

Frank Nonnenmacher

POLITISCHES LERNEN IN DER SCHULE

BEGRÜNDUNG EINER FACHDIDAKTISCHEN KONZEPTION

Frankfurt am Main 1999

INHALT

Einleitung	3
1. Zusammenhang: Staat, Schule und Politische Bildung	10
2. Zusammenhang: Lerntheorien und Politische Bildung	30
3. Zusammenhang: Geschlechterforschung und Politische Bildung	52
4. Kernelemente Politischer Lernprozesse	67
4.1. Subjekt	67
4.2. Problem	73
4.3. Kollektive Planung	78
4.4. Kooperation	85
4.5. Methoden	88
4.6. Handeln	94
4.7. Selbstreflexion	107
5. Das Theorie-Praxis-Problem in der Politikdidaktik	114
6. Modell zur Planung politischen Lernens	124
7. Fachdidaktische Forschung - Evaluation, Revision	142
Literaturverzeichnis	150

Einleitung

Gegenstandsbereich meiner bisherigen wissenschaftlichen Arbeit ist die vor allem auf die Institution Schule bezogene „Didaktik der Politischen Bildung“. Bereits der Begriff der „Politischen Bildung“ ist schillernd, meint er doch zugleich das generell Bildende, das in allen schulischen Zusammenhängen geschieht, also Politische Bildung *als Prinzip* der Schule insgesamt, sowie Politische Bildung *als Fach* mit speziellen „formalen“ *und* „materialen“ Aufgaben.

Als Prinzip soll Politische Bildung nicht nur in ihren einzelnen Disziplinen, sondern auch durch die Institution selbst, durch ihre Verkehrsformen und Regularien, durch die Art und Weise des kommunikativen Umgangs den Menschen bilden. Genauer meint dies: Im Bereich der Lerninhalte sollen alle „Disziplinen“ die politische Dimension ihrer jeweiligen Gegenstände mitreflektieren. Im Bereich der menschlichen Beziehungen sollen alle Beteiligten, also Lernende, Lehrende, administrativ Tätige und Eltern, so miteinander umgehen, dass eine Atmosphäre entsteht, ein „Ethos“, in dem auf der Basis gegenseitigen Respekts (Prinzip Reversibilität) und des Bemühens um Verständnis füreinander (Prinzip Empathie) Regeln gefunden und Konflikte ausgetragen werden können. Die Realität ist aber meistens dadurch geprägt, dass diese Aufgabe dem Ethikunterricht oder der Sozialkunde zugewiesen wird und andere Fachlehrerinnen und -lehrer sich für die Politische Bildung als nicht zuständig erklären.

Obwohl Schule - nachweisbar in allen Schulgesetzen - formal längst als „*allgemeinbildende*“ etabliert zu sein scheint, wirkt hier immer noch der alte deutsch-humanistische Bildungsbegriff nach. Er hat die „*Realia*“, deren Aufgabe primär die Lehre der Gesetzmäßigkeiten vor allem der Naturwissenschaften war, den „*Humaniora*“, die primär nicht Ausbildung, sondern Bildung zum Ziel hatten, gegenüber- und sogar entgegengestellt.

Als Fach¹ hat die Politische Bildung - zumindest in der veröffentlichten Politikdidaktik - diesen Bildungsauftrag angenommen. In der Tradition der

¹ Wenn im folgenden von „*Politischer Bildung*“ die Rede ist, so ist damit prinzipiell das schulische Unterrichtsfach gemeint. Je nach länderspezifischer Terminologie und Konzeption heißt dieses Fach unterschiedlich, z.B. „*Gemeinschaftskunde*“, „*Sozialkunde*“ oder „*Weltkunde*“. Der Begriff „*Gesellschaftslehre*“ bezeichnet in einigen Bundesländern denjenigen Lernbereich, der die Integration der sozialwissenschaftlichen Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde anstrebt.

Die Bezeichnungen Sozial-, Gemeinschafts- und Weltkunde betonen m.E. zu sehr das Kundliche, also die Vermittlung oder gar „*Verkündung*“ eines Wissenskanons. Der Begriff der Gemeinschaft verbindet sich

Aufklärung stehend arbeitet Politische Bildung an der kritischen Analyse der Gesellschaft, ihrer Probleme und Konflikte. In der anthropologischen Prämisse, dass der Mensch zum „aufrechten Gang“ (Herder) befähigt ist, dass er in der Lage ist, „aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Kant) hervorzutreten, arbeitet sie mit an der Beseitigung von Herrschaft und sozialer Ungerechtigkeit, bzw. hält fest an der Idee der sozialen Gerechtigkeit. Das „sapere aude!“, das ein Leitprinzip Politischer Bildung darstellen könnte, enthält insofern nicht nur die These von der Erkennbarkeit und Veränderbarkeit der Verhältnisse, es weist auch darauf hin, dass alle Erkenntnisprozesse, also auch die in der schulischen Politischen Bildung angestrebten, von der Existenz eines erkenntnisfähigen Subjekts ausgehen müssen.

Auch der Begriff der „Didaktik“ wird höchst unterschiedlich konnotiert. Bekanntlich ist das Wort „Didaktik“ vom griechischen <didáskein> abgeleitet, was zunächst vor allem „lehren“ meint. Im griechisch-lateinischen Handlexikon (C. Schrevelius 1734, S. 218) heißt es z. B. schlicht: „<didásko> = doceo“, also: „ich lehre, unterrichte, unterweise“. Diese Besetzung des Begriffs hat sich bis heute im Alltagsverständnis gehalten. Diese Deutung versteht unter Didaktik die Kunst der Lehre und des Unterrichts. Didaktik erscheint damit als die Fähigkeit einer Person, einer oder mehreren anderen nicht-wissenden Personen ein bestimmtes Wissen möglichst anschaulich zu „vermitteln“, so dass es anschließend im geistigen Besitz des Empfängers ist. Sofern man der Meinung ist, dass diese Fähigkeit erlernbar ist, bedeutet Didaktik die „Lehre von der Lehre“. Didaktische Kompetenzen muss also derjenige erwerben, der „gutes Lehren“ erlernen will.

In der pädagogisch-geisteswissenschaftlichen Tradition der Lehrerbildung, die sich vor allem an Pestalozzi orientiert, ist dieses Verständnis von Didaktik bis heute präsent. Im Mittelpunkt der Didaktik stehen hier die Formen und Verfahren, die von einem Könner („Meister“) durch Vormachen und Nacheifern dem famulus als zukünftigem Lehrer vermittelt werden. Der *Schulmeister* macht vor, *wie* Unterricht geplant, durchgeführt und reflektiert wird, er lehrt „Methoden“ des Unterrichts, also das planmäßige Vorgehen, den Verfahrensgang nach Regeln (<méta> =

darüber hinaus mit der - aus guten Gründen als harmonistische Soziallehre zu kritisierenden - Partnerschaftsideologie Friedrich Oetingers. Der Begriff „Gesellschaftslehre“, dem vom konzeptionellen Kern her meine Vorstellungen von politischen Lernprozessen am nächsten stehen, ist in der außerschulischen und außerhessischen Diskussion wenig eingeführt.

Ich bevorzuge die Bezeichnung „Politische Bildung“ auch deshalb, weil sie statt „Lehre“ und „Kunde“ den Bildungsprozess in den Mittelpunkt stellt und dabei speziell nach dem Politischen fragt.

gemäß, nach, entsprechend, über; <hodòs> = Weg, Gang, Pfad, aber auch: Hinterhalt, Falle).

In einem anderen - verkürzten, aber verbreiteten - Verständnis werden Didaktik und Methodik begrifflich getrennt, indem man Didaktik als die Reflexion und Begründung der Lerninhalte, als das „WAS“ versteht, während man in der „Methodik“ etwas davon Getrenntes sieht, nämlich die Vermittlungslehre als Frage nach dem „WIE“, die als *Lehrkunst* geübt und dadurch gelernt werden kann.

Mich von den skizzierten Vorstellungen absetzend verstehe ich „Didaktik“ als wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstand die umfassende kriteriengeleitete Analyse von Lernprozessen ist. Lernprozesse vollziehen sich nicht unabhängig von dem die Akteure umgebenden Umfeld. Ein umfassender Begriff von Didaktik muss deshalb von einer Analyse der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse ausgehen; In welchen gesellschaftlichen Verhältnissen bewegt sich das Subjekt? Was folgt daraus für die Lerngegenstände und -ziele? Didaktik muss rekurrieren auf lerntheoretische Grundlagen: Wie lernt das Subjekt?

„Methoden“ dürfen nicht lediglich als Aneignungs- und Vermittlungsstrategien verstanden werden, sie sind ihrerseits didaktisch zu betrachten. Methoden und Verfahren des Lernens sind insofern selbst didaktische Probleme, als ihnen ihrerseits zu begründende Ziele und Wirkungen innewohnen. Dabei muss eine wissenschaftliche Reflexion von Lernprozessen und von Lernprozessplanung immer auch die den Subjekten verborgen bleiben könnenden Wirkungen, die sogenannten „heimlichen“ Lernziele reflektieren.

Schließlich muss der Begriff des „Politischen“ geklärt werden. In der Politikdidaktik wurde und wird z.T. bis heute im Anschluss an Ulrich von Alemanns Dimensionen des Politischen (vgl. Alemann 1994, S. 143) vor allem der Bereich von „polity“, also Analyse und Funktionszusammenhang von Institutionen, Verfassung, Rechtsordnung, Grundsätzen und Regeln der politischen Willensbildung, als Focus des Politischen in der „Politischen Bildung“ gesehen. Vor allem schulische Politische Bildung wurde und wird so verstanden. Nun ist zumindest in fachdidaktischen Publikationen eine Kritik an der institutionenkundlichen Verengung Allgemeingut. Man befand, dass es in der Politischen Bildung vielmehr um die Inhalte, Ziele und Aufgaben, die von den Akteuren unterschiedlich gesehen werden, gehen müsse („policy“), aber ebenso und in erster Linie um „politics“, also um die politischen Prozesse, um Konflikte und Konsensfindungsversuche, um Interessen, Macht und Herrschaft, also

Kategorien, die letztlich allen öffentlichen Entscheidungsprozessen unterlegt sind.

Nach meinem Verständnis muss Politische Bildung, will sie die Mündigkeit und Autonomiefähigkeit des Subjekts ernst nehmen, eher - wenn man Alemanns Begrifflichkeit akzeptiert, was innerhalb der politikdidaktischen Publikationen weitgehend geschieht - Politik als „politics“ verstehen. Dies impliziert, dass auch die beiden anderen Dimensionen des Politischen immer relevant werden. Notwendig ist dabei auch, auf die Erkenntnisse der feministischen Sozialwissenschaften zurückzugreifen, was innerhalb der politischen Didaktik bisher nur ungenügend geschehen ist.

In der *Politischen* Bildung werden öffentlich umstrittene Fälle, Konflikte und Probleme zu Lerngegenständen. Im Rahmen der analytischen Lernarbeit wird es dann - aus Gründen der Verstehbarkeit - notwendig, die jeweiligen fachlichen Debatten nachzuvollziehen und zu beurteilen sowie die institutionellen Hintergründe zu kennen.

Ich sehe „polity“, „policy“ und „politics“ also nicht als drei gleichberechtigte Dimensionen der Politischen Bildung, vielmehr ist der Dimension „politics“ das Primat einzuräumen. Um es zugespitzt auszudrücken: Durch die Zentrierung des Politischen auf die Prozesshaften, konflikthaltigen und interessegeleiteten öffentlichen Problemdiskurse werden die sachimmanenten Logiken und Argumentationsstränge sowie die institutionellen Zusammenhänge zwar unverzichtbarer Fragekomplex, ihnen kommt jedoch lediglich eine Hilfsfunktion für die im Vordergrund stehenden Analysen öffentlicher Konflikte zu.

Mit dieser Beschreibung des Politikverständnisses Politischer Bildung ist „das Politische“ aber noch nicht hinreichend erfasst. Es geht in der Politischen Bildung, die hier primär eine Veranstaltung der staatlichen Schule meint, nicht nur um öffentlich verhandelte oder um öffentlich zwar nicht verhandelte, aber latent wirksame Politik. Sondern es geht auch um gemeinhin als nicht zum Politischen zählende Bereiche des sozialen Zusammenlebens. Nicht zuletzt die Frauenbewegung hat unhintergebar darauf verwiesen, dass das Private politisch ist und dass dies nicht nur die

einseitige Verteilung von Haus- und Familienarbeit meint. Politische Bildung muss darauf bestehen, dass die Öffentlichkeit der sozialen Gruppe, die als Schulklasse, Kurs oder Arbeitsgemeinschaft konstituiert

wurde, immer auch als politische Öffentlichkeit zu verstehen ist. Dies gilt sowohl da, wo das Politische geradezu kollektiv im Bewusstsein der Subjekte eliminiert ist, z.B. weil die stillschweigende Regelung Geltung erlangt hat, dass die möglichst vollständige Addition der unmittelbaren und „authentischen“ Gefühlsäußerungen und -handlungen die Gruppe konstituiert, als auch da, wo die Emotionalität eliminiert zu sein scheint, weil sich selbst betrügend das inhaltliche Erkenntnisinteresse an welchem Sachgebiet auch immer als ausreichendes Ferment für das Herstellen einer sozial handlungsfähigen Gruppe angesehen wird. Da Politische Bildung an Mündigkeit und Autonomie der Individuen orientiert ist, muss sie, um in den Worten Hartmut von Hentigs zu sprechen, dazu beitragen, nicht nur „die Sachen zu klären“, sondern auch „die Menschen zu stärken“. Im Lerndiskurs über die „Sachen“ muss parallel die Erfahrung möglich werden, dass das jeweilige „ICH“ sich nur entfalten, Anerkennung erhalten und Autonomie erlangen kann, wenn die interpersonalen Konflikte der Lerngruppe erstens nicht sozialharmonistisch unter den Teppich gekehrt werden, zweitens nicht autoritativ und disziplinar erledigt und ihnen drittens nicht mit psychischer, verbaler oder gar körperlicher Gewalt begegnet wird, sondern sie nur dann gelöst werden, wenn die Gruppe immer wieder Klärungsversuche selbst gestaltet. Ich nenne dieses Feld, das als ein weiteres politisch verstandenes Element der Politischen Bildung innewohnen muss, Selbstreflexion der Lerngruppe.

Im Zentrum meiner Arbeit steht die ständige Weiterentwicklung eines politikdidaktischen Modells zur Planung von Lernprozessen. Eine solche Planung geschieht nicht voraussetzungslos. Politische Bildung muss sich am Stand derjenigen sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse orientieren, die für schulische Politische Bildung primär relevant sind. Politikdidaktik muss sich dieser Erkenntnisse bedienen, um so eine eigene Theorie entwickeln zu können.

Ich werde deshalb zunächst drei für die Betrachtung notwendigen Bereiche diskutieren.

a) Da mit „Politischer Bildung“ schulisches Lernen gemeint ist und da schulische Allgemeinbildung in der Bundesrepublik Deutschland primär staatlich organisiert ist, muss nach der *Rolle des Staates* als Garant einer demokratischen Bildung gefragt werden. Insbesondere die in der Folge der Globalisierungsstrategie auftretenden Deregulierungstendenzen müssen in Bezug auf das staatliche Schulwesen (Autonomiedebatte) diskutiert und prospektiv für die Stellung der Politischen Bildung betrachtet werden. (Kapitel 1)

b) Eine Kritik an herrschenden *Lerntheorien* kommt zu der Schlussfolgerung, dass aufgrund ihrer theoretischen Annahmen diese die Lernenden grundsätzlich nicht als Subjekt des Lernprozesses verstehen können und ihnen daher ein prinzipielles Demokratiedefizit anhaftet. Mit einer Alternative, die Lernen als Erweiterung des Weltaufschlusses im Sinne von Aufklärung versteht und die „defensives“ von „expansivem“ Lernen unterscheidet, setze ich mich deshalb auseinander. Dabei muss auch der Widerspruch zwischen Strukturierungsnotwendigkeit und Selbstregulierung zur Sprache kommen. (Kapitel 2)

c) Die *schulbezogene geschlechtsspezifische Forschung* hat Ergebnisse hervorgebracht, die die politische Didaktik zur Kenntnis nehmen muss. Eine entsprechende Durchsicht nehme ich vor und leite daraus Konsequenzen für eine Lernprozessplanende Konzeption ab. (Kapitel 3)

Nachdem ich bis dahin grundlegende „Anleihen“ außerhalb des politikdidaktischen Feldes genommen habe, entwickle ich im vierten Kapitel *Kernelemente einer politikdidaktischen Planungskonzeption*, die sich sowohl auf die vorangegangenen Überlegungen stützen, aber auch auf der kritischen Reflexion meiner eigenen Bemühungen, subjektorientierten, handlungs- und methodenorientierten politischen Unterricht (dabei auch universitäre politikdidaktische Veranstaltungen) durchzuführen, in deren Mittelpunkt Problemanalysen stehen. Der reflexive Umgang mit Praxis ist Teil des Forschungsprozesses, denn die „Analyse der Situation erschöpft sich nicht in der Anpassung an diese. Indem sie darüber reflektiert, hebt sie Momente hervor, welche über die Situationszwänge hinausführen mögen“. (Adorno 1969b, S. 175)

Die aus der Erfahrungsreflexion entstandenen Erkenntnisse werde ich nicht in einem eigenen Kapitel darstellen, sie fließen vielmehr jeweils ein, wenn Konsequenzen aus theoretischen Überlegungen neben empirischem Material durch eigene Beobachtungen gestützt, relativiert oder konfrontiert werden müssen.

Die von mir herausgearbeiteten sieben Kernelemente sollen zweierlei leisten: Auf einer bildungstheoretischen Ebene beschreiben sie zum einen die Anforderungen, die den Umgang einer Lerngruppe mit einem politischen „Thema“ (Problem, Konflikt, Fall) zu einem Lernprozess machen, in dessen Verlauf politische Bildung erworben wird, genauer: erworben werden *kann*. Insofern hier also *Ansprüche* formuliert werden, können zweitens die gleichen Elemente auch jeweils als Fokus für die Evaluation tatsächlich stattfindender Prozesse dienen, die unter dem Anspruch stehen, der Politischen Bildung zu dienen.

Im fünften Kapitel, einem Zwischenkapitel, stelle ich das spezielle Verhältnis von *Theorie und Praxis* in der Politikdidaktik dar. Ich begründe hier, warum politikdidaktische Theorie nicht als Präskeption für Praxis verstanden werden darf (was häufig geschieht) und mit welcher Perspektive unterrichtliche Praxis kriteriengeleitet zu reflektieren ist, damit politikdidaktische Theorie nicht lediglich (schlechte) Praxis richtig beschreibt, wie dies m.E. der Ansatz der „interpretativen Fachunterrichtsforschung“ leistet, sondern nach dem Prinzip der immanenten Kritik politikdidaktische Modelle generiert, deren Geltungsanspruch Praxis *und* Theorie einer ständigen kritischen Überprüfungsnotwendigkeit unterwirft.

Ein solches *Modell* stelle ich in Kapitel 6 vor.

Im abschließenden Kapitel 7 greife ich dann die Überlegungen zum Verhältnis von politikdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis auf und stelle mein Konzept zur Forschung im Bereich schulbezogener Politischer Bildung vor, das ich als Gegenkonzept zu dem - bisher soweit ich sehe einzigen - o. g. Unterrichtspraxis reflektierenden Forschungsansatz verstehe.

1.

Zusammenhang: STAAT, SCHULE UND POLITISCHE BILDUNG

Eine Standortbestimmung von Politischer Bildung in der Schule muss beginnen mit einer Reflexion des Verhältnisses von Gesellschaftsentwicklung und ökonomischer Entwicklung. Dies ist um so zwingender, je deutlicher sich abzeichnet, dass die Frage, wie sich Schule als gesellschaftlich relevantes Subsystem in den nächsten Jahrzehnten verändern wird, in einem hohen Maße abhängig ist von der Entwicklung der Beziehungen zwischen den die Ökonomie tragenden Kräften und dem Staat, der ja, zumindest in der Bundesrepublik, (noch) die prägende Gestaltungsmacht besitzt. Es ist der Staat, der in der Folge seiner eigenen erweiterten, verminderten oder variierten Handlungsspielräume vor allem auf der Länderebene wiederum Zielvorgaben und Rahmenbedingungen für das öffentliche Bildungssystem determiniert.

Ganz offensichtlich ist staatliches Handeln in den letzten Jahren, deutlich werdend etwa am Beispiel des öffentlichen Diskurses während der letzten europäischen und der Bundestagswahlen, bestimmt durch die Frage danach, wie es im internationalen Wettbewerb den nationalen Politiken gelingen könne, günstige Bedingungen für den jeweiligen Standort zu schaffen, damit private, arbeitsplatzschaffende Investitionen vorgenommen werden. Ihre eigene Aufgabe sehen die herrschenden Politiklogiken darin, den Staat selbst zu „verschlanken“, was zum Beispiel auf der Ebene von Steuerpolitik heißt, die die Unternehmen belastenden Abgaben zu reduzieren oder zu streichen.

So wird die Körperschaftssteuer reduziert, die Gewerbesteuer abgeschafft, die Gewerbesteuer und Sozialversicherungsabgaben werden gesenkt. Insbesondere die letztgenannte Maßnahme war in der Öffentlichkeit gut darstellbar als Entlastung der Unternehmen *und* der arbeitenden Menschen.

Dass der Steuereinnahmeverlust in diesem Bereich gegengerechnet werden soll durch eine Erhöhung der Mineralölsteuer und dass dies letztlich bedeutet, dass im Effekt die Unternehmen stärker begünstigt werden als die arbeitenden Menschen, wurde in der herrschenden Perspektive ebenso wenig kritisch gesehen wie die Tatsache, dass die ursprünglichen Positionen aufgegeben wurden, eine Energieverteuerung insgesamt als ökologisches Element staatlicher Steuerung zu begreifen und die daraus gewonnenen Einnahmen z.B. der Förderung des öffentlichen Personennahverkehrs zukommen zu lassen.

In den Koalitionsvereinbarungen der neuen Bundesregierung wird deutlich gesagt, wozu diese Maßnahme dienen soll, nämlich einer „Senkung der Lohnnebenkosten durch eine ökologische Steuer- und Abgabenreform“.

(Dokumentation der Koalitionsvereinbarung in der „Frankfurter Rundschau“ vom 22. Oktober 1998, S. 22)

Gemäß dem gegenwärtig öffentlich herrschenden Diskurs scheint nationale Politik verpflichtet zu sein, vor allem die Konkurrenzbedingungen der nationalen Ökonomien zu verbessern. Ihre Begründung erfährt diese Politik durch die „Globalisierung“ der Wirtschaft, des weltweiten Verkehrs von Waren, Kapital und Dienstleistungen. Der Begriff ist nichts anderes als eine programmatische Zusammenfassung des Neoliberalismus, der sich „im Schein der Unausweichlichkeit“ (Bourdieu 1998, S. 40) zeigt. Die Globalisierung „ist ein Mythos im starken Wortsinne, ein Machtdiskurs, eine ‘Ideenmacht’, eine Vorstellung, die gesellschaftliche Macht besitzt, die Glauben auf sich zieht. Sie ist die entscheidende Waffe der Kämpfe gegen die Errungenschaften des ‘wellfare state’“. (Bourdieu 1998, S. 43).

„Globalisierung“ ist ein Begriff, der von seiner Logik her nicht neu, sondern seit der Kolonialisierung der Erde mit der Strategie weltweiter ökonomischer Operationen verbunden ist. In der Jahrtausendwende ist diese Variante eine Reaktion auf die Krise des fordistischen Kapitalismus, die „im Kern (...) durch einen strukturellen Rückgang der Kapitalrentabilität in allen kapitalistischen Metropolen“ (Hirsch 1995, S. 84) verursacht ist. Bis in die 70er Jahre hinein war es in den marktwirtschaftlich organisierten Industrieländern gelungen, für ständiges wirtschaftliches Wachstum und relativen Massenwohlstand zu sorgen, indem an den Produktionsfortschritten, die durch verbesserte Arbeitsorganisation und Technologien erzielt wurden, die Lohnabhängigen beteiligt wurden. (vgl. auch zum folgenden vor allem Hirsch 1998, S. 28 ff.)

Die Marktwirtschaften waren im Prinzip nationalstaatlich organisiert; Gewerkschaften und Unternehmen anerkannten sich gegenseitig in der Sozialpartnerschaft, die nationalen Sozialsysteme wurden allmählich ausgebaut; sowohl die Profite der Unternehmen wie die Masseneinkommen stiegen; der Staat schließlich hatte ausreichende Gestaltungsspielräume, seinen Teil der Wirtschaftsförderung durch Subventionspolitik beizutragen.

Diese ökonomische an der Verteilung des Zuwachses orientierte Entwicklung kann man als die Blütezeit der Marktwirtschaft oder auch als sozialen Kapitalismus bezeichnen. (vgl. auch Nonnenmacher, 1998b, S. 13)

Nun, da klassische Rationalisierungsstrategien nicht mehr ausreichend greifen, muss die Krise, die in den letzten 20 Jahren tendenziell anhält, anders bewältigt werden.

Letztlich kommt es aus Sicht der sich als Welt-Betriebswirtschaft verstehenden Ökonomie darauf an, die Krise mit Hilfe einer Globalisierung genannten Bündels von effizienten Prozessen und Strukturveränderungen zu bewältigen. Eine totale Liberalisierung des Dienstleistungs-, Waren- und Geldverkehrs ermöglicht in ungeheurem Ausmaß neue Rationalisierungseffekte. Die übernationale Organisation einst weitgehend nationaler Unternehmenseinheiten sowie die Gründung übernationaler Unternehmen selbst machen es möglich, sich partiell nationaler Zwänge (hindernde nationale Rechtsverhältnisse bis hin zu Mitbestimmungsrechten, Steuergesetzgebung, Tarifrecht) zu entziehen bzw. Veränderungsdruck in der gewünschten Richtung zu erzeugen. Die dabei entstandenen Zwangslagen der Regierungen werden dann nicht als Resultat politischer Erpressungen verstanden, sondern können von den politischen Akteuren als Anpassung an die Erfordernisse der zweiten industriellen Revolution, an die „Moderne“ und als „Reform“ ausgegeben werden. In gleicher Weise kann die dritte wichtige Funktion der Globalisierung, nämlich der allmähliche Abbau sozialstaatlicher Sicherungssysteme, etikettiert werden. Eine sich als Arbeitsgesellschaft mit dem Ziel der Vollbeschäftigung verstehende nationale Wirtschaftspolitik und eine Gesellschaft mit sozialen Absicherungen im Falle von Krankheit, Arbeitslosigkeit, Armut, Pflegebedürftigkeit und Alter wird in der globalisierten Perspektive als unrealistisch, als überzogen, als „sozialistisch“ diffamiert. Als „modern“ wird dann eine Sozialpolitik bezeichnet, die der (angeblich vorhandenen) staatlichen „Vollversorgung“ eine Absage bereitet und statt dessen eine Vorsorge auf mehr „Säulen“ (so immer wieder auch der neue Bundeskanzler Schröder) propagiert, wobei vor allem die Säule „private Vorsorge“ an Tragfähigkeit gewinnen soll. Durch den Staat wird dann nur noch eine „Grundversorgung“ und „Grundvorsorge“ gewährleistet, während der einzelne, natürlich je nach individueller Leistungsfähigkeit, Zusatzvorsorge leisten muss. An der Idee der Gleichheit und der sozialen Gerechtigkeit festzuhalten, kann - ist das skizzierte Denken erst einmal erfolgreich implementiert - als Denken in überholten Kategorien von Gleichmacherei bezeichnet werden. Bourdieu stellt fest, „dass sowohl in England als auch in Frankreich Intellektuelle, Journalisten und Geschäftsleute eine höchst nachhaltige Gemeinschaftsarbeit verrichtet haben, um jene neoliberale Wertvorstellung als selbstverständlich durchzusetzen“. (Bourdieu, 1988, S. 39) Dass daran auch in der BRD gearbeitet wird, zeigt der gegenwärtige alltägliche Diskurs, der weitgehend

einvernehmlich um die Notwendigkeit des Abbaus der Unternehmensbelastungen geführt wird und der völlig abgetrennt ist von der Tatsache riesiger Unternehmensgewinne und sinkender Masseneinkommen. Auch im wissenschaftlichen Diskurs gibt es entsprechende Beiträge, wie etwa die des Kölner Wirtschaftswissenschaftlers Carl Christian von Weizsäcker, der gegen die Notwendigkeit der Orientierung an der Kategorie der sozialen Gerechtigkeit anlässlich einer Tagung in Tutzing und gegen Claus Offe die These vertreten haben soll: „Gerechtigkeit ist die Ideologie des totalitären Staates.“ (Frankfurter Rundschau vom 26. Januar 1998)

Dem Siegeszug des Neoliberalismus wurde zudem ein historischer Trumpf in die Hände gespielt. Mit dem Ende des sich sozialistisch nennenden Modells von Gesellschaft 1989 ist das sogenannte „kurze Jahrhundert“, das mit der Oktoberrevolution begann, zu Ende gegangen. Das Experiment, eine gesellschaftliche Alternative zum Kapitalismus zu entwickeln, scheint gescheitert.

Solange es „real existierende sozialistische Staaten“ gab, stand die kapitalistische Welt unter einem massiven Legitimationsdruck. Sie musste beweisen, dass das marktwirtschaftliche Konkurrenzprinzip nicht nur Profite für einen kleinen Teil der Gesellschaft produziert, sondern zugleich Massenwohlfahrt und soziale Sicherheit garantiert. Dies gelang, solange diejenigen Kräfte, die für einen Ausbau der sozialen Sicherungssysteme und für eine angemessene Entlohnung eintraten, letztlich auch systemimmanent argumentieren konnten, indem sie auf die im Vergleich der Systeme attraktive Auswirkung ihrer Strategie verweisen konnten. In unterschiedlichem Maße trug auch staatliche Intervention zu einer relativen Erfolgsstory der *sozialen* Marktwirtschaft bei. Da der Marktwirtschaft keine „natürliche“ soziale Komponente innewohnt und eben in der Marktwirtschaft nicht für die Spatzen auf der Straße genug übrigbleibt, wenn man einem Pferd den Hafer nimmt (so zitiert J.K. Galbraith eine Volksweisheit), wurden staatliche Eingriffe benötigt. „Nur staatliche Programme - also etwa Altersversorgung, Arbeitslosengeld, öffentliche Gesundheitsversorgung, Anti-Trust-Gesetzgebung, sozialer Wohnungsbau, Umwelt- und Verbraucherschutz, progressive Gestaltung der Einkommensbesteuerung und die Unterstützung seitens der Gewerkschaften - haben dazu beigetragen, dass die Ungerechtigkeiten des Systems gemildert wurden. Gleichzeitig haben sie dafür gesorgt, dass der Kapitalismus überleben konnte.“ (Galbraith 1992, S. 66)

Obwohl die Idee eines an Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit orientierten Gesellschaftsmodells in der sowjetischen Realität längst

diskreditiert war, weil diese neue, andere Unterdrückungsformen ausgebildet und vor allem in Bezug auf die Entfaltung der individuellen Grundrechte versagt hatte, war angesichts einer Alternative mit egalitärem Anspruch die Produktion eines Kapitalismus mit menschlichem Antlitz eine ideologische Notwendigkeit. Wo dieser Zwang nicht mehr existiert, „erscheint die massenhafte Teilnahme der Arbeitnehmer an der allgemeinen Wertschöpfung nur als Zugeständnis im Kalten Krieg, das der kommunistischen Agitation die Basis entziehen sollte.“ (Martin/Schumann 1996, S. 19)

Das Ergebnis der skizzierten Entwicklung ist eine insofern nun tatsächliche „freie“ Marktwirtschaft, weil sie sich frei von jeder Systemalternative wähen kann. Für unseren Zusammenhang, nämlich dem von Staat und der Institution Schule und bei letzterer besonders die Politische Bildung im Blick habend, ist es nun wichtig, die Frage nach der zukünftigen Rolle des Staates zu stellen, der bisher zumindest vom Anspruch her ein an der Chancengleichheit für alle orientiertes Bildungssystem zu garantieren hatte, ebenso wie er mittels der ihm durch entsprechende Steuerpolitik zur Verfügung stehenden Finanzmittel z.B. für ein alle Eventualitäten berücksichtigendes Gesundheitssystem, für ein effizientes und ökologisches öffentliches Verkehrssystem und für kulturelle Entfaltungsmöglichkeiten (Theater, Kunst, Sport) zu sorgen hatte.

Durch die erfolgreiche Strategie übernationalen Handelns der Unternehmen beteiligen sich die nationalen Regierungen an einem wirksamen Manöver. Infolge des globalen Spielfelds stehen Firmensitz, Investitionsort und Produktionsort nicht mehr fest, das (nationale) Territorium ist keine notwendige Richtgröße mehr. „Gewiß, weite Bereiche des Wirtschaftslebens haben sich noch nicht aus der territorialen Bindung gelöst, und der Staat behält alle Macht zur Besteuerung der unbeweglichen Güter und der an ihre Fabrik gebundenen Beschäftigten. In dem Augenblick jedoch, in dem der Nationalstaat die neuen Formen, Reichtum zu schaffen, besteuern will, tritt er in einem weltweiten Wettbewerb ein und kann nicht ohne Nachteil höhere Steuern verlangen als seine Konkurrenten im Wettlauf um Kapital oder Talent. Und wenn sich die Steuerschere zwischen denen, die keine Möglichkeit haben, dem territorialen Zwang zu entkommen, und denen, die sich ihm entziehen können, allzuweit öffnet, dann kann es zu Schwierigkeiten hinsichtlich der politischen Machbarkeit des Steuersystems kommen. Man kann nicht auf Dauer die Einkommen von Lohnempfängern dreimal so hoch besteuern wie Kapitaleinkünfte. Der Nationalstaat unterliegt also selbst dort, wo er

sich noch für souverän hält, einem neuen Zwang, der die Beziehung verfälscht, die bis dahin mittels der Steuern zwischen Staatsbürger und Nation hergestellt wurde.“ (Guéhenno 1994, S. 29)

Wenn der Staat „keine Kapital- und Talentflucht ins Ausland provozieren will, darf er also die Steuern nicht über das Niveau vergleichbarer Länder anheben. Man kann in diesem Zwang die gelungene Übertragung marktwirtschaftlicher Gesetze auf den Bereich der Politik sehen. In Wahrheit, da die Inanspruchnahme zahlreicher Kollektivleistungen (wie Sicherheit, Infrastrukturen, Rechtsprechung u.a.) nicht an den Ort der Steuererhebung gebunden ist, werden viele Unternehmen in der Lage sein, ihre Steuerlast zu begrenzen, während sie sich gleichzeitig in den Staaten niederlassen, die die besten Kollektivleistungen bieten. Die Erschütterung der territorialen Besteuerungsgrundlage reicht daher in ihren Folgen sehr viel weiter, als uns ein oberflächlicher Liberalismus glauben macht. Sie bedeutet, dass die Nationalstaaten nicht mehr in der Lage sind, Kollektivleistungen durch die Steuern zu finanzieren. Entweder kommen Staaten mit vergleichbaren Leistungen überein, sich gegenseitig keine ‘Steuerkonkurrenz’ zu machen und Ausgleichsmechanismen in Gang zu setzen, oder aber die Staaten reduzieren die ‘kostenlosen’ Kollektivleistungen und ersetzen sie durch kostenpflichtige Leistungen bzw. durch individualisierte Versicherungssysteme.“ (Guéhenno 1994, S. 30)

Guéhenno beschreibt hier den Staat zwar gewissermaßen als bloßes „Opfer“ einer geschickten Kapitalstrategie, der nicht anders könne, als sich diesem „Zwang“ zu unterwerfen. Fakt ist aber in der Tat, dass staatliches Handeln derzeit, wenn auch eher im selbstbewussten Verständnis seiner Notwendigkeit und Richtigkeit, eine Kontrollverzichtspolitik darstellt.

Jean-Marie Guéhenno sieht infolgedessen das „Ende der Demokratie“, so der Titel seines Buches. Ähnlich argumentiert Viviane Forrester, weil „die wahren Schaltstellen der Macht, die multinationalen Konzerne und die Hochfinanz, dem Zugriff staatlicher Instanzen und überhaupt jeder effektiven Kontrolle entzogen werden; in Wahrheit sind sie es, die die Staatsmacht unter Druck setzen und kontrollieren.“ (Forrester 1997, S. 150)

Durch eine solche Betrachtungsweise formt sich das Bild eines seiner Bedeutung verlustig gehenden Staates. Wenn die wirklichen Entscheidungszentren nicht mehr die Parlamente und Regierungen darstellten, verlören sie auch weitgehend bisherige Steuerungsfunktionen. Wenn die Staatskassen aufgrund der Steuerentlastungspolitik (vor allem für die Unternehmen) leer seien, während gleichzeitig die Folgekosten von

Armut, Obdachlosigkeit und Arbeitslosigkeit dem Staat als Sozialkosten auferlegt würden, bleibe, so die These von der „Aushöhlung“ des Staates, diesem kein Gestaltungsspielraum etwa für staatliche Beschäftigungsprogramme oder für eine Subventionspolitik in sozial relevanten Sektoren.

Diese Sichtweise, die auch in den Darstellungen von H.-P. Martin und H. Schumann aufscheint, ist geeignet, eine eher resignative und pessimistische Haltung zu befördern, so als ob man angesichts der Ohnmacht des Staates auch als Individuum hilflos sei. Zunächst einmal ist in Frage zu stellen, ob es nicht gerade der Neoliberalismus selbst ist, der die staatliche Sphäre durchaus benötigt, im Grunde einen „starken“ Staat voraussetzt, der seinerseits eine staatsinterventionistische „Standort“-Politik propagieren und durchsetzen kann. Ist es nicht der Staat, von dem die Wirtschaft verlangt, dass er durch politische Gestaltung optimale Verwertungsbedingungen durch entsprechende Regelungen schafft? Sind es nicht gerade die europäischen Staaten und ihre Regierungen gewesen, die zwecks Erfüllung der Maastrichtkriterien den europäischen Völkern einen Sparkurs aufgezwungen haben, der die Masseneinkommen sinken ließ, die Ökologie vernachlässigte und durch eine Deregulierungspolitik der Privatwirtschaft optimierte Entfaltungsmöglichkeiten bot? Es paßt genau in die Strategie zumindest der europäischen global players, dass starke sozialdemokratische Regierungen, die zur Zeit in den wichtigsten europäischen Ländern am Ruder sind, nunmehr all die weiterhin geforderten „Reformen“ (es ist erstaunlich, wie unkritisch dieser Begriff als Synonym für Sozialabbau auf den verschiedensten Feldern in der Parteien- und Mediensprache akzeptiert wird) beschließen werden und dabei durch ihre traditionellen Bindungen an die Gewerkschaften eher für Massenloyalität sorgen werden, als dies von bürgerlichen und rechten Parteien geschieht. J. Hirsch weist darauf hin, dass damit nicht nur eine Funktionsveränderung des Staates, sondern auch eine Entdemokratisierung verbunden ist, denn „grundlegende politische Entscheidungen werden von demokratischen Willensbildungsprozessen und den sich darin ausdrückenden Interessen der Bevölkerung abgekoppelt. Staatliche Politik unterwirft sich unmittelbar den sogenannten ‘Sachzwängen’ des Weltmarktes.“ (Hirsch 1998, S. 33) Insgesamt bedeuten diese Strukturveränderungen „kein Zurückdrängen und auch keine Schwächung des Staates, sondern führen zu einem neuen Typus des autoritären und ‘starken’ Staates. Damit verbindet sich eine Transformation der Demokratie in der Weise, dass die liberal-demokratischen Institutionen materiell entleert und ausgehöhlt werden. Statt Mechanismen politischer

Partizipation zu sein, werden sie mehr und mehr zum Mittel der Durchsetzung internationaler Kapitalinteressen.“ (Hirsch 1998, S. 40)

Nicht wenige sehen die Gefahren der Entdemokratisierung, die diesem Prozess innewohnen, deutlich und hoffen auf die Gegenmacht, die eine starke, auch voll parlamentarisch legitimierte, übernationale Repräsentation ausüben könnte, in der die einzelnen Staaten nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden können. Ulrich Beck etwa meint: „Das Zurück zur nationalstaatlichen Demokratie ist pure Illusion. Es gibt keine Demokratie mehr in Europa - es sei denn eine transnational erweiterte.“ (Beck 1998, S. 43) Diese aber liegt noch in weiter Ferne.

Angesichts der gewollten Selbstausslieferung des Staates ist jede Schwächung ein Teil des Entdemokratisierungsprozesses, so dass man heute eher an der Stärkung des Staates als an seiner Diffamierung arbeiten sollte. „Angesichts des gegenwärtigen Zustands müssen sich die Kämpfe der Intellektuellen, der Gewerkschaften, der Verbände vor allem gegen den Niedergang des Staates richten. Die Nationalstaaten werden von außen unterhöhlt durch die Finanzmärkte, und von innen durch jene untergraben, die sich zu ihren Komplizen machen, Bankvertretern, Finanzpolitikern usw. Ich denke, dass die Beherrschten ein Interesse an der Verteidigung des Staates haben, insbesondere seines sozialen Gesichtes. Das hat mit Nationalismus nichts gemein. Man kann gegen den Nationalstaat streiten und dabei doch seine ‘universellen’ Aufgaben verteidigen, Aufgaben, die allerdings genausogut, wenn nicht besser, von einem supranationalen Staat erfüllt werden könnten.“ (Bourdieu 1998, S. 49f.)

Welche Entwicklung ist vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse für das öffentliche Bildungssystem und hier vor allem für das staatliche Schulwesen zukünftig wahrscheinlich? Zunächst einmal scheint eines offensichtlich: Die Phase, in der von Teilen der Wirtschaft und Gewerkschaften sowie letzteren nahe stehenden Parteien eine Demokratisierung der äußeren Klassegliedertheit des Schulsystems angestrebt wurde, sind vorbei. Durch integrierte Schulsysteme breiteren Schichten der Bevölkerung qualifizierte Bildung zu ermöglichen, war in dem Moment, wo „Begabungsreserven“ auszuschöpfen nicht mehr notwendig schien, weil man in der dritten industriellen Revolution eher weniger, dafür aber hochqualifizierte Arbeitnehmer benötigt, nicht mehr systemnotwendig. Wem in der zukünftigen Gesellschaft ein Arbeitsplatz angeboten wird, der muss sich darauf einstellen, dass ständige geistige (und räumliche) Flexibilität abverlangt werden, klassische „Berufe“ werden aussterben, als Bild einer lebenslangen einmal erworbenen

Professionalität wird es sie nicht mehr geben. Selbständige und scheinselfständige Tätigkeiten werden sich abwechseln mit Zeiten von Nicht-Beschäftigung und Selbstqualifikation. Die „Schlüsselqualifikationen“ heißen deshalb, „Lernfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytisches Denken, Denken in komplexen Zusammenhängen, Organisations- und Dispositionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 52) Damit ist der Blick von der äußeren Organisation von Schule auf die materiellen und ideellen Ziele von Schule gelenkt, wird ihr grundsätzliches Selbstverständnis, ihr „Profil“ und „Programm“, in den Mittelpunkt gerückt. Jede einzelne Schule soll - unabhängig von ihrer Organisationsform als Gymnasium oder Gesamtschule, als Grund- oder Hauptschule - in ihrem inneren pädagogischen Konzept auf die genannten Schlüsselqualifikationen hin orientiert sein, sie soll zu einem „Haus des Lernens“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 86 et passim) werden.

Noch immer gilt: „Wie in jeder Gesellschaftsordnung, so ist auch in der unserigen die Schule kein Träger für grundlegende gesellschaftliche Veränderungen; diese müssen vielmehr aus den die Produktionssphäre bestimmenden Kräften hervorgehen. Schule ist neben anderen Institutionen (Recht, Kultur) eine prinzipiell von der Wirtschaftsgesellschaft abhängige Einrichtung.

Die Ziele, denen sie innerhalb von Wirtschaftszyklen und -entwicklungen zu dienen hat (z.B. Betonung handwerklicher Bildung oder ‘Ausschöpfung von intellektuellen Begabungsreserven’; soziale Mobilität oder Bodenständigkeit; Individualismus oder Kooperations- und Kritikfähigkeit), dürfen nicht grundsätzlich in Widerspruch zu den Erfordernissen des Wirtschaftssystems geraten. Dessen Interesse an der Vermittlung von Qualifikationen, die die Bedürfnisse des ‘Abnehmers’, also der Wirtschaft, prinzipiell nicht in Frage stellen dürfen, hat sich über den Staat als verantwortlichen Veranstalter und Kontrolleur über Lehrpläne und Schulorganisationen noch immer durchzusetzen verstanden.“ (Nonnenmacher 1982, S. 199)

Der nordrhein-westfälische Ministerpräsident Johannes Rau hat eine Kommission mit hochrangigen Wirtschaftsvertretern sowie in- und ausländischen Erziehungswissenschaftlern, Soziologen und Politologen berufen, die eine Denkschrift zur „Zukunft der Schule“ erarbeitet hat. Diese Schrift wird seit ihrem Erscheinen immer wieder zitiert. Dabei wird ihren mit Evidenzanspruch versehenen Grundthesen allgemein eine zentrale Orientierungsfunktion für eine anstehende Schulreform

zugestanden. Sie bestätigt die Notwendigkeit der Orientierung an den Wirtschaftsinteressen ausdrücklich. Ich zitiere deshalb etwas ausführlicher:

„Der allgemeinbildenden Schule stellt sich auch die Aufgabe einer allgemeinen Orientierung auf den Bereich Arbeit. Jungen Menschen muss die Überzeugung vermittelt werden, dass ihre kontinuierliche Arbeit im Lern- und Bildungsumfeld ein wichtiger Teil ihres sozialen Handelns ist. Auf dieser Grundlage wird lebenslanges Lernen als Kern von Beruflichkeit, sozialem Engagement und Lebensführung zu einem Grundverhalten.

Auch wenn der breite Einsatz neuer Formen der Arbeitsorganisation im einzelnen nur annähernd prognostizierbar ist, steht eine Einstellung des Lernens darauf dringend an.

Durch ihre Organisation des Lernens und ihre zu starke Abschottung gegenüber der Entwicklung in Wirtschafts- und Arbeitswelt ist Schule heute nicht genügend auf Innovationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft hin angelegt. Dies betrifft nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich von Beruf und Wirtschaft, sondern nicht zuletzt die Entfaltung von Selbstverantwortung und Kooperation in den Lernvorgängen.

Während zum Beispiel Gruppenarbeit und die Delegation von Verantwortung - flache Hierarchien - neben der Identifikation der Beschäftigten mit den Betriebszielen nicht nur ein hohes Maß an analytisch-dispositiven Kompetenzen und Selbständigkeit, sondern auch an Partizipations- und Teamfähigkeit voraussetzen, ist die Schule noch charakterisiert durch die Einzelarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, von Schülerinnen und Schülern.

Von zukünftigen Arbeitnehmern wird nicht nur verlangt werden, sich auf neue Arbeitsplätze einzustellen, sondern ebenso sehr auf einen dynamischen Wandel der jeweiligen Arbeitsplätze selbst. Ein hohes Maß an Flexibilität, Lern- und Handlungsfähigkeit innerhalb eines sich ständig verändernden beruflichen Umfeldes stellt seinerseits veränderte Anforderungen an das Lernen in der Schule.

Im Hinblick auf die raschen und grundlegenden Veränderungen im Wirtschafts- und Arbeitsleben muss schulische Bildung vorrangig darauf angelegt sein, die Bereitschaft zum Lernen zu fördern.

Intensives Lernen aus eigenem Antrieb führt zu den Fähigkeiten und zu dem Wissen, auf deren Grundlage die Kenntnisse der Beschäftigten und der neu in den Arbeitsprozess Eintretenden mit den sich verändernden beruflichen Qualifikationsprofilen Schritt halten können. Es kann davon ausgegangen werden, dass angesichts zunehmender internationaler Konkurrenz dieser Faktor an Bedeutung gewinnen wird.

Das Tempo der strukturellen Veränderungen verlangt die Besinnung und Konzentration der Schule auf diejenigen Leistungen, die im schnellen Wandel Bestand haben und nicht von anderen gesellschaftlichen Einrichtungen erbracht werden können.

Dazu gehört die Konzentration der Erstausbildung auf eine solide fachliche Grundausbildung mit einem höheren Anteil an fachübergreifenden Bildungsinhalten und dem Schwergewicht auf der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Lern- und Arbeitskompetenz.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 54f.)

Es fällt auf, dass offensichtlich die durch die Veränderungsprozesse in der ökonomischen Sphäre erzwungenen Qualifikationsprofile Anteile enthalten, die nicht nur die Verwertbarkeit des Individuums im Marktprozess erhöhen, sondern dass diese Qualifikationen auch für die Entfaltung kritischen Bewusstseins, für Aufklärung und für eine emanzipative und demokratische Entwicklung des Individuums benötigt werden. An einigen dieser „Schlüsselqualifikationen“ sei dies exemplarisch aufgezeigt. Wenn es nicht mehr genügt, ja wenn es gar nicht mehr möglich ist, einen auf eine Einzeldisziplin (in der Schule: auf „Fächer“) bezogenen Wissensbestand zu benennen und die Schule damit zu beauftragen, diesen zu „vermitteln“, dann ist ein Lernprozess, der „Problemlösung“ zur Zielkategorie erklärt, per se darauf angewiesen, zu fragen, wo eine Situation unbefriedigend ist, welche Zusammenhänge bestehen, welches Wissen benötigt wird, welche Lösungsmöglichkeiten angeboten werden. Ein so verstandener Lernprozess ist tendenziell „aufklärerisch“. Zwar besteht keine Gewähr dafür, dass die Problemanalyse immer das Fragen nach Macht, Interesse und Herrschaft einschließt oder dass die Problemlösungen immer daran gemessen werden, inwieweit sie der sozialen Gerechtigkeit und der Demokratie dienen. Voraussetzung dafür, dass dieser Maßstab der zentrale ist, ist die Beteiligung am Lernprozess mindestens einer Person - das muss nicht, könnte aber im schulischen Lernprozess die Lehrperson sein - die diesen Maßstab einbringt. Das „cui bono“ ist aber jener unverzichtbare Aspekt eines an der Aufklärung im umfassenden Sinne interessierten Lernens, der in der Problemlösungsfähigkeit, sofern sie nicht nur technisch verstanden wird, als Schlüsselqualifikation enthalten ist.

Ähnlich verhält es sich mit der Kooperations- und Kommunikationskompetenz als Schlüsselqualifikation. Eingeführt als Bedingung für die Bewältigung komplexer betrieblicher Probleme hat es sich als effizient erwiesen, wenn ohne autoritäre Anleitung in „flachen Hierarchien“ Menschen ihre unterschiedlichen Kompetenzen bündeln,

wirklich miteinander zusammenarbeiten können und so mehr und Besseres leisten als im taylorisierten Einzelarbeitsprozess. Gleichzeitig geht mit der erfolgreich arbeitenden Gruppe - vor allem, wenn sie sich außerhalb von marktorientierten Zwängen assoziiert - eine eigene Nebenwirkung einher: Gelungene Kooperation macht deutlich, dass das „Ich“ nicht alleine ist, wenn es einen Zustand für kritik- und veränderungswürdig hält. Gelungene Kooperation macht das Individuum ich-stark, gibt Mut zu gemeinsamem Engagement. Im Bewusstsein kollektiv erarbeiteter Problemlösungen wird Solidaritätserfahrung möglich, die auch in die Reflexion und Kritik der Verhältnisse mündet, in denen man sich befindet.

Gefragt werden muss nun, ob die staatliche Schule der Zukunft jenen Freiraum gewähren wird, den eine sich gesellschaftlich und aufklärerisch verstehende Politische Bildung benötigt. Wie wir gesehen haben, hat sich der Staat für absehbare Zeit in die Lage gebracht, nicht mehr im notwendigen Maße den Sozial-, Bildungs- und Kulturbereich finanziell auszustatten zu können. Er spart. Zugleich verlangen die neuen Qualifikationen, dass die „Häuser des Lernens“ vor Ort genügend finanzielle, curriculare und personelle Gestaltungsmöglichkeiten haben, um als deregulierte Institution flexibel bestehen zu können.

Das im Schulbereich entscheidende Zauberwort zur Lösung dieses Problems heißt „Autonomie“. Der Begriff kommt zunächst einmal nicht nur unverdächtig, sondern schon durch die Ethymologie (sich selbst Gesetz geben, sich selbst regulieren) als eine Sinnstiftung in ur-demokratischer Bedeutung daher.

Ging es z. B. aus gewerkschaftlicher Perspektive nicht schon immer darum, dass Schulen eine Reduzierung der Regelungs- und Kontrollfunktion der Schulaufsicht forderten? Noch vor wenigen Jahren gab es immer wieder Anlass, schulaufsichtliche Maßnahmen als Versuche zu kennzeichnen, autoritäre und sekundäre Tugenden (Loyalität, Gehorsam, Disziplin, Ordnung) als Norm durchzusetzen. (vgl. Nonnenmacher 1984, S. 132f.; Nonnenmacher 1978c)

Betrachten wir die drei Bereiche (Budget, Personalrekrutierung, Curriculum), innerhalb derer den Schulen in Zukunft „Autonomie“ zugestanden werden soll. Da ist *erstens* die finanzielle Autonomie: Schulen sollen in Zukunft verschiedene Haushaltsstellen zu Budgets zusammenfassen können, Deckungsfähigkeit zwischen verschiedenen Haushaltsstellen soll ermöglicht werden; Eigenständigkeit bei der Bauunterhaltung soll ebenso zugestanden werden, wie die Möglichkeit der

Mittelaussparung und der Übertragbarkeit ins nächste Haushaltsjahr, um das unsinnige „Dezemberfieber“ zu vermeiden.

Alle diese Veränderungen dienen ganz offensichtlich dazu, dysfunktionale und gängelnde Finanzverwaltungsregelungen zu vereinfachen und den Institutionen vor Ort - hier also Schulen - dringend benötigte Handlungsfreiheit einzuräumen. Ebenso offensichtlich ist die Reaktivierung des Subsidiaritätsprinzips auch im effizienzorientierten Verwaltungshandeln begründet, aber zentral auch dem insgesamt verordneten Sparzwang geschuldet. Wenn die „autonomen“ Entscheidungen über Budgets vor Ort fallen, wird es dem Staat gelingen, zumindest teilweise die Kritik am zu engen Finanzrahmen von sich und den Verhältnissen abzuwenden.

„Wenn eine Schule verdeckt oder zu schlecht mit modernen Geräten ausgestattet ist, dann ist daran eben weniger als bisher die Politik schuld, sondern die Gremien vor Ort, die im Rahmen ihrer Verfügungskompetenz andere Entscheidungen hätten treffen müssen. Wo früher Schulleitungen, Gesamtkonferenzen, Elternbeiräte und Gewerkschaften vergebens die Allmacht der Schulaufsicht kritisierten und eigene Kompetenzen verlangten, ist nun eine Trendumkehr festzustellen.“ (Nonnenmacher 1996a, S. 18) Fachleute der Schulverwaltung stellen durchaus offen fest: „Die neue Autonomiedebatte ist für die Schulträger parallel zur öffentlichen Finanzkrise entstanden und dadurch nicht unerheblich beschleunigt worden.“ (Stryck 1995, S. 128) Mit dem Problem der finanziellen Autonomie ist aber noch ein weiterer Aspekt verbunden, nämlich die Frage, ob Schulen in Zukunft auch in der Lage sein sollen, „autonom“ Finanzmittel zu requirieren. Ist eine Schule denkbar, die - sich amerikanischen Verhältnissen annähernd - zu den durch die öffentliche Hand zugewiesenen Mitteln sich weitere Finanzquellen erschließt? Werden in Zukunft diejenigen Schulen auf dem „Bildungsmarkt“ der Konkurrenz überlegen sein, die ihre bessere bauliche, sächliche und personelle Ausstattung einem eigens dafür angestellten und erfolgreichen „fund-raising-expert“ verdanken?

Die NRW-Kommission stellt ihren Überlegungen zu „Finanzierung und Bewirtschaftung“ einen programmatischen Satz voran. „Die Aussageakzente der Kommission sind eindeutig: Wie sie an der öffentlichen Verantwortung für das Schulwesen festhält, so hält sie auch fest an der staatlich kommunalen Finanzierung.“ (Bildungskommission 1995, S. 203) In den „Leitvorstellungen“ heißt es dann: „Die Aufgaben des Staates, eine Grundversorgung mit Geld sicherzustellen, einheitliche Finanzierungsvoraussetzungen für öffentliche und private Schulen und

Schulträger zu schaffen und Mindeststandards zu garantieren, sollen als ökonomische Basis des Schulwesens genauso erhalten bleiben, wie eine primär öffentliche Finanzierung durch den Landeshaushalt und die kommunalen Haushalte.“ (Bildungskommission 1995, S. 212) Dies beinhaltet eine „Absage an eine echte Marktsteuerung der Ressourcen“ (ebenda).

Da man der Kommission keine bloß beiläufig gemeinten Formulierungen unterstellen sollte, muss man annehmen, dass sie sich der Bedeutung des Wortes „primär“ in obiger Passage durchaus bewusst ist. Die Frage aber sei erlaubt: Bis zu welchem Prozentsatz ist die ökonomische Basis einer Schule „primär“ öffentlich? 80%? 75% ? Stellen wir uns vor, eine Schule hat durch Stiftungen, Spenden und Sponsoring Mittel bis zu 49% ihres Gesamtetats eingeworben. Wäre sie nicht immer noch „primär“ öffentlich finanziert?

In ihren „Empfehlungen“ sieht die Kommission vor, dass es den Einzelschulen ermöglicht wird, sich zusätzliche Finanzmittel zu erschließen, zum Beispiel durch Sponsoring oder durch „Verkauf“ pädagogischer Leistungen auf dem Bildungsmarkt“. (Bildungskommission 1995, S. 214) Dass Schülerinnen und Schüler Dienstleistungen anbieten oder Gebrauchsgegenstände herstellen und verkaufen, um sich z.B. die Klassenfahrt zu verdienen, ist eine übliche Finanzierungsmaßnahme. Könnten Schulen nicht auf die Idee kommen zu „dealen“? Produktion von Informationsschriften, z.B. über die Freizeitangebote der Stadt, gegen Honorar? Regelmäßige Altenbetreuung als Dienstleistung von Schülerinnen und Schülern gegen Spenden? Diese Vorstellungen mögen noch sympathisch erscheinen, aber könnten auch Lehrerinnen und Lehrer im Auftrag der Schule pädagogische Leistungen verkaufen? Die morgens produzierten Defizite werden nachmittags als Dienstleistung gegen Entgelt ausgeglichen?

Diese Visionen scheinen heute weit hergeholt. Das „grundsätzliche“ Recht auf autonome Ressourcenrequirierung ermöglicht jedoch solche Spekulationen, und man kann davon ausgehen, dass es Personen und Interessengruppen geben wird, die die Möglichkeit der Einflussnahme nutzen werden, wenn diese gesellschaftsfähig werden. Es ist angesichts der Finanznot der öffentlichen Hände nicht unrealistisch, zu erwarten, dass die politischen Rahmenbedingungen für Personen und Institutionen, die hohe Erbschaften oder Betriebsgewinne steuermindernd in soziale und kulturelle Projekte, also auch solche des Bildungswesens, fließen lassen wollen, eher günstig gestaltet werden. „Jede Form der Drittmittelfinanzierung setzt aber die Einheitlichkeit des Bildungswesens und damit dessen demokratischen Charakter aufs Spiel. Selbst wenn es einer Schule nur zu einem geringen Prozentsatz gelingt, sich nicht-staatlicher Mittel zu bedienen, ist sie eben

um diesen Prozentsatz besser gestellt als die nicht bedachte Nachbarschule. Die Vermutung, dass das soziale Umfeld einer Schule direkt mit deren Fähigkeit zur Mittelrequirierung korrespondiert, ist wohl nicht abwegig.“ (Nonnenmacher 1996a, S. 21f.)

Ein Blick in die Entwicklung des Schulsystems in den USA zeigt, wohin eine solche Abhängigkeit „autonomer“ Mittelrequirierung führt: Zu einer extremen Auseinanderentwicklung des Schulsystems mit hervorragend ausgestatteten Schulen, die vorwiegend von vorstädtischen, weißen Mittelstandskindern, und anderen „Grundversorgungsschulen“, die überwiegend von innenstädtischen nicht-weißen und Einwandererkindern besucht werden. (vgl. Steiner - Khamsi 1997)

Das pädagogische Personal einer Schule garantiert bislang - zumindest vom Anspruch her - durch seine öffentliche Alimentation die Entwicklung von Diskursfähigkeit und den freien Zugang zum öffentlichen Diskurs über Zustände und Mißstände in der Gesellschaft; es arbeitet so mit an der Entwicklung des *citoyen* und wehrt die Einflussversuche des *bourgeois* ab, der Marktgesetze als Naturgesetze begreift. „Public-private-partnerships sind der neoliberalistische Vorgriff auf Abkommen wie das Multilateral Agreement on Investment (M.A.I.), das seit 1995 von Emissären aus 29 Nationen in der OECD-Zentrale in Paris konspirativ ausgehandelt wird. Sie sind der Anfang vom Ende allgemeiner Schulen und Universitäten.“ (Lohmann 1999, S. 53) Deshalb darf die Profilbildung, die im Zuge der Bemühungen um mehr Entscheidungskompetenzen der Einzelschule ermöglicht wird, nicht zur Konkurrenz um öffentliche und private Gelder verkommen. Das öffentliche Schulwesen darf ökonomisch nicht Marktgesichtspunkten unterworfen werden. Schulen müssen öffentlich finanzierte Einrichtungen bleiben.

Der *zweite* Bereich der schulischen Autonomiedebatte betrifft die Personalrekrutierung.

Schulen werden in Zukunft verstärkt - in einzelnen Bundesländern wird dies bereits praktiziert - über schulbezogene Stellenausschreibungen selbst über Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern entscheiden. Der Vorteil liegt auf der Hand: Das bisherige Auswahlkriterium „Fächerkombination“ und „Noten“ kann erweitert werden um vor Ort eventuell gewünschte Zusatzqualifikationen (Computer, Theater, Schach ...), vor allem aber kann die Auswahl vor Ort dazu führen, dass Schulen erstmals auf die Passung des hinzutretenden Personals in Bezug auf pädagogische und bildungspolitische Einstellung zum Grundkonzept („Profil“) der Schule achten.

Wer erlebt hat, wie störend und oft demotivierend es innerhalb eines Kollegiums sein kann, wenn die verschiedenen Fraktionen („Progressive“, „Konservative“, Eigenbrötler, Desillusionierte, „Toscana-Fraktionisten“, Zyniker, Frustrierte, individuell Hedonistische etc.) sich gegenseitig blockieren und nicht nur die Erarbeitung einer Konzeption, sondern auch den konstruktiven Streit darum behindern, der wird die Erweiterung der Personalauswahlrechte vor Ort nur begrüßen. Auf eine Gefahr muss allerdings dennoch verwiesen werden. Wenn es dazu kommen sollte, dass die Einzelschule auch „autonom“ über die Entlohnung der Lehrerinnen und Lehrer entscheiden kann, dann wird eine auf effizienten Mitteleinsatz bedachte Leitung unter Umständen verführbar sein, Finanzeffizienz als Kriterium in den Vordergrund zu stellen. Auch hier wird es dann Schulen geben, die es sich „leisten“ können, ihr Lehrpersonal besser zu bezahlen als andere. Ein erster Schritt in diese Richtung ist gemacht, wenn die Einzelschule in der Weise vertragsfähig wird, dass sie „Verträge, mit denen einzelnen Personen Unterrichtsaufgaben übertragen werden ... für bestimmte, zeitlich befristete Unterrichtseinheiten oder Projekte ...“ (§ 127 a des Hessischen Schulgesetzes in der ab 15. Mai 1997 geltenden Fassung), schließen kann.

Schließlich und vor allem erstreckt sich *drittens* die Autonomiedebatte auf die curriculare Selbständigkeit der Einzelschule. Noch vor wenigen Jahren war es so, dass alle unterrichtlichen Vorhaben und entsprechende Planvorschläge sich in erster Linie gegenüber den Vorgaben des Stoff- oder Rahmenplanes, den Rahmenrichtlinien oder Lehrplänen (zu den Begriffen vgl. Nonnenmacher 1997a, S. 7f.) legitimieren mussten. Sowohl stofforientierte Pläne als auch klassische lernzielorientierte Pläne verlangten eine Rechtfertigung mit explizitem Bezug. Auch in den von mir publizierten frühen Beispielen von Unterrichtsplanung und -durchführung erfolgt entweder eine solche Legitimation, sei es durch direkte Verweise auf Pläne oder den Nachweis der Konkordanz des Vorschlags mit den Plänen. (vgl. „Ein Haus steht leer“, Nonnenmacher 1976, S. 505f.; „Schüler vergleichen Schulbücher“, Nonnenmacher 1977, S. 76f.; „Kriegsdienstverweigerung“, Nonnenmacher 1978, S. 110ff.; „Repräsentation im Kommunalparlament“, Nonnenmacher 1982, S. 206; „Umgehungsstraße“, Benecken et al. 1983, S. 6f.; sowie z.B. „Lokalgeschichtsforschung“, Elfner et al. 1985, S. 16 ff.)

Lehrpläne, zumal solche für die Politische Bildung, haben in den letzten dreißig Jahren einen radikalen Funktionswandel erfahren. Traditionell bestanden sie in exakten Vorgaben dessen, was inhaltlich-thematisch zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einem bestimmten Zeitaufwand als

Wissen „vermittelt“, als Thema „behandelt“ oder „durchgenommen“ werden musste. Die staatliche Schulaufsicht besaß in ihnen ein wesentliches Element der Kontrolle: Neben dem, was der „visitierende“ Schulaufsichtsbeamte „pädagogisch“ für richtig hielt, war die Einhaltung des Lehrplans ein objektivierbares Kriterium für Erfolg oder Misserfolg und damit auch für Sanktionen oder Gratifikationen. Spätestens mit der Robinsohnschen Curriculumreform, die auf die Abhängigkeit der Inhalte von den Zielen und damit auf die Notwendigkeit von Zielbegründungen und Lernzielen hinwies, waren Lehrpläne nicht mehr unumstritten. Zwar wurde allgemein der Ausgangspunkt akzeptiert, dass durch die ungeheure Progression des vorhandenen Wissens plausible Kanones nicht mehr aufzustellen waren und infolgedessen das exemplarische Prinzip, orientiert an den Zielen Mündigkeit und Demokratiefähigkeit in der Politischen Bildung (als Prinzip *und* Fach), zum Ausgangspunkt eines Curriculums zu machen sei. Andererseits aber begann parallel zum zirkulären Konzeptionenstreit der Fachdidaktik (vgl. Janssen 1986, S. 18f.; Nonnenmacher 1996b, S. 183) eine z.T. erbittert ausgetragene politische Auseinandersetzung um Pläne in der Politischen Bildung, die ihren Höhepunkt in den Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in Hessen hatten.

Die Kritiker des ersten öffentlichen Entwurfs 1972 argumentierten gegen den interdisziplinären Ansatz und befürchteten vor allem einen Verlust des Faches Geschichte; sie wandten sich gegen die ihrer Ansicht nach zu gesellschaftskritischen Lernziele, gegen den Konfliktansatz und (nicht zuletzt die „nivellierende“ schulformübergreifende Geltung. (vgl. Kogon 1974) Die andere Seite entgegnete, z. B. der Vorwurf der Geschichtsfeindlichkeit sei paradox, denn, „... indem die Rahmenrichtlinien Geschichte nicht als apartes Herbarium mit chronologischen Ordnungszahlen begreifen, sondern als die Reflexionsform gesellschaftlichen Handelns und gesellschaftlicher Entwicklung, in der erst Zwecke als gesellschaftliche begründet werden können, nehmen sie Geschichte in einer Weise ernst, wie dies vorher in keinem anderen Lehrplan der Fall gewesen ist.“ (Steffens 1984, S. 111)

Die zentrale Bedeutung der Kategorien „Konflikt“, „Interesse“ und „Kritik“ wird z.B. von Ingrid Haller damit begründet, dass „Abweichungen zwischen dem formalen Anspruch aller Bürger auf eine gleichwertige Wahrnehmung ihrer Interessen und der jeweils vorfindbaren Realität als Spiegelung noch immer vorhandener Unterschiede zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit, deren Aufhebung tendenziell von allen gesellschaftlichen Interessengruppen gefordert werden muss“ (Haller 1982, S. 33), noch immer bestehen.

Die Auseinandersetzung um die hessischen Rahmenrichtlinien, an der Spitze um diejenigen für die Gesellschaftslehre, eskalierten in einer Weise, dass die die Curriculumrevision politisch verantwortende SPD sich alsbald in öffentliche Defensivstrategien gezwungen sah. Ein Kultusminister wurde ausgetauscht, ein „Beirat“, in den alle gesellschaftlich relevanten Kräfte berufen wurden, wurde in Pazifizierungsabsicht begründet, eine „Allgemeine Grundlegung“, die vor allem eine klassische verfassungsrechtliche Studie über die Funktion des Staates als Curriculumgeber war, wurde von dem früheren CDU-Kultusminister und Verfassungsrechtler Erwin Stein im Auftrag des Ministeriums herausgegeben. Die Beruhigungsstrategie gelang nur allmählich. Die hessische CDU klagte mit Erfolg vor dem Hessischen Staatsgerichtshof gegen das Integrationskonzept, indem sie aus dem Artikel 56 der Hessischen Verfassung eine Bestandsgarantie für ein eigenständiges Fach Geschichte ableitete. Die SPD speckte ihre Richtlinien ab, die folgenden Entwürfe enthielten sich immer mehr dezidierter gesellschaftskritischer Aussagen, entwickelten sich aber zunehmend in eine spezielle Textsorte, die konkrete Inhalte nur noch als fakultative Möglichkeiten innerhalb weit formulierter Themenbereiche vorsah und die sich immer stärker allmählich auch folgenden, bundesweit akzeptierten, Konstruktionsprinzipien verpflichtet sah: der relativen „Offenheit“ hinsichtlich der Themenwahl und der „Methodenorientierung“, was eine Favorisierung erkundender und recherchierender Lernwege meint, sowie dem „fächerübergreifenden Prinzip“. Lediglich das letztgenannte Konstruktionsmerkmal eignet sich noch für Nachhutgefechte der alten Grabenkämpfe, was aber durch einen ebenso einfachen wie zeitgeistig charmanten Kunstgriff verunmöglicht wurde: Im Zuge der inzwischen „modernen“ Deregulierungspolitik entwickelte man zwei verschiedene Konzeptionen für die schulische Politische Bildung: Das Ministerium legte einen die drei ehemaligen Fächer integrierenden „Rahmenplan Gesellschaftslehre“ vor und daneben drei getrennte Rahmenpläne, jeweils für Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde. Im Schulgesetz (HSchG vom 17. 6. 1992, § 6 Abs. 3) wurde festgelegt, dass in den Fällen, in denen nach Entscheidung der jeweiligen Schulkonferenz die Gesellschaftslehre als integrierter Lernbereich eingeführt wird, auch nur eine Note erteilt wird. Ein letztes Nachhutgefecht - mittlerweile kaum mehr von der Öffentlichkeit bemerkt - fand statt: Die hessische CDU klagte erneut gegen die Einräumung dieser Möglichkeit und verlor: Die Klage wurde durch Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes vom 4. Oktober 1995 zurückgewiesen. (vgl. insgesamt zur Gesellschaftslehre: Nonnenmacher 1984, S. 140 - 150; Nitzschke/Nonnenmacher 1995, S. 174ff.; Nonnenmacher 1997a, S. 84ff.)

Eine ähnlich intensive, aber auch im breiten Maße außerhalb der Fachöffentlichkeit geführte Diskussion um Curricula hat es in der Geschichte der Bundesrepublik noch nicht und seither nicht wieder gegeben. Sie endete in Hessen mit einem Verzicht darauf, vom politischen Unterricht dezidiert gesellschaftskritische oder gar systemkritische Positionen einzufordern. Was heute existiert, sind auf der Grobzielebene präambelhafte Formulierungen, die sich durchaus zum Beispiel zu „Menschenrechte als Leitlinie“, „Gleichstellung von Mann und Frau“, „Demokratie und Rechtsstaat“ sowie als in der „Tradition der Aufklärung“ stehend (Rahmenplan Gesellschaftslehre Hessen 1995, S. 5f) bekennen. Ähnliche Formulierungen finden sich auf dieser Ebene in allen Plänen/Richtlinien zur Politischen Bildung aller Bundesländer, wie eine komparative Analyse von Curricula zur Politischen Bildung, die ich mit einer Seminargruppe durchgeführt habe (vgl. Balsler/Nonnenmacher 1997), ergeben hat. Zusammenfassend kann man in Bezug auf den Stellenwert der Curricula zur Politischen Bildung feststellen:

Gerade der intensive und mittlerweile beruhigte Streit um die Curricula der Politischen Bildung hat ihre Bedeutung als Orientierungspunkt und Kontrollinstrument der staatlichen Schulaufsicht gemindert. Die phasenweise bestehende heftige Umstrittenheit hat dazu geführt, dass es lange Erprobungs- und Revisionsphasen gab, die nicht zum Vollzug, sondern zum Experimentieren mit Plänen aufforderten.

Stoffpläne alter Prägung, also Texte, die abzuarbeitende Themen des Unterrichts von außen (oben) vorschreiben, existieren in Reinform für die Politische Bildung nicht mehr. Entweder werden die Lehrerinnen und Lehrer ausdrücklich dazu aufgefordert, zu Themen*bereichen* oder Problemstellungen vor Ort unter der Beachtung der Kategorien Schülerinteressen und Aktualität Themen erst zu entwickeln, oder es werden wissenschaftssystematisch Gebiete genannt (z.B. Willensbildung; Partizipation; Ökonomie; Sozialisation; internationale Politik) und dazu Themenvorschläge unterbreitet. Wenn Verbindlichkeiten angegeben werden, dann in Bezug auf die weit formulierten thematischen Bereiche, nicht auf Einzelthemen.

Alle Pläne lassen erkennen, dass eine Wissensvermittlung, die sich auf der Systematik einer Wissenschaft gründet, nicht möglich ist, und favorisieren deshalb das Prinzip der Exemplarität und der Interdisziplinarität, mindestens als Forderung nach fächerübergreifendem Lernen.

Neben der Beschreibung von Inhalten des politischen Lernens tritt in allen Plänen zunehmend die Bedeutung des Methodenlernens. Wenn erkundende Lernwege, Recherchen und einfache sozialwissenschaftliche Methoden dadurch in den Mittelpunkt gerückt werden, legt dies den Akzent stärker auf den *Lernprozess* des *Subjekts* als auf einen die Lernenden als *Objekt* betrachtenden Vermittlungsprozess.

Zusammenfassend:

In diesem ersten Kapitel wurde die politische und ökonomische Entwicklung und die sich wandelnde Rolle des Staates beleuchtet, um von daher zu Aussagen über die Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen schulischer politischer Bildung zu kommen. Wesentliche Schlussfolgerungen sind:

- Im Zuge der Globalisierungsstrategie wird dem Staat die Aufgabe zugewiesen werden, wie auf anderen Sektoren auch im Bildungswesen zu deregulieren. Von entscheidender Bedeutung wird sein, ob es gelingt, die ansonsten mit der Deregulierung einhergehende Unterscheidung zwischen öffentlich bereitgestellter Grundversorgung und einer privatisierten Zusatzversorgung zu vermeiden und einen Einbruch privater gewinnorientierter Elemente in das Schulsystem zu verhindern. Letzteres würde unweigerlich zu Entdemokratisierungseffekten führen.
- In die Gegenstände politischen Lernens (konflikthaltige Auseinandersetzungen; gesellschaftliche Probleme; aktuelle Fälle) sind die Auseinandersetzungen um die Entwicklung einer sozial gerechten Gesellschaft als Interessenkonflikt zwischen Privilegierten und Nichtprivilegierten, zwischen „oben“ und „unten“ eingeschrieben. Sie herauszuarbeiten, indem konsequent bei der Problemanalyse die Frage nach „cui bono?“ und damit den Machtverhältnissen gestellt wird, bedeutet Aufklärung.
- Die stark auf eine Finanzhaushaltsentlastungspolitik der Länder sich gründende Debatte um „Autonomie“ und „Profilbildung“ der Einzelschule kann auf der schulkonzeptuellen und curricularen Ebene für Demokratisierungsprozesse positive Nebenwirkungen haben: Problemanalysierende, sich am Subjekt orientierende und die Kommunikations- und Interaktionsprozesse reflektierende Lernverständnisse können in einer Schule mit curricularer, finanzieller und personeller Gestaltungsfreiheit eher entfaltet werden als in der traditionell weisungs- und kontrollabhängigen Institution.

2.

Zusammenhang: LERNTHEORIEN UND POLITISCHE BILDUNG

Eine demokratische (politische) Bildung muss auf einer Lerntheorie fußen, die vom Subjektstandpunkt des Individuums ausgeht. Weil dies der zentrale Fokus der Arbeiten von Klaus Holzkamp ist, beziehe ich mich im folgenden vor allem auf dessen kritische Lerntheorie. Dabei werden die klassischen lerntheoretischen Ansätze überprüft und schließlich auch Holzkamps Konzeption selbst - vor allem hinsichtlich seiner Einschätzung des institutionellen schulischen Rahmens als Bedingung für Lernen - kritisch betrachtet.

Menschen nehmen von einem durch Familie, soziale Umwelt und gesellschaftliche Verhältnisse bestimmten Standpunkt aus sich selbst und die Welt wahr. Zu dieser Welt hat das Subjekt außer in pathologischen Fällen kein passiv erduldetes, sondern, da es um die Begrenztheit der subjektiven Perspektive weiß, ein der Welt zugewandtes, der Zuwendung und Erfahrungserweiterung bedürftiges, an Aufschließung interessiertes Verhältnis. Es sieht sich selbst im Mittelpunkt und benötigt zur Perspektivengewinnung und Bedürfnisbefriedigung den intersubjektiven Austausch, was bedeutet, dass menschliche Beziehungen durch „reziproke Perspektivenverschränkung“ (Holzkamp) gekennzeichnet sind. Der Mensch muss nicht durch den „paid-agogos“, den „Knabenführer“, unter Zwang und Schmerzen zum Licht der Erkenntnis geführt werden, wie es in Platons Höhlengleichnis angelegt ist, vielmehr wird er aus der Sicht der subjektwissenschaftlichen, kritischen Lernpsychologie als fähig und interessiert an der Deutung von Welt und an der Ausbildung von Normen gesehen.

In den üblichen programmatischen Erklärungen der Lehrplanpräambeln, vor allem aber explizit und implizit in den politikdidaktischen Konzeptionen wird dazu aufgefordert, die Lernenden entsprechend dieser Grundauffassung als Subjekte des Lernprozesses zu verstehen. Oft stehen diese Forderungen nach einer die Lernenden als Lernsubjekte verstehenden Grundauffassung nicht im Einklang mit dem Alltagsgeschehen im Unterricht. Auch viele von der Allgemeinen Didaktik entwickelte Planungsvorschläge entsprechen ihnen nicht.

In der weit verbreiteten Vorschlagsliteratur für Unterrichtsverläufe wird zum Beispiel regelmäßig der „Einstiegsphase“ als Appetitmacher breiter Raum gegeben. Interessant ist in diesem Zusammenhang der scheinbar

selbstverständliche Gebrauch des Wortes „Motivation“ in der Pädagogensprache in seiner transitiven Bedeutung: Der Lehrer motiviert seine Schüler! Subjekt - Prädikat - Objekt. Dass Motivation bei einer respektvollen Haltung gegenüber dem lernenden Subjekt auch als aktivisches Zustandsreflexiv (motiviert *sein*) verstanden werden kann, gilt im Umgang mit Schülerinnen und Schülern keineswegs selbstverständlich. Aus diesem Grunde beginnen zahlreiche Schulbuchkapitel, „Vorführstunden“ im Referendariat oder auch die alltägliche Unterrichtsstunde des pädagogischen Routiniers mit einer „Motivationsphase“. Sie dient dazu, möglichst phantasievoll den erwartungsvoll dasitzenden Schülern und Schülerinnen etwas darzubieten. Jeder Beginn überrascht sie im gelungenen Falle aufs Neue, denn jedesmal können sie gespannt sein, was dieses Mal „drankommt“. Ein guter Lehrer ist dann derjenige, der seine Schülerinnen und Schüler „gut motivieren“ kann. Dass Schülerinnen und Schüler sich im Laufe ihres Prozesses der Gewöhnung an die schulischen Rituale völlig in dieser Konsumentenrolle einrichten und letztlich gar nicht mehr erwarten, dass sie selbst ihre wirklichen Interessen und Lernbedürfnisse im Zusammenhang mit einem Lerngegenstand ins Spiel bringen könnten, überrascht nicht. Ihr Neugierverhalten wird dann auf die Frage beschränkt, was die Lehrperson sich denn dieses Mal hat einfallen lassen und worauf die Motivationsinszenierung denn hinauslaufe. In eigenen Handreichungen für den pädagogischen Regisseur werden dann „Unterrichts-Einstiege“ (Greving/Paradies 1996) oder „Unterrichtsrezepte“ (Grell/Grell 1979) empfohlen. Hier heißt es z.B.: „Wenn Sie eine neue Methode im Unterricht einsetzen, sollten Sie nicht damit rechnen, dass gleich beim ersten oder zweiten Mal alles klappt und der Einstieg ein voller Erfolg wird.“ (Greving/Paradies 1996, S. 19) Die Sprache verdeutlicht, wie „Einstiege“ verstanden werden. Der Akteur ist die Lehrperson, die, einem Showmaster gleich, einen Knüller bringt, der dann „klappt“ und durch die so bewegten Schülerinnen und Schüler (Motivation > movere (lat.) = bewegen) zum Erfolg (wessen?) wird.

Einer der wichtigsten Gründe, warum weithin das Verständnis von Lernen als Ergebnis einer gesteuerten Motivation begriffen wird, liegt in der vorherrschenden Lerntheorie.

Eine zentrale Bedeutung spielt dabei nach wie vor der Behaviorismus, der Lernen als Reaktion des Individuums auf Stimuli versteht. Bekanntlich geht das Lernkonzept der Konditionierung auf die Übertragung von zahlreichen Lernexperimenten mit Tieren auf Menschen zurück. Berühmt wurde Pawlows Experiment mit Hunden, die auf den unconditioned stimulus (us) „Futter“ mit Absonderung von Speichel reagierten und bei

gleichzeitigem Ertönen eines bestimmten Tones als conditioned stimulus (cs) nach einer Weile auch ohne den us eine conditioned reaction (cr) zeigten. Andere bekannte Beispiele sind der „Katzenkäfig“ von Thorndike, wo durch Betätigen verschiedener Hebel die Katzen nach dem Lernprinzip „trial-and-error“ den optimalen Weg zum Futter fanden, oder die Ratten, die im Labyrinth den schnellstmöglichen Futterzugang erlernten.

Auf menschliches Verhalten übertragen bedeutet die Stimulus-Response-Theorie, dass auch Menschen durch Belohnung („positive Verstärkung“ z.B. durch äußere Gratifikation, Zuwendung oder Lob) oder durch Ausbleiben einer erhofften Verstärkung („Extinktion“) zu einem gewünschten Verhalten gebracht werden können. Entscheidend ist, dass das Individuum zwar möglicherweise durch einen Reiz, also eine wie auch immer geartete Belohnung, zu etwas gebracht werden kann, aber es bleibt dabei bloßes Objekt, bloßes Instrument einer Versuchsanordnung. Man lernt - mit Erfolg - ,weil die arrangierte Szene eben diesen Effekt hat. Ob die auftretende Verhaltensänderung etwas mit vertiefter Einsicht in ein Verständnis der eigenen Situation oder Strukturzusammenhängen von Welt zu tun hat oder lediglich unreflektiertes Resultat außengesteuerter Motivation ist, bleibt offen und zufällig. Zu welchen fragwürdigen Ergebnissen die Stimulus-Response-Psychologie führt, belegt Holzkamp, indem er ein Beispiel aus einem behavioristischen Lehrbuch zitiert, wo ein gewisser „Michael“, ein Schüler, der durch allerlei Störungen die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf sich lenken will, durch Extinktion zu einem gewünschten Verhalten gebracht werden soll. Wolter, der Autor des von Holzkamp zitierten Lehrbuches, empfiehlt „als in diesem Kontext angemessene Strategie der Lehrerin die Extinktion von Michaels Störaktivitäten durch deren Ignorieren und erläutert dies auf folgende Weise:

‘Was würde sich ereignen, wenn die Lehrerin *nicht* auf Michaels Störaktionen reagieren würde - mit keinem Ton, mit keinem Blick? Wenn sie sich so verhalten würde, als hätte Michael nichts gesagt und nichts getan? Wenn das Verhalten von Michael nicht die geringste Reaktion von seiten der Lehrerin zur Folge hätte? Das Ergebnis wäre für Michael negativ: weder soziale Zuwendung noch die Freude, die Lehrerin ‘im Griff’ zu haben, noch Applaus von seiten gewisser Kameraden. Wahrlich eine uninteressante Bilanz. Wozu eigentlich noch weitermachen? Hin und wieder ein Versuch vielleicht; aber auch dann: beharrlich keine Reaktion von seiten der Lehrerin! Für Michael keine Chance auf Erfolg ... Michael würde höchstwahrscheinlich mit seinen Störmanövern aufhören, und wir hätten eine mustergültige Extinktion vor uns’.“(Wolter, zitiert nach Holzkamp 1995, S. 67)

Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive macht die vorgeschlagene Intervention der Lehrerin den Schüler zum Objekt des Lehrerhandelns. Was der von Holzkamp zitierte Autor tatsächlich empfiehlt, „ist denn auch die Manipulation der *Handlungsprämissen* des ‘Störenfrieds’ Michael in einer Weise, dass ihm keine *Gründe* für sein ‘störendes’ Verhalten mehr übrigbleiben - womit Michael dazu gebracht würde, seine (sicherlich ungekonnt vorgetragenen) Intentionen, als Subjekt zur Kenntnis und ernstgenommen zu werden, gegenüber den Intentionen der Lehrerin nach störungsfreier Bewältigung ihres Unterrichts ‘begründet’ zurückzustellen.“ (ebenda)

Die behavioristisch inspirierte Lerntheorie stellt sich nicht als eine am autonomen Lernsubjekt interessierte Grundlage politischer Bildung dar. Welche Eigenschaften eignet nun die kognitionspsychologische Lerntheorie dem Subjekt zu? Eine wesentliche Erweiterung der Lernpsychologie gelang durch die Unterscheidung von „Lernen“ und „Ausführungen“. Tolman (vgl. Holzkamp 1995, S. 70f.) stellte durch Variationen der Labyrinthituation fest, dass Ratten auch ohne konditionierende Verstärkungsbedingungen latent das Labyrinth kennenlernten. Die klassischen Reize als Verstärker beziehen sich demnach auf die Ausführung, neben der es ein eigenes folgenunabhängiges Explorationsverhalten, das eigentliche „Lernen“, gebe.

In der Folge entstand für die menschliche Lernaktivität die Unterscheidung zwischen „extrinsischer“ und „intrinsischer“ Motivation.

Während die „extrinsische“ Lernmotivation entsprechend der traditionellen SR-Theorie den Lernprozess eher durch Fremdsteuerung auslöst, legt die Kognitionspsychologie „intrinsischem“ Lernen ein eigenständiges Motiv zugrunde, das gewissermaßen aus einem eigenen inneren Antrieb zustande kommt.

„So ist Leistungshandeln intrinsisch, wenn es nur um des zu erzielenden Leistungsergebnisses willen unternommen wird, weil damit die Aufgabe gelöst ist oder die eigene Tüchtigkeit einer Selbstbewertung unterzogen werden kann. Das Handlungsergebnis, eine bestimmte Leistung, ist dabei selbst nicht wieder ein Mittel im Dienste eines anderen, nichtleistungsthematischen Zweckes; wie etwa damit, einem anderen zu helfen oder ihm zu imponieren oder um eine Geldsumme für einen bestimmten Zweck zu verdienen“. (Heckhausen 1989, S. 459) Interessant ist, dass in der Folge auch diskutiert wurde, inwieweit „extrinsische“ Belohnungen bei intrinsischer Motivationslage sogar die ursprünglich vorhandene intrinsische Motivation zerstören kann: Kinder gaben attraktive Malaktivitäten, die mit Belohnungen gekoppelt waren, eher auf als Kinder, die keine Belohnung avisiert bekommen hatten. Letztlich

wurde aus diesen Beobachtungen gefolgert, SR-motivierte Verstärkungen seien zwar für an sich uninteressante Lernnotwendigkeiten brauchbar, könnten aber bei Vorliegen einer intrinsischen Motivation geradezu kontraproduktiv sein. Die generelle Kritik, die Holzkamp an der Annahme eines verselbständigten Neugier- und Explorationstriebes hat, liegt darin, dass diese Grundannahme jede weitere Begründungsnotwendigkeit für oder gegen bestimmte Aktivitäten von Individuen erübrigt. Schon aufgrund des Begriffs erscheint die Ausgangsthese tautologieverdächtig: „Interessante Tätigkeiten werden ausgeführt, weil sie interessant sind, schöpferische Tätigkeiten werden ausgeführt, weil sie schöpferisch sind, oder allgemeiner: Die intrinsisch motivierten Handlungen werden ausgeführt, weil sie ausgeführt werden. Im Begründungsdiskurs würde dies bedeuten: Bei intrinsischer Motivation handeln die Individuen, obwohl sie keinen Grund dazu haben. Durch diese in der Vorstellung von ‘Handlungen um ihrer selbst willen’ liegende Kurzschlüssigkeit wäre auch die weitere Frage nach den Prämissen abgeschnitten, unter denen die Individuen ‘gute Gründe’ haben, bestimmte Handlungen in Abwesenheit von äußeren Belohnungen auszuführen oder auch nicht auszuführen. Dieselbe Frage stellt sich nun aber auch im Hinblick auf die Belohnungen als Agenzien ‘extrinsischer Motivation’, da es auch hier sowohl gute Gründe geben kann, die belohnten Handlungen auszuführen, wie dies nicht zu tun oder dem sogar Widerstand entgegenzusetzen. So erweist sich unter begründungsanalytischen Kriterien die Unterscheidung zwischen ‘intrinsischer’ und ‘extrinsischer Motivation’ als unangemessen ausschließende Gegenüberstellung, durch welche die umfassende Klärung und Differenzierung der Prämissen- und Intentionstruktur von Lernhandlungen abgeschnitten wird, wobei die Terminologisierung von Lerngründen als ‘Lernmotivation’ in diesem Kontext nicht nur überflüssig ist, sondern den geschilderten Reifikationen und Tautologisierungen eher Vorschub leistet.“ (Holzkamp 1995, S. 76).

Bezogen auf das Beispiel der Kinder, die unkonditioniert intrinsisch motivierter malten als dies die zusätzlich konditionierte Kontrollgruppe tat, meint Holzkamp: „Hier wurde aufgrund der kurzschlüssigen Gleichsetzung von Attraktivität und intrinsischer Motivation nichts über die Gründe gesagt, aus denen eine bestimmte Aufgabe (ohne äußere Belohnung) ‘vernünftigerweise’ auszuführen ist. (...)“ Und es „bleibt auch in diesem Zusammenhang aufgrund der Unterstellung ‘intrinsischer Motivation’ weitgehend unklar, warum die Kinder, da sie für ihre Zeichenaktivitäten einmal eine Belohnung antizipieren konnten, beim nächsten mal vergleichsweise früher damit aufhören - also sich nicht weiterhin für das Malen engagieren und die Belohnung als zusätzlichen Bonus mitnehmen. Vielleicht deswegen, weil sie aus dem Umstand, dass sie für das Malen

eigens mittels 'Belohnung' bestochen worden sind, schließen, dass es dann schon nicht so interessant gewesen sein kann? Oder weil für sie Leistungen, die 'zensiert' wurden, prinzipiell als abgeschlossen erscheinen? Man könnte sich unter den Bedingungen der Schulsituation sicherlich noch vielfältige weitere Gründe dafür denken. Jedenfalls sollte sich auch hieran verdeutlichen, wie durch die verdoppelnde Hypostatisierung einer besonderen 'Motivation' die begründungsanalytische Aufklärung eines typischen Handlungszusammenhangs abgeschnitten wird." (Holzkamp 1995, S. 77)

Behavioristische Lernpsychologie *kann* also Lernen - auch nicht mit Hilfe des Konstrukts „intrinsischer“ Motivation - gar nicht begreifen als einen Prozess, innerhalb dessen das Individuum aufgrund seiner persönlichen und sozialen Situation diskursfähige Lerngründe hat. Notwendig wäre jedoch für den Bildungsprozess, und zumal für Politische Bildung, jedoch genau ein solches lerntheoretisches Grundverständnis, wonach das Subjekt nicht aufgrund eines unhinterfragbaren „Triebes“ Wissenszuwachs anstrebt, sondern als fähig betrachtet wird, auf der Basis diskutierfähiger Gründe zu lernen und zu handeln.

Ein subjektorientiertes Konzept stellt auch das Gedächtnis-Konzept, das Holzkamp als dritten Ansatz zur Analyse des Lernproblems untersucht, *nicht* dar. Die theoretische Grundkonzeption kognitivistischer Gedächtnisforschung fußt auf Experimenten, in denen z.B. sinnlose Wörter, meist dreisilbige Kunstwörter, die aus einem Vokal und zwei diesen einschließenden Konsonanten bestehen, behalten werden sollten. Dadurch sollten die Gedächtnisleistungen in reiner Form, also immer die Vermischung des neu zu Lernenden mit bereits Gewusstem oder Erinnerungtem extrapoliert werden. Dabei wurden verschiedene Speichermodelle entwickelt, wonach der Mensch z. B. mit einem sensorischen Register (SR) von ¼ bis 2 Sekunden, einem short-time-memory (STM) mit 5 bis 20 Sekunden und einem long-time-memory (LTM) von im Prinzip unbegrenzter Haltezeit ausgestattet ist. (vgl. Holzkamp 1995, S. 121f.)

Eine andere Unterscheidung von Gedächtnisarten kennt das „episodische“ und das „semantische“ Gedächtnis, wobei „episodisch“ solche Gedächtnisinhalte meint, „die sprachliche Repräsentanzen jeweils bestimmter, raumzeitlicher bzw. geografisch-historisch fixierbarer Ereignisse darstellen, bei denen der Einprägungsvorgang lokalisiert werden kann“ (Holzkamp 1995, S. 124), während das „semantische“ Gedächtnis auf der Grundlage von „Weltwissen“ nach Regeln, Formeln und Algorithmen funktioniert, die über die aufgenommenen Informationen

hinaus Interferenzen und Schlussfolgerungen enthalten bzw. ermöglichen (vgl. Holzkamp 1995, S. 125). „Auch hier sind die verdinglichenden Bezeichnungsweisen der Alltagssprache, in welchen mein ‘Gedächtnis’ quasi als Ursache meiner Behaltensleistungen unterstellt wird (ich ‘habe’ eben ein ‘schlechtes Gedächtnis’ o.ä.), ohne reflexive Hinterfragung wissenschaftlich stilisiert: Die Art und der Umfang des Behaltens werden zirkulär aus den Systemeigenschaften des jeweiligen Speichers ‘erklärt’. Damit wird auch an dieser Stelle das *Weiterfragen nach den Begründungszusammenhängen* meiner ‘Gedächtnisleistungen’, d.h. den Bedingungen/Prämissen und Intentionen, von denen deren Besonderheit und Effektivität abhängen, abgeschnitten.“ (Holzkamp 1995, S. 139)

Bisher wurden - Klaus Holzkamp folgend - die dem Schulunterricht weithin explizit und implizit unterlegten lerntheoretischen Grundlagen vorgestellt und insbesondere deshalb kritisiert, weil sie in unterschiedlicher Form Lernen im untrennbaren Kontext von Außensteuerung sehen. Der Lernprozess wird dabei nicht vom Subjektstandpunkt der Lernenden her gesehen, die aufgrund einer subjektiven Lernproblematik Interesse an Weltaufschlüsselung haben. Im folgenden will ich nun, ebenfalls in Anlehnung an Klaus Holzkamp, die lerntheoretische Grundlage einer an Aufklärung des Individuums über die Welt und seiner selbst orientierten Politischen Bildung, mithin deren subjektwissenschaftliche Begründung, skizzieren.

Die zentrale These der kritischen Psychologie geht davon aus, dass der Mensch von seinem jeweiligen Standpunkt aus gute Gründe hat, soziale Bedeutungszusammenhänge durch Lernhandeln herzustellen. In einer ganz allgemeinen Form lässt sich sagen, dass es ein allgemeines subjektives Lebensinteresse „als elementare subjektive Notwendigkeit, Verfügung über individuell relevante Lebensbedingungen zu gewinnen bzw. zu bewahren“ (Holzkamp 1995, S. 189), gibt.

„Sofern vom Subjektstandpunkt eine Lernhandlung aus der damit zu erreichenden Erweiterung/Erhöhung meiner Verfügung/Lebensqualität begründet und in diesem Sinne *motiviert* realisierbar ist, muss von mir angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere *Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität* unmittelbar zu erfahren bzw. zu antizipieren sein. Dies schließt ggf. auch die lernende Durchdringbarkeit meiner Interessen daraufhin ein, in welchem Sinne und in welcher Hinsicht Interessen anderer in ihnen enthalten sind, so die Erfassbarkeit von Möglichkeiten gemeinsamen, verfügungserweiternden Handelns. ‘Lernmotivation’, wie

wir sie verstehen, ist also der Inbegriff von Lerngründen, die einerseits allgemein im Interesse an der handelnden Erweiterung/Erhöhung der Verfügung/Lebensqualität fundiert sind, wobei aber andererseits - und darin liegt ihr Spezifikum als *Lernbegründung* - die wachsende Verfügung/Lebensqualität als Implikat des lernenden Weltaufschlusses antizipierbar ist: die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir motiviert übernommen, dass ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist.“ (Holzkamp 1995, S. 190)

Die so motivierten Lernhandlungen sind „expansiver“ Natur, wobei impliziert ist, dass bei fehlender subjektiver Begründbarkeit („Motivationslage“) eine potentiell mögliche Lernhandlung auch unterlassen wird. Wenn ich mich aber gezwungen sehe, trotz fehlender Gründe für eine existierende Lernhandlung (also ohne zu erwartende Erhöhung oder Sicherung von Weltverfügung) eine Lernhandlung auszuführen, weil die Verweigerung des Lernens für mich eine Beeinträchtigung meiner Weltverfügungsmöglichkeit bedeutet, dann sind die Lerngründe nicht expansiv, sondern „defensiver“ Natur. (vgl. Holzkamp 1995, S. 191)

Mit der Einführung dieser Differenzierung von Lernbegründungen als expansive und defensive Lerngründe können je konkrete Lernproblematiken vom Subjektstandpunkt her begründungslogisch analysiert werden, bzw. intendierte Lehrstrategien, hier diejenigen schulischer politischer Bildung, charakterisiert werden. Die kritische Frage lautet dann: Ermöglicht die vorgesehene Lehrstrategie „expansives“ Lernen der Subjekte oder verweisen sie das Individuum - auf Grund welcher der Lehrstrategie immanenten oder exmanenten Ursachen auch immer - auf „defensives“ Lernen. Je mächtiger für das Individuum defensive Lernbegründungen werden, desto stärker geht das Spezifische der (eigentlich vorhandenen) expansiven Lernsituation verloren, und die Realsituation wird zu einer Situation mit akutem Handlungszwang.

Auch die Problematik von Lernfortschritt, also das Erreichen eines höheren Niveaus von Einsicht in die Zusammenhänge von Welt, stellen sich vor dem Hintergrund eines konsequenten Ausschlusses von Drittsteuerung und einer Betrachtung vom Subjektstandpunkt her anders: „Qualitative Sprünge als Resultat von Lernhandlungen können nur adäquat begrifflich gefasst werden, wenn die dabei zu erreichenden Stufen bzw.

Stufenfolgen nicht vorab nach irgendwelchen kognitionspsychologischen, pädagogisch-didaktischen, entwicklungslogischen etc. Kriterien vorkonstruiert sind: Vielmehr müssen am *Verlauf von Lernprozessen selbst* Gesichtspunkte aufweisbar sein, aus denen verständlich wird, unter welchen Umständen dabei *vom Lernsubjekt* im Zuge des Lernfortschritts qualitative Sprünge vollzogen werden und ggf. wie die Eigenart dieser Sprünge durch die Art des vorgängigen Lernvollzugs und der sich dabei ergebenden Widersprüche bestimmt ist.“ (Holzkamp 1995, S. 238)

Bisher habe ich in diesem Kapitel, Klaus Holzkamp weitgehend folgend, ein am Subjekt orientiertes und den Drittstandpunkt als zentrales Steuerungselement weitgehend ausschließendes Verständnis von Lernen favorisiert, das als „expansives“ Lernen dem aufklärerischen Weltaufschluss des Individuums dient. Die Frage ist nun, ob die heutige Staatsschule in ihrer Organisation und Verfasstheit die so definierten expansiven Lernprozesse überhaupt zulassen kann. Holzkamp selbst greift auf Foucault zurück, der im historisch-politischen Kontext Schule als „Disziplinaranlage“ (Foucault 1994) neben Gefängnis, Hospital, Militär und Fabrik analysiert. Foucault nennt diese insgesamt auch „Disziplinarinstitutionen“ und arbeitet gemeinsame Prinzipien heraus wie die „Klausur“, d.h. die bauliche Abschließung gegen eine Außenwelt, oder die „Parzellierung der Körper“. Gerichtet sind diese „gegen die ungewissen Verteilungen, gegen das unkontrollierte Verschwinden von Individuen, gegen ihr diffuses Umherschweifen, gegen ihre unnütze und gefährliche Anhäufung: eine Antidesertions-, Antivagabondage-, Antiagglomerationstaktik“. (Foucault 1994, S. 183) Und es geht um die „Rangzuordnung“ und die exakte „Zeitplanung“, die den Individuen auferlegt wird. Das Mittel, diese Prinzipien durchzusetzen, besteht vor allem in der hierarchischen Überwachung, wo jeder gleichzeitig Überwacher und Überwachter ist, sowie in normierten Sanktionsmöglichkeiten, wobei im Institut der „Prüfung“ sich beide Instrumente miteinander verbinden. Gerade um die Durchsetzung der Disziplinen geht es Foucault nicht in erster Linie, wie Treiber/Steinert kritisch bei Foucault feststellen, so als ob diese Durchsetzung ein „selbsttragender“ Prozess „ohne eigentlichen Interessen und Interessenten“ (Treiber/Steinert 1980, S. 87) sei. Holzkamp hätte auch andere Funktionsanalysen von Schule als die Foucaultsche heranziehen können, die den Herrschaftscharakter von Schule deutlich betonen, etwa Arno Combe, der im Anschluss an Max Weber die Schule als „bürokratische Organisation“ (Combe 1971, S. 116ff.) mit Herrschaftssicherungsfunktion sieht, oder auch Johannes Beck, der die Begrenztheit aller Schulreformbemühungen mit dem eingängigen Zitat von Wieslaw

Brudzinski illustriert: „Im Zoo öffnete man den Löwenkäfig. Der Löwe dachte, es sei die Freiheit, dabei war es nur der Auslauf.“ (Beck 1970, S. 90)

Ich habe mehrfach vor allem das vom System her notwendig herrschende Konkurrenzprinzip und die Selektionsfunktion der Schule als entscheidend widerständige Determinante für ein am Subjekt und dessen Interessen orientierte Politische Bildung dargestellt. (Nonnenmacher 1984, S. 125-129) Die Frage bleibt, ob und wie demokratische Politische Bildung in der Schule dennoch stattfinden kann.

Ich werde Holzkamps weitere Argumentationen deshalb hinsichtlich der Möglichkeit einer Subjektorientierung in der staatlichen Schule nunmehr in kritischer Absicht reinterpreting. Holzkamp spricht von der „Entöffentlichung“ des Lernsubjekts in der Schule in der Weise, „dass der Subjektstandpunkt der Lernenden, indem er im Selbstverständnis der Schuldisziplin samt der daraus abgeleiteten Praxis offiziell unberücksichtigt bleibt, damit ja nicht abgeschafft, sondern lediglich ‘entöffentlicht’ also auf inoffizieller Ebene als Bestimmungsmoment der Schulwirklichkeit präsent und wirksam ist“. (Holzkamp 1995, S. 386) Für Holzkamp gibt es in der Konsequenz zwei Erörterungsnotwendigkeiten, nämlich wie erstens intentionales Lernen auf subjektloses Lernen verkürzt wird, und zweitens, welche Handlungs- und Lernproblematiken vom entöffentlichten Standpunkt der Schülerinnen und Schüler aus sich dennoch ergeben. (vgl. Holzkamp 1995, S. 387)

Wenn Holzkamp im ersten Teil seiner Abhandlung, den ich hier herausgreife, nach den „Erscheinungsformen“, der „Funktionalität“ und der „Widersprüchlichkeit“ des „Lernens ohne Lernproblematik“, also „subjektlosen Lernens“ (ebenda), fragt, ist dieser Fragestellung Faktizität unterlegt, also unterstellt, Lernen finde in der Schule grundsätzlich ohne den Subjektstandpunkt statt.

Wenn ich im folgenden prüfe, auf welche Befunde Holzkamp diese Annahme stützt, und die generelle Belegfähigkeit seiner Begründung in Frage stelle, dann geschieht dies nicht, um der allgemeinen These von Schule als herrschaftssystemabhängiger Institution („Käfig mit Auslauf“) die Gegenthese von Schule als Quelle von Gesellschaftsveränderung gegenüberzustellen, sondern vielmehr deshalb, um Schule, vor allem auch vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Funktionsveränderungen (Kapitel 1), adäquat beschreiben zu können. Sollte Holzkamp sich hier - was ich belegen will - an einer mindestens in wichtigen Teilbereichen bereits überwundenen Schulrealität orientieren, so verleihe dies seinem eigenen Versuch, im Schlusskapitel seines Buches aufzuweisen, „durch

welche reformerischen Entwicklungen die in der Schule zwar beschränkten, aber immerhin vorhandenen expansiven Lernmöglichkeiten für das schulische Lernen bestimmend, also gegenüber Tendenzen defensiver Normalisierung dominant werden könnten,“ (Holzkamp 1995, S. 532) einen weniger utopischen Charakter.

Holzkamp untersucht also die „Gründe“, warum in der Schule „ein umfassenderes Einverständnis der Schülerinnen und Schüler nicht herzustellen ist und so deren Mithilfe nicht zu gewinnen“ ist, oder anders formuliert, warum sie die subjektiven Lerngründe „nicht offiziell zulassen kann“. (Holzkamp 1995, S. 389)

Als ersten zentralen Beleg führt Holzkamp die „Lehrpläne“ an, die „unabhängig davon, ob fortschrittliche oder konservative Lerninhalte geplant sind“, „nicht zur Disposition stünden“, von „Unhintergebarkeit und Unhinterfragbarkeit als materialem Apriori der Schulorganisation“ (S. 390) geprägt seien, weil der Lehrer infolgedessen „die inhaltlichen Lerninteressen der Schülerinnen/Schüler nicht in erheblichem Maße berücksichtigen darf“. (Holzkamp 1995, S. 391)

Da Holzkamp sein Dictum auf Lehrpläne insgesamt bezieht, meint dies offensichtlich auch den Bereich der Politischen Bildung, also das Fach Sozialkunde bzw. den Lernbereich Gesellschaftslehre. Hier aber ist Holzkamps Aussage schlicht von wenig Kenntnis der neueren curricularen Debatte geprägt. Bereits 1982 konnte für die Politische Bildung festgestellt werden, dass die politische Umstrittenheit von Plänen und ihren Zielen fast in jedem Bundesland so eklatant geworden ist, dass von einer hingenommenen Allgemeinverbindlichkeit nicht gesprochen werden kann: „Ich betrachte jedoch die Tatsache, dass es bis heute in den jeweiligen Bundesländern nicht gelungen ist, für den politischen Unterricht eindeutige Zielvorstellungen in Lehrplänen bzw. Richtlinien festzulegen, eher als Chance denn als beklagenswerten Zustand. Wenn die Arbeit des Lehrers nicht so aufgefasst werden kann, dass vorgegebene Ziele nur noch ‘umgesetzt’ werden müssen, ist die Notwendigkeit, sich darüber, was man im politischen Unterricht eigentlich erreichen will, seine eigenen Gedanken machen, unausweichlich.“ (Nonnenmacher 1982, S. 202)

Bei der konkreten Analyse stellte sich, um nur eines der bekanntesten Beispiele zu nennen, zudem die innere Widersprüchlichkeit der hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in der Fassung von 1982 heraus, die neben der Tatsache, dass sie ausdrücklich zur Erprobung und Revision freigegeben waren, relativierend wirkte: „Sie (die Pläne) fordern für die

Themenfindung des Unterrichts die gemeinsame Bestimmung der Lerngruppe nach den Prinzipien Schülerinteresse und -bedürfnis, sowie Problem-, Konflikt- und Handlungsorientierung. Gleichzeitig setzen sie das Prinzip der Verbindlichkeit von Themen, die Lehrern und Schülern unabhängig von je konkreten Problemen/Fällen/Konflikten vorgeschrieben werden. Ob sich dieser Widerspruch in der Praxis zugunsten der 'didaktischen Prinzipien' oder zugunsten des Prinzips 'Verbindlichkeit' lösen wird, muss die Erprobung der Rahmenrichtlinien ergeben.“ (Nonnenmacher 1984, S. 150)

Inzwischen kann man feststellen, dass das Prinzip der „Offenheit“ eine entscheidende Kategorie bei der Analyse von Plänen zur Politischen Bildung geworden ist. In kaum einem der 16 Pläne, die ich mit einer Arbeitsgruppe analysiert habe, fehlen Hinweise darauf, dass die konkreten Lerninhalte, ganz anders als Holzkamp meint, nach den didaktischen Prinzipien Aktualität, Schülerinteresse und Problemorientierung vor Ort, also in der einzelnen Schule, festgelegt werden müssen. Zwar kann man im einzelnen nachweisen, dass die postulierte Offenheit manchmal nur deklamatorischen Charakter hat und durch zahlreiche ideologisch motivierte Festlegungen wieder zurückgenommen wird, so vor allem in den sächsischen (vgl. Cubela 1997, S. 156ff.), baden-württembergischen (vgl. Amrhein 1997, S. 14ff.) und bayrischen (vgl. Scharlau 1997, S. 25ff.) Plänen zur Politischen Bildung, andererseits aber hat sich vor allem in den sogenannten A-Ländern die Entscheidung zwischen „Offenheit“ und „Verbindlichkeit“ eindeutig zugunsten einer planungsoffenen Curriculumkonzeption verschoben. So heißt es etwa über den brandenburgischen „Rahmenplan“:

„Der Brandenburger Rahmenplan für Politische Bildung knüpft an eine politikdidaktische Tradition an, deren zentrale Intention die Emanzipation, die Handlungsfähigkeit und -bereitschaft und die Zukunftsorientierung der Schülerinnen und Schüler ist. Die Erkenntnis, dass diese Ziele nicht mit einem bloß Inhalte benennenden Stoffplan zu erreichen sind, schlägt sich in der Entscheidung nieder, Themen lediglich mit Vorschlagscharakter zu formulieren.“ (Balsler 1997, S. 53)

Zu den nordrhein-westfälischen „Richtlinien“ wird resümiert:

„Das nordrhein-westfälische Curriculum ist dem Prinzip der Offenheit verpflichtet. Es soll bei der Auswahl von Zielen, Inhalten und Themen Hilfe leisten, diese aber nicht vorschreiben. Dies bedeutet auf der Ebene der Fachkonferenzen einen großen Planungsspielraum bei der Erstellung schulinterner Lehrpläne und auf der Ebene der konkreten Lerngruppe die

Möglichkeit, selbständig alternative Themen zu entwickeln.“ (J. Schneider 1997, S. 124)

Den hessischen „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“ ist das Lernen vom Subjektstandpunkt aus, das dem lernenden Individuum ein autonomes Interesse an Weltaufschluss zubilligt, zentral unterlegt: „In der Tradition der Aufklärung findet der Lernbereich Gesellschaftslehre seinen Bildungsauftrag darin, den Menschen als gesellschaftliches Wesen zu ermutigen und instand zu setzen, aus ‘selbstverschuldeter Unmündigkeit’ (Kant) hervorzutreten.“ Und: „Die erfolgreiche Bearbeitung der Lerngegenstände setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler einen Bezug zum Lerngegenstand entwickeln können. Der Unterricht muss also die Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen und bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Im Laufe der Sekundarstufe I sollen Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Unterrichtsplanung einbezogen werden.“ (Hessisches Kultusministerium 1995, S. 5 bzw. S. 10)

Gegen den Rahmenplan Gesellschaftslehre könnten Kritiker, die expansive Lernmöglichkeiten anmahnen, einwenden, durch die verbindliche Bearbeitung von 29 Themen sei die Außensteuerung des Unterrichts hinreichend belegt. Bei genauerem Hinsehen erweist sich aber, dass das, was in den Rahmenrichtlinien als „verbindliches Thema“ formuliert wird (z.B. Jahrgang 5/6 „Kinder in der Welt“; Jahrgang 7/8 „Menschen verändern die Umwelt“ oder Jahrgang 9/10 „Europa - vom Schlachtfeld zur Nachbarschaft“) gar nicht in der engeren Bedeutung von „Thema“ gemeint sein kann. Vielmehr ist hier ein Verständnis angebracht, „wonach sie im eigentlichen Sinne noch gar keine ‘Themen’ darstellen. Es werden hier Probleme oder Problembereiche genannt, aus denen durch gemeinsame Planung und Schwerpunktsetzung, also durch ein Ernstnehmen der postulierten didaktischen Prinzipien (z.B. Problemorientierung, Schülerorientierung, Handlungsorientierung), erst Themen des konkreten Unterrichts gemacht werden müssen.“ (Nonnenmacher 1997a, S. 91)

Wie sehr Holzkamp die determinierende Bedeutung von Lehrplänen im unterrichtspraktischen Alltag überschätzt - er spricht sogar von der „unmittelbar repressiven Funktion zunächst einmal für den Lehrer“ (Holzkamp 1995, S. 391) - zeigen Reaktionen gegenüber Studierenden, wenn diese im Rahmen der schulpraktischen Studien an ihrer Praktikumsschule nach dem Curriculum, seiner Basis und seiner schulinternen Konkretisierung fragen. Nicht selten stellt sich heraus, dass

Lehrerinnen und Lehrer den gültigen Rahmenplan gar nicht kennen, bestenfalls ein offensichtlich verstaubtes Papier aus einem Aktenschrank hervorholen, das sich dann als schulinternes Curriculum nach außen hin vorzeigen lässt. In Wirklichkeit aber bestimmt ganz offensichtlich eine höchst variable und oft vom Aktualitätsprinzip abhängige Themenwahl den Lernprozess.

Nicht zuletzt muss gegen Holzkamp an die jüngere Entwicklung (vgl. Kapitel 1) erinnert werden, die im Zuge der Autonomisierung von Schulen diesen auch die Entwicklung eines eigenen curricularen „Profils“ nicht nur ermöglicht, sondern geradezu abverlangt. Da alles dafür spricht, dass dieser Prozess sich eher noch verstärken wird, wird die Entscheidungsfreiheit der Einzelschulen in curricularer Hinsicht eher wachsen, als dass sie eingeschränkt werden wird. Dem widerspricht nicht, dass diese Entwicklung widersprüchlich verläuft. So werden zum Beispiel von der gleichen Verwaltung, die den Berliner Versuch mit „Schule in erweiterter Verantwortung“ (vgl. Avenarius/Döbert 1998) initiierte, externe Qualitätskontrollen in allen Schulformen nach der zehnten Klasseins Spiel gebracht. (vgl. Frankfurter Rundschau vom 26. Nov. 1998)

Ein weiteres wichtiges Merkmal, das nach Holzkamp ein Beleg für die Foucaultsche Konzeptualisierung von Schule als „Disziplinaranstalt“ darstellt, ist die 45-Minuten-Stunde als alles regulierende Zeiteinheit, die Gleichschaltung und Fremdbestimmung markiere. Tatsache ist, dass an vielen Schulen das zeitliche Fallbeil von Beginn und Ende einer 45-Minuten-Stunde durch akustische oder optische Zeichen außengesteuert wird. Tatsache ist aber auch, dass dies keineswegs so sein muss. Niemand zwingt eine Schule, ein solches automatisches und einheitliches Signal zur Grundlage ihrer Zeitplanung zu machen. Viele Schulen institutionalisieren die Möglichkeit innerhalb großzügig bemessener Zeitblöcke zur freien Gestaltung durch die einzelnen Lerngruppen. Der sogenannte „offene Anfang“ ist mittlerweile nicht nur an Grundschulen, sondern auch an Sekundarstufen-Schulen verbreitete Praxis. Durch Zusammenlegen mehrerer Stunden „in einer Hand“ (zugegebenermaßen ein autoritäre Führung assoziierender Begriff) und durch freie Zeitverfügung im sogenannten „Wochenplanunterricht“ wird die Orientierung an der 45-Minuten-Stunde durchbrochen. In den sogenannten „freien Vorhaben“ besteht für die Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an autonomer Verfügung über Inhalte, Methoden und Zeitaufteilung. In den Verordnungen über die Stundentafeln der Kultusministerien wird darüber hinaus (in Hessen z.B. seit März 1993) eine Jahresstundentafel angegeben, die einer Schule erlaubt, nach völlig anderen Zeitregeln als dem 45-

Minuten-Takt inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, Projektphasen einzurichten, klassen- und jahrgangsübergreifende sowie fächerübergreifende Vorhaben zu ermöglichen, wobei lediglich darauf zu achten ist, dass der quantitative Jahresanteil der einzelnen Disziplinen im großen und ganzen erhalten bleibt.

Im übrigen ist es wesentlich bedeutsamer, *wie* in der zur Verfügung stehenden Zeit kommuniziert und interagiert wird, wie also der Lernprozess *didaktisch* verstanden wird. Dies sieht auch Holzkamp so und wendet sich deshalb der didaktischen Konzeptualisierung von Unterricht zu. Insbesondere das „entdeckende Lernen“, das als Element in zahlreichen Begründungen des Lehrverhaltens, etwa bei Lehrproben, angeführt wird, ist Gegenstand ausführlicher kritischer Betrachtungen. Holzkamp bezieht sich besonders auf die im Anschluss an Jerome S. Bruner von Worthen durchgeführten Untersuchungen zum Vergleich von „darbietenden“ und „entdeckenden“ (besser eigentlich: „entdecken - lassenden“) Verfahren. Hier sollte die Leistungsfähigkeit des „entdeckenden Lernens“ überprüft werden. Den Lehrerinnen und Lehrer, die nach dem Prinzip des „entdeckenden Lernens“ unterrichten sollten und dabei beobachtet wurden, wurden folgende Verhaltensweisen antrainiert:

„Der Lehrer ist nicht die Hauptinformationsquelle für Arithmetik, sondern scheint von der Hilfe des Lernenden abzuhängen, wenn er Probleme löst. Manchmal zeigt er eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf den genauen Lösungsweg eines Problems. Erfolgt eine Antwort - ob richtig oder nicht - überprüft er sie nach der langen, indirekten Methode, als ob ihm das Prinzip nicht bewusst wäre, das eine Lösung nach der kurzen direkten Methode gestatten würde. Gibt ein Schüler eine falsche Antwort, geht der Lehrer zum nächsten Problem über, als ob er sich nicht darüber klar wäre, dass die Antwort falsch ist. Weist ein Schüler auf den Fehler hin, reagiert der Lehrer überrascht ...“. (Worthen, zitiert nach Holzkamp 1995, S. 422)

Hier wird ganz offen dargestellt, dass das „entdeckende Lernen“ keineswegs den Lernenden zutraut, dass sie autonom in der Lage seien, ein Problem zu lösen. Vielmehr sind die Schülerinnen und Schüler Marionetten im Spiel der Lehrperson, die sich dumm stellt und absichtlich Fehler macht, damit diese von den Schülerinnen und Schülern „entdeckt“ werden können. Das Verfahren ist mit einem erheblichen manipulativen Einschlag belastet. „Die Entdeckungsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler basieren auf speziellem Informationsentzug, entweder indem ihnen vom Lehrer explizit ‘Rätsel’, deren Lösung er schon kennt, aufgegeben werden, oder indem sie darüber, dass das von ihnen zu Entdeckende dem

Lehrer schon bekannt ist, im Unklaren gelassen werden.“ (Holzkamp 1995, S. 421)

Ein weiteres Problem ist dem Grundverständnis des „entdeckenden Lernens“ eingeschrieben. Insoweit damit als Positivum verbunden wird - was häufig geschieht -, es gehe dabei auch oder gar zentral um die *Methode* des Problemlösens und weniger oder gar nicht um die *Inhalte*, so rückt diese Aussage Aneignungsweisen in den Reflexionshorizont. Konstruktiv zu wenden wäre die Kritik am inhaltsabgehobenen Methodenlernen allerdings, indem bereits die Aneignungsweisen unter demokratische Prämissen gestellt werden, also schon bei den Methodenentscheidungen vom Subjektstandpunkt ausgegangen wird, weil „Form“ und „Inhalt“ (unterstellt und vorausgesetzt, dass es bei der Inhaltsanalyse immer auch um die Frage der optimalen Teilhabe aller an Gesellschaftsprozessen geht) sich nicht widersprechen dürfen. Ich werde später zeigen (Kapitel 6) inwieweit dies genau ein Kernelement meiner politikdidaktischen Planungskonzeption ist.

Im Konzept des „entdeckenden Lernens“ steht jedoch der Lerngegenstand in der Gefahr, beliebig zu werden. Hier zeigt sich noch einmal die Schwäche des „intrinsischen“ Lernbegriffs, der auch für das „entdeckende Lernen“ bemüht werden kann und wird: Wenn die Motivation etwas ist, das als „Trieb“ dem Individuum eingegeben ist, und wenn dieser wiederum durch geschickte Arrangements (z.B. „Rätsel“ als didaktische Konstruktion) geweckt werden kann, dann wird das Verhältnis des Lernenden zu den *Inhalten* des Lernens zweitrangig, ja irrelevant. „Zugestandene, eingeräumte, erlaubte Freizügigkeit unter Ausklammerung des inhaltlichen Welt- und Interessenbezugs der Lernsubjekte kann vielleicht kurzfristig attraktiv sein, wird aber - wenn man dahinter gekommen ist, dass dies alles für mich nichts bedeutet - unausweichlich langweilig.“ (Holzkamp 1995, S. 423) Mit Holzkamp kritisiere ich also ein Lernverständnis, bei dem die denkende und handelnde Selbsttätigkeit der Lernenden zwar zum Zentralpunkt erklärt wird, dabei aber die Inhalte für das Individuum beliebig und in hohem Maße fremdbestimmt sind. Ich widerspreche aber Holzkamp, wenn er meint, dass dieses Lernverständnis der Schule systemlogisch und -notwendig eingeschrieben ist. Es ist weder zutreffend, dass Schule heute a priori - kraft einer Foucaultschen Disziplinarfunktion - ein genuines Lerninteresse zur Erweiterung des Weltzugangs und -aufschlusses nicht zuerkennen kann, noch ist es, wie bereits anhand einer Durchsicht der Lehr- und Rahmenpläne zur Politischen Bildung gezeigt werden konnte, zutreffend, dass Lernproblematiken nicht von den Schülerinnen und Schülern initiiert und

strukturiert werden können, weil sie „den administrativ vorgeschriebenen Lehrplänen kaum unterzuordnen“ (Holzkamp 1995, S. 447) seien.

Zu Holzkamps Argumentation ist insgesamt anzumerken, dass die Sicht der Schulrealität stark davon gekennzeichnet ist, dass sie von außen geschieht und sich auf offensichtlich höchstens geringe Erfahrungswerte stützen kann. So hat er wohl die neuere Curriculumsdiskussion, insbesondere in der Politischen Bildung, nicht zur Kenntnis genommen. Seine Bilder von Unterricht entsprechen sicher einer *auch* vorfindbaren Realität, sie prägen aber nicht mehr das Bild vieler Schulen im Primar- und Sekundarbereich, die sich als Reformschulen hinsichtlich des administrativen, als auch des schulintern-curricularen und pädagogischen Konzeptes verstehen. So ist z.B. die Kritik am I-R-E-Schema (Initiate-Response-Evaluate; vgl. meine Ausführungen dazu in Nonnenmacher 1998b, S. 14) bei der Unterrichtsdiskursanalyse nicht nur in den Fachdidaktiken längst Allgemeingut (vgl. etwa zum Fremdsprachenunterricht: Quetz 1996, S. 175ff. oder die grundsätzlichen Ausführungen zum literarischen Gespräch: Merkelbach 1996, S. 66ff.), auch in der verbreiteten Unterrichtspraxis ist sie längst angekommen.

Selbstverständlich kann man auch heute - wahrscheinlich nicht wenige - Unterrichtsstunden beobachten, die nach folgendem Schema ablaufen: Der Lehrer stellt eine Frage, auf die er die Antwort weiß, die Schüler sollen dem Lehrer antworten, was er, der Lehrer, weiß (worauf der „hinaus will“), während der Schüler keine Fragen stellen soll, vor allem nicht solche, die nicht zum vom Lehrer bestimmten Thema gehören: der Lehrer bewertet die Antwort. Entsprechende veröffentlichte Analysen von Unterrichtskommunikation, auf die sich auch Holzkamp bezieht, enthielten nicht nur von vornherein eine kritische Intention, sondern lösten auch selbstkritische Wirkungen und Veränderungen aus, so dass man heute nicht mehr mit dem Anspruch, die Realität wiederzugeben, behaupten kann, dass „wirkliche Gespräche, in welchen die Schüler fragen und der Lehrer sich an der Diskussion beteiligt“, zwar vorkommen könnten, dass dann aber der „schuldisziplinär gesetzte Rahmen ‘regulären Unterrichts’ überschritten“ (Holzkamp 1995, S. 462) sei. Die Behauptung: „In der offiziellen Schule wird die Erfahrungswelt des Lernens ignoriert und kann deswegen auch der Lernende *als* Lernender nicht respektiert werden“ (Holzkamp 1995, S. 476), kann als polemische Überspitzung in kritischer Absicht sinnvoll, nicht aber als Setzung einer unabänderlichen Faktizität gerechtfertigt sein. An anderer Stelle bezeichnet Holzkamp auch das Zur-Verfügung-Stellen von für alle gleichartigen Hilfsmitteln, Materialien und Medien wegen der darin enthaltenen Vorentscheidung als eine Ursache für

Fremdbestimmtheit des Lernprozesses. „Zu expansiven Lernaktivitäten gehört nämlich, dass ich im Zuge des Lernfortschritts *mir selbst* eine dem Inhalt der Lernproblematik gemäße Struktur von Informationsmöglichkeiten und Quellen aufbaue, die im weiteren eine sinnvolle Nutzbarmachung des jeweils bereits Gelernten ermöglicht.“ (Holzkamp 1995, S. 479) Genau so ist es; und ich werde aufzeigen (vgl. Kapitel 6) inwiefern dies im Rahmen eines Lernmodells für den politischen Unterricht möglich ist.

Das radikale Insistieren Holzkamps auf der Subjektrolle des lernenden Individuums hat dazu geführt, sowohl die herrschende SR-Lernpsychologie als auch die kognitiv erweiterte Lernpsychologie insofern kritisch zu sehen, dass hier auch unter dem Vorsatz, das eigenständige Lernen des Individuums zu befördern, letztlich außengesteuerte Prozesse inszeniert werden.

Ich bin Holzkamp insoweit gefolgt, als ich seine Unterscheidung in „expansive“ und „defensive“ Lernmotivationen als hilfreich besonders für die Politische Bildung bezeichne, die ihren demokratischen und an Aufklärung der Individuen orientierten Anspruch nur dann einlösen kann, wenn das Subjekt und sein Interesse an Weltaufschluss und Verfügungserweiterung von Anfang an im Mittelpunkt stehen. Schule muss also ihren Charakter als Unterrichts-„anstalt“ verlieren. Unterrichtsplanung ist insofern mit dem Anspruch, demokratischen Lernprozessen dienen zu wollen, von vornherein paradoxverdächtig: Ich plane, was die auf der Ebene der Ziele zu autonomen Subjekten erklärten Individuen machen *sollen*, definiere Fragestellungen, Materialien und Methoden *vorab*.

In der Tat befindet sich hier vor allem die Politische Bildung des Schulunterrichts in einem besonderen Dilemma. Jeder weiß, dass eine Gruppe zum Zwecke gemeinsamen Lernens auch Leitung braucht. Die Alternative zum Instruktionsunterricht, der die Lernenden zu Objekten vorgeplanter Schritte macht, ist ja nicht Nicht-Planung, die nach aller Erfahrung zum Leerlauf führt. (Schülerspruch nach anhaltender Laissez-faire-Erfahrung: Müssen wir heute wieder machen, was wir wollen?) Die Alternative ist vielmehr eine Vorplanung, die - nicht nur scheinbaren - Vorschlagscharakter hat, die Alternativen anbietet, die offen ist für zusätzliche Alternativen und die den Individuen Gelegenheit bietet, ihre Schwerpunkte, Fragestellungen und Lerntempi zu wählen. Kritisch zu prüfen ist, inwieweit das von mir vorgeschlagene Modell diesen Anspruch erfüllen kann.

Ein letzter Punkt, auf den besonders die Politische Bildung gezwungen ist zu reagieren, ist die Antinomie zwischen den Grundsätzen einer subjektwissenschaftlich fundierten Lerntheorie und dem Zwang der Schule, auch in der Politischen Bildung die Lernenden zu bewerten.

Alle expansiven Lernmotivationen werden unter der Hand in defensive verwandelt, ja ich kann weder als Lehrender noch als Lernender möglicherweise gar nicht mehr entscheiden, ob vorhandene expansive Lerngründe nicht verschüttet, überlagert und zerstört worden sind, weil die Bewertung als defensiver Lerngrund unausschließbar hinzutritt. Dieser Widerspruch ist allgemein bekannt, meist drückt sich die Politikdidaktik um dieses Problem und belässt es bei dem generellen Hinweis auf diese ärgerliche Tatsache. Ich habe zu diesem Dilemma Stellung bezogen. (Nonnenmacher 1984, S. 125-129) und habe damals die Auffassung vertreten, dass dieser Widerspruch nicht aufhebbar ist, und die Frage angeschlossen:

„Was aber bleibt den Pädagogen-Sisyphossen, die innerhalb der Schule arbeiten wollen, übrig? Zunächst einmal das, was auch Stubenrauch/Ziehe empfehlen: ‘sich selbst schonungslos aufzuklären über das, was man tut, sich seiner Lage bewusst zu werden und von falschen Idealen sich zu verabschieden’ (Stubenrauch/Ziehe, 1982, S. 202). Hinzuzufügen ist, dass der Lehrer nicht nur sich selbst, sondern auch seine Schüler über das System und die Funktion von Schule aufklären sollte. Dass seine Widersprüchlichkeit dabei erkannt wird, müsste er dann nicht als Niederlage und Schwäche, sondern als Teil eines gelungenen Lernprozesses begreifen. Wichtig wäre dabei allerdings, dass er nun nicht seinerseits in einer falschen Märtyrerhaltung - schließlich ist er freiwillig Lehrer und lässt sich nicht schlecht dafür bezahlen - seine Opferrolle den Schülern gegenüber stilisiert, vielmehr kann er seine Glaubwürdigkeit nur dadurch erhalten, dass er zeigt, wie er als Teil des Lehrerkollegiums, z.B. als Mitglied seiner Gewerkschaft, auch außerhalb seines Unterrichts am Abbau der Konkurrenzorientierung, für die Ausweitung von Spielräumen und damit langfristig an der Aufhebung des Widerspruchs aktiv arbeitet.“ (Nonnenmacher 1984, S. 128)

Inzwischen sind 15 Jahre vergangen, und es besteht Anlass zu der Annahme, dass diejenigen, die schulisches Lernen vom herrschenden Konkurrenzprinzip und Bewertungszwang entlasten wollen, auch durch die neuere Schulentwicklungsdiskussion weitere Argumente in die Hand bekamen. Dass die an der vergleichenden Bewertung orientierte Beurteilung von punktuellen Richtig-falsch-Überprüfungen allmählich

noch nicht einmal mehr systemkonform sind, weil intelligentere „Leistungen“ in der zukünftigen Industriegesellschaft verlangt werden, hat auch die bereits mehrfach zitierte NRW-Kommission zu den Bemerkungen veranlasst: „Es ist durchaus nicht so, dass Leistungsbewertungen sich ausschließlich auf die Produkte des Lernens beziehen können. Sie müssen auch den Prozess und die individuelle Kompetenzveränderung einbeziehen. (...) Die übliche Leistungsbewertung muss deshalb ergänzt (leider heißt es nicht „ersetzt“; F.N.) werden durch methodenbezogene Aussagen, durch Aussagen zur erkennbaren Lernkompetenz, zur Bewährung in unterschiedlichen, vor allem sozialen Arbeitsformen und zur Persönlichkeitsentwicklung.“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 98/99) Die Fragwürdigkeit der klassischen Zensurengebung ist damit ein weiteres Mal bestätigt, wenn mir die hier gesetzten kritischen Akzente auch ebenfalls kritikwürdig erscheinen. Auch in den sogenannten „Lernentwicklungsberichten“, die in Klassen ohne Noten (in Hessen z. B. gem. Verordnung vom 18. 7. 93, generell in den Klassen 1 und 2 und aufgrund eines Schulkonferenzbeschlusses auch in Klasse 3 möglich) geschrieben werden, kann es sehr problematisch sein, wenn etwa bewertende und indirekt vergleichende Aussagen zur „Bewährung in unterschiedlichen, vor allem sozialen Arbeitsformen“ getroffen werden, weil jede Rückmeldung dieser Art die Handlungsgründe wieder kontaminiert: Stellen bestimmte Kooperationsangebote von Schülerinnen und Schüler an ihre Mitschüler echte Solidaritätsangebote zwecks Realisierung gemeinsamer expansiver Lernmotivationen oder bloße Vortäuschung dar, um die positive Bewertung zu ergattern?

Kontraproduktiv sind die an einer Hierarchie und an Konkurrenz orientierte Bewertungen in einer Noten- oder Punkteskala, problematisch sind auch letztlich vergleichende Lernentwicklungsberichte, die von manchen als reformerische Alternative gesehen werden. Hilfreich für den einzelnen sind hingegen Rückmeldungen, die im Anschluss an eine längere Lernsequenz gegeben werden. Ein abgeschlossenes Lernprojekt kann nachträglich gemeinsam reflektiert, gegangene Wege, Irrwege und Umwege beschrieben sowie Alternativen und Konsequenzen aufgezeigt werden. Eine solche Rückmeldung ist dann eher „Lernhandlungsbeschreibung“ zu nennen, weil die tatsächliche Aktivität und das Ergebnis, nicht aber der konkurrenzorientierte Vergleich im Mittelpunkt steht. Mindestens im politischen Unterricht könnte dies eine Alternative zur klassischen Leistungsbeurteilung sein.

In meiner Vorstellung von durch expansive Lerngründe getragenen Lernprojekten von politischem Unterricht, die ich später entwickeln werde, könnte im Rahmen einer Profilbildung eine Schule ihre aufgrund der

Autonomiedebatte gewonnenen Entscheidungsfreiräume etwa so nutzen: Sie „organisiert ihre lernbereichsbezogene Zeit nur noch zu höchstens 50% als Lehrgang, um Grundfertigkeiten einzuüben: Elementare mathematische Operationen; Grundlagen von Schreib- und Sprachkompetenz, Umgang mit dem PC.

An drei Tagen in der Woche - oder täglich ab einer bestimmten Uhrzeit - arbeiten die Schülerinnen und Schüler an längerfristigen Projekten, die von Teams, an denen von vornherein die Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, vorbereitet wurden. Die Projekte hätten etwa einen Theater-Schwerpunkt; einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt oder einen sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt, ...

Lehrerinnen und Lehrer sind Tutoren der Projekte, Schülerinnen und Schüler haben eine gewisse Wahlfreiheit, verpflichten sich aber z.B. für die Dauer eines Halbjahres, in einer stabilen Gruppe an einem solchen Projekt mitzuarbeiten. Im Rahmen des Projekts ist die Definition - und ggf. Revision - des Projektziels, der Methoden und Arbeitsweisen gemeinsame Aufgabe.

Im ganzen stehen der einzelne und die Teilgruppe im Rahmen der Projektarbeit nur unter *demjenigen* Druck im Hinblick auf inhaltliche und zeitliche Grenzen, den sie sich selbst setzen. Reflexionen über Misserfolge, gestörte Kommunikationsprobleme bei der Interaktion auch z.B. der Geschlechter erhalten Zeit und Raum, weil sie als gleichberechtigt neben der themenbezogenen Arbeit anerkannt werden.

Am Ende wird ein Projektergebnis öffentlich präsentiert. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält ein Papier, in dem die inhaltlichen Aspekte und die angewandten Arbeitsweisen sowie die individuellen Schwerpunkte im Rahmen des Projekts beschrieben werden. Dieser Projektbereich könnte von jedem Projektteilnehmer selbst erstellt und von der Lerngruppe revidiert, kommentiert, ergänzt werden. Man könnte sogar daran denken, dass solche Projektberichte nicht nur Noten ersetzen können, sondern - in Kurzform - auch Bewerbungsschreiben als aussagekräftige Unterlagen beigefügt werden können.“ (Nonnenmacher 1998b, S. 23f.)

Mit jeder Annäherung an ein solches Modell wäre, was schulintern *machbar* ist, zwar nicht die „Abschaffung der Leistungsbewertung überhaupt“, wohl aber mit dem weitgehenden Verzicht auf Noten (Der z.B. in Hessen geltende o.g. Erlass zwingt in *keinem* Fach der Politischen Bildung auch nur zu einer einzigen formalisierten „Lernkontrolle“!) „ein wichtiger Schritt zur Beseitigung der extremsten Widersprüche und Unsinnigkeiten der Leistungsbewertung vollzogen“ (Holzkamp 1995, S.

545) und expansive Lerngründe, soweit irgend möglich, wenigstens nicht behindert.

Zusammenfassend:

- Die Politische Bildung muss auf einer Lerntheorie basieren, die das erkenntnisfähige und -willige Subjekt in den Mittelpunkt stellt und dessen prinzipiell als vorhanden unterstelltes Interesse an Lernhandlungen zum Zwecke des Weltaufschlusses befördern will.
 - Die üblicherweise im schulischen Kontext vertretenen Lerntheorien sind hierzu nicht geeignet.
 - Die „subjektwissenschaftliche Grundlegung“, vor allem die damit verbundene Herausarbeitung der Kennzeichen „expansiven Lernens“ von K. Holzkamp, kann von der Politischen Bildung aufgegriffen werden, weil sie diejenige Lerntheorie darstellt, die am konsequentesten am aufklärerischen und zugleich demokratischen Charakter des Lernprozesses orientiert ist.
 - Resultat der Umstrittenheit staatlicher Curricula für die schulische Politische Bildung ist deren zunehmende Offenheit. Eine verpflichtende Festlegung auf Themenkataloge lässt sich schon deswegen, aber auch in der Konsequenz der Deregulierungspolitik nicht mehr rechtfertigen.
 - Lernhandlungen mit Hilfe von Skalen im konkurrierenden Vergleich zu bewerten, steht im Widerspruch zum expansiven Lernen.
- Unterstützt durch Reformbemühungen, die Kooperations- und Planungskompetenz als notwendig zu erzielende Qualifikationen von der „Schule der Zukunft“ verlangen, kann die Politische Bildung an einer Aufhebung, zumindest an einer Zurückdrängung des Konkurrenzprinzips beteiligt sein und damit expansives Lernen erst ermöglichen.

3. Zusammenhang: **GESCHLECHTERFORSCHUNG UND POLITISCHE BILDUNG**

Feministische Wissenschaft hat darauf aufmerksam gemacht, dass von einem „natürlichen“ Geschlecht nicht die Rede sein kann. Die Naturwissenschaften haben mindestens fünf verschiedene Konstituierungsmerkmale von Geschlecht angegeben (Chromosomen; Morphologie; Keimdrüsenausdifferenzierung; Hormonkonzentration; hirnpfysiologisch gesteuerte gonadotrope Hormonausschüttungen), so dass „die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit nicht unmittelbar aus der biologischen Ausstattung des Menschen abgeleitet werden kann.“ (Gildemeister/Wetterer 1992, S. 213) Die Geschlechterdifferenz ist vielmehr eine soziale und kulturelle Konstruktion, die für einen historisch gewachsenen impliziten Gesellschaftsvertrag benötigt wurde. Sein Kern besteht in der Herausbildung einer generalisierten Norm, die besagt, dass die familiäre Reproduktionsarbeit keine „Arbeit“, vor allem keine zu entlohnende Arbeit darstellt, sondern Ausdruck eines ursprünglichen weiblichen Wesenzuges sei. Im Geltungsbereich dieser Norm findet jenseits aller sonstigen Gesellschaftsmerkmale, z.B. der ökonomischen Verfasstheit einer Gesellschaft, Herrschaft statt. Aus genau diesem Grunde kann eine Politische Bildung, der es zentral um die Analyse von Herrschaftsverhältnissen mit der Perspektive einer gerechten Gesellschaft geht, nicht an der Konstruktion der Geschlechterdifferenz vorbei.

Das Verhältnis der Geschlechter ist nicht ein Spezialfall im Rahmen der generellen Frage nach Gerechtigkeit, es ist auch nicht als „Nebenwiderspruch“ in die Analyse ökonomischer Machtverhältnisse subsumierbar, es ist vielmehr in *alle* gesellschaftlichen Phänomene eingeschrieben und muss deshalb bei den Bemühungen, Gesellschaft lernend zu begreifen, eine eigene Kategorie bilden.

Im Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern besteht in aller Regel entsprechend der sozialen und kulturellen Tradierung ein selbstverständliches und unbefragtes Bewusstsein von Geschlechterdifferenz als Ontologie, der wiederum ein hierarchisches Verhältnis anhaftet. Was Hannelore Faulstich-Wieland als Ausgangspunkt und Aufgabe der Frauenforschung bezeichnet, gilt auch für die Politische Bildung in der Schule. Sie besteht „in der Kritik von Differenzkonstruktionen“.

„Die Kategorie Geschlecht als soziales Merkmal wird solange für Menschen beiderlei Ausprägung Eingrenzungen und Verhinderungen bringen, solange sie die dominante Klassifizierungskategorie darstellt. In der Aufdeckung der Konstituierungsprozesse von Vergeschlechtlichung sowohl als Dekonstruktion der Differenzen wie auch umgekehrt als Rekonstruktion ihrer Herstellungsmodi liegt die Perspektive ...“.
(Faulstich-Wieland 1995, S. 72)

Im folgenden werde ich einige Ergebnisse der jüngeren schulbezogenen geschlechtsspezifischen Forschungen aufgreifen und sie hinsichtlich ihrer Relevanz für die Politische Bildung reinterpreten.

Eines der meistbeachteten Ergebnisse empirischer Forschungen, die das Geschlechterverhältnis in der Unterrichtskommunikation zum Gegenstand hatte, ist das sogenannte „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeits-Gesetz“: Mädchen und Jungen erhalten nicht die gleiche Zuwendung und Aufmerksamkeit, vielmehr erhalten Jungen durchweg etwa zwei Drittel der Aufmerksamkeit. (vgl. die Darstellung dieses Projekts bei Fräsch/Wagner 1982)

Darüber hinaus beschwerten sich Jungen, wenn ihnen insgesamt weniger als die Zwei-Drittel-Aufmerksamkeit zukommt, über Bevorzugung der Mädchen durch die Lehrerin bzw. den Lehrer. Hannelore Faulstich-Wieland berichtet von einem Unterrichtsversuch einer Lehrerin, die sich bemühte, eine „gerechte“ Aufruf-Quote zu gewährleisten, indem sie bewusst Jungen-Meldungen übersah oder auch trotz vorhandener Jungen-Meldungen auf Mädchen wartete. Am Ende gelang zwar eine annähernd ausgewogene Zuwendungsbilanz, aber alle Beteiligten - einschließlich der Beobachterin - fanden die Kommunikationssituation ausgesprochen unangenehm und angespannt (vgl. Faulstich-Wieland 1995, S. 126f.) Als problematisch am Kriterium „Zuwendungshäufigkeit“ bei der Frage nach der Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen wird häufig eingewandt, dass hierzu auch „negative“ Zuwendungen (Tadel für Störungen; Aufrufen, um die Unaufmerksamkeit öffentlich zu machen; Aufforderungen, sich zu zurückhalten oder zu gedulden) gezählt werden. Dies schmälert den festgestellten Tatbestand deshalb nicht, weil solche Zuwendungen trotz ihres tadelnden Gehalts im Kern eine positive Botschaft enthalten: Indem ich dich tadele, zeige ich, dass ich dich wahrnehme, mich um dich kümmerge, du mir wichtig bist.

Entscheidend ist vielmehr, dass dem immer wieder bestätigten Phänomen eine Jungen und Mädchen erfolgreich ansozialisierte Haltung zu Grunde

liegt, wonach Jungen beim Konkurrieren - hier also um Zuwendung und Aufmerksamkeit - besser „funktionieren“ als Mädchen, die eher kooperative Arbeitsformen favorisieren. Appelle an die Mädchen, sich doch mehr zu beteiligen, legen die Verantwortung für ein gesellschaftliches Sozialisierungsergebnis in die Hände des individuellen Mädchens und erklären indirekt, es sei doch selbst „schuld“, wenn es nicht genauso selbstbewusst konkurreiere wie die Jungen, wobei hinzuzufügen ist, dass es auch unter den Jungen nicht wenige Nicht-Helden (vgl. „Kleine Helden in Not“, Schnack/Neutzling 1991) gibt.

Ein mir wichtigerer Grund, die Tatsache der Fokussierung auf die Aufmerksamkeits- bzw. Zuwendungsverteilung bei der Unterrichtsanalyse kritisch zu sehen, liegt in der darin enthaltenen unbefragten Akzeptanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. Aus der Perspektive eines subjektwissenschaftlichen Lernverständnisses wurde dieses bereits insofern kritisiert, als ihm konzeptionell ein eher hierarchisches, die Lernenden in eine „defensive“ Rolle verweisendes Interaktionsmodell immanent ist. Allerdings tritt nunmehr als weiterer Kritikpunkt die gleichzeitig mit(re)produzierte Asymmetrie im Verhalten der Lehrperson gegenüber Jungen und Mädchen hinzu.

Letztere tritt aber auch bei nicht-frontalen Unterrichtsformen auf. In der „Freiarbeit“ z. B. wird Schülerinnen und Schülern freigestellt, bestimmte Aufgaben in selbst gewählter Reihenfolge und nach individuellem Lerntempo zu erledigen. Die Lehrperson hat vorwiegend Beratungsfunktion. Bei der Beobachtung von 45 solcher Unterrichtsstunden ergab sich ebenso wie im Frontalunterricht, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer weit überproportional sich den Jungen zuwandte, Hilfen anbot, Vorschläge machte und ihrerseits beansprucht wurde. (vgl. Kaiser 1992) Ich beobachte, dass gerade auch an reformorientierten Sekundarstufenschulen, vor allem Gesamtschulen, die Vorteile des individualisierenden Lernens etwa im Wochenplan so genutzt werden, dass zum Beispiel die Fächer Englisch, Deutsch, Mathematik und Gesellschaftslehre je eine Stunde „abgeben“ und in diesen vier Stunden dann individualisiert - z.T. auch in Partnerarbeit - Aufgaben nach freier Zeiteinteilung erledigt werden. Nicht selten verkommt diese als Befreiung von der zwanghaften Gleichschrittigkeit und der Lehrerdominanz verstandene Arbeitsform zum heimlichen Wettbewerb der Schülerinnen und Schüler darüber, wer nun welche Aufgabe „schon gemacht“ hat, wer das schönere Bild gemalt hat o. ä. Zudem ist die Grundlage auch dieses in Bezug auf Zeitplanung selbstbestimmten Lernens insofern fremdbestimmt, als die Aufgaben eben allein im Kopf der Lehrperson geplant wurden.

Weder entstanden sie aus einem Projektthema in gemeinsamer Arbeit, noch gab es eine gemeinsame Entscheidung über mögliche inhaltliche Schwerpunkte und Methoden, noch stellten die Ergebnisse individualisierter Arbeit am Ende jeweils einen notwendigen Baustein zur Bewältigung eines gemeinsam zu betrachtenden Kernproblems dar.

Wo individualisiertes Lernen zwar die Dominanz der Lehrperson zurückdrängt, aber die Arbeitsprodukte der einzelnen lediglich der Lehrperson zur Kontrolle und Bewertung vorgelegt werden, ist die folgende Einschätzung gerechtfertigt: „Derartige inhaltsabgehobene Konkurrenzformen des Lernens verstärken dominierendes Jungenverhalten und fördern den Rückzug der Mädchen aus dem schulischen Geschehen.“ (Kaiser 1992, S. 47)

Häufig zitiert wird auch die Interaktionsstudie von Uta Enders-Drägässer und Claudia Fuchs. Wesentliches Ergebnis der Analyse von Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern und Schulstufen war u.a., dass generell Mädchen stärker auf Kooperation, Jungen stärker auf Konkurrenz hin orientiert seien. Die Kooperationsleistungen der Mädchen werden von den Lehrpersonen zwar gewürdigt und insofern als „soziale Schmierseife“ in Anspruch genommen, nicht aber als Leistung anerkannt und bewertet. Überall da, wo konkurrenzorientierte Interaktionssituationen vorherrschen, werden Mädchen benachteiligt. (vgl. Ender-Drägässer, Fuchs 1989)

Kritisiert wurde an dieser Studie vor allem, dass hier Geschlechterverhalten nicht als Konstruktion, sondern als per-se-Zueignung angesehen wurde. Wenn nicht gefragt wird, inwieweit dominantes Jungenverhalten und in eine Hierarchie eingebettetes Lehrerinnenverhalten konstituiert und situativ rekonstruiert sind, kann auch die Destruierung - weder in der Analyse noch gar durch Verhaltensvariationen - gelingen. Gefragt werden muss auch nach dem „Anteil des Handelns der Mädchen an der Herstellung des status quo (...) Ihr Handeln ist offensichtlich nicht von Belang. Dies bedeutet aber, dass das kritisierte ‘Übergehen’ der Mädchen auf der Forschungsebene paradoxerweise reproduziert wird: Das Handeln der Mädchen ist (wieder einmal) irrelevant.“ (Jungwirth 1991, S. 584)

Wie konstruieren nun Jungen und Mädchen im Rahmen schulischer Interaktion und im Zusammenspiel mit Lehrerinnen und Lehrern die Geschlechterdifferenz? Interessante Hinweise hierzu sind bei Monika Barz zu finden. Sie hat an sieben Haupt- bzw. Realschulen des sechsten Schuljahres mit der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ (NLD)

Schülerinnen und Schüler befragt. Ohne dass dabei nach körperlicher Gewalt gefragt wurde, etablierten die Schülerinnen und Schüler immer wieder dieses Thema. (vgl. Barz 1990, S. 92ff.)

Zahlreiche Schilderungen belegen, „dass Mädchen von Jungen geschlagen, sexuell genötigt oder auf andere Weise körperlich beeinträchtigt werden.“ (Barz 1990, S. 95)

In den nicht nur bei Jungen und Mädchen vorhandenen Erklärungen wird die Gewalt entweder bagatellisiert oder mit Hilfe von biologistischen oder psychologistischen Theorien entpolitisiert. In den mit den Mädchen und Jungen durchgeführten Interviews selbst werden aber weitere Begründungszusammenhänge deutlich. Vor allem zwei Aspekte belegen einen Zusammenhang zwischen patriarchalischen Strukturen und geschlechtsspezifischem Verhalten:

„ - Das In-Schutz-Nehmen der Mädchen

Jungen schlagen, weil sie sich über die Sonderstellung der Mädchen ärgern. Nach dem Motto: ‘Mir stinkt, dass man(n) Mädchen nicht schlagen darf’ sind Jungen wütend, dass die Mädchen häufig von den Erwachsenen in Schutz genommen werden.

- Der Überlegenheitsanspruch der Jungen

Jungen schlagen, weil sie ihre Vormachtstellung in der Schule in Gefahr sehen. Jungen fühlen sich den Mädchen gegenüber unterlegen, und die Stärke der Mädchen kollidiert mit dem männlichen Überlegenheitsanspruch.“ (Barz 1990, S. 101)

Aus dem männlichen Überlegenheitsanspruch ergibt sich, dass Frauen nur dann akzeptiert werden können, wenn sie nicht besser oder stärker sein wollen oder es gar sind. Sie dürfen nur so weit gehen, dass sie die Vormachtstellung des Mannes nicht antasten. Jungen unterliegen insofern einem größeren Sozialisationsstreß: „Jungen müssen fast ständig beweisen, dass sie *keine* Mädchen sind, denn es gilt als Schande, so zu sein wie ein Mädchen. Diesem Streß unterliegen Mädchen nicht. Im Gegenteil, so zu sein wie ein Junge, bedeutet für Mädchen einen Aufstieg in der Hierarchie der Geschlechter. Die Mädchen stehen demnach nicht unter dem Druck, ständig beweisen zu müssen, dass sie keine Jungen sind, denn es gilt als Ehre, etwas zu können wie ein Junge.“ (Barz 1990, S. 105) Unterstellt, dass Monika Barz diese Beschreibung nicht als normativ akzeptierten Befund, sondern als faktisches Ergebnis von Jungensozialisation sieht, unterstellt auch, dass es ihr an dieser Stelle nicht um den „Druck“ geht, dem Mädchen in diesem Setting gleichwohl ausgesetzt sind, richtet sie hier einen Blick auf *das* Problem der Jungen: Sie müssten vom eigenen Anspruch her „besser“ sein als die Mädchen, erfahren aber, dass sie es nicht sind. Mädchen sind tendenziell in den Schulleistungen überlegen,

sind seltener Wiederholer, verfügen über höhere Sprachkompetenzen und erzielen die besseren Schulabschlüsse. Jungen erleben sich durchaus als unterlegen und versuchen mit Gewalt oder (mit zunehmendem Alter deutlicher) mit Abwertungen ihre vermeintliche Vorrangstellung zu sichern. Sie deuten die Realität um und behaupten, Mädchen seien nur deshalb besser, weil sie von den Lehrerinnen und Lehrern bevorzugt würden, obwohl die nachweisbare Realität anders ist: Jungen werden eher bevorzugt. Die männlichen psychischen Nöte können so nach außen verlagert werden, und eine Zurückverweisung auf das eigene Ich kann erspart bleiben. Es scheint für Jungen leichter verarbeitbar, sich benachteiligt zu fühlen als Misserfolge zu erfahren. „So kann die Ideologie der Vormachtstellung des männlichen Geschlechts aufrechterhalten werden, obwohl die Realität sie ständig in Frage stellt.“ (Barz 1995, S. 106) Es schließt sich ein Kreis. Der geschlechtsverbundene Imperativ („Jungen müssen besser sein als Mädchen“) kollidiert mit der realen Erfahrung, dass dies nicht so ist. Die subjektive Erklärungstheorie („Mädchen werden bevorzugt“) kollidiert mit dem Gerechtigkeitsimperativ („Lehrer müssen gerecht sein“) und führt zu Aggressionen und Abwertungen gegen Mädchen und Lehrerinnen (vor allem diese) und Lehrer. Die in der Folge (männlich!) in Kauf zu nehmenden Schwierigkeiten (Sanktionen, schlechte Bewertungen) konfrontieren die Jungen wieder nicht mit der abgewehrten Realität, eben *nicht* überlegen zu sein.

Wie also umgehen mit den fatalen Auswirkungen dieses „Denkknotens“ (Fuchs 1995a, S. 68), der die Interaktion zwischen Jungen und Mädchen prägt? Monika Barz zitiert Frigga Haug, die die Zulassung und Duldung der eigenen Unterdrückung als Mittäterschaft bezeichnet. Deshalb gelte es, den betroffenen Mädchen „die erhoffte Hilfe zu verweigern, sie also nicht zu trösten und ihr ‘Leid’ nicht zum Ausgangspunkt von Zuwendung zu machen,“ (Barz 1995, S. 111), sondern die Selbstverteidigungsfähigkeit der Mädchen zu stärken, aber auch Jungen und Mädchen immer wieder mit der Realität, nämlich der Stärke von Mädchen, zu konfrontieren, denn dann „können sie erkennen, dass die Überlegenheit des männlichen Geschlechts mehr Wunsch als Wirklichkeit ist“. (Barz 1995, S. 114) Barz leugnet hier schlicht, dass in einer patriarchalisch verfassten Gesellschaft, die auf der Geschlechterhierarchie beruht, männliche Überlegenheit tatsächliche Wirklichkeit *ist*. Es kommt demnach nicht darauf an, die Wirklichkeit als bloßes männliches Wunschprodukt zu „demaskieren“, sondern die interessengebundene Konstruktion zu erkennen.

Einen sinnvollen Weg sehe ich in der Initiierung und Förderung von Selbstreflexionsprozessen. Diese als intentionalen Bestandteil von Lernprozessen in der Schule, vor allem in die Politische Bildung, einzuführen, ist bisher kaum versucht worden. Wichtige Hinweise können der Politischen Bildung hier Ergebnisse fachdidaktischer Forschungen im Bereich des Deutschunterrichts geben. Ich beziehe mich hier vor allem auf die von Christ und anderen entwickelten Prinzipien des Umgang mit Texten im Rahmen des „literarischen Gesprächs“ (Christ, Fischer, Fuchs, Merkelbach, Reuschling 1995). Das literarische Gespräch im Unterricht versteht sich als Gegenkonzeption zum „im Kern autoritären Interpretationsunterricht“ (Merkelbach 1996, S.66). Beim literarischen Gespräch steht hingegen konsequent das Subjekt und seine Beziehung zum Text im Mittelpunkt, während die Lehrperson sich weitgehend zurückhält. Dadurch wird angestrebt, „dass das Gespräch über Literatur im Unterricht nicht nur literarischen Zielen dient, sondern auch eine humane Form des menschlichen Miteinanders erfahrbar macht und einübt. Die Schüler lernen eigene Sinndeutungen zu artikulieren, also ihr Empfinden und Denken zur Diskussion zu stellen, aber ebenso lernen sie, die Auffassungen anderer nachzuvollziehen und zu befragen“. (Kaspar H. Spinner, zitiert bei Merkelbach 1996, S. 70)

Im Rahmen des erwähnten Forschungsprojekts interpretiert Claudia Fuchs ein literarisches Gespräch einer vierten Klasse über die Kurzgeschichte von Gina Ruck-Pauquët „Ist ja auch nichts für ein Mädchen“. Ich greife hier diese Arbeit von Claudia Fuchs auf, weil daran zweierlei deutlich wird. Zum einen - und das war die zentrale Absicht der Forscherin - wird hier nachgewiesen, nach welchen Denkmustern Schülerinnen und Schüler die Geschlechterdifferenz konstruieren und wie sie mit dem Dilemma des geschlechtsverbundenen Imperativs umgehen. Zum anderen aber weist diese Analyse darauf hin, welchen Aufgaben sich eine die Kategorie Geschlecht ernst nehmende Politische Bildung stellen muss.

In dem Text geht es um eine Liebesgeschichte, deren happy-end bedroht ist: Jürgen provoziert einen sportlichen Wettkampf, wobei Anke Jürgen besiegt und dieser deshalb Anke abwertet („'n Mann kriegst du sowieso nicht“). Fuchs untersucht an Hand eines Wortprotokolls des literarischen Gesprächs, wie die Schülerinnen und Schüler den Text in Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen setzen und welche Konfliktlösungsmuster sie diskutieren.

In einem Ansatz, der zu Beginn des Gesprächs auftaucht, der aber auch sonst ein beliebtes Konfliktlösungsmuster in Alltagskonflikten darstellt,

werden die Konfliktlinien eingeebnet: Beide tragen die Verantwortung - ein Kompromiss könnte die Sache retten. Fuchs nennt dies die „Parallelschluss-Lösung“ (Fuchs 1995a, S. 67), die sich als Modell-Lösung zwar nicht als fruchtbar erweist, aber da alle „ein bisschen schuld“ sind, den Konflikt vermeiden hilft.

Auffällig und für den Zusammenhang mit Politischer Bildung besonders aufschließend sind die von den Mädchen und Jungen erarbeiteten Deutungen und Konfliktlösungen, die den geschlechtsverbundenen Imperativ „retten“. Im literarischen Gespräch finden die Schülerinnen und Schüler fünf Lösungen (vgl. Fuchs 1995a, S. 68 - 72).

1. Das Akzeptieren von Ausnahmen

Es kann schon mal vorkommen, dass ein Mädchen stärker ist, aber das ist ein Sonderfall. Als Beispiel dient dem dieses Argument einbringenden Schüler ein herzkranker Junge, den er kennt.

2. Umdefinition der Stärke des Mädchens

Es kann sein, dass das Mädchen zwar nicht „stärker“, aber „geschickter“ ist („Vielleicht war se in Judo“). „Die Methoden der Umdefinition der Stärke des Mädchens löst das Problem, das die Geschichte den Schülerinnen und Schülern aufgibt, nicht, ist aber geeignet, den Imperativ ‘Jungen müssen besser sein als Mädchen’ unangetastet zu lassen.“ (Fuchs 1995a, S. 70)

3. Darstellung als Zufall

Wenn jeder mal gewinnen kann, kann auch ein Mädchen gewinnen. Allerdings, wenn Gewinnen und Verlieren zufallsabhängig sind, steht diese „Erkenntnis“ im Widerspruch zum geschlechtsverbundenen Imperativ. Das Argument steht nur schwach im Raum.

4. Vermeidung des Kampfes

Vor allem die Mädchen sind an dieser Lösung interessiert, was die Redebeteiligung belegt.

5. Versagen unter Erfolgsdruck

Wenn man besonders wütend oder aufgeregt ist, dann ist es ganz natürlich, dass man versagt „weil das kann ich nämlich (...) und dann geht eigentlich nie was“. (Zitat eines Jungen; ebenda S. 63)

Dieser Beitrag macht sehr schön deutlich, welche doppelte Anstrengung der Imperativ auslöst, denn das „dauernde Gewinnen-müssen und die Wut, die dazu mobilisiert werden muss, strengen mindestens ebenso an wie die Versuche, auf intellektueller Ebene mit den kognitiven Konflikten

umzugehen, die der Imperativ auslöst, wenn er mit der Realität konfrontiert wird.“ (Fuchs 1995 a, S. 72)

In der weiteren Analyse des Gesprächs arbeitet Claudia Fuchs heraus, in welcher paradoxen Situation sich Jürgen befindet, indem er nicht gleichzeitig unterlegen sein und weiterhin den Glaubenssatz aufrecht erhalten kann, dass Jungen stärker und besser sind als Mädchen. Die Mädchen und Jungen rücken genau dieses Dilemma ins Zentrum ihres Gesprächs. Es wird hauptsächlich unter dem Aspekt des Gesichtsverlusts des Jungen geführt. Seine Not, zwischen Überlegenheitsanspruch und Zuneigung zu dem Mädchen zu stehen, wird empathisch diskutiert. Das Mädchen-Dilemma besteht darin, weibliches Geschlecht und (hier sportliche) Leistung als unvereinbar mit der Anerkennung des Jungen zu erleben. „Ankes eigener Antrieb, sich auf den Kampf einzulassen, ihre Auseinandersetzung mit heterosexistischen Klischeevorstellungen und mit ihrer Wut, und die Frage, ob sie den Jungen mag oder mögen kann, treten auch in der Beschäftigung mit der Geschichte in den Hintergrund.“ (Fuchs 1995a, S. 83)

Für die Mädchen ist damit - in generalisierbarer Absicht formuliert - eine „double-bind“-Situation konstruiert. Fuchs nennt sie das „heterosexistische Paradoxon“:

„Die Konstruktion kann etwa so paraphrasiert werden: ‘Ich fordere dich zum Wettkampf, weil ich meine Überlegenheit beweisen muss. Wenn du gewinnst, werde ich dich abwerten und dadurch meine Niederlage ungeschehen machen. Deine Abwertung wird darin bestehen, dass du für eine heterosexuelle Liebesbeziehung (mit mir) nicht in Frage kommst. Wenn du verlierst, werde ich dich nicht abwerten, weil du dann bereits abgewertet bist. Unter dieser Voraussetzung kommt aber eine Liebesbeziehung zu dir für mich in Frage. Wenn du eine heterosexuelle Liebesbeziehung willst, und nur dann bist du ein richtiges Mädchen, musst du auf diese Bedingungen eingehen.’“ (Fuchs 1995b, S. 265)

Mädchen und Frauen sind offensichtlich „erfolgreich“ so weit sozialisiert worden, dass sie in geschlechtsspezifischen Konfliktsituationen eher die harmonische Lösung bevorzugen, empathisch bei dem geschlechtlichen Gegenüber die Dilemmasituation erkennen und diese wegdefinieren wollen oder Parallelschluss-Lösungen suchen. Sie sehen sich dazu gezwungen, diese Strategie zu wählen, um sich vor Abwertung und Niederlage zu schützen. Diese Empathie erkennt die realen Verhältnisse an, die das Mädchen als ohnmächtig konstruieren. Insofern entsteht eine „Leerstelle“, die von beiden Geschlechtern produziert wird. Die Doppelbindung, die

Konsequenzen für das sich in die Falle des heterosexistischen Paradoxon begebenden Mädchens hinsichtlich seiner eigenen freien Entfaltungen bleiben unbearbeitet.

Jungen und Männer haben zwar in der frühen Kindheit „weibliche“ und „mütterliche“ Anteile aufgenommen. Bei der späteren Entwicklung von „Männlichkeit“ müssen sie aber „Eigenes von sich selbst, Kompetenzen, aber auch Wünsche und Identifikationsphantasien - vereinfacht: ihre weiblichen Anteile - beschränken, bekämpfen, unterdrücken, denn Mann-Sein bedeutet ja, Nicht-Frau / Nicht-Nicht-Mann zu sein. (...) Hier entwickelt und verfestigt sich die Abwertung weiblicher Anteile und die Abwertung der Frau generell als Abstraktion.“ (Böhnisch/Winter 1993, S. 66) Der bei der (männlichen) Außenwelt möglicherweise aufkommende Verdacht, Weiblichkeit als Anteile in sich zu tragen, gefährdet die Identität. Auch dies produziert eine „Leerstelle“, die zu betrachten dem männlichen Jugendlichen im übrigen zusätzlich wegen des Homosexualitäts-Tabus schwer fällt. Diese - auf unterschiedliche Weise konstruierten - „Leerstellen“ werden aufrechterhalten, solange sie verdrängt bleiben. „Im Umgang mit solchen Leerstellen ist das Problem der Forschenden und das Problem der Lehrenden dasselbe: das zu suchen und zu erkennen, was nicht da ist, was fehlt, und es als Fehlendes, als Leerstelle zu thematisieren. Eben deswegen muss der Blick trainiert werden: weil sonst die fehlende Auseinandersetzung der Mädchen mit dem Mädchendilemma verdoppelt wird, indem auch das Klassengespräch als Ganzes dieses Thema negiert.“ (Fuchs 1995, S. 266)

Ich habe hier Forschungsergebnisse im Kontext des literarischen Gesprächs dargestellt, weil es mir möglich und notwendig scheint, sie für grundsätzliche Überlegungen zur Fundierung von Lernprozessen in der Politischen Bildung fruchtbar zu machen.

Erstens zeigt sich, dass die hier angestrebte Kommunikationsform in hohem Maße subjektorientiert ist. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihren Diskurs über einen Text selbst, sie bestimmen inhaltliche Schwerpunkte und entwickeln problemorientiert Lösungsmöglichkeiten. Den gleichen Anspruch hat eine subjektorientierte Politische Bildung zu erfüllen. Ich werde in Kapitel 4 zum Stichwort „Subjekt“ sowie innerhalb meines Planungsmodells (Kapitel 6) darstellen, inwieweit dieser Anspruch einzulösen ist.

Zweitens enthalten die Gesprächsanalysen von Hannelore Christ u.a. Erkenntnisse, die weit über eine literaturdidaktische Problemstellung

hinausreichen und von genereller und so auch politikdidaktischer Bedeutung sind. Es ist nämlich davon auszugehen, dass der geschlechtsverbundene Imperativ und das heterosexistische Paradoxon nicht nur bei der Interpretation der literarischen Gespräche in der Weise unterlegt sind, dass die Schülerinnen und Schüler bestimmte Konfliktlösungsmuster (Parallelschluss oder „Rettung“ des Imperativs) favorisieren und dadurch „Leerstellen“ produzieren, sondern dass dies auch innerhalb realer Konfliktsituationen, an denen die Geschlechterproblematik Anteil hat, so ist.

Ich erläutere nun, welche Konsequenzen dies für ein Verständnis von Lernprozessen hat, die durch intensive Phasen kooperativer Planung durch die Lerngruppe selbst und durch weitgehend selbständige Gruppenarbeitsphasen gekennzeichnet sind. In diesem Rahmen plädiere ich dafür, neben der Sachkompetenz die Selbstreflexionsfähigkeit der Lerngruppe als eigenständige Kompetenz zu entwickeln.

„Es genügt nicht, gesonderte Veranstaltungen für Jungen und Mädchen anzubieten, es genügt auch nicht, einige typische Themen zur Geschlechtsspezifik, gar reduziert auf den Sozialkundeunterricht, anzubieten, und es genügt auch nicht, ab und zu zu intervenieren, wenn die traditionellen Rituale von Männlichkeitsdominanz und weiblicher Opferhaltung deutlich werden. Es muss vielmehr gleichberechtigt neben das Ziel der Vermittlung der jeweiligen fachspezifischen Kenntnisse und Methoden ein weiteres eigenständiges Ziel treten: Selbstreflexion und Metakommunikation der Lerngruppe, Analyse der - nicht nur, aber vor allem - zwischen den Geschlechtern stattfindenden Interaktion und Kommunikation.“ (Nonnenmacher 1996a, S. 28)

Aus guten Gründen werden für solche Metakommunikationsphasen Empfehlungen gegeben, den Prinzipien der „themenzentrierten Interaktion“ (TZI) zu folgen, die von einer gelungenen Interaktionsbeziehung dann sprechen, wenn eine Balance zwischen dem Gewicht des Themas, der Gruppe und dem einzelnen Individuum besteht. Wo für ein Mitglied der (Lern-)Gruppe diese Balance nicht mehr gegeben ist, ist der kollektive Prozess gestört. Nach dem Prinzip „Störungen haben Vorrang“ (vgl. Langmaack 1991, S. 86ff.) müssen solche Störungen des Gleichgewichts thematisiert und bearbeitet werden. Die Auseinandersetzungen der Individuen gemäß den TZI-Regeln entsprechen den Prinzipien der Verständigungsorientierung im „kommunikativen Handeln“. (Zur Unterscheidung von „strategischem“ und „kommunikativem“ Handeln im Anschluss an Habermas vgl. Nonnenmacher 1984, S. 46 - 50) Sie zielen auf *gemeinsame*

Situationsdefinition, auf eine *Kompromissorientierte* Kommunikation der Kommunikationsteilnehmer. Aus diesem Grunde wird auf die in diesem Zusammenhang hilfreichen Erklärungsinstrumente der Kommunikationstheorie verwiesen: Wer z.B. selbstreflexiv erfahren hat, dass man nicht nicht kommunizieren kann, wer analogische Kommunikation verstehen und darüber kommunizieren gelernt hat, wird eher dazu beitragen können, dass sich eine arbeitsbezogene Gruppe zugleich auf der Inhaltsebene effektiv und auf der Beziehungsebene befriedigend entwickeln wird. (vgl. Watzlawick et al. 1969) Wer gelernt hat, Mitteilungen mit den berühmten „vier Ohren“ zu hören, dem „Sach-Ohr“, dem „Appell-Ohr“, dem „Beziehungs-Ohr“ und dem „Selbstoffenbarungs-Ohr“ (Schulz von Thun 1981, S. 44ff.), der wird emphatisch dazu beitragen können, dass Fehlinterpretationen vermieden werden und ein offener Austausch zwischen den Kommunikationspartnern stattfindet. Ich habe an anderer Stelle bereits auf die Problematik der empathischen Verständigungsorientierung aufmerksam gemacht.

„Die verbreitete Skepsis dem Empathiebegriff und den mit ihm verbundenen Implikationen gegenüber ist insofern sicher berechtigt, als bei undifferenziertem Gebrauch, wie er in der interaktionistischen Rollentheorie üblich ist, sein ideologischer Charakter offenkundig wird. Wer sich in ‘den anderen’ voraussetzungslos hineinversetzt, unterstellt eben prinzipiell Positionen der Gleichheit, auch da wo Ungleichheit herrscht; unterstellt zumindest Harmonisierbarkeit verschiedener Interessen und zwingt sich selbst, Interaktionsziele auf ein ‘allgemeines Gutes’ hin zu orientieren, selbst wenn unter den herrschenden Bedingungen für Interaktionsbeziehungen nicht der allgemeine Nutzen, sondern das private Interesse sich zwangsläufig durchsetzen muss. In seiner Voraussetzungslosigkeit gebracht, geht der Empathiebegriff, an dem sich ja das Postulat von der ‘balancierenden Identität’ besonders deutlich festmachen lässt, einher mit gesellschaftlichen Harmonie- und Pazifizierungsvorstellungen auch da, wo ihre Grundlagen Disharmonie und Interessengegensatz sind.“ (Nonnenmacher 1984, S. 32)

Im Lichte der Erkenntnisse, die uns die Analyse von Schülerdiskussionen über die Interaktion der Geschlechter erbracht haben, ist es nunmehr möglich geworden, über die angestrebten Selbstreflexionsprozesse differenziertere Aussagen zu machen. Einerseits bleibt es zwar richtig und einem kollektiven Verständigungsprozess förderlich, wenn Schülerinnen und Schüler etwa nach den TZI-Prinzipien lernen, auf den verschiedenen Kommunikationsebenen Kompromissorientiert miteinander zu kommunizieren und Konflikte zu lösen.

Andererseits aber kann folgende oft im Verlaufe der Reflexion von Gruppenarbeitsprozessen zu machende Beobachtung, zu relativierenden Einschätzungen führen: Sehr häufig werden die auftretenden Probleme (z.B. Dominanz einzelner Gruppenmitglieder; Motivationsverlust infolge des Gefühls auskonkurriert worden zu sein; Beschränkung auf subalterne Tätigkeiten; Passivität einzelner Gruppenmitglieder) so thematisiert, dass nach dem Gruppenklima, der Befindlichkeit einzelner mit dem Ziel, ein für alle befriedigendes Arbeitsverhältnis herzustellen, gefragt wird. Die Interaktionsbeziehungen werden nicht oder nur mit Hilfe von psychologisierenden Zuschreibungen auf ihre geschlechtsspezifische Dramaturgie hin betrachtet. In gemischtgeschlechtlichen Arbeitsgruppen sind die „Störungen“ aber fast immer auch unter der Kategorie Geschlecht zu betrachten. Wenn Lehrerinnen und Lehrer nunmehr ihre Schülerinnen und Schüler (durch Unkenntnis der Zusammenhänge) dabei unterstützen, den geschlechtsverbundenen Imperativ unangetastet zu lassen, verhindern sie objektiv die gerade in diesen Selbstreflexionen liegende Möglichkeit für Mädchen *und* Jungen, sich selbst auf die Spur zu kommen.

So wird z.B. häufig beobachtet und (selbst)kritisch festgestellt, ein Arbeitsgruppenmitglied habe sich auf die Hilfsdienste beschränkt, während ein anderes Mitglied die Gruppe deutlich geleitet und dabei auch dominiert habe. Wenn das Ergebnis der selbstreflexiven Phase nun darin besteht, dass dem hilfsdienstleistenden Mitglied bescheinigt wird, es habe doch auch sehr wichtige Arbeit geleistet, solle sich aber in Zukunft doch etwas stärker gestaltend einbringen, während dem „Leiter“ etwas mehr Zurückhaltung und Rücksichtnahme empfohlen wird, dann ist dies auf einer ersten Zugangsebene ein möglicher Schritt zur verbesserten Selbstwahrnehmungsfähigkeit. Wenn nun aber die „Helfer“-Rolle durch ein Mädchen und die „Leiter“-Rolle durch einen Jungen besetzt ist und die Kategorie Geschlecht bei der Analyse ausgeblendet oder lediglich „natürliche“ Zusammenhänge hergestellt werden, dann wird das Mädchen-Dilemma verdoppelt, indem es nicht nur in der realen Kommunikation, sondern auch in der Metakommunikation unreflektiert bleibt und damit verfestigt wurde. Häufiger anzutreffen ist der andere Fall - mit den gleichen Konsequenzen: Die Leitungsrolle wird von einem Mädchen eingenommen, das dadurch den „Spagat“ erbringen muss, die eigene Leistung nicht mit dem geschlechtsverbundenen Imperativ konfliktieren zu lassen.

Gelingende Metakommunikation über die Interaktion in geschlechtsgemischten Arbeitsgruppen muss also die dort zwangsläufig auftretenden „Leerstellen“, die meist durch Parallelschluss-Lösungen oder

Rettungsversuche des geschlechtsverbundenen Imperativs gekennzeichnet sind, aufspüren. An dieser Stelle sind Interventionen nötig; solche Interventionen, deren Ziel darin besteht, die Lernenden auf ihre je individuelle Beteiligung und ihr Eingebundensein an der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht hinzuweisen, verstoßen nicht gegen das Postulat der Subjektorientierung im Lernprozess. Im Gegenteil, das Ausblenden dieser Dimension belässt die Lernenden in der Objektrolle als bewusste Mit- und Nachvollziehende der herrschenden Konstruktion, der Verweis auf die „Leerstellen“ eröffnet erst die Chance, auf der Basis von Dekonstruktion die Selbstbilder und die Beziehungen neu zu konstruieren.

Wenn dies so ist, wenn also Lehrerinnen und Lehrern hier eine erhöhte Sensibilität und intervenierende Stellungnahme abzuverlangen sind, dann setzt dies voraus, dass *sie selbst* diese Strategien zur Rettung des geschlechtsverbundenen Imperativs oder zur harmonistischen Parallelschluss-Lösung auch am Beispiel eigenen Verhaltens zu durchschauen gelernt haben. Es ist kaum zu erwarten, dass sie im anderen Falle situationsbezogen überhaupt wahrnehmen - selbst wenn sie mit Schulz von Thun gelernt haben, mit vier Ohren zu hören - , wie Schülerinnen und Schüler in der konfliktanalysierenden Metakommunikation „Leerstellen“ produzieren. Auch aus einem anderen Grund, nämlich wegen des interdisziplinären Charakters der Politischen Bildung, halte ich es für notwendig, dass Lehrerinnen und Lehrer, z.B. im Rahmen einer Doppeljahrgangsfachkonferenz, ein Team bilden, das gemeinsame Planungen und gegenseitig fachliche Fortbildung betreibt. Ein solches Team wäre genau der Ort, wo Lehrerinnen und Lehrer, eventuell mit Hilfe von supervidierender Unterstützung von außen (schulnahe Lehrerfortbildungsinstitutionen), ihren eigenen Strategien bei der Konstruktion von Geschlecht auf die Spur kommen könnten.

Zusammenfassend:

Eine Konzeption politischen Lernens, die Chancen dafür bieten will, dass die Konkurrenzorientierung als „männliche“ Domäne im Interesse von weiblichen *und* männlichen Lernenden abgebaut werden kann, muss folgende Punkte berücksichtigen:

- Wo immer möglich sollte auf frontale Vermittlungsformen einschließlich des „fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“ verzichtet werden.
- Der Lernprozess sollte so aufgebaut sein, dass er aufgrund einer alle in die Verantwortung nehmenden Planung breite Teile vorsieht, in welchen die Lernenden ohne Lehrersteuerung in Kleingruppen weitgehend selbständig miteinander umgehen.

- Der männliche Überlegenheitsanspruch (geschlechtsverbundener Imperativ) wird sich dennoch durchzusetzen versuchen.
Die Lehrperson muss deshalb ein Sensorium - möglichst ausgehend von eigenen gemischtgeschlechtlichen Kooperationsverhältnissen und deren Reflexion - für die „Leerstellen“ sowie entsprechende Bearbeitungsstrategien entwickeln.
- Selbstreflexionsprozesse dürfen nicht nur die Inhaltsebene (Effizienzorientierung) betreffen. Die Beziehungen selbst stehen dabei zur Debatte.
- Das heterosexistische Paradoxon ist oft der Interaktion und Kommunikation von Schülerinnen und Schülern unterlegt. Es kann i.d.R. nicht ohne Hilfe als ein herrschendes Konstruktionselement bei der Konstruierung von Geschlecht erkannt und infolgedessen auch nicht ohne Hilfe destruiert werden.

4.

KERNELEMENTE POLITISCHER LERNPROZESSE

Bisher habe ich erstens gesellschaftliche Entwicklungsprozesse unter dem Primat eines Fragens nach deren demokratischem Charakter und nach der Rolle des Staates als Garant von politischen Bildungsprozessen gefragt. (Kapitel 1: Staat und Schule). Ich habe zweitens unter besonderer Berücksichtigung des subjektwissenschaftlichen Zugriffs eine sich radikal am Demokratiepostulat orientierende lerntheoretische Grundlage markiert (Kapitel 2: Lerntheorie). Und ich habe schließlich die Erkenntnisse feministischer Schulforschung daraufhin befragt, wie Interaktion und Kommunikation im Unterricht die Geschlechterdifferenz konstruieren und welche aufklärenden Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse deshalb initiiert werden müssen (Kapitel 3: Kategorie Geschlecht).

Vor diesem Hintergrund werde ich nunmehr einzelne „Elemente“ herausarbeiten, die den Charakter eines Lernprozesses der Politischen Bildung bestimmen. Diesen Elementen liegt eine determinierende Funktion zu Grunde. Sie stellen Anforderungen an ein Planungsmodell (Kapitel 6) dar. In perspektivischer Sicht sind diese Elemente aber auch diejenigen Kriterien, die angelegt werden müssen, wenn politikdidaktische Forschung sich der Realität schulischer politischer Lernprozesse in der Absicht zuwendet, diese zu evaluieren (Kapitel 7).

Die folgenden sieben Elemente verweisen wechselseitig aufeinander, sie werden zum Zwecke der Darstellung quasi künstlich getrennt. Das erste Element, der Subjektbezug, ragt allerdings insofern heraus, als ich ihn als allgemeines Prinzip verstehe, das dem demokratischen Lernen insgesamt und damit auch allen anderen Elementen immanent sein muss.

4.1. Subjekt

Seit der Aufklärung gehen wir davon aus, dass die Welt erklärbar ist, dass alle offenen Fragen das noch Ungeklärte betreffen und insofern der kontroverse Diskurs ein notwendiger Teil des Klärungs- und Erklärungsprozesses ist, den der Mensch veranstaltet. Von diesem Punkt aus ist dem Menschen ein Interesse an herrschaftsfreien Lebensmöglichkeiten unterstellt, am Abbau von sozialer Ungerechtigkeit und perspektivisch an der Herstellung von Möglichkeiten eines gleichberechtigten Zusammenlebens, kurz: an der gerechten Gesellschaft. Alle dem entgegenstehenden Phänomene lösen für das Individuum ein

Handlungsproblem aus, dem es nur lernend begegnen kann. Dies ist - wie in Kapitel 2 dargestellt - der Kern einer subjektorientierten Lerntheorie. Nur wo Lernen aus diesem Zusammenhang heraus stattfindet, lernt das Subjekt „expansiv“, d.h. es erschließt sich die Welt, einschließlich seiner Stellung in ihr. Der Lernvorgang des Subjekts bezieht sich insofern grundsätzlich auf die objektive Welt, er produziert Erklärungen (Konstruktionen) über sie, aber auch über die Wirkungen der objektiven Weltverhältnisse auf das Individuum. Insofern hätte die Überschrift zu diesem Teilkapitel lauten können: Subjekt *und* Objekt. „Denn beide Bedeutungen bedürfen einander reziprok; kaum ist die eine ohne die andere zu fassen.“ (Adorno 1969a, S. 151)

Angesichts des herrschenden fachdidaktischen Diskurses und mehr noch angesichts der herrschenden Realität des Unterrichtens halte ich es aber für notwendig, vor allem den Subjektcharakter, der dem Individuum im politischen Lernen zugeschrieben werden soll, zu betonen. Wo Schülerinnen und Schüler in einem anderen Sinne des Begriffs weitgehend *Objekte* von Belehrungsprozessen sind, kommt es zunächst darauf an, diesen Prozess als hierarchisch, autoritär und undemokratisch zu erkennen, mithin ein Lernprozessverständnis zu konstituieren, dass die Lernenden als Subjekte in den Mittelpunkt stellt.

In der politikdidaktischen Tradition haben bis heute E.A. Roloff und Rolf Schmiederer am pointiertesten den Subjektbezug des politischen Lernens betont. Schmiederer begründete so den „schülerzentrierten Unterricht“:

„1. Im Zentrum des schülerzentrierten Unterrichts, seiner Planung und Durchführung steht der Schüler mit seinen Bedürfnissen, Erwartungen und Interessen und in seiner konkreten Persönlichkeit. 2. Sonst nur ‘Adressat’ von Unterricht, also das Objekt von Curriculum und Unterricht, wird der Schüler zum Subjekt im Lernprozess; über Mitbestimmung im Unterricht gelangen Schüler und Lerngruppe zu weitgehender - im Idealfall: zu vollständiger - Selbstbestimmung.“ (Schmiederer 1977, S. 108)

Aus den konkreten Erfahrungsbereichen der Schülerinnen und Schüler werden demnach solche „Lebenssituationen“ zum Unterrichtsgegenstand, die für das jetzige und zukünftige Leben der Schülerinnen und Schüler eine „besondere Bedeutung haben und die Problemdruck (Leid) ausüben. (...) Das Prinzip ‘Betroffenheit’ wird konstitutiv für die Organisation von Unterricht.“ (Schmiederer 1977, S. 109)

Auch Roloff bezeichnete das Prinzip der Betroffenheit als „konstitutiv“ und ging sogar so weit, dass er die Schule selbst als den zentralen Lerngegenstand bezeichnete, weil die Schülerinnen und Schüler eben

durch sie am meisten „betroffen“ seien: „Der politische Unterricht ist der Ort, an dem die politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge von Entscheidungen erkennbar werden, von denen der einzelne betroffen ist. Das aber heißt: Der primäre Gegenstand der politischen Bildung in der Schule ist die Schule, und zwar durchgehend als Folge von Entscheidungszwängen durch alle Stufen hindurch.“ (Roloff 1974, S. 58)

Schmiederer und Roloff sind für ihre Favorisierung des Schülerinteresses und der Betroffenheit scharf kritisiert worden. So wurde etwa schon früh von Rudolf Engelhardt bezweifelt, ob die Kategorie Betroffenheit überhaupt Sinn mache, wenn es doch ganz offensichtlich viel zu lernen gebe, ohne dass die Schülerinnen und Schüler subjektiv davon betroffen seien. In Reaktion auf die Vorhalte wurde die Frage diskutiert, wie denn Probleme der politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit mit den Schülerinteressen verbunden seien und wie möglicherweise naives Alltagsbewusstsein und vorpolitisches Interesse mit der Komplexität gesellschaftsanalytischer Anstrengungen verbunden werden können. Eine Antwort: Wenn man Lernenden die Möglichkeit gibt, ihren Nahraum („Mikrowelt“) zum Ausgangspunkt zu machen und von daher auf dahinterliegende Strukturen („Makrowelt“) zu schließen, wird ihnen der Zusammenhang zwischen objektiver Bedeutsamkeit und subjektivem Interesse offenbar werden können, und sie können so einen individuellen Zugang zu „bedeutsamen“ Unterrichtsgegenständen gewinnen. (vgl. Gagel 1986, S. 31ff.) Ein zentrales Dilemma schulischen politischen Lernens ist damit offengelegt: Das Anknüpfen an den subjektiven Bedürfnissen, Interessen und Erfahrungen bringt zahlreiche Schwierigkeiten mit.

Diese subjektiven Interessen müssen zunächst einmal eruiert werden. Wie geschieht das? Durch Studium der jeweils neuesten sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse der jugendsoziologischen Forschungen? Durch direktes Befragen der Schülerinnen und Schüler? Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, die das Interesse an einem Lerngegenstand ausdrücken, müssen konkretisiert und interpretiert werden. Ist hier nicht jeglicher Manipulation die Tür geöffnet? Müssen sich Lernende, die z.B. ein Interesse an der englischen Monarchie haben, erklären lassen, dass dies notwendigerweise einen Verfassungsvergleich bedeutet? Wird also ihr „Interesse“ auch noch gegen sie gewendet, weil es als „Aufhänger“ für die Bearbeitung von Inhalten herhalten muss, gegen die man sich gar nicht mehr wehren kann, weil das Schülerinteresse ja der Ausgangspunkt war? Möglicherweise *wollen* Schülerinnen und Schüler ihre Interessen, die ja immer auch Wünsche, Ängste und Unsicherheiten betreffen können, gar nicht zum schulischen Lerngegenstand machen. Müssen diese dann

hervorgelockt werden? Kann es nicht so sein, dass die Schülerinnen und Schüler von manchen Lerngegenständen so sehr betroffen sind, dass es geradezu kontraproduktiv ist, sie zum immerhin lerngruppenöffentlichen Thema zu machen? (vgl. meine Ausführungen zu dem in diesem Sinne problematischen Thema „Jugendarbeitslosigkeit“ gerade bei besonders Betroffenen in: Nonnenmacher 1982, S. 201) Vermutlich werden besonders die Grundstrukturen der persönliche Identität berührende (also hochgradig an der „Betroffenheit“ orientierte) Themen, wie etwa die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit, innerhalb der Lerngruppe gerade dadurch erst bearbeitbar, dass sie gerade *nicht* an den konkreten Szenen subjektiv angeknüpft werden, sondern infolge einer didaktischen Entscheidung durch die Lehrperson anhand eines neutralen Zuganges (literarisches Gespräch; Fallanalysen).

Die hier gestellten Fragen und die angestellten Überlegungen geben Anlass, die aus der Sicht subjektorientierter Lerntheorie entstandene Betonung des Subjektstandpunkts im Lernprozess zu relativieren. Ich will zunächst ein Beispiel aus einem Grundkurs („Einführung in die Didaktik der Sozialwissenschaften“) im Sommersemester '98 geben. Im Rahmen einer projektorientierten Kleingruppenarbeit hatte sich die Gruppe selbst zum Ziel gesetzt, nach der Konvergenz bzw. Differenz zwischen staatlichen curricularen Grundverständnissen Politischer Bildung und der Realität alltäglichen Sozialkunde-Unterrichts zu fragen. Zu diesem Zweck sollten Hessisches Schulgesetz und der Rahmenplan Sozialkunde analysiert und dann an drei Sekundarstufenschulen Sozialkundeunterricht hospitiert werden sowie leitfadengestützte Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt werden. An dieser Stelle intervenierte ich, indem ich die Studierenden darauf hinwies, dass neben den fachbezogenen Rahmenplänen (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde) eine konkurrierende curriculare Konstruktion existiert (Rahmenplan Gesellschaftslehre). Ich erläuterte das Prinzip der Interdisziplinarität, dessen Konsequenzen hinsichtlich der Herangehensweise an einen Themenkomplex, die Folgen für die Alltagsorganisation von Unterricht. Die Studierenden kannten diese Konzeption nicht, sie nahmen meine Intervention zum Anlass, die von mir genannten curricularen Grundlagen zu studieren und revidierten bzw. erweiterten dann ihre Projektziele entsprechend.

Was war hier geschehen? Habe ich die Studierenden durch meine Intervention wieder in die Objektrolle zurückverwiesen, indem ich sie „belehrt“ habe, anstatt sie ihren - aus meiner Sicht von einer defizitären Perspektive geprägten - Weg gehen zu lassen? Hätten die Studierenden nicht im Laufe ihrer Arbeit selbst erkennen können, dass sie infolge einer

eingeschränkten Wissensbasis wesentliche Aspekte gar nicht sehen können und hätten sie nicht *dadurch erst* ein expansiv begründetes Lernbedürfnis entwickeln können? Hätte ich mich also zurückhalten müssen, um sie genau diese Erfahrung selbst machen zu lassen?

Andererseits: Hätte ich die Studierenden nicht erst recht zum Objekt meiner Vorstellung des Lernprozesses unterworfen, wenn ich sie sehenden Auges in eine schwierige Situation hätte laufen lassen, indem ich durch meine Nicht-Intervention die späte Entdeckung der Defizite zum „heimlichen“, weil den Studierenden nicht offengelegten, Lernziel erklärt hätte?

Nach meiner Auffassung muss die Handlungsmaxime lauten: Alle Hinweise, die eine Lerngruppe auf folgenreiche Kenntnislücken, auf nicht gesehene Zusammenhänge, auf unbekannte Argumentationsstränge im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens aufmerksam macht, müssen gegeben werden. Diese Hinweise müssen grundsätzlich als *Angebot*, sowohl vom Hinweisgebern (in der Regel die Lehrperson) verstanden werden, als auch von der Lerngruppe angenommen werden können. Wenn dies so ist, wird die Autonomie der Lernsubjekte gestärkt, weil die Lernenden jetzt eine breitere Basis für die Entwicklung einer Lernstrategie (Planung im Detail) haben, als sie sie ohne solche Hinweise hätten. Die Lehrperson hat in der Regel qua Alter, Ausbildung und Erfahrung einen (Wissens-) Vorsprung, der nicht durch Nicht-erkennen-lassen verschwindet und auch nicht geleugnet werden darf.

Man kann gegen diese These einwenden, hier würde nun über die Hintertür doch wieder der alte Belehrungsunterricht legitimiert. Der wissende Lehrer muss den im Prinzip unwissenden oder bestenfalls mit bruchstückhaftem Wissen ausgestatteten Schülerinnen und Schülern, wenn auch in bester Absicht, „helfen“ und konstruiert damit erneut ein Abhängigkeitsverhältnis. Was einerseits als notwendige Intervention erscheint, die Lernenden erst zur autonomen Verfügung über den (weiteren) Lernprozess instand zu setzen und damit überhaupt in einen Planungsprozess eintreten zu können, kann andererseits als subtile Bevormundung gedeutet werden. Hier - und nicht etwa in durch Lehrpläne aufgezwungenen Inhalten - sehe ich die eigentliche Schwierigkeit, die in jedem problemanalysierenden politischen Lernprozess unvermeidbar auftaucht und die eine ständige Balancierungsleistung erfordert: Bei der Begegnung mit dem zur Debatte stehenden Problem, bei der Entwicklung von Fragestellungen und dem Aufstellen eines Arbeitsplanes steht die Leitungsperson permanent vor der Entscheidung, Ideen, Vorschläge, eingebrachte Aspekte stehen zu lassen oder kommentierend zu

intervenieren. Auch jede Nichtintervention ist dabei eine Entscheidung. (Am unproblematischsten ist dabei noch die ausbleibende Intervention aufgrund von Wissensdefiziten der Lehrperson, noch dazu, wenn diese offen zugegeben werden können.) Ob ein kollektiver Unterrichtsplanungsprozess sich am Lernsubjekt orientiert und damit expansives Lernen auslöst, oder ob die Interventionen der Lehrperson Scheinangebote sind und in Wirklichkeit nur direktiven Charakter haben, müsste in jeder Einzelszene diskutiert werden. Unterrichtsforschung, die die Analyse solch spezieller Interventions- oder Nicht-Interventionsszenen zum Gegenstand hat (vgl. Kapitel 7), steht noch aus.

Allein die Absicht, Lernende mögen die gestaltenden Subjekte des Prozesses sein, wie dies etwa unter Berufung auf Schmiederer (1971) immer wieder geschieht, reicht nicht aus. Die veröffentlichte politische Didaktik bewegt sich aber bis heute auf einer solchen bloßen Postulatsebene. Jüngstes Beispiel eines solchen weitgehend folgenlosen Postulats-Rituals, in dem der Autor innerhalb von acht Seiten ebenso pauschal über 80 einschlägige Literaturverweise gibt: „Eine schulische politische Bildung, die sich - zumal unter den Bedingungen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse - an der Perspektive ‘politische Mündigkeit’ in einer demokratischen und humanen Gesellschaft orientiert, sollte Schülerinnen und Schüler als Lernsubjekte verstehen, die ihre - individuell wie auch kooperativ organisierten - politisch relevanten (Lern-) Handlungsprozesse weitgehend selbst steuern.“ (Koopmann 1998, S. 140ff.)

In ihrer Pauschalität zutreffend aber in ihr verharrend, vermögen solche Aussagen allerdings auch nicht weiterzuführen. Hinzutreten müssen Reflexionen über den geschilderten schwierigen Balance-Akt, der angeleitetem politischen Lernen unvermeidbar eingeschrieben ist, wenn es aufklärerisch im Sinne eines expansiven Lernverständnisses sein will. Schließlich geht es um nicht mehr und nicht weniger als die Frage, ob dies in der Schule überhaupt möglich ist. Nach Kant ist „Aufklärung der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (Kant <1784>, 1962, S. 203) Es geht um den Widerspruch zwischen „Autonomie“ und „Leitung“. Ist die double-bind-Botschaft des aufgeklärten Lernverständnisses (Ich als Leiter *gewähre* dir eine Subjektrolle!) mit dem Hinweis auflösbar, man sei nicht mehr der verlängerte Arm einer bestimmten weltinterpretierenden Macht (Kirche)

oder Erfüllungsgehilfe einer eng führenden Obrigkeit (Staat), sondern verstehe sich als Moderator oder Dienstleister beim Produzieren je eigener Erkenntnisse?

Ich sehe jedenfalls die Notwendigkeit, sich als Leiterin oder Leiter eines Lernprozesses zunächst einmal diesen schmalen Grat immer wieder bewusst zu machen. Ein Schritt zur Autonomie der Lerngruppe würde es darstellen, wenn die Frage, ob der Balanceakt des Leitenden zwischen Intervention und Nicht-Intervention dem Autonomisierungsprozess zuträglich war oder nicht, in einer zeitlich verorteten Feed-back-Phase (siehe Kapitel 4.7) durch die Lerngruppe selbst zum Reflexionsgegenstand gemacht würde.

4.2. Problem

Mit dem Element „Problem“ soll die inhaltliche Dimension politischen Lernens markiert werden. Damit ist im Kern die Frage berührt, welche kulturellen Überlieferungen, welche Ergebnisse von Erkenntnisprozessen Inhalte demokratischer Allgemeinbildung sein sollen. Dass sich aus der heute zur Verfügung stehenden und täglich wachsenden Wissensmenge auch nur *einer* wissenschaftlichen Fachdisziplin kein allgemein akzeptierter „Kanon“ des Wissens oder ein sogenanntes „Grundwissen“ mehr ableiten lässt, ist mittlerweile Allgemeingut. Hilfreich ist im ersten Zugang eine Unterscheidung, die Tilmann Grammes vorschlägt. Er differenziert Information und Wissen und meint, „es lässt sich die Zeitdiagnose stellen, dass der Mensch in der Postmoderne einerseits in Informationen ertrinkt und doch zugleich nach Orientierungswissen hungert.“ (Grammes 1997, S. 52) Den Begriff „Orientierungswissen“ bezeichne ich deshalb als hilfreich, weil er semantisch darauf verweist, dass das Wissen nicht Selbstzweck ist, sondern zum Zwecke der Orientierung in Entscheidungssituationen benötigt wird. Nicht *irgendein* Wissen, das einer immanenten Aufbau-logik folgt, sondern dasjenige, das dem Menschen hilft, Problemlagen zu analysieren, Lösungsvorstellungen zu verstehen und Beurteilungen vornehmen zu können, wird benötigt. „Das Kriterium, welche Wissensbestände sich die Schüler aneignen sollen, liefert allerdings nicht eine sich aus sich selbst heraus legitimierende Stoffsystematik, sondern die Frage nach der Funktion des Wissens innerhalb einer anstehenden Problem- oder Fragestellung, in Bezug auf einen konkreten gesellschaftlich relevanten Konflikt oder Fall.“ (Nonnenmacher 1982, S. 195)

Insofern ist der Begriff der „allgemeinen Bildung“ nicht mehr mit kanonischen Inhalten gefüllt, sondern er bedeutet vielmehr, „ein

geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und - soweit voraussehbar - der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“ (Klafki 1996, S. 56) Abkürzend spricht Klafki von „epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft.“ (ebenda)

Evident sind für Klafki die folgenden fünf Schlüsselprobleme:

1. Die „Friedensfrage“, wobei er diese in „makrosoziologische und makropolitische Ursachen der Friedensgefährdung bzw. von Kriegen“ und „gruppen- und massenpsychologischen Ursachen aktueller oder potentieller Friedlosigkeit“ einteilt und bei letzterer die „Reflexion der Lehrenden und Lernenden auf sich selbst“ (Klafki 1996, S. 57) einschließt.
2. Die „Umweltfrage, d.h. die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach der Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.“ (Klafki 1996, S. 58)
3. Die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ und zwar
 - „- zwischen sozialen Klassen und Schichten
 - zwischen Männern und Frauen
 - zwischen Behinderten und nicht-behinderten Menschen
 - zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben und denen, für die das nicht gilt
 - zwischen Ausländern in Gastländern und der einheimischen Bevölkerung, aber auch zwischen den verschiedenen Volksgruppen einer Nation; positiv formuliert lautet die Aufgabe: multikulturelle Erziehung;
 - zum anderen (...) in internationaler Perspektive (...) um das Macht- und Wohlstands-Ungleichgewicht zwischen sogenannten entwickelten und wenig entwickelten Ländern.“ (Klafki 1996, S. 59)
4. Die „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (ebenda) sowie
5. Die „Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung“ (Klafki 1996, S. 60)

Ich habe die Formulierungen von Klafki zu den Schlüsselproblemen hier aufgeführt, weil auf sie nicht nur in der fachdidaktischen Literatur, sondern auch in der allgemeinen bildungspolitischen Diskussion immer wieder Bezug genommen wird. (z.B. Bildungskommission NRW 1995, S. 112ff.) Andere Autoren haben ähnliche Schlüsselprobleme entwickelt, wie z. B. Hilligen, der von „Herausforderungen“ spricht (vgl. Hilligen 1985, S.

32f.). Eine Zusammenstellung, die die Parallelen belegt, hat Gotthard Breit vorgenommen. (vgl. Breit 1997, S. 66f.)

Klafki weist darauf hin, dass die Schlüsselprobleme „wandelbar“ sind, was nun aber keinesfalls als „Plädoyer für das Bemühen um ‘Aktualität’ im gängigen vordergründigen Wortsinne missverstanden werden“ (Klafki 1996, S. 61) dürfe.

Ich selbst habe solche Schlüsselprobleme ebenfalls bereits 1982 als „Problemstellungen“ zum Kernelement von curricularer Planung erklärt (vgl. Nonnenmacher 1982, S. 193) und als „Katalog von (derzeit) relevanten gesellschaftlich-politischen Grundproblemen“ 1984 genannt:

„- Die Bedeutung der Arbeit für den Menschen und das Verhältnis von Kapital und Arbeit

- Die Bedrohung grundsätzlich garantierter Rechte und Freiheiten; Möglichkeiten zur Erhaltung und Sicherung ihres Bestandes

- Die Gefahren des Neofaschismus einschließlich einer historischen Analyse-

- Die Bedrohung des Friedens und die Funktion der Rüstung

- Die Gefährdung des Lebensraumes durch Umweltzerstörung.“

(Nonnenmacher 1984, S. 105 f.)

Vergleicht man meine Formulierung von 1984 mit den heutigen von Klafki, so wird man zwar ebenfalls, die These G. Breits bestätigend, deutliche inhaltliche Nähe finden, allerdings kann man auch Divergenzen ausmachen.

So wird von Klafki die Bedeutung der ökonomischen Verhältnisse unter dem Schlüsselproblem „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ einerseits als die Ungleichheit zwischen sozialen Klassen und Schichten, andererseits als die zwischen Arbeitsplatzbesitzern und Nicht-Arbeitsplatzbesitzern beschrieben. Während ich auch heute noch die Ursachen für zahlreiche Konflikte und Probleme, die als soziale Ungerechtigkeit verstanden werden, in den determinierenden Auswirkungen der politisch-ökonomischen Entwicklung sehe (vgl. Kapitel 1), geht Klafki von einem soziologischen Schichtenmodell aus und konstruiert einen Interessengegensatz von Besitzern und Nicht-Besitzern von Arbeitsplätzen. Man sieht an diesem Beispiel, dass die Übereinstimmung (auch zwischen anderen Autoren), dass etwa „soziale Ungleichheit“ ein Schlüsselproblem sei, bereits in der terminologischen Analyse dazu führt, dass damit gleichwohl sehr verschiedene Begründungen und Erklärungsansätze verbunden sein können. Auch

ergänze ich heute meine Formulierungen der Grundprobleme. Neben dem Begriff des Neofaschismus stelle ich z.B. die Begriffe Rassismus und Xenophobie, weil mittlerweile deutlich geworden ist, dass die Ablehnung des Fremden als Strukturelement wesentlich mehr enthält (biografische Hintergründe, intrapsychische Entwicklungen, Vorstellungen von Statusbedrohtheit) als dies der Kategorie des Neofaschismus anhaftet. Auch die „soziale Ungleichheit“, deren notwendige Beseitigung sich aus den Postulaten des Grundrechtskatalogs ableiten lässt, sollte heute deutlicher als ich dies 1984 gesehen habe, akzentuiert werden.

Im Blick auf Politische Bildung bedeuten sowohl Akzentverschiebungen bei einzelnen Autorinnen und Autoren als auch Differenzen zwischen ihnen nicht, dass dadurch die Schlüsselprobleme beliebig eingrenzbar oder erweiterbar sind. Vielmehr sind sie insofern zu Recht Grundlage aller Planungsüberlegungen, weil sie - auch in ihren unterschiedlichen Formulierungen - dem *Kriterium* verpflichtet sind, das zu benennen, was *gegenwärtig* und in wahrscheinlicher *Zukunft ein Strukturproblem* darstellt und von *gesamtgesellschaftlicher* bzw. oft auch *übernationaler* Bedeutung ist. (vgl. Klafki 1996, S. 60)

Die Differenz in den Formulierungen und Akzentuierungen der „Grundprobleme“ (Nonnenmacher), „Herausforderungen“ (Hilligen) oder „Schlüsselprobleme“ (Klafki) ist im wesentlichen der Tatsache geschuldet, dass dahinter sich bereits Erklärungsansätze verbergen, die ebenso wie die Lösungswege der kontroversen Aushandlung als eines neu in Gang zu setzenden Prozesses bedürfen.

Für meinen fachdidaktischen Ansatz ist es insofern konstitutiv, von „Problem“ auszugehen, weil damit zweierlei geleistet werden kann. Man kann endgültig auf die ohnehin nicht zu leistende Festlegung auf einen inhaltlich-thematischen Katalog von Wissen, über den zu verfügen dann „Allgemeinbildung“ ausmache, verzichten und man kann durch die Bearbeitung von *Beispielen* (die im Verlaufe des schulischen Lernprozesses aus allen von den Schlüsselproblemen berührten Bereichen zu kommen hätten) dennoch die gleiche Bildung der Subjekte erreichen. „Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen führt (...), wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, dass sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (Exempeln) aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles,

Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge. (...) Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungssperspektive.“ (Klafki 1996, S. 144)

Im Zentrum der einzelnen Lernprozesse steht somit der einzelne „Fall“, ein konkreter öffentlicher Konflikt, ein konkretes Problem oder auch eine zur Debatte stehende problemhaltige Frage. Es mag etwas merkwürdig klingen, wenn nun als Ausgangspunkt eines an „Schlüsselproblemen“ orientierten Lernprozesses wiederum der Begriff „Problem“ oder problemhaltige Frage auftaucht.

Auf der Ebene der Lernprozessplanung ist mit „Problem“ jedoch das Einzelne, das, was die am Prozess Beteiligten als nach einer Lösung Drängendes verstehen. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Das *Problem* der Obdachlosen in den Innenstädten oder der Einzelfall eines erfrorenen Obdachlosen oder die problemhaltige *Fragestellung* „Braucht man eine ‘Gefahrenabwehrverordnung?’“, dies sind mögliche exemplarische Zugänge für das Schlüsselproblem „soziale Ungleichheit“.

Erkenntnismethodisch führt die Orientierung an exemplarischen Fällen, Problemen, Konflikten oder problemhaltigen Fragestellungen *induktiv* zu Hypothesenbildung und Analogieversuchen. Durch den Transfer auf ähnliche Fälle und Exempel können sich Analogien und Hypothesen als falsch, korrigierenswert, ergänzenswert oder - nun besser begründet - bestätigt erweisen. Insofern enthält jedes neue Exempel, da es die mitgebrachten Kenntnisse, Meinungen, Erkenntnisse und Vor-Urteile auf den Prüfstand stellt, den Charakter eines auch *deduktiv* zu verstehenden hypothesenprüfenden Verfahrens.

Moderne Curricula - wie bereits in Kapitel 2 in der Auseinandersetzung mit Klaus Holzcamp dargestellt - sind durchaus als an Schlüsselproblemen orientiert zu verstehen. In den Darstellungen der Rahmenpläne von Brandenburg (Balsler 1997, S. 52), der Rahmenrichtlinien von Niedersachsen (A. Schneider 1997, S. 107) oder der Lehrpläne des Landes Schleswig-Holstein (Schwarz 1997, S. 178) geschieht dies explizit, in anderen, wie z.B. den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995 sowie meine kritische Darstellung: Nonnenmacher 1997a, S. 91 f.) können die dortigen „Themenfelder“ genau so verstanden werden. Etwas unglücklich in der Formulierung werden

diesen - wie gesagt als Schlüsselprobleme zu verstehenden - Themenfeldern „Themen“ zugeordnet, die jedoch allenfalls als Problem- oder Themenbereiche zu verstehen sind. Um ein Beispiel zu nennen: In den Richtlinien sind dem Schlüsselproblem (in der hessischen Curriculumsprache: „Themenfeld“) „Demokratie gestalten“ als eines von sieben „Themen“, die innerhalb der Sekundarstufe I zu bearbeiten sind, zugeordnet: „Einfluss nehmen in der Gemeinde.“ Dies ist allerdings in dem Sinne noch kein *Thema*, sondern allenfalls ein Problem- oder Themenbereich, dessen Konkretisierung noch aussteht. Ob die Lerngruppe sich z.B. mit dem Prozess der Entscheidungsfindung anlässlich eines lokalen Konflikts beschäftigt, ob eine Untersuchung zur Repräsentation im Kommunalparlament vorgenommen wird oder ob die Lerngruppe sich mit dem problemhaltigen Für und Wider des Instruments Bürgerentscheid beschäftigt, dies bedarf einer eigenen didaktischen Begründung und muss vor Ort mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entschieden werden. So und erst im Vollzug, also nicht durch das Curriculum, wird das „Thema“ des Lernprozesses oder das „Projekt“ entwickelt und konkretisiert. Dann erst ist das „Thema“ definiert und dadurch für die Lernenden zum frag-würdigen also des Befragens und Nachfragens wertigen Problem, Fall oder Konflikt geworden.

In Kapitel 6 werde ich darstellen, nach welchen Kategorien Phasen der Problemanalyse in fachdidaktischer Perspektive gestaltet werden können.

4.3. Kollektive Planung

Die Schülerinnen und Schüler planen den Unterricht gemeinsam mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer. Sie teilen sich zu einer Problemstellung ihre Vorkenntnisse mit, tauschen im Bewusstsein von Vorläufigkeit und Vorurteil ihre Einschätzungen und Meinungen aus und finden Teilfragestellungen. Unter Anleitung der Lehrperson - bei fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern auch in eigener Regie - entwerfen sie ein mindmapping und entfalten so die im Problem enthaltenen Dimensionen. Im weiteren Verlauf entdecken sie Informationslücken und besprechen Strategien zur Informationsbeschaffung. Entsprechend ihren Detailinteressen, die sich auf Einzelaspekte des zur Debatte stehenden Problems beziehen, und unter Berücksichtigung bisheriger Kooperationserfahrungen bilden sie dazu

Arbeitsgruppen. Ein Zeitplan wird erstellt, durch kleine Zwischenplena informieren die sich selbständig arbeitenden Kleingruppen gegenseitig über den Stand ihrer Arbeit. In dieser Phase arbeiten sie an Texten, befragen Experten, führen Erkundungen außerhalb der Schule durch, bereiten ihre Ergebnisse auf und eine Präsentation für das Klassenplenum vor. Auftretende Konflikte werden nach dem Prinzip „Störungen haben Vorrang“ besprochen, eventuell wird auch beschlossen, darüber im Klassenplenum zu berichten. Hinsichtlich des Zeitbedarfs wird der einmal beschlossene Zeitplan, der auf einer Wandzeitung festgehalten wurde, bei Bedarf revidiert, weil es zum Prinzip der kollektiven Planung gehört, dass infolge unvorhergesehener Schwierigkeiten oder infolge falsch eingeschätzten Aufwands für einzelne Aktivitäten der Zeitplan revidiert werden muss. Dann werden die Ergebnisse der arbeitsteiligen Gruppenarbeit vorgetragen, Ergebnisse ausgetauscht, verglichen, Meinungen gebildet, revidiert und ein inhaltsbezogenes sowie die Arbeit insgesamt, also einschließlich der Beziehungsebene, reflektierendes Abschlussgespräch im Klassenplenum geführt. Über all die genannten Schritte ist sich jederzeit jede Schülerin und jeder Schüler bewusst, schließlich sind sie ja nicht von außen oder oben verordnet worden, sondern Ergebnis einer gemeinsamen Planung, also auch in seinen Abweichungen Resultat kollektiver Entscheidungen.

Soweit die Beschreibung eines idealtypischen Verlaufs eines kollektiv geplanten Unterrichtsvorhabens. Idealtypisch meint hier, dass die sich an diesen Vorstellungen orientierende Realität immer durch die jeweiligen Bedingungen, durch störende Varianten vom Idealtypus abweichen wird. Insofern können Differenzen zwischen idealtypischen Planungsvorstellungen und tatsächlichem Ablauf auch nicht argumentativ gegen das Modell verwendet werden; sie sind selbstverständlich. Im übrigen kann ich bereits auf mehrere dokumentierte Beispiele verweisen, die eine an dem geschilderten Planungsmodell orientierten Unterrichtspraxis beschreiben. (vgl. die dokumentierten Beispiele: „Ein Haus steht leer“, Nonnenmacher 1976, S. 505ff.; „Schüler vergleichen Schulbücher“, Nonnenmacher 1977, S. 76ff.; „Kriegsdienstverweigerung“, Nonnenmacher 1978, S. 110ff.; „Repräsentation im Kommunalparlament“, Nonnenmacher 1982, S. 206ff.; „Umgehungsstraße“, Benecken et al. 1983, S. 6ff.; „Rund um die Burg“ oder „Lokalgeschichtsforschung“, Elfner et al. 1985, S. 16ff.) Im übrigen wird seit Jahren mit Studierenden im Grundkurs „Einführung in die Didaktik der Politischen Bildung“ nach den gleichen Prinzipien gearbeitet. (vgl. Nonnenmacher 1997b)

Im folgenden will ich diejenigen Probleme benennen, die sich aus verschiedenen Kontexten heraus ergeben (eigene schulische Biografie; Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in der Fortbildung; Stellungnahmen aus fachwissenschaftlicher Perspektive), wenn der Planungsprozess unmittelbar in den Lernprozess selbst Eingang findet.

a) Schülerrolle

Kollektive Planung durch die Lerngruppe selbst stellt einen Bruch mit derjenigen Schülerrolle dar, die spätestens in der Sekundarstufe I als „erfolgreich“ ansozialisiert betrachtet werden kann.

„Ein Schüler beschäftigt sich heute in der ersten Stunde etwa mit den Blutgruppen des Menschen; nach dem unerbittlichen Klingelzeichen hat er sich auf die unnatürlichen Zahlen zu konzentrieren; es folgt die auf 20 Minuten begrenzte Erholungspause, die ihn befähigen soll, nunmehr über französische Grammatik zu reflektieren, um im Anschluss daran sich mit dem Entstehungsprozess eines Gesetzes vertraut zu machen. Schließlich lernt er etwas über die tropischen Urwälder und beschäftigt sich am Ende mit den Bauernkriegen.

Traditionelle Pädagogik schreibt zudem vor - und zur zweiten Staatsprüfung wird die 'gut aufgebaute' Einzelstunde immer noch verlangt - dass auch die Einzelstunden in Stufen, Phasen, Schritte, Glieder oder Etappen von der 'Motivation' über die 'Erarbeitung' bis zur 'Ergebnissicherung' einzuteilen sind, damit das dem Schüler Vorgesetzte auch genießbar werde und am Ende ein optimales - überprüfbares - Resultat herauskommt.“ (Nonnenmacher 1982, S. 190)

Unterricht wird in der Erfahrung der Schülerinnen und Schüler als Zusammenspiel der agierenden Lehrperson und reagierend Lernenden erlebt. Dass Unterricht eine Handlungssituation ist, an der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Prozesses selbst planend beteiligt sind, ist für sie nicht nur fremd, ja das Planen gehört so sehr in den Kompetenzbereich der Lehrpersonen, dass sie sich dafür nicht kompetent sehen. So beginnen sie jede Unterrichtsstunde in einer unschuldigen Konsumentenrolle, erwarten sie doch für eine aufmerksame Konsumhaltung eher Lob als Tadel. Diese ansozialisierte Grundhaltung zu überwinden hat mir als Lehrer jedenfalls die meisten Schwierigkeiten bereitet. Habe ich doch oft genug erlebt, dass selbst wenn in einem guten Prozess z.B. für den nächsten Tag der Beginn einer Gruppenarbeitsphase mit klaren Arbeitsaufträgen abgesprochen war und ein Metaplan, der gemeinsam erstellt und für alle sichtbar an der Wand hing, die Schülerinnen und Schüler zu Beginn erst einmal in der typischen Abwarthaltung dasaßen und auf meine „Kommandos“ warteten.

Allerdings muss ich hinzufügen, dass das Gefühl einer gemeinsamen Verantwortung für den Prozess und damit eine immer selbständiger werdende Arbeitsorganisation sich allmählich einstellte. Ich fand dann erstaunlich - und in anderer Hinsicht wieder fragwürdig - wie sehr sich Schülerinnen und Schüler auch auf wechselnde Ansprüche einstellen konnten. Waren sie eben noch, z.B. im Englisch-Unterricht, von der ersten bis zur letzten Minute auf einen klassischen am I-R-E-Schema (vgl. Quetz 1996) orientierten Verlauf eingestellt, konnten sie im nachfolgenden GL-Projekt, wenn sie einmal projektorientiertes Arbeiten verinnerlicht hatten, den Prozess selbständig in die Hand nehmen. Dies geschah um so eher, je günstiger auch die schulinterne Zeitplanung für projektorientiertes Arbeiten war.

b) Zeitrahmen

Von Lehrerinnen und Lehrern, die projektplanendes Handeln mit Schülerinnen und Schülern nicht kennen, wird zuallererst bezweifelt, ob angesichts des 45-Minuten-Taktes bei nur einer Wochenstunde Sozialkunde ein solch anspruchsvoller Unterricht überhaupt möglich ist. In der Tat muss ich eingestehen, dass nach meinen Beobachtungen - über einschlägige Erfahrungen verfüge ich nicht - im wöchentlich einstündigen Sozialkundeunterricht ein solches Arbeiten kaum möglich ist. Allerdings heißt das nicht, dass der Bedarf an zusammenhängenden Zeitblöcken so groß ist, dass problemanalysierender, handlungsorientierter und kollektiv geplanter Politikunterricht nur in sogenannten Projektwochen möglich ist. Auf der Basis begründeter Einzelwünsche zur Stundenplangestaltung oder noch sinnvoller auf der Basis von Schulkonferenzbeschlüssen, kann der Gesellschaftslehre-Bereich „in einer Hand“ unterrichtet werden. Wenn man innerhalb einer Lerngruppe mehrere Fächer unterrichtet, kann man durch Epochalisierung zusammenhängende Zeitblöcke gewinnen und schließlich kann man die zeitlichen Bedingungen für projektplanendes Lernen in Schulen, die nach dem TKM-Prinzip (Team-Kleingruppen-Modell) organisiert sind, wesentlich günstiger gestalten.

c) Lehrerrolle

Wenn die Lernprozessplanung tatsächlich in die Hände der Lernsubjekte übergehen soll, verlangt dies von der Lehrperson jedesmal aufs Neue einen besonderen Balance-Akt zwischen Zurückhalten und aktivem Einbringen eigener Vorschläge. Einerseits hat der Lehrer aufgrund eigener Sachanalyse eine begründete Vorstellung über sinnvolle inhaltliche Schwerpunkte, Fragestellungen und Methoden, andererseits sollte er die Lerngruppe ihre eigenen Wege finden lassen. Einerseits haben die

Lernenden ein Recht, auch andere Schwerpunkte zu setzen als sie die Lehrperson für richtig hält, selbst Umwege zu gehen und daraus zu lernen, andererseits muss nicht jedes Rad neu erfunden werden, womit gesagt werden soll, dass Lernende auch lernen müssen, nicht-eigene Erfahrungen anzunehmen. Einerseits muss die Lehrperson wissen, wie leicht die Verfahrensvorschläge einer Leitungsperson von einer Lerngruppe unbesehen akzeptiert und als irgendwie sinnvoll oder durchdacht angesehen werden, weil man dem Leiter einen Kompetenzvorsprung zubilligt. (Jeder, der schon einmal eine Gruppe geleitet hat weiß, wie manipulativ Verfahrens-, „Vorschläge“ der Leitung wirken können.) Andererseits haben die Schülerinnen und Schüler ein Recht darauf, dass ihnen die Vorüberlegungen der Lehrperson nicht vorenthalten werden. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich der Notwendigkeit dieses Balanceaktes bewusst sind, ist schon viel gewonnen. Wenn darüber hinaus dies als didaktisches Problem auch der Lerngruppe übereignet wird, indem es in Metaphasen zum Reflexionsgegenstand wird, wird dies die Fähigkeit der Lerngruppe, Planungskompetenz zu erwerben, was ich als eigenen Lernprozess verstehe, erheblich befördern.

d) Wissenserwerb

Aus fachwissenschaftlich motivierter Perspektive werden häufig folgende Bedenken gegenüber der Verlagerung der Planung des Prozesses in die Lerngruppe ins Feld geführt. Wenn Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess selbst planen, selbst über inhaltliche Schwerpunkte entscheiden, dann bestehe die Gefahr, so die Befürchtung, dass Schülerinnen und Schüler zwar *etwas* lernen, aber wesentliche inhaltliche Aspekte zu kurz kommen oder gar ganz unter den Tisch fallen. Schließlich könnten wesentliche Themen, insbesondere wenn sie nicht mit dem unmittelbaren Interessenhorizont der Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu bringen seien, aus dem Curriculum ganz verschwinden, so dass sich keine systematische Beschäftigung mit den zentralen Gebieten vor allem der Politikwissenschaften ergebe. Ich setze mich zunächst mit dem Argument auseinander, Politische Bildung müsse systematisches Wissen vermitteln. Um überhaupt über Probleme, Konflikte und Fälle reden zu können, müssten die Schülerinnen und Schüler *zuvor* ein bestimmtes durch Curricula definiertes „Grundwissen“ erwerben.

„Demzufolge käme es darauf an, eine möglichst umfassende Wissensbasis zu schaffen (z.B. in Sozialkunde über das System der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung der Bundesrepublik Deutschland, Partizipationschancen und -grenzen; über historische Zusammenhänge in

chronologischer Rangfolge; über geographische Gegebenheiten von der Gemeinde über Land, Kontinent zur Welt).

Der skizzierten Vorstellung ist entgegenzuhalten, dass bisher alle Versuche gescheitert sind, einen solchen Katalog notwendigen Grundwissens aufzustellen. (Außerhalb von lehrplanbezogenen Fragestellungen haben die Bezugswissenschaften wegen der vermuteten Ergebnislosigkeit nicht einmal versucht, ein solches 'Grundwissen' aufzulisten.) Was für den einen ein unverzichtbarer Bestandteil eines solchen Grundwissens wäre, z.B. Informationen über das Verfassungssystem der Bundesrepublik Deutschland, ist für den anderen zweitrangig, der dagegen die Auseinandersetzungen um die Erreichung von Wirtschaftsdemokratie für primär hält, und umgekehrt. Schon die Terminologie, mit der ein Thema benannt wird, kann sehr umstritten sein.

Neben der Unmöglichkeit, einen solchen Katalog von 'Grundwissen' aufzustellen, sprechen auch erhebliche lerntheoretische Gründe gegen eine solche 'erst - dann' - Pädagogik.

Zum einen müssten die Köpfe von Schülern bereits im frühen Alter mit relativ abstraktem Wissen vollgestopft werden, von dem man gar nicht genau weiß, ob es jemals aktualisiert werden wird, ja ob das Wissen dann nicht vielleicht längst überholt bzw. ergänzungsbedürftig ist.

Zum zweiten zeigt die Erfahrung, dass das Wissen, das funktionslos und verbunden mit dem Trost, 'das brauche man später', angeeignet wird, in aller Regel gar nicht über den Termin des Abfragens hinaus behalten wird. Behalten wird vielmehr eher, was man sich zum Zwecke der Beurteilung eines zuvor als Problem für sich selbst erkannten Sachverhalts angeeignet hat.

Es ist also unsinnig, dem problemorientierten Ansatz des politischen Unterrichts vorzuwerfen, hier würden Schüler über Probleme reden, ohne eigentlich etwas über sie zu wissen. Selbstverständlich werden hier auch Informationen vermittelt, und Sachwissen wird erworben. Das Kriterium, welche Wissensbestände sich die Schüler aneignen sollen, liefert allerdings nicht eine sich aus sich selbst heraus legitimierende Stoffsystematik, sondern die Frage nach der Funktion des Wissens innerhalb einer anstehenden Problem- oder Fragestellung in Bezug auf einen konkreten gesellschaftlich relevanten Konflikt oder Fall. Auch Lehrgangsphasen haben insofern einen Stellenwert, nämlich als Funktion innerhalb einer problemorientierten Unterrichtskonzeption.

Was an Informationen, an Kenntnissen, an Wissen zur Beurteilung von Problemen notwendig ist, ist es wert, vermittelt zu werden, und hat begründete Aussicht, dann auch fruchtbar zu werden.“ (Nonnenmacher 1982, S. 195)

Eine Wissenssystematik kann insofern nicht Ausgangspunkt von Lernprozessen in der Politischen Bildung sein. Wohl aber wird darauf zu achten sein, dass innerhalb eines längeren Zeitraumes (z.B. Doppeljahrgang) Problemstellungen aus *verschiedenen* Problemfeldern (soziale Ungleichheit; Friedensbedrohung; Umwelt; internationale Konflikte; ökonomische und technologische Entwicklung) zum Reflexionsgegenstand werden (vgl. Kapitel 4.2.).

Nun zu dem ernstzunehmenden Argument, dass im problemanalysierenden Unterricht zwar möglicherweise „irgendetwas“ gelernt werde, dass dabei aber bildungswirksame Inhalte zu kurz kommen könnten, dass dabei also nicht das „Richtige“ gelernt werde.

Was aber ist das „richtige“ Wissen, das der Lernende sich aneignen muss? Einer Unterscheidung Wolfgang Hilligens folgend, die Grammes aufgreift (vgl. Grammes 1998, S. 205), kann man fragen:

- Sind es relativ wenige Fakten und Sachverhalte („Kernwissen“), die als einmal angeeignetes Wissen immer wieder abgerufen werden und als eben dieses Kernwissen nur in pragmatischen Evidenzentscheidungen benannt werden können?
- Sind es besondere Wissensbestandteile, die für bestimmte Politikbereiche notwendig sind („Orientierungswissen“)?
- Sind es spezielle Fakten und Sachverhalte, die nur in einem besonderen Fall hochbedeutsam, sonst aber vernachlässigbar sein können („Randwissen“)?

Ich bin nicht der Auffassung, dass solche (und andere) Wissenskategorisierungen wesentlich weiter helfen. Angesichts des prinzipiell induktiven Vorgehens des problemanalysierenden Lernens wird zunächst einzelfallbezogenes Spezialwissen eruiert werden müssen, dann wird zur Einordnung des exemplarisch Betrachteten orientierendes Wissen besorgt, um schließlich zu begründeten Urteilen bzw. Erkenntnissen zu kommen. Das Ziel Politischer Bildung ist eben nicht die Anhäufung bestimmten - irgendwie kategorisierten - Wissens, sondern vielmehr die Ermöglichung von Erkenntniswissen über die Welt. Dieser Erkenntnisprozess geht von der realen Welt (in Form eines offenen Problems, eines Konflikts, einer problemhaltigen Frage) aus (*Konkretheit*). Nach umfassender Versorgung mit notwendigem Wissen findet eine Analyse statt, die konkrete Urteile und Meinungen ermöglicht, womit die Stufe der Konkretheit beendet ist. Durch Übertragung auf Parallelen (andere Fälle, Erfahrungen, Beispiele) wird versucht, generalisierbare Hypothesen zu erarbeiten (*Abstraktion*). Weil die aus den Hypothesen

gewonnenen Meinungen und Urteile sich ihrerseits in Frage stellen lassen müssen, findet eine Überprüfung in der Analyse weiterer Fälle statt, werden Parallelen und Divergenzen festgestellt (*Rekonkretisierung*). Nach dadurch erfolgenden Bestätigungen oder Revisionen, Relativierungen, Neuformulierungen und Neubegründungen von Einschätzungen und Beurteilungen kommt man zu nunmehr gesicherteren (nicht: gesicherten) Erkenntnissen (*Reabstraktion*). Wissen in all seinen Formen wird dabei benötigt, hat eine wichtige Funktion im Lernprozess, ist aber nicht eigentlich Ziel politischer Bildung. Dies ist vielmehr, bei der Erklärung von Welt zu Erkenntnissen über Zusammenhänge zu kommen. Oder um es anders auszudrücken: Schule soll nicht Wissen vermitteln, sondern Verstehen ermöglichen.

4.4. Kooperation

Bereits in den Ausgangskapiteln 1 bis 3 wurde deutlich, dass die frontale Lernkommunikation vor allem aus lerntheoretischen Gründen, aber auch aus der Perspektive der Interaktion der Geschlechter problematisch ist. Frontalsituationen sind prinzipiell autoritär; ihnen ist ein einfaches Sender-Empfänger-Modell zu Grunde gelegt. Die Hörer bleiben weitgehend passiv und rezeptiv; die Lehrperson hat etwa zwei Drittel der Sprechanteile, die Schülerinnen und Schüler zusammen ein Drittel. (vgl. Meyer 1987, S. 203f.)

Die Erwartungshaltung der Lehrperson gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern, die sich in der Zuwendungsbereitschaft, der Körpersprache, der Beobachtungsintensität und den Aufrufetechniken widerspiegelt, bewirkt - im Positiven wie im Negativen - den manipulativen Pygmalion-Effekt (vgl. Rosenthal/Jacobson 1971). Die Lehrersprache im Frontalunterricht ist überwiegend gekennzeichnet durch enge Führung, starke Lenkung und Kontrolle nicht nur des Sprachverhaltens der Schülerinnen und Schüler, sondern auch deren Körperlichkeit, deren Gefühle. Wir sahen auch (Kapitel 3), dass insbesondere die Mädchen im sogenannten fragend-entwickelnden oder „gelenkten“ Unterrichts- oder Lehrgespräch benachteiligt werden, als „soziales Schmiermittel“ missbraucht werden. Auch die sokratische Mäeutik, die in den politischen Unterricht eingeführt wurde als „Versuch einer demokratischen Diskussion und Entscheidungsfindung, in dem sich jeder als Gleicher unter Gleichen fühlen soll“ (Cremer, Basela, Brocker 1991, S. 33), entwickelt sich in der Praxis zu einer schrittweisen Hinführung des Nicht-Wissenden (Schülers) zu den Erkenntnissen des Wissenden (Lehrers) und enthält so trotz gegenteiliger Absichten einen manipulativen Einschlag. All dies ist

bekannt und wird in der einschlägigen Pädagogen-Literatur seit Jahrzehnten wiederholt, dennoch ändert es nichts an der Dominanz der frontalen Verfahren. Unter den Sozialformen ist der Frontalunterricht mit etwa 77%, die Einzel- oder Stillarbeit mit 10%, die Partnerarbeit mit knapp 3% und die Gruppenarbeit mit etwa 7% vertreten. (vgl. Hage u.a. 1985) Für die Tatsache, dass das Arbeiten in Gruppen einerseits viele, vor allem theoretisch inspirierte, Befürworter findet, andererseits aber die Praxis keineswegs beherrscht, können folgende Gründe gelten:

- Viele Lehrer geben an, es mit Gruppenarbeit versucht zu haben. Inhaltlich sei bei großem Zeitaufwand das Ergebnis dürftig gewesen, die Kontrolle der einzelnen Schüler und deren tatsächlicher Anteil am Ergebnis sei kaum zu ermitteln, Einzelbewertung sei schwierig und kollektive Bewertung oft ungerecht.

- Gruppenarbeit stellt schon vom Grundsatz her einen Widerspruch zum konkurrenzorientierten und individualisierten Lernen dar. Angesichts der Grunderfahrung, Einzelleistungen im Vergleich zu anderen als Lernender produzieren und als Lehrender bewerten zu müssen, stellt die Fähigkeit, sich als Kollektiv zur Herstellung eines gemeinsamen Produkts zu begreifen, ein eigenes Lernziel dar, das als solches neben den inhaltlichen Lernzielen gleichberechtigt stehen soll.

Schließlich ist von Bedeutung, dass Lehrer oft selbst nicht intensiv gelernt haben, in Gruppen zu arbeiten. Wer nicht selbst die Erfahrung gemacht hat, dass sich sehr schnell in Gruppen Rollenverteilungen ergeben (z.B. 'Leader', 'Subordinierte', 'Schweiger', 'Radfahrer', 'Wasserträger'), dass im Rahmen des Gruppenarbeitsprozesses 'Störungen' selbstverständlich auftreten, der wird Reflexionsprozesse nur schwer anleiten und begleiten können.

- Auch der Verzicht auf die dominante Rolle, wonach der Lehrende ständig alle Fäden in der Hand hält, Fehler sofort korrigiert, permanente, direkte Kommunikation mit den Lernenden stattfindet, fällt den Betroffenen ohne eigene Gruppenarbeitserfahrung schwer.“ (Nonnenmacher 1999a, S. 498)

Insbesondere der letzte Punkt, die tief im Sozialisationsprozess des Lehrer-Werdens eingegrabene Vorstellung von der Notwendigkeit einer Leitung, die den Gesamtprozess von der ersten bis zur letzten Minute steuern, kontrollieren und bewerten muss, ist m.E. eine wesentliche Hürde für eine Hinwendung zu kooperativen Arbeitsformen. Sehr häufig sind auch tatsächlich vorkommende Gruppenarbeitsphasen noch nicht einmal mit- oder gar selbstbestimmte „Inseln“ des Unterrichtsgeschehens, geschweige denn, dass sie aus einer wirklichen kollektiven Planung hervorgegangen sind. Sie bestehen vielmehr aus konkreten Anweisungen, die in Bezug auf ein eng begrenztes Gebiet eine oder mehrere genau definierte Aufgaben

beschreiben, auf deren Ergebnissen dann der im Prinzip frontal bleibende Unterricht fortgeführt wird.

Was im politischen Unterricht angestrebt werden muss, ist hingegen etwas anderes. Von einem gemeinsamen Problem oder einer gemeinsamen Fragestellung, die in der Großgruppe (Klasse) definiert und in Teilfragestellungen zerlegt wurde, wird ausgegangen. Die Teilfragestellungen werden dann - immer noch von der Gesamtlerngruppe - in Informationsbeschaffungs-, Recherche-, Erkundungsaufträge umgewandelt und selbständig weiterarbeitenden Kleingruppen als Arbeitsauftrag übereignet. Methodische Hinweise werden gegeben und eine großzügig bemessene Zeitspanne für die folgende arbeitsteilige Kleingruppenarbeit, deren Ergebnisse dann ins Klassenplenum münden, wird gegeben. Eine solche Gruppenarbeitsphase unterscheidet sich deutlich vom Gruppenlernen der Reformpädagogik, das in aller Regel parallele Arbeit kleiner Gruppen auf Lehrerweisung hin meint. H.G. Rolff, der die Lehrerrolle in der „Schule der Zukunft“ zu definieren versucht, beschreibt die Differenz zwischen reformpädagogischer Gruppenarbeit und problemzentriertem Lernen in Gruppen so: „Hier wird nicht für kurze Zeit in Gruppen dieses oder jenes gelernt; hier wird vielmehr gelernt, in Gruppen zu arbeiten und zu lernen. Das heißt unter anderem: Lernen, gemeinsame Zielvorstellungen zu klären, lernen, wie man danach arbeitsteilig etwas zustande bringt.“ (Rolff 1998, S. 10)

Benötigt und gesucht wird also ein Lernprozessverständnis, in dem das Element der Kooperation zum Kern gehört, so dass die benötigten Informationen und Kenntnisse so weit wie möglich von den Individuen *angeeignet* und so selten wie nötig durch eine Lehrperson *vermittelt* werden.

In Kapitel 6 werden einige zentrale didaktische Probleme des Kooperationslernens speziell auf die eigentliche Gruppenarbeitsphase bezogen dargestellt. An dieser Stelle möchte ich noch auf einen Aspekt eingehen, der dann erhebliche Bedeutung erhält, wenn das Kooperieren nicht nur als Arbeits- und Sozialform, die „eingesetzt“ werden kann, verstanden wird, sondern wenn darüber hinaus Kooperation als Kooperationsfähigkeit *Ziel* politischer Bildung ist.

In dem Maße, wie dieses Ziel „Kooperationsfähigkeit“ ernst genommen wird, tritt neben die Reflexion der Inhalte die Reflexion der Gruppe selbst, der sogenannte subjektive Faktor. Das heißt, dass innerhalb eines (über mehrere Unterrichtseinheiten, oft über Jahre andauernden) eigenen

Prozesses parallel zum inhaltsbezogenen Lernen all das bearbeitet werden muss, was eine Gruppe erst in den Stand setzt, dass langfristig jedes Gruppenmitglied sich als identischen Teil begreifen und erleben kann.

Der Gruppendynamik, die in Deutschland z.B. von Tobias Brocher in die Erziehungswissenschaften eingeführt wurde (vgl. Brocher 1967), ist die Erkenntnis zu verdanken, dass jede Gruppe also auch die „formelle Sekundärgruppe“ Schulklasse oder Arbeitsgruppe der Schulklasse in Denken und Handeln eines jeden Mitglieds nicht nur sachbezogen, sondern in hohem Maße gefühlsbezogen ist. Die subjektive Wahrnehmung und Deutung von sich selbst und von anderen findet ständig statt und beeinflusst zutiefst nicht nur die verbale und nonverbale Kommunikation, sondern auch den Erfolg oder Misserfolg von Gruppenarbeit. Deshalb ist es notwendig,

- den Kommunikationsprozess analysieren zu können,
- die Rollenfunktionen, die in einer Gruppe entstehen können (Brocher 1967, S. 137ff.), zu kennen und in den eigenen Zusammenhängen zu durchschauen,
- zwischen unterschiedlichen Perspektiven bei der Interpretation einer Nachricht unterscheiden zu können,
- die wichtigsten Kommunikationsaxiome (Watzlawick 1969) zu kennen,
- die für Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit notwendigen Qualifikationen, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Identitätsdarstellung (Krappmann 1971), zu erwerben.

Ein politikdidaktisches Planungsmodell hat also das Element „Kooperation“ auf einer doppelten Ebene zu enthalten: Zum einen als zentrale Arbeitsform auf der Ebene der Informationsaneignung, zum anderen auf der Ebene der Selbstreflexion der Gruppenmitglieder, um eine gleichberechtigte und von gegenseitigem Respekt getragene Umgangsweise herzustellen, die die Bearbeitung von Konflikten einschließt, ja erst in sinnvoller Weise ermöglicht.

4.5. Methoden

Welche Bedeutung hat das Element „Methode“ in einer politikdidaktischen Konzeption, die das Lernsubjekt in den Mittelpunkt stellt und die sich kritisch-analytisch zu Gesellschaft ins Verhältnis setzen will? Die beiden sich klassisch gegenüber stehenden Ansätze aus bildungstheoretischer Sicht rekurren entweder auf ein „formales“ Bildungsprinzip, was bezogen auf die Sozialwissenschaften bedeutet, dass mit Hilfe

verschiedener wissenschaftlicher Erkenntnismethoden (empirische Sozialforschung, kritischer Rationalismus, hermeneutische Verfahren, dialektische Methode, ontologische Methode) die Wirklichkeit erfasst und erklärt werden kann, oder sie favorisieren „materiale“ Bildung als Theorielernten.

Bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern stehen einem formalen Bildungsverständnis folgend meist sozialwissenschaftliche Verfahren (Erhebung, Fallverstehen oder hermeneutische Textarbeit) im Vordergrund, und die Lernenden sollen sich dabei mehr oder weniger als Mini-Sozialwissenschaftler verstehen. Bernd Janssen hält es für „entbehrlich, für den politischen Unterricht grundlegende Ziele festzulegen und diese zu legitimieren“ (Janssen 1986, S. 26), und plädiert stattdessen für die „Erarbeitung und Begründung von geeigneten Methoden der politischen Bildung“. (ebenda). Er gliederte die politische Wirklichkeit in sechs Inhaltsbereiche (politisch problematische Tagesereignisse; politisch umstrittene Forderungen; allgemeine gesellschaftliche Probleme; aktuelle gesellschaftliche Konflikte; politisch bedeutsame Institutionen und Organisationen; soziale Bewegungen der Gegenwart) und ordnet ihnen jeweils sich ähnelnde fünf bis acht Methoden zu, die er „Lehr- und Lernwege“ (Janssen 1992, S. 31ff.) nennt. Später reduziert Janssen die politische Wirklichkeit auf vier Inhaltsbereiche (politisch empörende Ereignisse; Schlüsselprobleme der Gesellschaft; aktuelle politische Konflikte; politisch bedeutsame Institutionen und Organisationen) und ordnet ihnen nur noch jeweils vier oder fünf „Lernschritte“ zu, wobei aber der Versuch, einen formalen Bildungsbegriff auf dem Gebiet des politischen Lernens zu konkretisieren, beibehalten wird. (vgl. Janssen 1997) Judith Schneider, die die Schritte Janssens sowie seine Reaktion auf Kritik ausführlich analysiert hat, kommt zu dem Schluss, es bleibe „der Eindruck bestehen, mit den vorformulierten, durchstrukturierten und sich immer wiederholenden Lehr- und Lernwegen werde Lernenden und auch Lehrenden jegliche Möglichkeit der Spontaneität genommen.“ Die methodischen Grundformen wirkten „starr und unflexibel“. (J. Schneider 1997, S. 58)

Auch Moritz spricht in Bezug auf Janssens Methodenorientierung von einem „Korsett“ (Moritz 1993, S. 636), Breit meint: „Ein flexibles Eingehen auf Schülerwünsche ist nicht mehr möglich.“ (Breit 1987, S. 31)

Während Janssens Methodenverständnis also auf die Makrostruktur der Unterrichtsplanung zielt, hat Heinz Klippert einen ganz anderen Methodenbegriff. Ihm geht es vor allem um die „Mikromethoden, wie sie in jeder Unterrichtsstunde benötigt werden (diagonales Lesen, Markieren,

Gliedern, Ordnen, Strukturieren, Exzerpieren, Nachschlagen, Befragen, Planen, Entscheiden, Fakten Einprägen, Notizen Anfertigen, Visualisieren, Vortragen, Diskutieren, mit anderen Zusammenarbeiten etc.)“ (Klippert 1991, S. 85)

Für Klippert ist ein, wenn nicht *der* zentrale Grund für das Scheitern vieler Unterrichtsstunden - und sein Blick ist vor allem auf die Einzelstunde gerichtet -, dass die Schülerinnen und Schüler nicht über solche elementaren Methoden verfügen. Deshalb muss es Unterrichtselemente geben, die Klippert „Methodentraining“ nennt.

Beim „Trainieren“ von Methoden arbeiten die Schülerinnen und Schüler höchst aktiv mit vorgefertigten Materialien, die der Lehrer zur Verfügung stellt, und auf dessen Anweisung. Klipperts These ist, dass Lernende z.B. einen Text, eine Statistik, ein Bild erst dann „aktiv“ aufnehmen, wenn dies durch entsprechende Arrangements geschieht. Ein Bild wird z.B. erst betrachtet, wenn seine einzelnen Puzzleteile ausgeschnitten und aufgeklebt wurden. Aus einem Text werden Wörter gelöscht: Die Schülerinnen und Schüler füllen die Lücken. Solche - zugegebenermaßen nicht alle derart banalen - Methodentrainings hat Klippert in einem Buch zusammengestellt. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass es nur selten um irgendeinen relevanten Inhalt geht, sondern dass die Methode stattdessen in den Mittelpunkt rückt. (vgl. Klippert 1997) „Die Lehrkräfte müssen Materialien aufbereiten, methodenorientierte Arbeitsblätter erstellen und geeignete Trainingsarrangements überlegen und austüfeln, da praktikable Lern- und Trainingshilfen bislang kaum vorliegen.“ (Klippert 1991, S. 112)

Hier ein von Klippert ausdrücklich positiv bewertetes Beispiel:

„In der 10. Klasse einer Realschule steht der Themenbereich ‘Deutsche Vereinigung’ zur Behandlung an. Eine 6. Stunde am Freitag. Die Schüler blättern relativ konzentriert und motiviert in ihren Atlanten und suchen/überprüfen die Namen der elf alten und der fünf neuen Bundesländer sowie ihrer Hauptstädte. Vor sich haben sie eine Umrißkarte, die ursprünglich ausgefüllt war und nur hätte rezipiert werden müssen. Die Lehrerin hat die eingetragenen Länder- und Städtebezeichnungen mit Flüssig-Tipp-Ex gelöscht und eine eigene Kopiervorlage erstellt. Die Schüler sind sichtlich zufrieden mit dieser Lösung. Manche Ergebnisse wissen sie auswendig, andere müssen sie im Atlas suchen. Sie haben in kurzen Zeitabständen eindeutige Erfolgserlebnisse; das motiviert. Zugleich arbeiten sie systematisch und ausdauernd mit einem zentralen Nachschlagewerk - dem Atlas. Sie vergleichen ihre Lösungen, helfen sich gegenseitig und verschaffen sich einen recht einprägsamen Überblick über die föderalistische Struktur der (neuen) Bundesrepublik. Am Ende dieser Phase fragt einer der Zehntklässler etwas schüchtern: ‘Dürfen wir die

Bundesländer entsprechend der politischen Ausrichtung ihrer Regierungen anmalen?'; breite Zustimmung bei den Mitschülern. Sie dürfen! Dazu müssen die Schüler erneut in ihren Unterlagen blättern und suchen, die Angaben zu den Ergebnissen der letzten Landtagswahlen enthalten. Das alles tun sie selbständig, zielstrebig und motiviert - und dies in einer 6. Stunde!“ (Klippert 1991, S. 101)

Worauf bezieht sich die positive Bewertung dieser Unterrichtsstunde? Offensichtlich darauf, dass die Schülerinnen und Schüler „selbständig, zielstrebig und motiviert“ tätig waren. Sie haben selbständig mit Atlanten gearbeitet. Ziel der „Aktivität“ war, sechzehn Länder- und Städtenamen mit Hilfe des Atlases in eine vorgefertigte Karte einzutragen. Inwiefern aber war diese Tätigkeit mit einem bestimmten Erkenntnisinteresse verbunden? Welche Problemstellung wurde dadurch bearbeitet? Welche Aspekte der deutschen Vereinigung, die ja angeblich Gegenstand dieser Beschäftigung war, wurden dadurch angesprochen? Möglicherweise würde die Lehrerin erklären, diese Arbeit vermittele die notwendigen Grundkenntnisse, um dann z.B. Probleme des Föderalismus besser zu verstehen. Abgesehen davon, dass erst noch zu begründen wäre, warum die kartografisch richtige Einordnung von Länder- und Städtenamen die Voraussetzung für eine Analyse von Problemen der deutschen Vereinigung darstellt, und abgesehen davon, dass nach dieser Logik noch zahlreiche Trainingsarrangements „ausgetüftelt“ werden müssten (Fotos der Ministerpräsidenten werden nach Parteizugehörigkeit und Ländern geordnet? Wahlergebnisse werden in Säulen- oder Kuchendiagramme umgewandelt?), was würden die Schülerinnen und Schüler auf die Frage antworten (müssen), *warum* sie diese Übung absolvieren? Die Antwort wird darauf hinauslaufen, man führe eben die Anweisungen der Lehrerin aus, oder man brauche das, weil es in einem späteren Test abgefragt werde. Bestenfalls wäre noch einsichtig, dass man eben die „Methode“ (Nachschlagen) oder das „Zusammenarbeiten“ lernen sollte und dass dies unabhängig vom konkreten inhaltlichen Gehalt sinnvoll sei. „Entscheidend ist, dass in den betreffenden Übungsphasen weniger der Inhalt, sondern vor allem die Lernmethodik der Schüler im Vordergrund steht.“ (Klippert 1991, S. 98) Die Schülerinnen und Schüler tun etwas, wofür sie keine eigentlichen Lerngründe haben. Möglicherweise verbergen sich hinter dem Schülerwunsch, die Länder nach unterschiedlichen Regierungen auszumalen, tatsächliche sachliche Lernbedürfnisse. Diese aber werden nicht evoziert, sondern das „Ausmalen“ selbst, das den Schülerinnen und Schülern, wie die Rückmeldungen zeigten, viel „Spaß“ (Klippert 1991, S. 112) mache, ist die befriedigende Tätigkeit. Den Vorwurf, das „Methodentraining“ diene lediglich einer „spaßigen“ Beschäftigung,

versucht Klippert auf folgende Weise zu entkräften. Sein Konzept gebe „Raum für methodisch-operatives, für sozial-kommunikatives und nicht zuletzt auch für affektives Lernen. Von daher haben auch so elementare Lerntätigkeiten wie das Ausschneiden, Zusammensetzen und Aufkleben eines Lernpuzzles ihren berechtigten Stellenwert. Denn sie lenken erstens die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf den jeweiligen Lerngegenstand (Text, Karikatur etc.). Zweitens sorgen sie dafür, dass elementare Arbeitstechniken zur Anwendung gelangen. Und drittens bahnen sie den sachlichen Klärungsprozess in der Weise an, dass die Schüler die Puzzleteile bewusst lesen, kombinieren und ordnen.“ (Klippert 1995, S. 5) Diese Begründungen sind dem Vorwort eines von Klippert herausgegebenen Heftes der Zeitschrift „Praxis Politik“ zum Thema Arbeitslosigkeit entnommen. Neben Lückentexten, Lernpuzzles und Silbenrätseln präsentiert Klippert hier ein Würfelspiel „Maßnahmen gegen die Arbeitslosigkeit“: Die Schülerinnen und Schüler rücken würfelnd auf einem Spielfeld vor und ziehen auf bestimmten Feldern „Ereigniskarten“ und „Aktionskarten“. Beispiele: „Du hast beim Arbeitsamt einen Antrag auf Umschulung gestellt, weil Dir Dein bisheriger Beruf keinen Spaß macht. 1 Feld zurück!“ Oder: „Du bist einen ganzen Tag unterwegs gewesen, um in verschiedenen Betrieben wegen einer Stelle nachzufragen. 3 Felder vorrücken!“ Oder: „Du hast bei der Gemeinde eine zweiwöchige Aushilfstätigkeit angenommen, weil du nicht nur zu Hause rumhängen willst. 2 Felder vorrücken!“ (Klippert 1995, S. 39)

Zunächst einmal muss grundsätzlich bezweifelt werden, ob „Maßnahmen gegen die Arbeitslosigkeit“ überhaupt sinnvoll diskutiert werden können, indem Schülerinnen und Schüler scheinbar schicksalhaft hereinbrechende „Ereignisse“ („Die Tarifparteien vereinbaren eine Verkürzung der Wochenarbeitszeit um eine Stunde.“) diskutieren, um im Spielfeld vorrücken zu können. Höchst fragwürdig ist die Art und Weise, wie das „Würfeln“ (?) um einen Arbeitsplatz durch die Aktionskarten in die subjektive Verfügungsmacht der arbeitssuchenden Individuen verlegt wird. Hier wird ganz offensichtlich nicht der politisch-ökonomische Gesamtzusammenhang ins Zentrum der Betrachtung gerückt.

Aber - abgesehen von dieser *inhaltlich* begründeten Kritik - was bleibt von Klipperts Methodenverständnis? Ein Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler zahlreiche kleinschrittige Aufgaben ausführen: Überschriften suchen, Schlüsselwörter markieren, ausschneiden, aufkleben, Silbenrätsel zur Komplettierung eines Textes lösen, Lückentexte ausfüllen. „Zu welchem Thema gepuzzelt oder ein Lückentext ausgefüllt wird, ist letztlich gleichgültig.“ (J. Schneider 1997, S. 86) Die Hoffnung ist, dass sich durch

diese „methodischen“ Zugänge die Schülerinnen und Schüler auch für den jeweiligen Inhalt zu interessieren beginnen. Zu befürchten ist aber vielmehr, dass der „Spaß“, den die Schülerinnen und Schüler haben, dem Ausschneiden, Ausmalen, Würfeln und Puzzeln *selbst* gilt, dass die Tätigkeit zum Selbstzweck wird, nämlich konzentriert und zielstrebig mit *irgendetwas* beschäftigt zu sein. Hier verkommt „methodisches Handeln“ zum Motivationstrick, die Schüler über äußerliche Handlungen zu einer Auseinandersetzung mit etwas zu bewegen, das weder mit ihnen gemeinsam erarbeitet noch in seinen Teilschritten gemeinsam gestaltet wurde. „Methoden“ verkommen zu kleinen Arrangements, in denen die Schülerinnen und Schüler hochgradig aktiv sein können, ohne dass es *für sie* wichtig sein muss, zu welchem Zweck und in welchem Erkenntnisinteresse sie es tun. „Viele Arbeitsblätter und Aufträge haben den Charakter eines Preisausschreibens: Man muss einen Text lesen, um das gesuchte Lösungswort zu finden, und hat dabei, so hofft der Lehrende, etwas von dem zu vermittelnden Inhalt gelernt, analog der Hoffnung eines herstellenden Unternehmens, dass man das Bedürfnis entwickelt hat, das im Text des Preisausschreibens angepriesene Produkt zu besitzen.“ (J. Schneider 1997, S. 85)

Zweifellos ist es richtig, dass Schülerinnen und Schüler auch methodische Kompetenzen benötigen. Wenn im Rahmen eines problemanalysierenden Unterrichtsverfahrens zum Beispiel zum Problem „Arbeitslosigkeit“ Statistiken ausgewertet werden müssen, so ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler Statistiken nicht nur lesen und interpretieren, sondern auch mit ihnen kritisch umgehen können, z.B. um die Manipulationsfähigkeit von statistischen Daten durch Änderung der Bezugsgrößen wissen. Wann aber ist der didaktisch fruchtbare, weil den Lernsubjekten einsichtige, Zeitpunkt, an dem solche Übungen sinnvollerweise anzusiedeln sind? Ist es notwendig - ähnlich wie die „erst-dann-Pädagogik“ behauptet, erst einmal müssten „Grundkenntnisse“ (vgl. kritisch hierzu Nonnenmacher 1982, S. 195) vermittelt werden, ehe man sich an die Problemanalyse heranwagen könne - erst einmal inhaltsabgehoben Methoden zu trainieren?

Nach meiner Auffassung existiert nur dann ein expansiver Lerngrund, sich eine bestimmte methodische Fähigkeit anzutrainieren, wenn sie zur Bewältigung eines anstehenden Problems benötigt wird. Eine Statistik zu verstehen ist kein Selbstzweck, sondern dient als Teilkompetenz dazu, eine Problematik, innerhalb derer mit Statistiken gearbeitet wird, zu verstehen. Ein Rollenspiel ist kein Selbstzweck (ebenso wenig wie die damit einhergehende Empathieübung), sondern es ist z.B. notwendig, im

Rollenspiel zu simulieren, wie man bei einem vielbeschäftigten Experten einen Gesprächswunsch begründet, weil der Verdacht besteht, dass der angestrebte Gesprächstermin gar nicht erst zustande kommt, wenn man sein Anliegen nicht knapp und präzise begründen kann. (vgl. ausführlich zu Simulationen: Nonnenmacher 1982, S. 229ff. und Nonnenmacher 1992b, S. 376ff.)

Maßstabsgetreue Zeichnungen lesen oder anfertigen zu können, ist kein Ziel an sich, muss aber in einem eingeschobenen Lehrgang gelernt werden, wenn z.B. im Rahmen eines kommunalen Konflikts Pläne (Straßenbau. Raumnutzung) gelesen oder eigene Beobachtungen festgehalten werden sollen. Oder, um ein letztes Beispiel zu nennen, Interviewtechniken sollten nicht um ihrer selbst willen geübt werden, sondern *dann* und *deshalb*, wenn bzw. weil ein Interview zur weiteren Bearbeitung eines Themas sinnvollerweise durchgeführt werden sollte. (vgl. ausführlich zu Befragung und Interview: Nonnenmacher 1982, S. 215f.)

Im Rahmen politischer Lernprozesse geht es demnach bei der Frage nach der Funktion von „Methode“ *nicht* um

- Einübung in sozialwissenschaftliche Methoden, um wissenschaftliches Handwerk frühzeitig zu erlernen („Mini-Sozialwissenschaftler“),
- Methodentraining als inhaltsferne aber schüleraktivierende Beschäftigung,
- Motivationsinstrumente, die um ihrer selbst willen Lernbedürfnisse wecken sollen.

Vielmehr müssen Methoden dann zur Debatte stehen, reflektiert und eventuell in einer eigenen Lernschleife eingeübt werden, wenn sie zur Bewältigung eines Lernschritts im Rahmen einer Problemanalyse benötigt werden. Eine politikdidaktische Planungskonzeption muss nachweisen, dass ihr das Nachdenken über Methoden in genau dieser Weise, nämlich auf ihre Funktion bezogen, immanent ist.

4.6. Handeln

Kaum ein Begriff innerhalb der Politikdidaktik hat in den letzten 25 Jahren eine derart steile Karriere erfahren wie der der Handlungsorientierung. Anfang der 70er Jahre konnte man noch feststellen: „Die Didaktik der politischen Bildung weist nach, dass Erfahrungslernen, das heißt die Einbeziehung der Dimension Handeln, eine Bedingung für politische Bildung darstellt, in deren Mittelpunkt der Aufbau politischen Verhaltens steht. Die relativ geringe Wirksamkeit politischer Bildung in den vorangegangenen Jahren wird in einer Reihe von Untersuchungen nicht

zuletzt darauf zurückgeführt, dass im politischen Unterricht diese Dimension des Handelns fehlte. Andererseits gelang es der Didaktik der politischen Bildung bisher allenfalls in Ansätzen, praktikable Modelle zu entwickeln für einen handlungsorientierten politischen Unterricht.“ (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1973, S. 25/26)

Heute dagegen, befürchtet etwa Grammes, wird das Prinzip der Handlungsorientierung „wie ein Slogan jedoch gedankenlos verwendet, wird es schnell zur Leerformel und muss schlimmstenfalls zur Legitimation für alltäglichen Schlendrian herhalten.“ (Grammes 1997, S. 7) Für Massing hat das allfällige Reden von Handlungsorientierung etwas von einem „reformpädagogischen Mantra“. (Massing 1998, S. 144)

Die „Konflikt-Didaktiker“ (Engelhardt, Fischer, Giesecke, Hilligen, Schmiederer) hatten einhergehend mit der Kategorie „Konflikt“ sich logischerweise mit der Frage auseinanderzusetzen, ob der politische Unterricht nach der Konfliktanalyse beim „kontroversen Denken und Urteilen“ (Engelhardt 1968, S. 17ff.) stehen bleiben sollte, oder ob sich auch das postulierte Ziel „Engagement und politische Praxis“ (Schmiederer 1971, S. 44ff.) als Ergebnis des Unterrichts und im Rahmen schulischer Aktivität realisieren ließe. Im Kontext einer allgemeinen Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, die Demokratiedefizite feststellte und zur Veränderung aufrief, wurde von konservativen Kräften bereits das Motto eines bekannten Schulbuches „Sehen - Beurteilen - Handeln“ (Hilligen) als Aufruf zur revolutionären Veränderung verstanden. (vgl. Kroner 1975, S. 73ff.) Am deutlichsten beschrieb Rolf Schmiederer die schwierige Lage, in der sich eine kritische Politische Bildung befand. Einerseits: „Bleibt der politische Unterricht in seiner Zielsetzung bei der passiv-reflektierenden Haltung stehen, so besteht nicht nur die Gefahr, dass in ihm das affirmative Element überwiegt, sondern er wird schließlich auch jede Motivation des Schülers zu politischem Handeln, zu aktivem Engagement verhindern. Mit anderen Worten: ob der Schüler sich aus dem Bereich des Politischen zurückzieht, weil im Unterricht politische Beteiligung, Mitverantwortung usw. als ‘staatsbürgerliches Verhalten’ hypostasiert worden sind und er dann bald merkt, dass er einer Illusion aufgesessen ist, oder ob er resigniert, weil der politische Unterricht zu der ‘realistischen’ Einsicht führte, dass er als Normalbürger ‘ja doch nichts tun könne’ - der Erfolg bleibt letztlich der gleiche.“ (Schmiederer 1971, S. 49).

Andererseits: „Die im voraus schon bestehenden Spannungen und Widerstände werden noch verschärft, wenn die politische Bildung nicht nur kritische Reflexionen intendiert, sondern darüber hinaus auch noch

kritisches Engagement erzeugt oder gar Anleitung für politisches Handeln gibt, das über den Rahmen der 'allgemein anerkannten Spielregeln' hinausgeht. Dies könnte leicht zur Existenzfrage für die politische Bildung als Institution wie auch für Lehrer und Schüler werden.“ (Schmiederer 1971, S. 54).

Das Dilemma, in dem Schmiederer zu Recht die Politische Bildung sah, geht einher mit einem sehr engen Begriff von „Handeln“, der die damalige politikdidaktische Diskussion beherrschte. Auf die damals im Vordergrund stehenden politischen Auseinandersetzungen (z.B. Notstandsgesetzgebung, Vietnam-Krieg, Springer-Presse, Ausbeutung der sogenannten „3. Welt“) bezogen sich studentische Protestformen wie Demonstration, Happening, Go-in oder politischer Streik. 1971 hatte Rudolf Engelhardt die namhaften „hessischen“ Didaktiker (Hilligen, Schmiederer, Fischer) eingeladen, um über das politische Handeln zu diskutieren. Schon zu Beginn der Diskussion vermutete Engelhardt: „... was assoziieren Sie eigentlich dabei? Ich schätze Demonstration, Streik, das Verfassen einer Resolution, Arbeitsverweigerung ...“. (HILF-Protokoll 1971, S. 114) Nach geraumer Diskussionszeit musste er feststellen: „Wir haben hin und her diskutiert, greifbarer ist mir die Sache nicht geworden. (...) Demonstration, Protestkundgebung, Resolution, Besetzung, Leistungsverweigerung ... Mehr aber ist zu diesen Assoziationen nicht hinzugekommen ...“. (HILF-Protokoll 1971, S. 131)

Dass aus den Erkenntnissen eines kritischen konfliktorientierten politischen Unterrichts heraus auch die Frage nach den „praktischen“ Konsequenzen erwächst, der man sich nicht entziehen kann, darüber waren sich alle einig. Man sah aber das Problem, dass Schule als Pflichtveranstaltung nicht zu einer bestimmten politischen Aktion führen dürfe, weil man Gruppendruck und damit Gesinnungszwang nicht ausschließen könne. Man hielt politisches Handeln für eine zentrale Dimension, und dennoch mussten die Politikdidaktiker selbst dann, wenn es nach gewissenhafter Analyse aus dem Lernprozess resultierte und niemand in irgendeiner Form zum Mitmachen gedrängt wurde, den einzelnen Lehrkräften die Risikoabwägung bei Tabubrüchen oder ordnungswidrigem Handeln überlassen. Das Ergebnis war ein argumentativer Balance-Akt der Fachdidaktik, der Lehrerinnen und Lehrer allein ließ und in jeder Hinsicht unbefriedigend blieb:

„Allerdings wird auch ein politischer Unterricht, der sein Ziel in einer politischen Handlungsbereitschaft des Schülers sieht, nicht umhinkommen, die engen Grenzen für politische Aktivität und politische Mitbestimmung unter den gegebenen Umständen mit zu reflektieren. Das bedeutet, der

Schüler soll zu einer realistischen Einschätzung der jetzigen und künftigen Möglichkeiten und Grenzen politischen Handelns geführt werden. Nur diese Einsichten können das viel beschworene 'Scheitern' und die darauffolgende Resignation verhindern und somit auch die Grundlage für jede politische Entscheidung bilden. Sollte der Schüler dann dennoch versuchen, im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten und der gültigen Spielregeln politisch aktiv zu werden, so wird er die Widerstände selbst erfahren und die Erkenntnisse des politischen Unterrichts bestätigt finden.“ (Schmiederer 1971, S. 50).

Rolf Schmiederers fast hilflos anmutendes Resümee war auch dadurch begründet, dass die eher konservative Seite der politikdidaktischen community denjenigen, die sich um die Dimension „Handeln“ bemühten, hurtig „blinden“ Aktionismus unterstellte. Ziel und Endpunkt Politischer Bildung sei „Rationalität“ und dürfe nicht zu „ganz bestimmten Verhaltensweisen konditionieren.“ (Sutor 1978, S. 113) In einer offiziellen Schrift, der sogenannten „Gelben Bibel“, die von den Kultusministern der damals CDU/CSU-regierten Länder herausgegeben worden war, wurde die „Enthaltung von politischer Aktion“ (Grosser u.a. 1976) propagiert.

Die Legitimationsfähigkeit politischen Handelns als Ziel und Bestandteil politischen Lernens war auch dadurch schwierig geworden, dass in vielen Diskussionszusammenhängen der Politischen Bildung nur dann ein aufklärerischer Charakter zugesprochen wurde, wenn sie in „strategisches“ Handeln, das nicht Konflikte auflösen, sondern auf Grundwidersprüche zurückführen will, mündet. Wie dies geschehen könne, versuchten Hans-Günther Rolff und Klaus-Jürgen Tillmann am Beispiel von Schüleraktionen gegen Kürzungen im Bildungsbereich, z.B. der Mittagessenzuschüsse an Ganztags-Gesamtschulen, deutlich zu machen. Das politische Handeln intendiert dabei immer, die „gesamtgesellschaftlichen Bedingungen erfahrbar und durchschaubar zu machen; es bedeutet gleichzeitig, dass sowohl Lehrer als auch Schüler diese Widersprüche zum Ausgangspunkt politischer Arbeit machen, um zu einer Auflösung im antikapitalistischen Sinne beizutragen.“ (Rolff, Tillmann 1974, S. 90, vgl. ausführlicher meine Auseinandersetzung mit diesem Ansatz in: Nonnenmacher 1984, S. 64-68)

Auch Hermann Gieseckes berühmt gewordener Aufsatz trug zu einem allgemeinen Verdikt politischen Handelns bei. Zwar hatte er wie viele andere beklagt: „Nicht abstrakt stehen sich Lernen und Anwendung unversöhnlich gegenüber, vielmehr widersprechen sich in der politischen Bildung *Lernangebot* und *Handlungsmöglichkeit*. Wir lehren in Sachen politische Bildung etwas, was anzuwenden und zu benutzen wir zugleich

verwehren.“ (Giesecke 1971, S. 19). Er warnte dann, den Zusammenhang zwischen Lernen und Handeln (verstanden als politische „Aktion“) „naiv“ zu sehen, aber auch davor, „dass man sich in Aktionen flüchtet, um Lernansprüchen gerade zu entgehen.“ (ebenda, S. 25) Lernen und Aktion seien eben „antinomische soziale Verhaltensweisen“, weil Aktionen - und damit assoziierte er Demonstrationen, Happenings und „chaotische Massendiskussion“ - keine Lernsituationen seien, vielmehr seien durch die Identifikationsanforderungen an die Akteure „Einstellungsänderungen und Bewusstseinsänderungen geradezu kollektiv verboten.“ (ebenda) Allenfalls sei es möglich, Lernen und Handeln im zeitlichen Nacheinander in Beziehung zu setzen, „und zwar so dass aus dem antinomischen Verhältnis ein didaktisches wird: Phasen der Aktion folgen solche der Reflexion, denen dann wieder Phasen der durch die vorangegangene Reflexion verbesserten Aktionen folgen usw.“ So können „Lernen und Aktion sich gegenseitig zu gute kommen.“ (ebenda, S. 26)

Die Intervention Gieseckes zum politischen Handeln - genauer: zu einem engen Verständnis von Handeln als politischer Aktion - wurde in der politikdidaktischen community aufgenommen als nunmehr kaum noch zu bestreitende These von der Unmöglichkeit, politisches Handeln im Sinne von politischem Engagement für oder gegen eine als unterstützens- oder bekämpfungswert eingeschätzte Politik als legitimen Teil politischer schulischer Bildung zu verstehen. Die Bedenken („antinomisch“, „naiver Aktionismus“, „Flucht vor Reflexion“, „Gesinnungsdruck“) wurden als Resultat einer Debatte gesehen, durch die eine Grenze markiert schien.

Der Begriff der „Handlungsorientierung“ erfuhr dann im Rahmen der sogenannten „pragmatischen Wende“ eine andere Konnotation, auf die später einzugehen sein wird. Zunächst jedoch will ich kurz darstellen, unter welchen Prämissen ich durchaus politisches Engagement von Schülerinnen und Schülern als Konsequenz aus der politischen Analyse für sinnvoll und möglich halte.

1. Schülerinnen und Schüler können ihre Meinungen, Einschätzungen, und Begründungen sowie die daraus abzuleitenden Konsequenzen, die sie aus der Analyse eines Problems, Falles oder Konfliktthemas gewonnen haben, *veröffentlichen*. Ihre Absicht kann dabei sein, zu informieren, bestimmte Sichtweisen zu verbreiten, eine öffentliche Diskussion zu befördern oder ein feed-back zu erhalten. Die Adressaten können schulintern (Parallelklassen, Ausstellung, Wandzeitung, Info-Tisch, Schülerzeitung) oder extern (öffentlicher Info-Stand, Flugblätter, Besuch und Beteiligung bei öffentlichen Veranstaltungen) gesucht und

gefunden werden. (vgl. ausführlicher Nonnenmacher 1982, S. 227 und 1984, S. 117f.)

2. Schülerinnen und Schüler können eine eigene *Veranstaltung* organisieren. Sie können klassenintern, jahrgangsübergreifend oder schulöffentlich Pro-Contra-Debatten, Expertengespräche oder Podiumsdiskussionen organisieren. Sie können eventuell in Zusammenarbeit mit der Schülerversammlung (§ 121 Abs. 2 des Hessischen Schulgesetzes, vom 15. Mai 1997; ähnliche Regelungen existieren in allen Bundesländern) öffentliche Veranstaltungen - auch mit Medienbeteiligung - durchführen. (vgl. ausführlicher Nonnenmacher 1982, S. 227f. und 1984, S. 118)
3. Schließlich bliebe die Frage der im engeren Sinne *politischen Aktion*, auf die politisches Handeln in den 70er Jahren, wie am Beispiel von Gieseckes Beitrag und Schmiederers resignativer Einschätzung zu sehen ist, reduziert wurde. Hinsichtlich der Legalität kann man ganz nüchtern feststellen: Demonstrationen, kollektive Aktionen während der Schulzeit, wie sie auch in den letzten Jahren (z.B. aus Anlass des Golfkrieges oder angesichts der Bildungsmisere) stattgefunden haben, werden regelmäßig durch die Schulaufsicht (Kultusministerium) mißbilligt und als rechtswidrig erklärt, ebenso regelmäßig ist die Beteiligung einer ausreichend großen Anzahl der Grund für ausbleibende Sanktionen. Das Risiko tragen die einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer; erstere, indem sie sich für unentschuldigtes Fehlen und eventuell in dieser Zeit nicht erbrachte Leistungen verantworten müssen, letztere, indem sie sich an als rechtswidrig bezeichneten Aktivitäten beteiligen, gar dazu aufrufen oder auch nur, indem sie teilnehmende Schülerinnen und Schüler nicht denunzieren und sanktionieren. Selbstverständlich kann und sollte sich politischer Unterricht analysierend reflexiv und argumentativ im Vorfeld solcher Aktionen mit dem Gegenstand auseinandersetzen sowie die Aktionen selbst, einschließlich deren öffentlicher Rezeption, bearbeiten. Da auch politischer Unterricht in der Schule aber keine freiwillige Veranstaltung ist, scheint mir hier nach wie vor wichtig zu sein:

Es muss ohne Diskriminierung, zumindest von seiten der Lehrperson, möglich sein, an einer geplanten Initiative *nicht* teilzunehmen. Die Motive der Verweigerung können dabei ganz unterschiedliche sein: Es mögen - wie man wohl zunächst bereit ist, anzunehmen - inhaltlich bedingte Vorbehalte sein, es können aber auch psychische Gründe sein, die den einzelnen dazu veranlassen, sich nicht zu beteiligen. So mag eine Rolle spielen, dass ein Schüler sich nicht in einer Sache exponieren möchte, wenn dies Konflikte mit Eltern oder anderen ihm

nahestehenden Personen mit sich bringen könnte. (Nonnenmacher 1984, S. 116) Hier stimme ich deshalb Giesecke zu, der anlässlich einer öffentlichen Diskussion über die umstrittenen NRW-Richtlinien sagte: „Das Verhalten der Schüler, ihr zukünftiges und gegenwärtiges, geht im ganzen weder den Staat noch die Schule etwas an, sofern es sich nicht um Verhalten innerhalb der schulischen Arbeitskommunikation handelt. Zu einem bestimmten *außerschulischen* (z.B. politischen) Verhalten zu erziehen, sind nur politische Partikularitäten befugt, denen man sich freiwillig anschließen kann ... Dasjenige ... was für den einzelnen Schüler bei der intellektuellen Arbeit herauskommt, gehört ihm selbst, und er darf es auch für ganz andere Ziele als die angemessenen verwenden.“ (Giesecke 1974, S. 107).

In meiner Konzeption politischen Unterrichts wird die Dimension Handeln also - wie aufgeführt - auch auf jeweils mögliche politische Aktion hin betrachtet, darüber hinaus werden aber auch andere Möglichkeiten (Veröffentlichung von Ergebnissen, Abschlussveranstaltungen) gesehen.

Ich nenne diese Dimension des „Handelns“ zusammenfassend

1. die adressatenbezogene *Verwendung* von Ergebnissen des Lernprozesses.

Aus demokratietheoretischen und lerntheoretischen Begründungszusammenhängen heraus sehe ich aber die Möglichkeit und Notwendigkeit, die Selbsttätigkeit der Schüler bereits bei der Begegnung mit einem Problem/Thema/Konflikt in den Vordergrund zu stellen und so die Relevanz der Dimension Handeln über die Frage der Verwendung der Ergebnisse des Lernprozesses hinaus zu betonen. Ich nenne deshalb

2. die aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler bei der *Annäherung* an ein Thema (ausführlich: Nonnenmacher 1984, S. 98 - 100),
3. die *Planung* des schrittweisen Vorgehens bei der Problemanalyse als kollektiver Prozess (ausführlich: Nonnenmacher 1984, S. 101 - 104),
4. die aktive *Aneignung* von Informationen und Wissen durch die Schülerinnen und Schüler (ausführlich: Nonnenmacher 1984, S. 104-107),
5. die interaktive und metakommunikative Gestaltung von *Selbstreflexionsprozessen* (ausführlich: Nonnenmacher 1984, S. 107 - 112).

Die Schülerinnen und Schüler bereits bei der Annäherung an einen Problembereich als aktive erkundende Subjekte zu verstehen, die Planung des Lern- und Arbeitsprozesses als kollektive Aufgabe zu sehen und die Erarbeitung des Wissens selbsttätig zu organisieren, dies sind keineswegs

neue Vorstellungen von Lernen. Bereits Georg Kerschensteiners (1854 - 1932) Arbeitsschule war davon geprägt, mehr noch hat sein Kontrahent Hugo Gaudig (1869 - 1923) die „Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit“ propagiert. Auch Adolf Reichwein (1898 - 1944), der in Tiefensee bei Berlin einen stark handlungsbezogenen Unterricht praktizierte, aber auch John Deweys (1859 - 1952) Projektmethode oder die Freiarbeit Maria Montessoris (1870 - 1952) können als reformpädagogische Wurzeln eines handlungsorientierten Unterrichts gesehen werden.

Heutige Argumente, die die Dimension Handeln begründen, gehen stärker von den aktuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aus. Insbesondere ist von Bedeutung, dass die inneren Bilder über die Welt, die Jugendliche erwerben, immer stärker durch medial vermittelte und immer weniger durch eigene Erfahrungen geprägt sind. (vgl. von Hentig 1995)

„Das gilt insbesondere auch für den Bereich der Politik. Sie wird zwar zum Teil direkt erfahren, aber nicht als solche erkannt. Arrangiert, interpretiert und oft unterhaltsam zurechtgestutzt, vermitteln die Massenmedien Politik. Bisweilen sogar als Politikrimi. Die Schülerinnen und Schüler können so zwar im Unterricht durchaus politische Termini gebrauchen, sich eventuell auch mehr oder weniger fachkundig über das eine oder das andere äußern, so wie sie die *Politik* aus Boulevardblättern, Shows, aber auch Nachrichten entnommen haben. Dem Ganzen fehlt jedoch die Substanz.

Kinder und Jugendliche erwerben ebenso im Laufe ihres Lebens *Deutungsmuster*. Tatbestände, die erlebt wurden, werden in einen Zusammenhang gebracht, interpretiert. Dieser Zusammenhang ist entweder selbst ergründet oder in Gesprächen oder durch Hinweise geformt. Diese Deutungsmuster - wir können auch von Alltagstheorien oder Theorien von Kindern und Jugendlichen sprechen - sind häufig undifferenziert und oft mit den Theorien der Wissenschaft nur schwer vereinbar. Sie enthalten auch Teile aus der 'erfahrenen' und medienvermittelten, jedoch kaum einer differenzierter wahrgenommenen Politik. Vorrangige Aufgabe von Schule war es und ist es auch heute, in dem Unterricht, der auf die Realität ausgerichtet ist, zur Differenzierung der Deutungsmuster beizutragen. Dies gilt insbesondere auch für den methoden- und handlungsorientierten Politikunterricht.

Weiter erwerben die Kinder und Jugendlichen *Wertvorstellungen*. Auch diese werden durch die verschiedensten Einflüsse im Leben der Kinder und Jugendlichen, insbesondere auch durch die Familie, die Jugendgruppe und auch die Werbung erworben. Sie gilt es im Unterricht zu reflektieren. Das gilt besonders auch für Wertungen im Zusammenhang mit Politik.“ (Nitzschke, Nonnenmacher 1995, S. 228)

Im Mittelpunkt meines Begriffs von „Handeln“ steht also, um es zusammenfassend zu akzentuieren, Schülerinnen und Schülern in Stand zu setzen, bei der Bearbeitung von politischen Problemen und Konflikten den Arbeitsprozess kollektiv zu planen, sich selbsttätig Informationen anzueignen, dabei durch Realbegegnungen eigene Erfahrungen zu ermöglichen sowie aus der Arbeit resultierende Erkenntnisse, Meinungen und Urteile zum Gegenstand eines öffentlichen Diskurses (wobei Öffentlichkeit lerngruppenintern und -extern verstanden wird) zu machen.

Abschließend will ich kurz auf eine explizite und eine implizite Kritik an der Konzeption handlungsorientierten politischen Lernens eingehen.

Walter Gagel referiert in seiner „Geschichte der politischen Bildung“ meinen Ansatz, geht vor allem auf meine Unterscheidung von verständigungsorientiertem und strategischem Handeln ein. Er betrachtet dabei meine Erweiterung des Begriffs „politisches Handeln“, indem ich „Veröffentlichung“, „Veranstaltung“ und „politische Aktion“ unterscheide. Bereits diese Unterscheidung werte ich als Beitrag zur Überwindung eines aktionistischen Handlungsbegriffs. (vgl. die zitierte Diskussion von Engelhardt, Schmiederer, Fischer und Hilligen) Meine zusätzliche Akzentverlagerung des Handlungsbegriffs, die durch den Blick auf den Gesamtverlauf eines Lernprozesses ermöglicht wird und wodurch „Handeln“ als Begegnung mit dem Gegenstand, als Wissensaneignungsprozess und Produktion eines Lernergebnisses verstanden wird, nimmt Gagel nicht zur Kenntnis. Seine in Frageform formulierte Kritik: „Zu fragen ist aber, ob Nonnenmacher mit einem zu engen Begriff von Handeln arbeitet“ (Gagel 1995, S. 298) ist m. E. insofern weder plausibel noch nachvollziehbar.

Eine grundsätzlichere Kritik am didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung hat Dietmar Kahsnitz vorgelegt. Er bezieht sich vor allem auf Autoren, die das Prinzip „Handeln“ aus allgemeinpädagogischer, also nicht speziell politikdidaktischer Perspektive beleuchten. (vgl. vor allem Gudjons 1992; Jank/Meyer 1991, S. 337ff. und Bönsch 1992 sowie Meyer 1987a und b, v.a. S. 395ff.)

Implizit ist von Kahsnitz' Kritik auch eine politikdidaktische Konzeption betroffen, die „Handeln“ oder „Handlungsorientierung“ als ein wichtiges Element versteht. Im Zentrum der Kritik steht die Konsequenz, die sich daraus ergebe, dass handlungsorientierter Unterricht die Subjektperspektive bei der Problembearbeitung in den Mittelpunkt rücke. Diese Unterstellung ist nicht falsch. Gudjons etwa betont die Fähigkeit der

Schülerinnen und Schüler, ihr „Lernen und Handeln selbständig zu steuern“. (Gudjons 1992, S. 24) „Handlungsorientierter Unterricht bemüht sich, die subjektiven Schülerinteressen zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit zu machen.“ (Jank/Meyer, S. 357) Meyer nennt als erstes von vier Kriterien für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts: „Im Handlungsorientierten Unterricht sollen die subjektiven Schülerinteressen zum Bezugspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werden.“ (Meyer 1987b, S. 412)

Kahsnitz, der sich allerdings an dieser Stelle lediglich auf Gudjons bezieht, bemerkt hierzu: „Konzeptionelle Äußerungen dieser Art bilden die Legitimation für einen Unterricht, in dem action, Spaß und Unterhaltung vorherrschen und die Frage nach den Lernzielen und speziell nach den Lerninhalten als unangebracht abgewiesen werden. Ein selbstgesteuerter, von den Schülerinteressen bestimmter Unterricht stellt aber weder sicher, dass notwendige Inhalte gelernt, noch dass die angestrebten Verhaltensweisen (gemeint sind Ziele wie Selbständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, Kritikfähigkeit, undogmatisches Denken, Kommunikationsfähigkeit; F.N.) erworben werden.“ (Kahsnitz 1995, S. 57)

In seinem einzigen Beispiel, das sich auf die Politische Bildung im engeren Sinne bezieht, kritisiert Kahsnitz Nitzschke, der seinerseits in seinem Schulbuch „Politik - Lernen und Handeln für heute und morgen“ die Schülerinnen und Schüler auffordert, Hefte, Radiergummis, Bleistifte, Malfarben, Tonbänder ... verschiedener Hersteller zu testen. (Nitzschke 1995a, S. 16f.) Im Lehrerband zu diesem Schulbuch wird noch deutlicher, dass es vor allem um die *Tätigkeit* und um *deren* Reflexion, nicht aber um strukturelle Hintergründe von Markenbindungspolitik, Verbraucherohnmacht und Manipulationstechniken geht: „Die Vorschläge für einzelne Gruppen können etwa folgenden Inhalt haben:

Vergleich des Angebots an Sportschuhen in Supermärkten, Kaufhäusern und Fachgeschäften, Feststellen der Marken und Preise an den verschiedenen Orten,

Angebot für Limos, Feststellen der Marken, Mengen und Preise in verschiedenen Läden, Zusammenstellen günstiger Angebote, Vergleich durch Kostproben (...)

Zusammenstellen einer Empfehlung.“ (Nitzschke 1995b, S. 38)

Das kritische Verdikt von Kahsnitz ist durchaus nachzuvollziehen. Er sieht hier „ein Beispiel für die Verselbständigung von äußeren Schüleraktivitäten und die Zufälligkeit und Fragwürdigkeit dessen, was eigentlich gelernt werden soll und gelernt worden ist.“ (Kahsnitz 1995, S. 65)

In der Tat muss hier erneut diskutiert werden, was in Kapitel 4.5. („Methoden“) unter dem Aspekt des „Methodentrainings“ (Klippert) problematisiert wurde. Sowohl das Element der „Methode“ im „methodenorientierten Unterricht“ wie das Element „Handeln“ im „handlungsorientierten Unterricht“ können offensichtlich so rezipiert und praktiziert werden, dass dabei eine naive Aktivierung, eine „blinde“ Aktivität, die die Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Weise motiviert betreiben, stattfindet. Die Frage, was die Schülerinnen und Schüler bei der - z.B. außerschulisch erkundenden - Arbeit gelernt haben, ob diese Lerneffekte etwas zur Erhellung der hinter dem *konkreten* Phänomen stehenden *abstrakten* Strukturen beigetragen haben, wird entweder gar nicht gestellt oder als zweitrangig erklärt. Ob bereits mitgebrachte Einstellungen und Vorurteile durch *Lernhandlung* möglicherweise lediglich bestätigt und so verdoppelt wurden, wird mit dem Hinweis auf tatsächlich stattgefundene lebhaftes Gespräche und positives feedback der Schülerinnen und Schüler, die sich doch gerade in diesen lebhaften Phasen als Subjekte des Lernprozesses verstehen konnten, zurückgewiesen. Dass ein solcher lediglich oberflächlich schüleraktiver Unterricht tatsächlich existiert, weist Grammes mit einigen dokumentierten Unterrichtsbeispielen nach. (vgl. Grammes 1998, S. 164ff.; S. 225ff.)

Insbesondere eine politikdidaktische Konzeption, die sich einer kategoriengeleiteten Problemanalyse und zugleich einer aus dem Demokratiepostulat resultierenden Orientierung am Subjekt verpflichtet weiß (vgl. Kapitel 2), muss das Dilemma sehen: Wird das Interesse des Subjekts in den Vordergrund gestellt, *kann* es sein, dass zufällige und beliebige - keineswegs immer Schlüsselprobleme (vgl. Kapitel 4.2.) betreffende - Hobbythemen oder lediglich „Spaß“ versprechende Aktivitäten in den Mittelpunkt rücken. Es *kann* auch sein, dass Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung von Fragestellungen im Rahmen einer Problemanalyse sich einer intellektuellen Anstrengung (z.B. einen bestimmten schwierigen Sachtext zu lesen, der erst die Sachkundigkeit herstellt, die für ein Interview mit einem Betroffenen, einem Experten oder einem Politiker notwendig ist), *nicht* stellen wollen. Lehrerinnen und Lehrer *können* dazu neigen, auch wenig zuträglichen oder gar abwegigen Vorschlägen zu folgen, sofern diese am Schülerinteresse oder auch nur am Lustprinzip orientiert sind. Wenn die Schülerinnen und Schüler den Lernprozess selbst strukturieren, stehen die Lehrkräfte „in der Gefahr, zu sehr die Prozesse zu beachten und zu wenig den (politischen) Inhalt.“ (Nitzschke/Nonnenmacher 1995, S. 235)

In der Tat steht Politikdidaktik, sofern sie eine auf sachanalytische intellektuelle Anstrengung sich stützende Meinungs- und Urteilsbildung zum Ziel hat und gleichzeitig den Lernsubjekten ein genuines Lerninteresse zusprechen will, dann vor einem Dilemma, wenn die Lehrperson überzeugt ist, dass notwendige Fragen nicht nur nicht gestellt, sondern wenn ihre Bearbeitung - vielleicht wegen des angeblich unangemessenen Aufwands - als irrelevant oder vernachlässigbar erklärt werden. Eine Position, die ich bereits 1982 hierzu eingenommen habe, lautet so:

„Durch seine Vorbereitung, durch seinen Informationsvorsprung, durch seine im Kopf vorhandene Vorstellung eines sinnvollen Ablaufs, durch seine sprachliche Überlegenheit und nicht zuletzt durch die Autorität seiner Rolle ist der Lehrer immer derjenige, der die Planungsdiskussion entscheidend beeinflusst. Selbst wenn einmal eine Unterrichtseinheit aus einem aktuellen Anlass heraus sich entwickelt, ohne dass der Lehrer sich darauf vorbereiten konnte, wird zumindest in der Sekundarstufe I die Sachkompetenz des Lehrers diesem eine führende Rolle in der Planungsdiskussion zuweisen. Dazu sollte dieser auch stehen. Die Schüler können mit Recht von ihm verlangen, dass er nicht in gespielter Ahnungslosigkeit seine Vorüberlegungen für sich behält. Wenn die Entscheidung für die Bearbeitung eines Themas einmal gefallen ist, so hat er mit seiner Erfahrung, seinem Sachwissen und seiner Meinung über Ziel und Ablauf des Unterrichts zur Verfügung zu stehen. Eine Planungsdiskussion, worunter ich also ein Gespräch über den möglichen Verlauf einer Unterrichtseinheit verstehe, findet nicht statt, um den Schülern die Illusion zu vermitteln, sie könnten in freier Selbstbestimmung und autonom über Ziele, Verfahren und Arbeitsmethoden bestimmen. In aller Regel sind sie dazu gar nicht in der Lage, sonst müssten sie sich ja gar nicht erst der Anstrengung inhaltlicher Arbeit an einem Thema unterziehen. In der Planungsphase legt der Lehrer vielmehr seine Vorüberlegungen offen dar, nennt die von ihm für sinnvoll erachteten inhaltlichen Schwerpunkte und Zielsetzungen sowie die möglichen Arbeitsweisen, teilt mit, welche Materialien, Quellen und Hilfsmittel zur Verfügung stehen und welche Dauer für die Bearbeitung des Themas sinnvoll erscheint. Grundsätzlich stehen dabei alle Vorstellungen des Lehrers zur Disposition. Je ernster diese Planungsphase zunächst einmal durch den Lehrer selbst genommen wird, desto eher werden die Schüler allmählich aus ihrer Objektrolle heraustreten können, zusätzliche Vorschläge einbringen oder gar Alternativen - zunächst in den Verfahrensweisen, schließlich auch hinsichtlich der Zielsetzungen - entwickeln können. Sich an der Planung einer Unterrichtseinheit zu beteiligen, muss also selbst erst gelernt werden und kann nicht einfach als

Fähigkeit vorausgesetzt werden.“ (Nonnenmacher 1982, S. 212f.; vgl. auch Nonnenmacher 1996b, S. 190f.)

Diese Äußerungen können so gelesen werden, als ob hier durch die Hintertür der Sachlogik oder der Kompetenzzuschreibung doch wieder der Lehrperson die Entscheidungskompetenz und die eigentliche Subjektrolle zugeschrieben werde. Alles Reden davon, „gemeinsam sich als Lernende zu verstehen“, verblasst, wenn den Lernenden klar wird, dass im Zweifelsfalle doch ihre mangelnde Sach- und Methodenkompetenz dazu herhalten muss, auch ihre Entscheidungskompetenz einzuschränken.

In der Tat ist so mancher „Vorschlag“, den eine Lehrerin oder ein Lehrer in der Anfangsphase eines Unterrichtsvorhabens zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung oder hinsichtlich der Verfahrensweise seiner Lerngruppe macht, nichts anderes als eine *Anweisung*, die auch von allen Beteiligten so verstanden wird. Dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Anweisungen gerne in vereinnahmende Formen kleiden, die Reflexion oder gar Widerspruch gar nicht erst aufkommen lassen („Heute *wollen wir ...*“), hat man schon als Erstklässler „gelernt“.

Dennoch stehe ich in der Tendenz zu meinen Formulierungen von 1982. Einen Lernprozess aus der Subjektperspektive zu betrachten, heißt, dass auch Lehrerinnen und Lehrer Subjekte sind. Dieser Aspekt wird beim „schülerorientierten“ Lernen vielleicht deshalb vernachlässigt, weil man vor allem die Schülerinnen und Schüler von der Objektrolle der Instruktionsprozesse befreien wollte. Alle am Lernprozess beteiligten Personen, also auch Lehrerinnen und Lehrer, haben das Recht und als an Aufklärung Interessierte die Pflicht, auf Zusammenhänge, die andere nicht sehen, aufmerksam zu machen, ihrer Meinung nach notwendig zu gehende Wege aufzuzeigen, damit die Ebene der Erscheinung verlassen und das Vordringen zum Wesentlichen ermöglicht wird. Jeder Vorschlag wird dann zum *Lernangebot*, wenn er auch begründungspflichtig ist und - ebenfalls begründet - zurückgewiesen werden kann. Über Plausibilität von Gründen aber entscheidet allein der Diskurs aller Beteiligten.

Hier genau hat politikdidaktische Forschung anzusetzen: Notwendig ist es, Lernprozesse, die durch ihre Initiatoren, also Lehrerinnen und Lehrer, unter den Anspruch gestellt werden, demokratisch zu sein, indem Planungsentscheidungen diskursiv erzielt werden, daraufhin zu überprüfen, ob dieser Anspruch auch tatsächlich erfüllt wird, oder ob mindestens eine substanziell sich von Instruktionsprozessen unterscheidende Annäherung überhaupt unter den Bedingungen staatlichen

Schule-Haltens möglich ist. Ansätze für ein entsprechendes politikdidaktisches Forschungskonzept werde ich in Kapitel 7 vorstellen.

4.7. Selbstreflexion

Für politikdidaktische Entwürfe kann es eine zweiseitige Sache sein, die Selbstreflexion der Lerngruppe als zentrales Element zu betrachten. Es kann dazu führen, dass nicht mehr die Fragen nach sozialer Gerechtigkeit, nach Interessen und Interessengruppen, wie sich Herrschaft legitimiert und Macht ausgeübt wird, im Zentrum der reflexiven Bemühungen stehen, sondern die Frage nach dem sozialen Binnenklima einer Gruppe dies überlagert und geradezu verhindert. In einer Zeit, in der das Reden über die privaten Dinge der Menschen in Nachrichtensendungen und Endlos-Talk-Shows einen Betroffenheits-Kult ausgelöst hat, scheint das wahre Glück nicht in der Beseitigung von Ungerechtigkeit zu liegen, sondern in der Fähigkeit, Intimität zu entäußern. „Es dominiert ein Mythos, demzufolge sich sämtliche Missstände der Gesellschaft auf deren Anonymität, Entfremdung, Kälte zurückführen lassen. Aus diesen drei Momenten erwächst eine Ideologie der Intimität: Soziale Beziehungen jeder Art sind um so realer, glaubhafter und authentischer, je näher sie den inneren, psychischen Bedürfnissen der einzelnen kommen.“ (Sennett 1987, S. 329)

Die Erkenntnis der Frauenbewegung und der Geschlechterforschung „Das Private ist politisch“ bedeutete ja keineswegs, dass nunmehr durch persönliche Selbstoffenbarung gesellschaftliche Beziehungen begründet werden. Im Gegenteil, so Sennett, ist gerade ein zivilisiertes *gesellschaftliches* Miteinander-Verkehren darauf angewiesen, dass die Individuen sich distanziert zueinander verhalten.

„Das Gegenteil von Zivilisiertheit ist Unzivilisiertheit. Unzivilisiertheit ist es, andere mit dem eigenen Selbst zu belasten. Unzivilisiertheit bedeutet Einschränkung der Geselligkeit, verursacht durch die Last. Jeder kennt Menschen, die in diesem Sinne unzivilisiert sind: jene ‘Freunde’, die stets darauf aus sind, anderen Einlass in die traumatische Sphäre ihrer alltäglichen Innenwelt zu gewähren, die am anderen nur ein einziges Interesse haben, dass er ihren Geständnissen sein Ohr leiht.“ Und:

„Es ist ein Merkmal von Unzivilisiertheit, wenn eine Gesellschaft ihren Bürgern das Gefühl vermittelt, ein Politiker sei glaubwürdig, weil er seine eigenen Motivationen zu dramatisieren vermag. Dann wird Politik zur Verführung. Insbesondere die Herrschaftsstrukturen bleiben unangetastet, wenn die Menschen dazu verleitet werden, einen Politiker bloß deshalb zu wählen, weil er mit zorniger Stimme seine Bereitschaft erklärt, alles

mögliche zu ändern; die Alchimie der Persönlichkeit enthebt diese Politiker der Notwendigkeit, ihrem Zorn Taten folgen zu lassen.“ (Sennett 1987, S. 336/337)

Politische Bildung hat zunächst einmal die Gefahr zu sehen, ebenfalls einer Tyrannei der Intimität zu erliegen. Anzeichen hierzu gibt es genug, insbesondere da, wo eine Orientierung an Erfahrung sich mit dieser selbst begnügt und keinen Wert mehr darauf legt, sie kriteriengeleitet zur Diskussion und Ausbildung von Normen heranzuziehen; oder auch da, wo aktivierende Arrangements (Klippert) möglicherweise ein gemeinschaftliches Gefühl von „Spaß“ produzieren, nicht oder bestenfalls sekundär zum „Weltaufschluss“ (Holzkamp) beitragen. Demgegenüber ist daran festzuhalten, dass „Unterricht, politischer zumal, angesichts kumulierender Ungewissheit und Krisen als gemeinsame Überlebenserkundung organisiert werden“ sollte und Lernen „seinen Mittelpunkt in jener selbsttragenden Öffentlichkeit hätte, die der wechselseitigen Zuwendung ebenso günstig ist wie der Arbeit am gemeinsamen Dritten, dem Gegenstand, Thema oder Problem.“ (Steffens 1996, S. 535)

Wenn ich dennoch dafür plädiere, selbstreflexive Elemente als zu integrierenden Teil politischer Lernprozesse zu verstehen, so muss angesichts des Gesagten die folgende Frage Sennetts - auch wenn sie nicht auf schulische Lernprozesse bezogen ist - beantwortet werden:

„Ist es wirklich menschenfreundlich, den Leuten zu sagen, ihre Persönlichkeit werde sich ‘entfalten’, sie würden emotional ‘reicher’, wenn sie lernen, Vertrauen zu fassen, offen zu sein, zu teilen, andere nicht zu manipulieren, in die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht aggressiv einzugreifen und sie nicht dem persönlichen Gewinn nutzbar zu machen? Ist es menschenfreundlich, in einer harten Welt die Herausbildung eines weichen Selbst zu unterstützen?“ (Sennett 1987, S. 330)

Zunächst werde ich darstellen, mit welchen Zielsetzungen und in welchem Rahmen ich Selbstreflexionsprozesse nicht nur für möglich und sinnvoll, sondern für notwendig halte. Im Anschluss daran werde ich auf die Frage, die Sennett gestellt hat, zurückkommen.

Die meisten fachdidaktischen Konzeptionen enthalten explizit keine selbstreflexiven Elemente. Eine Erwähnung findet sich bei Volker Nitzschke: Er nennt die letzte Phase eines zehnstufigen Ablaufschemas „Metaunterricht“. Hier soll „die Klasse ihren Arbeitsprozess reflektieren. (...) Es geht um die Frage: Hat es sich gelohnt? War unsere Arbeit

angemessen? Würden wir das nächste Mal genauso arbeiten? Haben wir richtig interpretiert und genügend gewürdigt? Und vor allem: Wie sind wir miteinander umgegangen?“ (Nitzschke 1995b, S. 13)

Für Nitzschke geht es offensichtlich um eine selbstkritische Rückschau, in der im Nachhinein zum einen erörtert werden kann, wie durch andere inhaltliche Akzentsetzung oder andere Arbeitsformen der Lernprozess befriedigender hätte verlaufen können, kurz: um Selbstreflexion zur Effizienzsteigerung, zum anderen aber auch („Wie sind wir miteinander umgegangen?“) um Metakommunikation, um das emotionale „Klima“ in der Lerngruppe zu verbessern. Nitzschke weist damit der Selbstreflexion zwei Funktionen zu und gibt ihr lediglich am Ende des Lernprozesses einen Platz.

Politische Bildung sollte m. E. an dieser Stelle sehr deutlich davon ausgehen, dass Selbstreflexionsprozesse grundsätzlich zu dem Zwecke veranstaltet werden, die Auseinandersetzung mit einem Inhalt, einem Thema, Fall oder Konflikt der Politischen Bildung bearbeiten zu können, und nicht um die Selbstreflexion dauerhaft *als Inhalt* zu etablieren. In der von Ruth Cohn begründeten themenzentrierten Interaktionsanalyse (TZI) wurde der Begriff der „Störung“ eingeführt. Er markiert die Priorität, die einem „Thema“ eingeräumt wird, dessentwegen die Gruppe sich gefunden hat oder zusammengesetzt worden ist, und weist auf eine notwendige Zwischenaktivität hin, um sich danach wieder dem Thema widmen zu können. Wenn solche Störungen nicht beachtet werden, wird auch die Arbeit am Thema nicht gewinnbringend vonstatten gehen. Auch wenn man versucht, solche Störungen zu ignorieren oder - in der Schule beispielsweise - als „Disziplinproblem“ zu sehen und zu unterdrücken, sie wirken dennoch als Arbeitshindernis für einzelne und die Gruppe.

„Störungen haben de facto den Vorrang, ob Direktiven gegeben werden oder nicht. Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreuung; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt. Antipathien und Verstörtheiten können den einzelnen versteinern und die Gruppe unterminieren; unausgesprochen und unterdrückt bestimmen sie Vorgänge in Schulklassen, in Vorständen, in Regierungen. Verhandlungen und Unterricht kommen auf falsche Bahnen oder drehen sich im Kreis. Leute sitzen am Pult und am grünen Tisch in körperlicher Gegenwart und innerer Abwesenheit. Entscheidungen entstehen dann nicht auf der Basis realer Überlegungen, sondern unterliegen der Diktatur der Störung - Antipathien zwischen Teilnehmern, unausgesprochenen Interessen und persönlichen depressiven und

angstvollen Gemütsverfassungen. Die Resultate sind dementsprechend geist- und sinnlos und oft destruktiv.

Die unpersönlichen ‘störungsfreien’ Klassenzimmer, Hörsäle, Fabrikräume, Konferenzzimmer sind dann angefüllt mit apathischen und unterwürfigen oder mit verzweifelten und rebellierenden Menschen, deren Frustration zur Zerstörung ihrer selbst oder ihrer Institutionen führt.“ (Cohn 1975, S. 122)

Um mit Störungen umgehen zu können, muss die Gruppe nach den Prinzipien der themenzentrierten Interaktion eine Balance zwischen *Thema, Ich und Wir* finden. Dieses Ausbalancieren zwischen Gegenstand, Individuum und Gruppe findet nicht im freien Raum, sondern im Rahmen des *Globe*, also den umgebenden räumlichen bis hin zu den gesellschaftlichen Bedingungen. Jede Lehrerin und jeder Lehrer kennt Situationen, in denen z.B. vorangegangene Entwertungen (z.B. durch schlechte Noten), Kränkungen (z.B. infolge eines heimlichen Konkurrenzkampfes), Rückzüge (z.B. als Folge von Überlegenheitsdemonstrationen auf der Grundlage des geschlechtsverbundenen Imperativs) oder Versagensängste (z.B. als Folge der Interpretation von verbalen und nonverbalen Botschaften) dafür gesorgt haben, dass einzelne Schüler, Teilgruppen oder auch die ganze Lerngruppe den inneren Kontakt zum Thema verloren haben. Denn in jeder Gruppe, also auch in einer Schulklasse, besteht ein Wechselspiel: „Themen sind Verbindungsanker für Beziehungen. Sympathie und Interesse am anderen sind Verbindungsanker für Themen.“ (Langmaack 1991, S. 59) Hans Oswald und Lothar Krappmann haben fünf Jahre lang an Berliner Schulen die Interaktion und Kommunikation (Beziehungsgeflechte, Aushandlungsstrategien, Kooperationsverhalten, Mädchen-Jungen-Interaktionen) beobachtet und machen in ihren Ergebnissen sehr deutlich, „dass die sozialen Verhaltensweisen sich in die kognitiven Lernprozesse hineinschieben.“ (Krappmann/Oswald 1995, S. 141)

Ruth Cohn hat zwei Postulate aufgestellt. Das erste lautet: „Sei Dein eigener Chairman!“ Zur Erklärung dieses Postulats greift Barbara Langmaack auf den Horaz/Kantschen Imperativ „sapere aude!“ zurück und ergänzt ihn: „Habe ebenso Mut, Dich Deiner Gefühle zu bedienen und sie den Verstandesaussagen zuzufügen. Nimm sie ebenso ernst wie diese und bemesse ihnen den gleichen Wert bei für Deine autonomen Entscheidungen.“ (Langmaack 1991, S. 85)

Im Zusammenhang mit Cohns zweitem Postulat „Störungen haben Vorrang!“ fordert TZI-orientierte Kommunikation dazu auf, immer dann zu intervenieren, wenn man als einzelner nicht mehr inhaltsbezogen

teilnehmen kann, wofür es zahlreiche Ursachen geben kann. „Das Störungs-Postulat soll dazu anregen, den am Thema noch unbeteiligten Teil einer Person oder einer Gruppe ins Geschehen hineinzuholen und ihm seinen angemessenen Platz zu geben. Unterschwellig schwächen sonst diese abgespalteten oder inaktiven Teile das Ganze. Die Energie, die der Arbeit zur Verfügung stehen sollte, wird benötigt, um unberücksichtigte, aber wichtige Bedürfnisse im Auge zu behalten und wenn irgend möglich sie am Rande des eigentlichen Geschehens doch zu befriedigen.

Solche Mechanismen entstehen z.B.

- wenn das Tempo zu schnell oder zu langsam ist;
- wenn über Konsequenzen der gemeinsamen Arbeit nicht in Ruhe gesprochen werden kann;
- wenn kritische Fragen nicht gestellt werden dürfen oder nicht gehört werden;
- wenn in der Euphorie der guten Atmosphäre die eigentlichen Sachziele aus den Augen verloren werden.“ (Langmaack 1991, S. 88)

Bislang existieren nur sehr vorsichtige Versuche, TZI-Elemente als in den Lernprozess integrierten Teil (und nicht als eigenes Thema im Rahmen gruppenspezifischer Sonderveranstaltungen) zu verstehen. Paul Ackermann, der dies für die Politische Bildung versucht, belässt es letztlich bei der pauschalen Aufforderung, zu unterscheiden zwischen einem Unterricht, der zur Gruppendynamik verkommt, und einem Sachanspruch, der die Reflexion der Aneignungsweisen erschlägt. „Es ist Aufgabe des Lehrers, diese Balance innerhalb des Lernprozesses immer wieder herzustellen.“ (Ackermann 1991, S. 86) Auch Hilbert Meyer bleibt ähnlich allgemein (vgl. Meyer 1987b, S. 264) und fügt als Beispiel zur praktischen Umsetzung ein Arbeitsblatt „Spielregeln des Gruppenunterrichts“ an („1. Du bist erstens *für Dich* und zweitens *für Deine Gruppe* verantwortlich. 2. Wenn dich etwas stört, sag es den anderen Gruppenmitgliedern deutlich und verständlich. Hör Dir aber auch in Ruhe an, was die anderen zu sagen haben. 3. ...“ <ebenda S. 266>). Ich halte ein solches Arbeitsblatt für ähnlich äußerlich und aufgesetzt, wie so manche Klassenordnung („... sich ausreden lassen ..., ... einander zuhören ...), die funktionslos, weil *nicht wirklich* Resultat diskursiver Erarbeitung, in den Klassenzimmern hängt.

Ich selbst habe sowohl in Schulklassen als auch in Seminargruppen an der Universität sehr gute Erfahrungen damit gemacht, die Balance zwischen THEMA, ICH und WIR durch einen kommunikationstheoretischen Exkurs in die Analyse von Beispielen von Kommunikationssituationen zu thematisieren. Die Watzlawicksche Unterscheidung von Inhalts- und

Beziehungsaspekt *jeder* Kommunikation und die Unmöglichkeit, *nicht* zu kommunizieren lässt sich an dem von Schulz von Thun gewählten Fallbeispiel („Die Ampel ist grün.“) sehr gut einführen. (vgl. Schulz von Thun 1981, S. 25ff.) Wenn die vier möglichen Ebenen einer Kommunikation (*Sachaspekt, Selbstoffenbarungsaspekt, Beziehungsaspekt und Appellaspekt*) einmal erkannt worden sind, bildet dies für die Zukunft eine gute Basis, Störungen zu bearbeiten, ohne ständig in Anklage- und Verteidigungsdiskurse oder gar Disziplinierungsrituale zu verfallen. Die Einführung einer „Metaphase“ am Ende jeder Sitzung oder einer Unterrichtsstunde erwies sich als hilfreich.

Aufwendigere Selbstreflexionsangebote (Trainingsbücher, Programme, Übungsbausteine) stehen meines Erachtens in der Gefahr, dass die Selbstreflexion nicht zum inhaltsbegleitenden Bestandteil des Lernprozesses, sondern selbst zum Inhalt wird. (vgl. z.B. Tennstädt u.a. 1994; Faller u.a. 1996) Leicht kann eine Grenzlinie überschritten werden, hinter der Ängste, Wünsche und Bedürfnisse zum Vorschein kommen, die therapeutisch und nicht pädagogisch bearbeitet werden müssten. Psychosoziale Identität zu konstruieren oder zu rekonstruieren ist aber Teil der Therapeut-Klient-Arbeit, während selbstreflexive pädagogische Arbeit an der Entwicklung psychosozialer Kompetenzen (Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz) beteiligt ist.

Welche „Nebenwirkungen“ Intimisierungen haben können, hat Walter Giere aus der Erfahrung zahlreicher gruppenspezifischer inspirierter Lehrerfortbildungsveranstaltungen eindrucksvoll und noch heute gültig beschrieben. Nach einigen Veranstaltungen sind die Sensibilisierten zwar hervorragend in der Lage, sich in die jeweils anderen, auch gegnerischen Interessenvertreter, hineinzusetzen, die Probleme und die Welt mit den Augen des anderen zu sehen, haben aber große Schwierigkeiten, Konflikte und Kontroversen auch ohne harmonische Auflösung auszutragen, wenn sie eben nicht auf kommunikativem Missverstehen beruhen, sondern auf handfesten Interessengegensätzen. Giere bezeichnet die Folgen dieser Sensibilisierung als „Zahnarztsyndrom“:

„Einem Klienten sind alle Zähne gezogen worden, die neuen Zähne sind nur noch für Schonkost auf vegetarischer Grundlage geeignet. Der Patient empfindet diesen Zustand nach einiger Zeit nicht mehr als Defizit, sondern als Vollendung, als Sinnerfüllung für die Funktion seiner Zähne. Defizitär und mangelhaft sind nunmehr alle diejenigen, die noch ungeschliffene und zum Beißen fähige Zähne besitzen.“ (Giere 1979, S. 114)

Wie lässt sich Richard Sennetts Frage „Ist es menschenfreundlich, in einer harten Welt die Herausbildung eines weichen Selbst zu unterstützen?“ nach dem bisher Gesagten beantworten? Ich greife den meines Erachtens sehr bildhaften und immer noch zutreffenden Vergleich Walter Gieres auf. Politische Bildung muss daran arbeiten, die Tugend der Empathie in unterschiedlicher Weise zu entwickeln. Sie muss unterscheiden können zwischen Situationen, innerhalb derer es notwendig ist, die Binnenbeziehungen einer Lerngruppe in gemeinsamer Anstrengung zur Herstellung von Kommunikations- und damit Arbeitsfähigkeit zu reflektieren und zu gestalten, und solchen Situationen, in denen Empathiefähigkeit als Perspektivenwechsel allenfalls strategisch benötigt wird, um die Interessenlage, Argumentationsweisen und Handlungspläne von Konfliktparteien abschätzen und auf der Basis dieser Analyse eine eigene Einschätzung einschließlich eigener Strategien entwickeln zu können. „Es käme also auf die Fähigkeit an - um im Bild Walter Gieres zu bleiben - ein Gebiß zu entwickeln, das sowohl für Schonkost auf vegetarischer Grundlage als auch zum kräftigen Zubeißen geeignet ist, und darüber hinaus den dazugehörigen Kopf in die Lage zu versetzen, situationsbezogen über die Art des Gebisseinsatzes entscheiden zu können.“ (Nonnenmacher 1984, S. 34)

5. **DAS THEORIE-PRAXIS-PROBLEM IN DER POLITIKDIDAKTIK**

Zwischen fachwissenschaftlicher Theorie und Politischer Bildung besteht ein vielfältiges Beziehungsgeflecht, insofern sich Politische Bildung aufgrund ihrer Gegenstände innerhalb des themenbezogenen Lernprozesses auf die „theoretischen“ Resultate verschiedener Wissenschaften beziehen muss. Die Politologie hat Wissen, Erklärungen und Erkenntnisse anzubieten, die sich auf die politischen Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse im Rahmen kommunaler, regionaler, nationaler und internationaler Probleme beziehen, die jeweils Lerngegenstand werden können. Die Geschichtswissenschaften liefern Antworten auf die Fragen nach der Entstehung und Entwicklung eines Problems. Ökonomische Ansätze, vor allem die der politischen Ökonomie, sind als Theorie unverzichtbar, weil alle öffentlichen Probleme und Konflikte in sie eingebettet sind. Soziologische Theorie wird durch die Politische Bildung mindestens in zweierlei Hinsicht nachgefragt. Zum einen wird sie - wie die Politikwissenschaft - zur Klärung inhaltlicher Sachverhalte benötigt, zum anderen liefert sie aber auch z.B. als Jugendsoziologie oder Mediensoziologie - wesentliche Erkenntnisse z.B. über Denkweisen und Einstellungen jugendlicher Schülerinnen und Schüler, die wiederum relevant sind für einen angemessenen Umgang im Rahmen der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Insbesondere die auf Schule, die Interaktion und Kommunikation der Geschlechter bezogenen Forschungsergebnisse der Soziologie geben eine zwingend zu beachtende Folie ab, vor deren Hintergrund die Politische Bildung sich entwickeln muss. Schließlich muss sich Politische Bildung auf die Reflexionen und Erkenntnisse der Psychologie, z.B. hinsichtlich der Lerntheorien, beziehen.

Die Politische Bildung versteht diese Resultate die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Bereiche nicht als Präskription. Sie wird als „Didaktik der Sozialwissenschaften“ selbst zur Wissenschaft, indem sie die vorfindbare Praxis politischer Lernprozesse (und zwar sowohl derjenigen, die von den Akteuren als solche definiert werden, als auch solcher, die es im schulischen Kontext auch bei fehlender Zuschreibung durch die handelnden Akteure faktisch sind) beobachtet, eigene Fragestellungen entwickelt, Verfahren diskutiert, Hypothesen gewinnt und Theorien generiert. Insofern sich die Didaktik der Sozialwissenschaften primär auf die Lernprozesse in Institutionen (vor allem Schule) bezieht, hat sie ihr

Forschungsinteresse darauf auszurichten, die Analyse, Reflexion und Kritik der dortigen Realitäten in - wiederum der kritischen Reflexion zu unterwerfenden - Modelle politischen Lernens münden zu lassen, die zumindest unter dem vorläufigen Verdacht stehen, politisches Lernen zu befördern. Die Didaktik der Sozialwissenschaften wird dadurch nicht ihrerseits zu einer präskribierenden Lehre, sondern sie bleibt in erster Linie eine kategorien- und theoriegeleitete Reflexionswissenschaft, die durch ein kritisch-konstruktives Verhältnis zur institutionell organisierten Politischen Bildung geprägt ist.

Welche Problematik dem Theorie-Praxis-Problem in der Politischen Bildung wie in der allgemeinen Schuldidaktik überhaupt innewohnt, lässt sich sehr gut am Beispiel der schulbezogenen fachdidaktischen Forschung diskutieren. Wenn man allenthalben als Hauptproblem der Lehrerbildung feststellt, dass wissenschaftliches Wissen um Lehr- und Lernprozesse aus allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik von den in der Schule Praktizierenden nicht in der Weise interpretiert wird, dass es mit ihrem alltäglichen Handlungswissen in Bezug zu bringen ist, sondern als vielmehr voneinander abgespalten erlebt (vgl. etwa: Kommission zur Neuordnung 1997, S. 43ff.), dann ist dies einerseits verursacht durch eine falsche Interpretation dessen, was „Theorie“ zu leisten habe, andererseits aber auch durch eine problematische Art und Weise, wie sich (schulbezogene) Theorie häufig auf (schulische) Praxis bezieht.

Einerseits will die in erster Linie aus notwendiger Distanz heraus operierende Wissenschaft keine unmittelbaren Handlungsanweisungen hervorbringen. Aus praxisanalysierenden Forschungen gehen in wissenschaftlicher Eigenlogik zunächst und vor allem Erklärungsversuche für Ist-Zustände und Prozesse hervor sowie bestenfalls hypothetische Optimierungsmodelle.

Andererseits kultiviert fachdidaktische Forschung ihre „theoretische“ Distanz zur Praxis (oft der vermeintlich höheren inneruniversitären Dignität wegen, vgl. Nonnenmacher 1998a) in einer Weise, die es den praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern unmöglich macht, zu „erfahren“, dass Ergebnisse wissenschaftlicher Bemühungen und wissenschaftliches Wissen für ihre Situationsdeutungen und Bewältigungsstrategien fruchtbar werden können. Wenn darüber hinaus die Hinwendungen der fachdidaktischen Forschung zur Unterrichtspraxis sogar als Diffamierung und „Lehrerschelte“ betrieben werden, vertieft sich die Abwehr. Wenn aus soziologischer oder sozialpsychologischer Perspektive Unterrichtskommunikationsteile, reduziert auf Texte, als Analysematerial genommen werden, um den Kern des den Akteuren Unbewussten, aber nachhaltig

Wirksamen herauszuinterpretieren, wie etwa bei Hans-Dieter König anhand der Textanalyse einer Unterrichtsstunde, die ihrerseits den Dokumentarfilm „Beruf Neonazi“ zum Gegenstand hatte (vgl. König 1997, S. 73ff.), so sind solche distanziert kritischen Wirkungsanalysen auf ihre Weise ohne Zweifel gewinnbringend. In den letzten Jahren hat sich aber die politikdidaktische Forschung in einem hohen Maße auf diese Zugriffsweise eingelassen, die ihre Geburtsstunde in einem höchst aufwendigen Verfahren hermeneutischer Interpretationen einer Unterrichtsstunde hat, die 1979 im Rahmen eines fachdidaktischen Grundkurses an der Universität Frankfurt mit einer 9. Klasse vor Lehramtsstudierenden im Unterrichtsmitschauraum gehalten wurde. Die Stunde wurde mehrfach interpretiert, zehn Jahre später (!) besonders breit von Bernhard Koring (vgl. Koring 1989), zuletzt wieder reinterpretiert von Tilman Grammes (vgl. Grammes 1998, S. 299ff.). Zentrales Ergebnis dieser Art von Unterrichtsforschung ist typischerweise: „Kein Schüler, sondern die Lehrerin ist die objektive Ursache des Unterrichtsproblems.“ (Koring 1989, S. 319) Und: „Die Schüler werden projektiv dümmer ‘kreiert’, als sie tatsächlich sind.“ (Koring 1989, S. 282)

Weitere zehn Jahre später kann Grammes diesen Befund, diesmal mit einer Analyse des - wiederum im Wesentlichen als erfolglos interpretierten - Wissenstransformationsprozesses unter ausdrücklichem Bezug auf Koring „untermauern“ (Grammes 1998, S. 317), denn „Unterricht stagniert bei der Bestätigung von bereits Gewusstem“. (Grammes 1998, S. 324)

Auch andere hermeneutisch inspirierte Analysen von auf Unterricht bezogener Kommunikation kommen zu ähnlichen Verdikten, wie z.B. Carla Schelle, deren zentrales Resümee lautet, dass „die Schülerinnen und Schüler ihre vorhandenen Kompetenzen im Unterricht nicht zur Anwendung bringen wollen und können. Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in didaktischer und methodischer Hinsicht werden unterschätzt.“ (Schelle 1995, S. 333)

Was ist gewonnen, wenn aufwendige Kommunikationsanalysen immer wieder zu dem Ergebnis kommen, dass in Unterrichtsgesprächen oft „unbewusste Vorurteilsproduktion“ (König) stattfindet, dass Lehrerinnen und Lehrer im sogenannten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch tendenziell die Schülerinnen und Schüler entmündigen? Zunächst einmal ist in kritischer Absicht ein funktionierendes Instrumentarium gewonnen, mit dessen Hilfe Außenstehende jeden Unterricht, besonders gut jedoch frontale Lehrgespräche und dabei die jeweilige Lehrperson, entblößen können. Solche schonungslos kritischen Außenblicke auf

Unterrichtskommunikation sind notwendig. Gerade der Blick aus der Distanz kann dem im alltäglichen Handlungszwang stehenden Praktiker wertvolle Fragen aufgeben. Diese Distanz aber wird in der aktuellen politikdidaktischen Forschung, vor allem der sogenannten „interpretativen Fachunterrichtsforschung“ (Grammes 1998, S. 669ff.) als Arbeitsgrundlage so sehr betont, dass man den Verdacht haben kann, die fehlende oder ungeliebte Verankerung schulpraktischer Erfahrung innerhalb der eigenen Biografie müsse nicht nur gerechtfertigt, sondern quasi als die optimale Voraussetzung, Praxis in den Blick zu nehmen, überhöht werden. So entsteht eine „Raubvogelperspektive“, mit der der Wissenschaftler Forschung betreibt: Man greife sich eine Sequenz schulischer Kommunikation heraus - Kurzsequenzen genügen bereits -, fertige eine Verschriftung an, erkläre den Gedankenaustausch mit den Betroffenen als zumindest unnötig oder überflüssig, wenn nicht gar für den hermeneutischen Prozess störend, frage nicht wirklich nach der Einbettung der „Beute“ in einen größeren, eventuell Bedingungen klärenden Zusammenhang. Man sezieren dann die „Beute“ im Elfenbeinturm, arbeite die Defizite der Lehrperson heraus und hoffe, dass sie auf Dritte - möglicherweise Lehramtsstudierende - erhellend wirken möge. Ob die im Material auftretenden Personen sich von diesem Prozess in irgendeiner Weise anrühren lassen, bleibt zweitrangig. Möglicherweise werden sie, um die Befunde zu validieren, später als Forschungsgegenstände noch einmal zum „nachträglichen lauten Denken (NLD)“ benötigt. Auf diese Weise stehen sich „Theorie“ und „Praxis“ dichotomisch gegenüber. Praxis ist nicht gemeinsamer Forschungsgegenstand von Theoretiker und Praktiker, sondern der Praktiker ist das vorrangig zu beforschende Objekt. Das Resultat, eine weitgehende Beziehungslosigkeit zwischen „Theorie“ und „Praxis“, ist zwingend, muss aber doch als Problem zur Kenntnis genommen werden, und zwar spätestens dann, wenn festzustellen ist, dass die Theorieprodukte auf Praxis so gut wie keinen Einfluss haben, ja von der „Praxis“ nicht einmal zur Kenntnis genommen werden, wie die minimalen Auflagen politikdidaktischer Publikationen zeigen. Nach Bernd Janssen „zirkuliert politikdidaktische Theorieliteratur häufig nur noch in Miniaufgaben zwischen 250 und 1000 Exemplaren.“ (Janssen 1990, S. 303) Die Beziehungsarmut zwischen fachdidaktischer Theorie und Praxis politischen Unterrichts wird defensiv durch den Verweis auf eine Eigenlogik von Wissenschaft begründet: „Damit (...) didaktische Theorien, also ‘Systeme von Begriffen, Definitionen und Aussagen’, entwickelt werden können, müssen Voraussetzungen erfüllt sein. Es müssen Arbeitsbedingungen vorliegen, die ein wissenschaftliches, das heißt vom Praxisdruck freies, grundlegendes Nachdenken ermöglichen. (...) Wissenschaftler sind institutionell von der Praxis getrennt; sie arbeiten in

einem Bezugssystem mit Vertretern der Nachbarwissenschaften und den Fachkollegen von den anderen Hochschulen als Gesprächspartnern; sie arbeiten innerhalb des Wissenschaftssystems mit seinen Regeln für wissenschaftliches Wissen und für wissenschaftliche Kommunikation.“ (Gagel 1990, S. 285 und 286)

Wolfgang Sander, der sich explizit auf Gagel bezieht, greift die Argumentation von der notwendigen Distanz fachdidaktischer Theorie von Praxis auf und zählt weitere Argumente für die Praxisabstinenz an: Er könne sich zwar eine Hinwendung des politikdidaktischen Wissenschaftlers zur Praxis „als Mitverfasser von Lehrplänen oder als Schulbuchautoren bei der *Anwendung* wissenschaftlicher Erkenntnisse unter konkreten Rahmenbedingungen“ vorstellen, dies sei „*auch* eine Aufgabe von Politikdidaktikern“ (Sander 1997, S. 23) aber „als *Wissenschaft*“ (ebenda) stehe sie da in der Gefahr, sich „ihres kritischen Potentials und ihrer Innovationsfähigkeit“ (ebenda) zu berauben. Auch bestehe „der Nutzen politikdidaktischen wissenschaftlichen Wissens für die Praxis politischer Bildung (...) nicht in der Bereitstellung von Handlungsanleitungen und Rezepten für die Bewältigung konkreter Unterrichtssituationen“ (Sander 1997, S. 24), was er insbesondere Bernd Janssen unterstellt, vielmehr bestehe die Praxiswirksamkeit der Politikdidaktik darin, die dem Lehrerhandeln zugrunde liegenden „Alltagstheorien zu verbessern, sie also rationaler, reflektierter zu machen.“ (ebenda) Die Praxiswirksamkeit sei „also eine indirekte, eine über die Köpfe der Pädagoginnen und Pädagogen hinweggehende“ (sic!). Von letzteren müsse eben die „Bereitschaft zum Neusehen und Neudenken des Gewohnten als Teil beruflicher Professionalität erwartet werden“ (Sander 1997, S. 25), während Sander „von ‘Theoretikern’ die Fähigkeit und Bereitschaft, wissenschaftliches Wissen nicht nur im engsten Kollegenkreis zur Sprache zu bringen“ (ebenda) erwartet. Mit anderen Worten: Die von mir so genannte „Raubvogel-Perspektive“ wird mit einer Definition des Verhältnisses von Theorie und Praxis legitimiert, die im Kern bedeutet, dass die Politikdidaktik nur dann eine Wissenschaft sei, wenn die in der Regel als „schlechte Realität“ verstandene Praxis in Ausschnitten exemplarisch reflektiert und kritisiert wird, auf keinen Fall aber Modelle entwickelt werden, die beschreiben, „wie es sein soll“, weil dies unter das Verdikt der Praxeologie und Rezeptologie, also der Unwissenschaftlichkeit fällt. Sander versteht quasi „den Theoretiker“ als Anbieter und „den Praktiker“ als Nachfrager, allerdings - wenn denn schon ein Marktmodell in dieses Denken einverwoben wird - in der Weise, dass im völligen Gegensatz zu den Marktgesetzen bei mangelnder Nachfrage

dem Konsumenten und nicht dem Anbieter seine Strategie zu überdenken empfohlen wird.

Anders als Sander versucht Gagel, die auch von ihm gesehene strukturelle Distanz politikdidaktischer Theorie und Praxis dadurch zu überwinden, dass er vermittelnde Instanzen sucht. „Das Wort ‘Hochschule’ suggeriert die Vorstellung einer Höhe mit dem natürlichen Gefälle in die Niederungen der Anwendungsbereiche. Man erwartet, dass sich der Wissensstrom durch seine Schwerkraft in die Täler ergießt. Zutreffender ist aber das Bild der Ebene, auf welcher sich unterschiedliche Systeme befinden: hier Hochschule - dort Schule. Das Wissen gelangt nur über Hindernisse von dem einen in das andere, der Strom hat keine eigene Schwerkraft. Um im Bild zu bleiben: Nur durch Schleusen können die Hindernisse überwunden werden.“ (Gagel 1990, S. 286). Abgesehen davon, dass mir dieses Bild nicht für das Gemeinte einschlägig scheint, weil in der fluvialen Nautik Schleusen eben gerade zur Überwindung von Niveauunterschieden benötigt werden, belegt auch Gagels Lösung des Theorie-Praxis-Problems in der Politikdidaktik, dass eine weitgehende Entlastung der Theorie, sich auf Praxis anders als sezierend einzulassen, legitimiert wird. Bestenfalls benötigt die Theorie „Rückmeldungen aus der Praxis ebenso wie die Praxis die Qualifizierungshilfen der Theorie“. (Gagel 1990, S. 287) Die Instanzen, die diese Schleusenfunktion wahrnehmen können, indem sie also „der Praxis“ die Deutungsangebote „der Theorie“ als „Hilfe“ anbieten, während sie gleichzeitig ein Ohr an der Praxis haben und den so von der Praxis distanziert bleibenden Theoretikern Rückmeldungen über das Akzeptanzniveau ihrer Produkte geben können, sind ausfindig gemacht: Es sind „Fachleiter, Studienseminare, Schulverwaltung, Fortbildungsinstitute, Lehrplan-kommissionen, Bundeszentrale und Landeszentrale für Politische Bildung. Als Zwischeninstanzen könnten sie die Verbindung von institutionalisierter Theorie mit der Schulpraxis herstellen, Theorie in die Bedürfnisse der Praxis vermitteln.“ (Gagel 1990, S. 286)

Der allen Beteiligten ganz offensichtlich problemhaft erscheinende Tatbestand, dass die politikdidaktische Theorieproduktion kaum noch außerhalb der internen Zirkel zur Kenntnis genommen wird, führt also bei Sander und Gagel nicht unbedingt zur selbstkritischen Reflexion des Distanzpostulats, sondern vielmehr zu Verantwortungsverlagerungen. Während Sander den Praktiker zum Schuldigen erklärt, dessen Nachfrageverhalten mangelhaft sei, sucht Gagel die sogenannten Zwischeninstanzen mit der Vermittlungsaufgabe zu betrauen. Gagel zählt einige Institutionen auf, die sich z.T. gegen eine Zuschreibung der

Scharnierfunktion (oder Schleusenfunktion, um in Gagels Bild zu bleiben) nicht wenden würden, wie etwa Fortbildungsinstitute. Aber auch die Konzeptionsentwicklung in Fortbildungsinstituten ist durchaus divergent, so dass auch dort das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie der eigene Standort in diesem Beziehungsgefüge unterschiedlich definiert werden. Zu diskutieren wäre, ob diese als Vermittlungsinstitutionen verstandenen Einrichtungen, selbst wenn sie die angenommene Funktion erfüllen wollen, dies bisher faktisch leisten konnten. Allein die - immerhin kostenlos verteilten - hohen Auflagen der „weißen Bände“ der Bundeszentrale für Politische Bildung sagen möglicherweise mehr über gelungene Legitimationsnachweise einer Institution als über ihre tatsächliche Wirkung.

Ich will hier die Diskussion um vermittelnde Instanzen nicht vertiefen, sondern vielmehr den skizzierten Auffassungen mein Verständnis einer Beziehung zwischen politikdidaktischer Theorie und der schulischen Realität politischen Lernens, was „Praxis“ meinen soll, entgegenstellen.

Ich verstehe politikdidaktische Theorieentwicklung als in ihrem Erkenntnisinteresse und damit in ihren Fragestellungen von Anfang an auf die Praxis politischer Lernprozesse bezogen, welchen ich wiederum die Möglichkeit einer Form der Produktion einer bewussten und kritischen Gesellschaftlichkeit durch ihre Subjekte zurechne. Politikdidaktische Theorie und Theoriebildung ist insofern von Anfang an in praktische Lösungsversuche von Lernprozessbezogenen Problemen eingebunden.

Was bedeutet das „praktisch“?

Ein zentrales Anliegen Politischer Bildung sei, den Anspruch auf autonome Verfügungsgewalt der Lernenden über sich selbst als demokratischen Kern der Interaktion und Kommunikation zu verstehen. Anzunehmen ist weiter, dass in der gemeinsamen Planung ein Kernelement liege, das diesen demokratischen Anspruch entweder einlöst oder verfehlt, sofern eine kollektive Prozessplanung entweder im tatsächlichen Vollzug auftritt oder nicht. Aus theoretischer sowie alltagspraktischer Perspektive stellen sich weitere Fragen:

- Wie geht die um kollektive Planung bemühte Lehrperson mit dem (in der Regel unterstellbaren) Wissensvorsprung um, den sie gegenüber den Lehrenden hat?
- Welche Rolle spielt ein potentieller Widerspruch zwischen objektiven Sachzusammenhängen und Motivationslagen der Subjekte im

Zusammenhang mit dem Demokratieanspruch im kollektiven Planungsprozess?

- Wie kommen kollektive Planungsentscheidungen zustande? Welche möglichen Selbsttäuschungen gibt es dabei? Wie wird die Autonomie von Minderheitsinteressen gewährleistet?
- Mit welcher Forschungsmethode lassen sich solche Prozesse - sowohl für Theorieentwicklung als auch Unterrichtspraxis fruchtbar - beobachten und auswerten? (teilnehmende Beobachtung, Interviews, hermeneutische Interpretation von Planungsgesprächen)
- Welches Instrumentarium ist geeignet, neben der „offiziellen“ Planung unbewusste und undiskutiert bleibende Planungsentscheidungen zu identifizieren?

Solche Fragen, die sowohl den Forschungsgegenstand, das Forschungsziel als auch die Wahl der Forschungsmethode betreffen, werden gemeinsam zwischen fachdidaktischer Theorie (als Forscher) und theoriegeleiteter Praxis (als Praktiker) in einem Design vorläufig beantwortet, und damit wird beschrieben, wie in einem Prozess der Begegnung theoretische Aussagen als - wiederum überprüfensnotwendige - Ergebnisse gewonnen werden können.

In einem auf diese Weise verstandenen Theorie-Praxis-Bezug lässt sich die Theorieseite zwar in enger Weise auf Praxis ein und in ihren Fragestellungen von ihr und ihren realen Problemen insofern leiten, als sie sich für die ungelösten Probleme in Anspruch nehmen lässt, ist aber dennoch von einer kritisch-analytischen Distanz geprägt, also nicht mit ihr verschmolzen. Die Praxis beauftragt die Theorie, ihr bei der Deutung ihrer selbst behilflich zu sein und verlangt Lösungsangebote, die ihrerseits nach erneuten Praxisversuchen retheoretisiert werden müssen. Die Praxisseite muss in den Theoriegenerierungsprozess deshalb eingespannt sein, weil sie selbstkritisch danach zu fragen hat, ob und wie ihr Anspruch, z.B. Planungsprozesse zu demokratisieren, eingelöst werden kann. Das Ergebnis dieses prinzipiell hypothesenprüfenden Verfahrens kann dann in eine kritische Rückmeldung münden, eine Überprüfung der Ansprüche auslösen, Hinweise auf strukturelle Widersprüche geben, die die Einlösbarkeit des Postulats in Frage stellen oder auch Hinweise zu ihrer Optimierung des Lernprozesses geben.

Der durch hermeneutische Verfahren dominierten politikdidaktischen Theorie werfe ich vor, dass sie die Praxisseite zum zu beforschenden Objekt reduziert und deswegen notwendig selbstreferentiell wird. Wenn ein Forscher den Unterricht eines Lehrers beobachtet, dessen Anspruch er

mit ihm gar nicht bespricht und in dessen Absicht es keineswegs liegt, z.B. Planungsgespräche als kollektive demokratische Entscheidungsprozesse zu verstehen, die Unterrichtskommunikation bis in die letzten Verästelungen hinein interpretiert, so dass schon allein die Deutung des ersten Wortes eines Satzes „Normalerweise ...“ viele Seiten füllt (Koring 1989, S. 162ff.), dann wird das Ergebnis sein, dass dieser Lehrer dem Ziel der Planungskompetenz faktisch einen geringen Stellenwert einräumt und er das Ziel, das er gar nicht hatte, nicht erreicht hat. Oder: Wenn Forschungsmaterial aus einem isolierten Frontalunterrichtsstundenprotokoll besteht, wofür der Forscher sich schon deshalb entscheidet, weil die Gesamtschau eines Lernprozesses ein zeitlich, organisatorisch, aufnahmetechnisch und gegenüber den „Beforschten“ legitimatorisch wesentlich intensiveres Einlassen auf die Menschen und Bedingungen vor Ort zur Voraussetzung hätte, wenn also die frontale Kurz- oder gar Minisequenz zum Analysegegenstand erhoben wird, dann wird das Ergebnis sein müssen, was er ohnehin schon weiß: Im fragend-entwickelnden (oder auch mäeutischen) Lehrgespräch dominiert die Lehrperson, sie „führt“ das Gespräch, blockt allzu leicht Alternativen ab, sie erkennt autonome, aber scheinbar nicht ins System passende Positionen oft nicht, es wird ein autoritäres, mindestens hierarchisches Kommunikationsgefälle konstruiert, letztlich: Die Subjekte können nicht „expansiv“ (Holzkamp 1995, S. 190f., vgl. auch Nonnenmacher 1998b, S. 21f.), sondern bestenfalls defensiv-nachvollziehend lernen. All dies ist bekannt, wird aber in den hermeneutisch-diskurs-analytischen Zugriffen auf Unterrichtskommunikation nicht mit den favorisierten und tradierten Settings des „Schule-Haltens“ oder mit strukturellen (veränderungsfähigen!) Ursachen wie etwa der tradierten Belehrungskultur und der abstrakten Taylorisierung des Lernprozesses in Beziehung gesetzt, sondern in das objektiviert Lehrersubjekt eingeschrieben. Infolgedessen kann man manchen Ergebnissen der „interpretativen Fachunterrichtsforschung“ eine „Tendenz zur Pathologisierung von Kommunikationsstrukturen wie auch der Individuen“ (Bohnsack 1993, S. 84) unterstellen.

Diesem Ansatz ist ein mehr Ertrag versprechendes Verständnis der Theorie-Praxis-Beziehung in der politikdidaktischen Forschung gegenüberzustellen: Nach dem Prinzip der immanenten Kritik will ich Kernpunkte politikdidaktischer Prozesse, die um Aufklärung über Gesellschaft und Emanzipation des Individuums bemüht sind, in Zusammenarbeit mit den Akteuren kritisch beobachten (z.B. im Hinblick auf die Demokratisierbarkeit des Planungsprozesses oder die Empathiefähigkeit in der Metakommunikation), wobei Ergebnisse in

Revisionen sowohl von Grundannahmen wie Teilelementen des als idealtypisch verstandenen Modells eines Lernprozesses münden, der insgesamt der Politischen Bildung dienen soll.

Näheres hierzu wird in Kapitel 7 ausgeführt.

6.

MODELL ZUR PLANUNG POLITISCHEN LERNENS

In meiner ersten Veröffentlichung (1976 zusammen mit Herbert Schneider, Heidelberg) habe ich eine Unterrichtseinheit zum Thema „Kommunalpolitik“ vorgestellt. Mit einer sechsten Hauptschulklasse, deren Klassenlehrer und GL-Lehrer ich damals war, hatte ich eine Unterrichtseinheit durchgeführt, die als Fallanalyse (vgl. grundsätzlich zur Fallanalyse Nonnenmacher 1991, S. 298ff.) die zukünftige Nutzung eines bestehenden Hauses zum Gegenstand hatte. (vgl. H. Schneider u.a. 1976, S. 491ff.)

Dieses kleine Projekt enthielt bereits die zentralen Elemente weltaufschließenden politischen Lernens. Der Gegenstand betraf ein politisch umstrittenes *Problem*, das auf *strukturelle* Hintergründe verwies (Eigentum; Interessen; politische Entscheidungsprozesse). Es gab für die Schülerinnen und Schüler *triftige Gründe*, sich mit dem öffentlich und in den Familien diskutierten Problem zu beschäftigen, sie kannten fast alle institutionellen Akteure (Forstamt, Initiative Jugendzentrum, Ortsgruppe des Roten Kreuzes, Initiative Heimatmuseum, Parteifractionen). Sie waren weitestgehend *Subjekte* des Lernprozesses, weil von der Annäherung an das Problem (Besichtigung, Vermessung des leerstehenden Hauses) über die *Planung* der einzelnen Schritte (Befragung von Betroffenen, Auswertung der Befragung) bis hin zur *kontroversen* Diskussion, die in begründete Meinungs- und Urteilsbildung mündete, klassenöffentliche *Entscheidungen* getroffen wurden. Sie erlernten dabei *Methoden* (Vermessen, Pläne zeichnen, Interviewtechnik), die nicht zusammenhanglos und verselbständigt vermittelt wurden, sondern weil im Rahmen der Problembewältigung diese Kompetenzen benötigt wurden. Sie *handelten*, indem sie in Gruppen und selbständig die Schule verließen, Erkundungen durchführten und schließlich auch persönliche Stellungnahmen öffentlich abgaben.

Im Laufe der Zeit habe ich immer wieder in Publikationen eigenen Unterricht vorgestellt, um am Beispiel jeweils die konzeptionellen Überlegungen aufzuzeigen. Nicht immer konnten alle politikdidaktischen Elemente (Kapitel 4) optimal zum Tragen kommen; insbesondere bei Themenfindung und -konkretisierung habe ich die Gratwanderung zwischen *Selbstregulierung* der Lerngruppe und *strukturierenden Eingriffen* der Lehrperson (Negt nennt dies eine „dialektische“ Spannung; vgl. Negt 1997, S. 121ff.) häufiger - als Anwalt des jeweiligen Sachproblems - zugunsten strukturierender Interventionen entschieden.

(vgl. z.B. das Unterrichtsprojekt zum Thema „Kriegsdienstverweigerung“; Nonnenmacher 1978b oder auch „Schüler vergleichen Schulbücher“; Nonnenmacher 1977)

Hatte ich bis dahin eigene Unterrichtsbeispiele präsentiert, um quasi immanent konzeptionelle Entwürfe von Unterrichtsplanung im Bereich Politik/Gesellschaft zur Diskussion zu stellen, bin ich 1982 erstmals umgekehrt vorgegangen. Ich habe auf einer abstrakteren Ebene eine Planungskonzeption vorgestellt und diese an einem exemplarischen Beispiel eigenen Unterrichts verdeutlicht. (vgl. Nonnenmacher 1982, S. 190ff.) Ich habe mich dabei um eine Ebene mittlerer Konkretheit bemüht, d.h. die einzelnen Schritte eines Verlaufes sollen für den Rezipienten so konkret sein, dass man einzelne Lernprobleme aus dem Bereich Gesellschaft/Politik darauf beziehen kann; andererseits sollen der Aufbau und Verlauf eines Lernprozesses so abstrakt dargestellt werden, dass er als themenunabhängiges didaktisches Modell verstanden werden kann. Dem Modell kommt insofern der Charakter eines *Typus* zu, als es versucht, die sieben Kernelemente (vgl. Kapitel 4) vollständig zu erfassen, dabei aber gleichzeitig die Unmöglichkeit einer vollständigen Übereinstimmung von Modell und tatsächlichem Verlauf mitdenkt. Reale Lernprozesse stellen also eine mehr oder weniger deutliche Annäherung an das Modell dar. Die notwendigerweise auftretenden Differenzen zwischen Modell und Realität können prinzipiell auf drei Ursachen (mit jeweils unterschiedlichen Konsequenzen) zurückgeführt werden.

- a) Entweder erfordert die Kollision zweier zentraler Elemente, dass eines davon zu Gunsten eines anderen nur in geringer Weise berücksichtigt werden kann. Die Differenz zum Modell, das idealtypischerweise von der gleichberechtigten Berücksichtigung aller Elemente ausgeht, wäre z.B. begründbar, weil ein Ernstnehmen der Lernsubjekte verlangt, dass auf eine nach Ansicht der Lehrkraft notwendige problemaufschließende Sachwissenaneignung verzichtet wird, weil die Schülerinnen und Schüler hierfür (zunächst?) keine Notwendigkeit sehen.
- b) Die Differenz zwischen Modell und realem Lernprozessverlauf erklärt sich durch eine wie auch immer geartete Distanz zum Modell: Bestimmte im Modell als „elementar“ verstandene Prinzipien (z.B. „Subjekt“) werden wegen des vermuteten Potentials an Ineffizienz oder übertriebenen Zeitaufwands von den Beteiligten (Schülerinnen und Schüler und /oder Lehrerin bzw. Lehrer) nicht als zentrale Elemente anerkannt. Der Modellcharakter wird in diesem Falle grundsätzlich bestritten.
- c) Im Modell sind Annahmen vorhanden, die sich mit Rahmenbedingungen nicht vereinbaren lassen. Möglicherweise stellt sich in einem

evaluativen Forschungsprozess heraus, dass solche Grundannahmen (z.B.: Die Gestaltung eines Lernprozesses durch demokratische und kollektive Planung ist trotz des Charakters, den staatliche Schule als Pflichtveranstaltung und trotz der Notwendigkeit von Leitung hat, prinzipiell möglich.) zu optimistisch sind. Ein solches Forschungsergebnis (vgl. Kapitel 7) zwänge dazu, entweder das Modell zu revidieren, sofern dies ohne Aufgabe wesentlicher Prinzipien möglich erscheint, oder im Extremfall den grundsätzlichen Anspruch nach demokratischer Politischer Bildung in der staatlichen Schule aufzugeben.

Solche Revisionen habe ich auf der Basis forschender und kritischer Selbstbeobachtung und auf Grund von kritischen Rückmeldungen durch Schülerinnen und Schüler oder auch Kolleginnen und Kollegen vorgenommen. Insbesondere in zwei Punkten habe ich das Modell in den Folgejahren revidiert.

- Nachdem ich noch 1995 die Bedeutung der *Aneignung von Wissen* wegen der meines Erachtens nach wie vor berechtigten Kritik an Politischer Bildung als bloßer Instruktionsveranstaltung nicht besonders betonen wollte (vgl. Nonnenmacher 1995, S. 3, ebenfalls wiedergegeben in: Nitzschke/Nonnenmacher 1997, S. 185), habe ich in meiner jüngsten Darstellung doch stärker die Bedeutung des benötigten „Grundwissens“ im Rahmen der Problemanalyse hervorgehoben und durch eine eigene „Phase“ ihr einen größeren Stellenwert eingeräumt. (vgl. Nonnenmacher 1996b, S. 190 und S. 133 dieser Arbeit) Ich begründe dies vor allem damit, dass angesichts der jüngsten politikdidaktischen Trends (Verselbständigung des Methodentrainings, selbstgenügsames Erfahrungslernen) eine Betonung des sachanalytischen Anteils beim problemorientierten politischen Lernens angezeigt ist.
- Ein zweiter Punkt, den ich stärker akzentuiert habe, betrifft die *Selbstreflexion* der Lerngruppe. Während ich noch in meinem ersten Entwurf die Aufmerksamkeit für die Binnenstrukturen der Gruppenbeziehungen stark vor allem als Aufgabe der Lehrperson gesehen habe (vgl. Nonnenmacher 1982, S. 218) und die abschließende Metaphase sich vor allem auf die inhaltliche Ebene bzw. die Frage nach der effizienten Organisation des Lernprozesses bezog (vgl. Nonnenmacher 1982, S. 233) begründe ich nunmehr, warum in Anwendung der TZI-Regeln (vgl. Kapitel 4.7.) die Selbstreflexion der Lerngruppe vor allem nach dem Prinzip „Störungen haben Vorrang“ neben die inhaltliche Arbeit treten muss. Auch die generelle Reflexion am Schluss bezieht sich nicht nur auf die inhaltliche Ebene, sondern

auch auf die Ebene der Beziehungsentwicklung (Kooperationsfähigkeit) und die Ebene der methodischen Reflexion.

Im folgenden werde ich - unter starkem Bezug auf die erwähnte Veröffentlichung von 1996 - mein Modell einer Unterrichtsplanung akzentuiert darstellen.

Bevor im eigentlichen Sinne vom möglichen Verlauf eines Unterrichtsvorhabens die Rede sein kann, muss gefragt werden, wie es überhaupt zu einem Themenvorschlag kommt. Im Idealfall benennen einzelne Schülerinnen und Schüler ein sie interessierendes Problem, einen Fall, Konflikt oder eine Fragestellung. Wieder im Idealfall liegt diesem Vorschlag eine tatsächliche politische Kontroverse zu Grunde, ist sie von der Komplexität, den erforderlichen Methoden und den bisher erworbenen Kompetenzen her durch die Lerngruppe bewältigbar und wird infolgedessen als Gegenstand des politischen Unterrichts für einen bestimmten Zeitraum beschlossen.

Ich selbst habe solche Idealfälle immer dann erlebt, wenn ich mit einer Lerngruppe über einen längeren Zeitraum gearbeitet habe, in „aktuellen Stunden“ politische Tagesfragen diskutieren konnte, eigene Vorschläge - die als *wirkliche* Vorschläge *tatsächlich* zur Debatte standen - sowie die Rahmenthemen des schulinternen Curriculums zur Diskussion stellte. Im Ergebnis eines solchen Prozesses ergab sich für die Einzelperson (Schülerin und Schüler, aber auch für mich selbst) immer wieder die Notwendigkeit, im Zuge eines Kompromisses sich auch einmal auf ein Thema einzulassen, das man sich - hätte man die alleinige Entscheidung - nicht ausgesucht hätte. Im Verlaufe eines Schuljahres, das in der Regel mit etwa sechs Vorhaben (innerhalb eines pro Woche vierstündigen GL-Unterrichts) ausgefüllt war, ergab sich in der Regel ein Interessenausgleich. Mit der Zeit kann erreicht werden, dass auch innerhalb der Lerngruppe curricular gedacht wird, indem nämlich die gleichen Kriterien, die ein (Doppel-) Jahrgangsfachkollegium bei der Planung und Revision des schulinternen Curriculums (vgl. zur Planung durch das Fachkollegium: Nonnenmacher 1996b, S. 186f.) anwendet, zum Tragen kommen werden:

- Dem Themenvorschlag soll eine gesellschaftlich-politische *Kontroverse* zu Grunde liegen, die sich in einer öffentlichen Debatte oder einem *Konflikt* realisiert.
- Der Themenvorschlag soll insofern *exemplarischen* Charakter haben, als die in ihm vorhandene Konflikthaltigkeit auf strukturelle Hintergründe,

auf widerstreitende Interessen und die Frage nach der „gerechten“ Lösung verweist.

- Der Themenvorschlag soll eine *aktuelle* Bedeutung enthalten, insofern nach dem Gegenwartsbezug historischer Entscheidungen gefragt wird oder das Thema selbst eine aktuelle gesellschaftliche Debatte berührt.
- Der Themenvorschlag soll für die *zukünftige Entwicklung*, für das zukünftige Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft und zwischen Gesellschaften bedeutsam sein.

Wenn Schülerinnen und Schüler eine solche Beteiligung an curricularen Entscheidungen noch nicht gewohnt sind, muss die Lehrperson diesen Prozess einleiten, indem sie ihre Vorschläge begründet, selbst Alternativen aufzeigt, zumindest verschiedene Varianten des Vorgehens zur Diskussion stellt und so allmählich längerfristiges Planen als kollektiven Prozess ermöglicht. Wo dies geschieht, findet die gedankliche Beschäftigung mit einem Vorhaben bereits vor dem eigentlichen Arbeitsbeginn statt, indem schon vorab die Aufmerksamkeit auf einen Themenbereich gelenkt wurde, vielleicht bereits Vorab-Aufgaben verteilt wurden, wie Material sammeln, in den Medien auf bestimmte Themenstichworte achten oder bei bestimmten Institutionen oder Organisationen um Zusendung von Informationsmaterial bitten.

Am eigentlichen Beginn der Arbeit steht zunächst einmal die „Umkreisung“ des Themas, Falles, Problems oder Konflikts. Die verschiedenen Aspekte, die einem Thema innewohnen, werden zunächst unsortiert genannt (Phase „A“). Bereits an dieser Stelle werden auch methodische Kompetenzen benötigt, die die Lehrperson einbringen muss, wenn die Schülerinnen und Schüler noch nicht darüber verfügen. So können die ersten ungeordneten verbalen Beiträge mit Hilfe eines „mind-mappings“ eine erste optische Strukturierung erfahren, ein brain-storming kann hilfreich sein, allererste Hypothesen können mit Hilfe eines Ergebnisprotokolls festgehalten werden. Die Schülerinnen und Schüler äußern bereits in dieser ersten Phase ihre Meinungen, geben Einschätzungen ab. „Dabei kommt es zunächst darauf an, dass in dieser Phase allen Beteiligten klar ist, dass Meinungen auch dann geäußert werden können, wenn sie auf unsicherem Boden stehen, weil in der Folge grundsätzlich alle Positionen auf dem Prüfstand stehen werden.“ (Nonnenmacher 1996b, S. 189) Sämtliche Vermutungen, abwegig

HIER SKIZZE PLANUNGSMODELL
(vgl. Nonnenmacher 1996b)

erscheinende Erklärungen oder Lösungsversuche, auch (der Lehrperson) offensichtlich scheinende Vorurteile werden als vorläufige Urteile markiert (Phase „B“). Ausbrechende Debatten und Streitgespräche werden probeweise geführt, aber ebenfalls als dann fortzusetzen bezeichnet, wenn eine vertiefte inhaltliche Kompetenz erworben worden ist.

Die ersten drei Phasen hängen im realen Lernprozess sehr eng zusammen, sie sind in der schematischen Darstellung nur deshalb voneinander getrennt dargestellt, um bestimmte Funktionen des kollektiven Planungsprozesses zu betonen. Das erste wichtige Ziel dieses Prozesses ist es, gemeinsam *Fragen* an das Problem, den Fall, das kontroverse Thema zu entwickeln.

Dabei kann es durchaus sein, dass die Lehrperson insofern Teil des Prozesses ist, als sie selbst in wichtigen Bereichen Informationsdefizite hat. Zum Beispiel kann es bei einer Fallanalyse um eine Mietervertreibung durchaus vorkommen, dass die genauen Eigenbedarfskündigungsregeln relevant werden und die Lehrkraft darüber keine ausreichenden Kenntnisse hat. Im Gegensatz zum Instruktionsunterricht stellt es für die vorgeschlagene Konzeption keinerlei Hemmnis dar, sondern ist eher angesichts eines nicht vorhandenen stabilen Kanons zu vermittelnden Wissens und angesichts der favorisierten Orientierung an aktuellen Konflikten die Regel. Allerdings müsste die Lehrperson wiederum mindestens über die Kompetenz verfügen, wenigstens die relevanten Fragen zu stellen, wie z.B. die nach den juristischen Regelungen der Eigenbedarfskündigung.

An dieser Stelle wird eines der wichtigsten Probleme, dem sich die Leitungsperson im Planungsprozess immer wieder gegenüber sieht, virulent: eine Leitungsperson hat aufgrund von Kriterien, die sie für die Problemanalyse für relevant und ergiebig hält, durchaus eine Vorstellung, welches die „richtigen“ Fragen sind, die an ein Problem heranzutragen sind. Man kann schließlich nicht damit zufrieden sein, wenn die Schülerinnen und Schüler *irgendwelche*, möglicherweise den Kern des Problems gar nicht treffenden, Fragen stellen. Politischer Unterricht kann zwar ein relevantes Problem zum Gegenstand haben, die Analyse kann aber möglicherweise die *wesentlichen* Ebenen verpassen und zu oberflächlichem Gerede geraten. Ich will dies an zwei Beispielen erläutern:

In einer 8. Klasse wurden Fotos von beim Transport geschundenen Pferden zum Ausgangspunkt einer Unterrichtseinheit gemacht. Es standen Fragen im Mittelpunkt wie etwa, welche Bestimmungen beim Transport es denn

gebe, welche Forderungen die Tierschutzverbände hinsichtlich Reisezeit, Pausen, Fütterungen, Raumbedarf haben und welche Maßnahmen die verschiedenen Parteien vorschlugen. Der Unterricht war orientiert am Konflikt- und Aktualitätsprinzip, und der Lehrer sowie alle Schülerinnen und Schüler meinten, das sei doch wirklich ein „Problem“, bei dem man etwas tun müsse, und stellten sogar die Frage nach dem persönlichen Engagement.

Die Frage muss erlaubt sein, ob dieses Lernprojekt, das übrigens von allen Seiten viel Lob erfuhr, in der Weise problemorientiert war, dass das *Wesentliche* des Phänomens in den Blick kam, ob das dem Phänomen zugrundeliegende *Problem* überhaupt auftauchte. Schließlich gerät das Problem doch erst dann in seiner grundsätzlichen Relevanz in den Blick, wenn eine individualisierende Betrachtung, die den LKW-Fahrer oder den Transportunternehmer als Tierquälerei sieht und nach gesetzlichen Regeln für artgerechte Transporte fragt, wenn eine solche lediglich immanente Betrachtung überwunden wird und stattdessen oder mindestens *auch* die Frage in den Mittelpunkt gerückt wird, aufgrund welcher strukturellen Verhältnisse es ganz logisch erscheint, dass Tiere als Ware betrachtet werden müssen, welche ökonomische und kulturelle Bedeutung Fleischproduktion und -verzehr haben usw. usf.

Ein zweites Beispiel:

In einer 11. Klasse wurde zur Bundestagswahl - ebenfalls dem Aktualitätsprinzip folgend - eine Unterrichtseinheit „Wahlen“ durchgeführt. Schwerpunkt war das Thema Meinungsumfragen. Die Schülerinnen und Schüler befassten sich mit Problemen wie dem der Frageformulierung, der Repräsentativität, der Interviewer-Rolle, sie analysierten die Verfahren der Meinungsforschungsinstitute und erstellten schließlich computergestützt selbst eine Prognose für den Ausgang der Wahl am kommenden Sonntag für ihren Wahlkreis. War das *problemorientierter* Unterricht? Oder besteht das Problem nicht gerade darin, dass die wirklichen Probleme von Wahlen erst aufscheinen, wenn man etwa folgendermaßen fragt: Können Wahlen zum Parlament, in einer historischen Epoche, in der die Entscheidungen über die Zukunft der Menschen gar nicht mehr in den Parlamenten fallen, noch mit Fug und Recht als demokratische Willensbildungsakte bezeichnet werden? Ist das Ermitteln von Fieberkurven über die Sympathiewerte von Parteien, bzw. immer stärker von Personen, nämlich den Spitzenkandidaten, nicht geeignet, ein Ersatzspielfeld darzustellen, wodurch vom Demokratiedefizit gerade ganz erfolgreich abgelenkt wird?

Folgt man meiner Fragestellung, so erscheint das zunächst so sympathische Unterrichtsprojekt eher der verklärenden Affirmation als der kritischen Aufklärung dienlich. (vgl. Nonnenmacher 1998b, S. 18/19)

Meine Schlussfolgerung: Schülerinnen und Schüler werden *nicht* dadurch zu Objekten des Prozesses, dass die Lehrperson die ihrer Meinung nach wichtigen und wesentlichen Fragen bei der Problemanalyse einbringt, falls sie von den Lernenden selbst nicht genannt werden. Unterließe man diese Intervention, wäre dies aus zweierlei Gründen kritisierenswert. Zum einen würde - unterstellt die von der Lehrperson eingebrachten Fragen sind in der Tat von Bedeutung - der Lern- und Arbeitsprozess einen weniger ergiebigen Verlauf nehmen; zum anderen aber würden die Schülerinnen und Schüler sogar instrumentalisiert, wenn ihnen eine sinnvolle Intervention bewusst vorenthalten wird, vielleicht mit dem heimlichen Interesse, ihnen später die eigene intellektuelle Überlegenheit auch noch vorhalten zu können.

Ziel der ersten drei „Phasen“ des Lernprozesses ist also die Entwicklung von Fragen, wobei diese Fragen insofern selbst Ziele enthalten, als am Ende des Vorhabens diese Fragen beantwortet werden sollen. Es ist deshalb sinnvoll, die Phase „C“ damit zu beenden, dass eine Hauptfrage (z.B. „Warum fliehen Menschen aus Albanien?“ oder: „Was spricht für bzw. gegen ein Wahlalter 16?“) und entsprechende Teilfragestellungen genau formuliert und (z.B. an einer Wandzeitung) festgehalten werden, um am Ende darauf zurückkommen zu können.

Auch die Phasen „D“, „E“ und „F“ stehen in einer engeren Beziehung zueinander als dies die schematische Darstellung andeutet. Bei der Erörterung der Wege (Methoden), die sinnvollerweise zu gehen sind, um die Teilfragenkomplexe (in der Regel in arbeitsteiligen Kleingruppen) zu bearbeiten, wird man möglicherweise feststellen, dass für die selbständige Arbeit sowohl inhaltliche wie methodische Kompetenzen benötigt werden, über die die Lerngruppe nicht oder nur in unzureichendem Maße verfügt.

„Häufig ist es dann noch nicht unmittelbar möglich, ein Vorgehen absprechen zu können, wie Antworten auf diese Fragen von den Schülerinnen und Schülern gefunden werden können, sondern es ist oft notwendig, vorab Basisinformationen zu geben. Bevor Schülerinnen und Schüler beispielsweise Betroffene einer Sanierungskündigung interviewen können oder bei Vertretern des Haus- und Grundbesitzervereins recherchieren können, kann es sinnvoll sein, in einem Vortrag, einem Schülerreferat oder durch gemeinsame Arbeit mit einem Informationstext

Grundinformationen, zum Beispiel über Eigenbedarfskündigungsregeln oder den örtlichen Mietspiegel, zu geben. Erkundendes, schüleraktivierendes oder handlungsorientiertes Lernen setzt darauf, dass Lernende, wo immer möglich, selbst tätig werden, sich selbst Informationen vor Ort durch Betroffene oder Experten besorgen. Sinnvoll recherchieren kann aber nur derjenige, der weiß, wonach er fragen will. Die Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen, setzt ein Minimum an Kenntnissen, die ich hier 'Basiswissen' nenne, voraus. Auch dieses Basiswissen muss nicht dozierend vermittelt werden, sondern es kann durch Lernarrangements, die aktivierende Angebote beinhalten, erarbeitet werden. Wichtig erscheint mir der Hinweis, dass die Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts nicht so verstanden werden dürfen, als seien Schülerinnen und Schüler auch ohne oder nur mit rudimentären Kenntnissen in der Lage, alle Probleme, Konfliktfälle und Fragestellungen durch erkundende Aktivitäten erkenntnisträchtig zu bearbeiten.“ (Nonnenmacher 1996b, S. 191)

Möglicherweise müssen aber auch die methodischen Kompetenzen, die entweder für die selbständige inhaltliche Arbeit oder auch für die gewählten Verfahren benötigt werden, erst als „Basis“ angeeignet werden. Wenn etwa eine Arbeitsgruppe Kriminalstatistiken (z.B. im Rahmen eines Vorhabens über Jugendkriminalität) auswerten will, das Lesen von Statistiken aber nicht beherrscht, dann ist es, *weil diese methodische Kompetenz jetzt benötigt wird*, notwendig, eine Übung zum Umgang mit und zur Problematik von Statistiken einzuschalten. Oder wenn eine Lerngruppe einen institutionellen Repräsentanten zu interviewen plant, dies aber noch nie gemacht hat, ist es sinnvoll, vorab über Leitfragen eines Interviews, über Fragetechniken und den Unterschied zwischen Gespräch und Interview zu reden, sowie die Situation im Rollenspiel als Probehandeln (vgl. zum Probehandeln: Nonnenmacher 1992b, S. 376ff.) vorwegzunehmen. Methoden (Bibliotheksnutzung; Expertenbefragung; Simulationsverfahren; Quellenarbeit u.v.a.m.) sind nach dieser Konzeption immer dann einzuüben, wenn ihnen im Arbeitsprozess eine *Funktion* zukommt.

Im Anschluss an mögliche Übungsphasen, die auch in Kleingruppen stattfinden können, sowie nach der Vergewisserung über das notwendige Basiswissen wird dann in Phase „E“ der konkrete weitere Verlauf der Arbeit geplant.

Diese Planungsphase enthält eine *inhaltliche*, eine *methodenreflektierende* und eine die *Gruppendynamik* betreffende Dimension.

In der *ersten*, der *inhaltlichen* Dimension, werden die Teilfragestellungen mit dem Ziele sie zu bearbeiten in einzelne Arbeitsaufträge umgewandelt, die dann entsprechend an einzelne Kleingruppen vergeben werden. Der jeweils notwendige Arbeitsaufwand wird möglichst genau abgeschätzt.

Eine Arbeitsgruppe beschäftigt sich z.B. mit der historischen Dimension eines Problems, eine andere untersucht verschiedene Lösungsansätze, wieder eine andere Gruppe untersucht unter bestimmten Fragestellungen die veröffentlichten Positionen politischer Parteien oder Interessengruppen, untersucht die juristische Seite des Problems, bereitet ein Experteninterview vor oder die Durchführung eines Gesprächs mit Betroffenen. In all diesen Fällen wird die Frage nach geeigneten Quellen als Arbeitsgrundlage oder nach hilfreichen Kontakten, um an spezifisches und Klärung versprechendes Informationsmaterial heranzukommen, von Bedeutung sein.

Für die Lehrkraft ergibt sich hier die Frage, wieviele und welche Hilfsangebote durch Bereitstellung von Materialien (Zeitungsausschnitte, Fachbücher, Video-Filme, Karikaturen, veröffentlichte Unterrichtsmaterialien, einzelne Schulbuchkapitel, statistisches Material usw.) oder durch Hinweis auf andere Informationsquellen (Namen, Adressen und Telefonnummern von Parteien, Gewerkschaften, Interessenverbänden, Internetadressen, Vermittlung von persönlichen Kontakten) notwendig oder sinnvoll sind. Auf der einen Seite ist es wünschenswert, dass die Schülerinnen und Schüler sich möglichst selbständig um die notwendigen Quellen bemühen, auf der anderen Seite sollte auch hier die Lehrperson sich nicht in gespielter Ahnungslosigkeit zurückhalten, sondern Anregungen und Hinweise auf ihr zur Verfügung stehendes Material geben. Sie hätte sich als Institution zu verstehen, die in einer Phase der Erörterung von Möglichkeiten der Bearbeitung eine Service-Leistung anbietet, die die Schülerinnen und Schüler in den Stand setzt, inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu planen.

Für die *zweite* Dimension der Planung - die *methodische* Dimension - gilt dies in gleichem Maße. Möglicherweise muss hier ein auf die Einzelaufgabe bezogenes „Training“ erfolgen: Wie wertet man einen Film, Schaubilder oder Tabellen aus? Wie arbeitet man mit einem Tonbandgerät, einer Videokamera? Wie wertet man so produziertes eigenes Material aus?

In dieser Phase ist auch zu beachten, dass die Teillerngruppe ihren Arbeitsprozess und ihre Arbeitsergebnisse mindestens dem Klassenplenum, wenn nicht einem darüber hinausgehenden Adressatenkreis präsentieren wird. Auch hierfür werden methodische

Kenntnisse und Fertigkeiten benötigt: Wie baut man ein Referat so auf, dass man interessierte Zuhörer hat? Wie sollte eine Wandzeitung aussehen, dass sie zugleich informativ ist und Interesse weckt, sich mit ihrem Inhalt auseinanderzusetzen? Welche methodischen Möglichkeiten sind für das Teilthema angemessen, um eine begründete Meinungs- und Urteilsbildung der Gesamtlerngruppe voranzutreiben (z.B. Pro-Contra-Debatte; Innenkreis-Außenkreis; Rollenspiel)? Auch wenn diese methodischen Überlegungen innerhalb der eigentlichen Arbeitsphase, der Phase „G“, von der jeweiligen Kleingruppe im Detail diskutiert werden müssen, werden sie *als Möglichkeit* vor allem hinsichtlich ihrer Reichweite und ihrer Grenzen in der Phase „E“ erwogen.

Die *dritte Dimension* der Planung betrifft die *gruppendynamischen* Entscheidungen, die zu treffen sind, vor allem die Frage der personellen Zusammensetzung der einzelnen Arbeitsgruppen. „Da die Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßig zusammenkommen, kennen sie sich relativ gut. Da gibt es Freundschaften und Animositäten, Nähebedürfnisse und Abneigungen, persönliche Krisen und aktuelle Beziehungskonflikte. Dies alles spielt eine Rolle bei der Entscheidung, wer mit wem in einer Teilgruppe zusammenarbeiten wird. Bei jedem werden bisherige Erfahrungen in einem inneren Prozess abgewogen und in die Entscheidung einbezogen, längst nicht alle Entscheidungsgründe werden veröffentlicht. Auch die jeweils unterstellte oder tatsächlich vorhandene Leistungsfähigkeit einzelner spielt eine Rolle. Die Lehrperson wird nicht darauf drängen, dass all diese Beweggründe thematisiert werden. Dennoch sollte allmählich ein Klima in der Lerngruppe entstehen, in dem es den einzelnen möglich ist, ihre Entscheidungsgründe offenzulegen und dadurch zu erreichen, dass Gruppenzusammensetzungen so erfolgen, dass möglichst alle ein befriedigendes Kommunikationsklima erleben. Wo das noch nicht gelungen ist, werden der gegenseitige Austausch und die Klärungsversuche nicht als Zeitverschwendung, sondern als notwendiger Teil des gemeinsamen Arbeitsprozesses verstanden.“ (Nonnenmacher 1996b, S. 193)

Prinzipiell stehen in einem längerfristigen Lernprozess folgende Fragen zur Debatte: Wie groß sollte eine Arbeitsgruppe sein? Sollte eine Arbeitsgruppe eher leistungshomogen oder leistungsheterogen zusammengesetzt sein? Wann und warum sind geschlechtshomogene oder -heterogene Kleingruppen sinnvoll? Wie stark sollte die Lehrperson auf die personelle Zusammensetzung der Kleingruppe Einfluss nehmen? Welche Lernaktivitäten werden durch den an die Gruppe vergebenen

Arbeitsauftrag angeregt? (Ausführlicher nehme ich zu diesen Fragen Stellung in: Nonnenmacher 1999a, S. 498ff.)

Im nächsten Schritt wird definitiv die *Entscheidung* darüber getroffen („F“), wer mit wem an welchem Teilthema arbeitet. Auch wird ein zeitlicher Rahmen festgelegt, eine *Zielvereinbarung* getroffen, d.h. es wird konkret formuliert, bis zu welchem Zeitpunkt die einzelnen Gruppen welche Fragestellungen mit welchem Material bzw. mit welchem Verfahren bearbeiten. Man kann gegen die Benennung einer eigenen „Entscheidungsphase“ einwenden, dass selbstverständlich bereits bei der Annäherung an das Thema, bei der Identifizierung von Schwerpunkten und Teilfragestellungen („A“ bis „C“) sowie bei der Erörterung der Möglichkeiten („E“) Vorentscheidungen gefallen sind, und auch im weiteren Verlauf, vor allem innerhalb der Kleingruppen, bei der Umsetzung der Zielvereinbarungen weitere Entscheidungen getroffen werden, sogar bis hin zur Revision (Erweiterung oder Einschränkung) der Zielperspektive. Trotzdem plädiere ich dafür, bevor die Arbeit am Vorhaben in die Gruppenphase tritt, einen bewussten und auch so benannten Einschnitt herbeizuführen, in dem der weitere Weg und die jeweiligen Vereinbarungen klar benannt und auch festgehalten werden. Wenn die einzelnen Schritte, die die Lerngruppe bis dahin gegangen ist, nicht ohnehin auf einer Zeitplanungsleiste festgehalten worden sind, müsste dies spätestens jetzt geschehen. Mindestens sollte eine Übersicht erstellt werden, die die Aktivitäten aller Gruppen beschreibt. (Mögliches Raster: Wer? Bis wann? Thema? Methode? Besondere Termine?)

„In der zentralen Arbeitsphase ‘G’ arbeiten die Gruppen selbständig und versuchen ihren Arbeitsauftrag zu erfüllen. Sie vereinbaren Termine. Sie arbeiten am Thema, studieren Quellentexte, recherchieren, erkunden, interviewen, stellen ihre Ergebnisse zusammen, bewerten sie, diskutieren die Präsentation und erstellen schließlich ein Konzept dafür. Sie reflektieren ihre Arbeit, geben sich gegenseitig Rückmeldungen, thematisieren Unzufriedenheiten und gruppeninterne Konflikte, beraten auch darüber, ob sie diese - vielleicht auch nur teilweise - in das Plenum der Lerngruppe einbringen wollen. Eine Pflicht dazu existiert nicht.

Die Lehrperson ist in dieser Zeit Adressatin der unterschiedlichsten Bedürfnisse. Da müssen Hinweise auf wichtige Quellen gegeben werden, Blockaden aufgrund schwieriger Textstellen oder wegen Kooperationschwierigkeiten überwunden werden, da muss Hilfestellung bei Kontakten zu Behörden oder an einem Konflikt Betroffenen oder Experten gegeben oder auch mit Technik (Kopien, Telefon, Video-Gerät) ausgeholfen werden. Bei allem Bemühen, die Bedingungen für eine

erfolgreiche Arbeit der Teilgruppen schaffen zu helfen, sollte im Vordergrund stehen, den Schülerinnen und Schülern den Prozess nicht aus der Hand zu nehmen, sondern sie selbst Erfahrungen machen zu lassen, selbst zu entscheiden und selbst verantwortlich zu sein.

Zwar gilt ohnehin als gesichert, dass Eigenaktivitäten zur Erarbeitung von Wissen motivierender sind als deren passive Aufnahme. Entscheidend aber ist, dass die Wissensbestände, die durch eigenes Tun erworben wurden, weitaus nachhaltiger behalten werden als solche, die nur durch Zuhören oder Lesen erworben wurden. Insofern geht es beim schüleraktiven, erkundenden und in diesem Sinne handlungsorientierten Unterricht nicht um bloßen 'Spaß' oder gar um bloße 'action'“(vgl. den „action“-Vorwurf von Kahsnitz, auf den ich in Kapitel 4.6. eingehe), „sondern um effiziente Lernprozesse.“ (Nonnenmacher 1996b, S. 194)

Die Gruppenarbeitsphase enthält neben der themenbezogenen analytischen Arbeit einen weiteren Aspekt: Die Arbeitsergebnisse müssen der Gesamtlerngruppe präsentiert werden. Die Schülerinnen und Schüler der Kleingruppe müssen an dieser Stelle ihrerseits *propädeutisch-didaktische* Reflexionen anstellen, indem sie sich folgende Fragen stellen: Was wissen unsere Mitschüler schon von unserem Teilbereich, zu dem wir vertieft gearbeitet haben, d.h. wo müssen wir anknüpfen? Welche Verfahren der Darstellung treffen den Kern unserer Arbeit und stellen die Ergebnisse anschaulich dar? Können wir unsere Mitschülerinnen und -schüler aus der bloßen Zuhörerrolle zu einem aktiven Aufnehmen und Verarbeiten unserer Darbietung bringen? (Thesen diskutieren lassen? Ein Streitgespräch inszenieren? Kontrollfragen entwickeln?) Die Schülerinnen und Schüler sind während der Präsentationsphase quasi in einer Lehrerrolle, was für sie eine zusätzliche Anforderung, aber auch eine eigene Lernchance bietet. Nicht nur, dass ohnehin die These plausibel ist, dass in einem instruierenden Lehrprozess die Lehrperson die nachhaltigsten Lerneffekte zeigt, auch auf der sozialpsychologischen Ebene gehen mit dem „Lernen durch Lehren“ positive Effekte einher. Da die Schülerinnen und Schüler sich zur Vorbereitung der Präsentation „intensiv mit den mentalen und emotionalen Prozessen ihrer Mitschüler befassen, müssen sie verstärkt Empathie üben. Dies bewirkt nicht nur einen Anstieg der Solidarität beim Lernvorgang, sondern begünstigt durch den Perspektivenwechsel die Identitätsfindung der einzelnen Schüler.

Ferner führt das Bewusstsein, komplexe Aufgaben bewältigen zu können, zu einem Anstieg des Kompetenzgefühls, was nicht nur Konsequenzen für die Motivation im betreffenden Fach, sondern auch für das Selbstkonzept überhaupt enthält. Sicherlich wird dieses Gefühl in dem Maße bestärkt, wie die erworbenen Fähigkeiten als relevant für die Bewältigung

gegenwärtiger und künftiger Lebensaufgaben empfunden werden.“ (Martin 1994, S. 27; Martin berichtet über umfangreiche Erfahrungen vor allem im Fremdsprachenunterricht mit dem „Lernen durch Lehren“, wobei er neben der ausgeprägten Motivation einen deutlich erhöhten Lerneffekt nachweist.)

Gut präsentieren zu können erfordert durchaus einen längeren Weg, auf den sich alle Beteiligten einlassen müssen. Beobachtungen zeigen, dass im Zusammenhang mit der Präsentation oft - vor allem von der jeweils präsentierenden Kleingruppe und von der Lehrperson - hohe Erwartungen gehegt werden hinsichtlich der Bereitschaft der restlichen Lerngruppe, die Präsentation aufmerksam, solidarisch und kritisch zur Kenntnis zu nehmen. „In der Teilgruppe wurden intensive Erfahrungen während vielleicht mehrerer Unterrichtsstunden und bei Aktivitäten in der unterrichtsfreien Zeit gemacht. Häufig ist ein Wir-Gefühl entstanden. Auf das Ergebnis der eigenen Gruppe konzentrieren sich die Erwartungen, man ist darauf gespannt, wie es ‘ankommt’. Oft bringt aber gerade die Konzentration auf das eigene Ergebnis eine geminderte Aufmerksamkeit für die Resultate der anderen. Dieses Problem wird nur in der langfristigen Entwicklung einer Lerngruppe gelöst werden können. Es wird in der abschließenden Metakommunikationsphase (‘I’) eine zentrale Rolle spielen. (...) Hier müssen Erfahrungen mit frustrierenden Präsentationen Anlass sein, darüber zu reden, wie man es beim nächsten Mal besser machen kann. In einer textlastigen Wandzeitung mag viel Arbeit stecken, oft lädt sie nicht dazu ein, aufmerksam studiert zu werden. Ein Fragenkatalog zur Wandzeitung, entworfen für die Mitschülerinnen und Mitschüler, ein Quiz oder eine Aufforderung, eine bestimmte These mit Hilfe der Wandzeitung zu verifizieren oder zu falsifizieren, können für Motivation sorgen. Im übrigen können Arbeitsergebnisse auch in vielen anderen Formen, z.B. einem darstellenden Rollenspiel, der Vorführung eines selbst hergestellten Videofilms, in einem mündlichen Bericht, in einer spannenden Erzählung oder als Dialog präsentiert werden.“ (Nonnenmacher 1996b, S. 192f.)

Am Ende einer jeden Präsentation werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und festgehalten und die vortragende Gruppe erhält ein erstes feed-back - sowohl auf der Inhaltsebene, als auch in Bezug auf die Methodik der Präsentation, als auch möglicherweise - soweit die Lerngruppe hier mitteilenswerte Beobachtungen gemacht hat - hinsichtlich der Gruppendynamik.

In der Zusammenschau aller Präsentationen sowie der bisherigen Arbeit insgesamt erfolgt dann wieder im Klassenplenum ein Rückblick („I“). Der Beginn des Vorhabens, vor allem die Ausgangsthesen, die anfangs geäußerten Vermutungen, vorläufigen Urteile und Meinungen bzw. die zentrale Fragestellung, wird noch einmal rekapituliert. Die zwischenzeitliche inhaltliche Arbeit ermöglicht nun, die ursprünglich auf schwachen Füßen stehende Position argumentativ abzusichern, oder sie veranlasst, sich zu korrigieren, zu ergänzen bzw. eventuell auch sich widerlegt zu sehen. Erkenntnisse sind gewonnen, möglicherweise bestehende Vorurteile revidiert worden. Ein Austausch von Meinungen, Positionen und Urteilen findet statt, eventuell wird ein Pro-Contra-Streitgespräch geführt. Die Übertragbarkeit der Erkenntnisse und Einschätzung auf ähnlich gelagerte Fälle oder Probleme wird geprüft. Die zumindest vorläufige Generalisierbarkeit der Ergebnisse steht zur Debatte.

Bei der Meinungs- und Urteilsbildung müssen die folgenden einander entgegengesetzten Gefahren gesehen werden. Manchmal neigen Lehrpersonen dazu, die Phase der Meinungs- und Urteilsbildung so zu steuern, dass alle Einwände, alle Vorbehalte und nicht klar begründbare Positionen eingeebnet oder an den Rand gedrückt werden, weil sie ein *eindeutiges* Ergebnis für notwendig halten. Die Ausgangsfrage soll so klar und endgültig beantwortet werden (z.B. „Unsere Recherchen haben ergeben, dass einzelne Gruppen im Kommunalparlament von XY-Stadt in Bezug auf Geschlecht, jüngere Menschen und abhängig beschäftigte Berufe unterrepräsentiert sind.“), dass sie fast in Form eines „Merksatzes“ gelernt werden kann. So eindeutig sind aber erstens die Ergebnisse nur selten, und zweitens zielen gerade die wesentlichen Fragen (Warum ist das so? Welche Lösungsmöglichkeiten versprechen Erfolg?) nicht auf Eindeutigkeit, sondern das Ergebnis wird letztlich die in der Gesellschaft vorhandenen divergenten Positionen widerspiegeln und diese Unentschiedenheit aushalten müssen.

Auf der anderen Seite kann die Abschlussdiskussion in der Nachahmung der alltäglichen Talk-Shows zur bedeutungs- und konsequenzlosen Präsentation aller möglichen Meinungen degenerieren. Jeder Aussagesatz - garniert mit ein paar oberflächlichen „Erfahrungen“ - wird auf den Markt der Redebeiträge geworfen. Ob einer Position Gültigkeit zugeschrieben wird, hängt dann nicht von der diskursiv gewonnenen Überzeugungskraft der Argumente, sondern von der lockeren Eingängigkeit ab. Es hat nichts mit Toleranz, sondern viel mit gedankenarmer Oberflächlichkeit zu tun, wenn jeder Unsinn, sofern er nur mit der „eigenen“ oder „persönlichen“ Meinung begründet ist, akzeptiert wird. Im abschließenden

Unterrichtsgespräch hätte die Lehrkraft - wie jede andere teilnehmende Person - zwischen Beschreibungen, Fakten und Meinungen zu differenzieren und entsprechende Verwischungen in Frage zu stellen. Wo alle möglichen Gedanken gleiche Gültigkeit erhalten, wird das Resultat des Lernprozesses letztlich beliebig und mündet in eine Gleichgültigkeit den Problemen gegenüber.

In diesem Zusammenhang wird oft die Frage gestellt, ob die Lehrperson sich nicht in ihrer Meinungsäußerung zurückhalten sollte, ja müsste, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu manipulieren. Ich schließe mich hier nach wie vor Rolf Schmiederer an: „Gespielte Meinungslosigkeit würde den Lehrer unglaubwürdig machen.

Das pädagogische Vorverständnis, die seiner politischen Haltung zugrunde liegenden Wertentscheidungen und das politische Engagement des Lehrenden sollen den Schülern nicht verheimlicht werden. Der Lehrer wird dies den Schülern offen darlegen, begründen und mit ihnen diskutieren. Er soll auch seinen politischen Standort bezeichnen und begründen: Das erfordert nicht nur die wissenschaftliche und erzieherische Redlichkeit; es ist notwendig, um die Schüler vor der Furcht zu bewahren, der Lehrer wolle sie heimlich zu seinen Anschauungen bekehren, er wolle sie 'manipulieren'. Wo im Unterricht über die Bewertung einer Sache gesprochen wird, soll der Lehrer sein Urteil offen abgeben - die Schüler können dies verlangen, so wie der Lehrer von ihnen verlangt, dass sie ihre Meinung frei äußern.“ (Schmiederer 1971, S. 78f.; vgl. auch: Nonnenmacher 1982, S. 204f.) Nicht zuletzt ist dies auch das verbrieftete Recht der Lehrerinnen und Lehrer. So heißt es z.B. in der gültigen hessischen „Dienstordnung für Lehrkräfte“ vom 8. Juli 1993 in § 4: „Im Unterricht sollen die unterschiedlichen Auffassungen, die für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand erheblich sind, angemessen zur Geltung kommen; das Recht der Lehrkraft, im Unterricht auch die eigene Meinung zu äußern, bleibt unberührt.“

Schließlich ist es auch möglich, dass die Frage nach den Konsequenzen aus der Arbeit über die Produktion von Erkenntnissen und begründeten Urteilen hinausführt. Möglicherweise wird ein Engagement für oder gegen eine geplante politische Problemlösung erwogen, möglicherweise steht eine aktive Beteiligung an der öffentlichen Diskussion eines Problems zur Debatte. Im Kapitel 4.6. habe ich als eine Möglichkeit der Handlungsorientierung die „adressatenbezogene Verwendung von Lernergebnissen“ durch die Lerngruppe gesehen und dabei die „Veröffentlichung“ (z.B. schulinterne Ausstellung, Leserbrief, Internet), die Durchführung einer „Veranstaltung“ (schulöffentliches

Podiumsgespräch, Einladung einer Expertenperson, Forum für Betroffene, Zeitzeugen o.ä.) oder die „politische Aktion“ im engeren Sinne (z.B. Demonstration, Flugblattaktion) als Möglichkeiten bezeichnet und die damit verbundenen Probleme benannt.

In allen diesen Fällen würden sich weitere „Phasen“ des Lernprozesses anschließen („Erörterung von Handlungsmöglichkeiten“, „Handlungsvorbereitung“, „Realisation“ und „Reflexion der Resultate“), die dann in eine erneute Meinungs- und Urteilsbildung münden würde. (vgl. ausführlich: Nonnenmacher 1982, S. 227-233 und Nonnenmacher 1984, S. 112-124)

7. FACHDIDAKTISCHE FORSCHUNG - EVALUATION UND REVISION

Zentrales Ziel meiner politikdidaktischen Konzeption ist das Bemühen um eine Optimierung von Lernprozessen, die unter dem Anspruch einer aufklärerischen, problemorientierten und subjektorientierten Politischen Bildung stehen. Ich habe hierzu ein Modell entwickelt (Kapitel 6), das sowohl aus theoretischen Überlegungen als auch aus der Unterrichtspraxis heraus (eigener wie fremder) entstanden ist. In dieses Modell gehen als wesentliche *Annahmen* ein, dass es innerhalb des staatlichen Schulsystems, d.h. innerhalb des Rahmens, den dieses System vorgibt, möglich ist, Lernprozesse so zu gestalten, dass

- die Lernenden nicht „belehrt“ werden, sondern den Lernprozess selbst aktiv gestalten („Subjekt“),
- die wesentlichen politischen Auseinandersetzungen, Konflikte, Fälle analysiert werden können („Problem“),
- über die einzelnen Schritte des Lernprozesses im gemeinsamen Diskurs entschieden wird („kollektive Planung“),
- die Zusammenarbeit selbständiger Kleingruppen ein tragendes Element des Prozesses wird („Kooperation“),
- Verfahren zur Bearbeitung von Problemstellungen und zur Aneignung von Wissen entwickelt werden („Methoden“),
- „Engagement und politische Praxis“ (Schmiederer) durch erkundende Kleingruppenarbeit und adressatenbezogene Verwendung der Lernergebnisse ermöglicht wird („Handeln“) und
- durch metakommunikative Prozesse eine Balance von Thema, Individuum und Gruppe hergestellt werden kann („Selbstreflexion“).

Im folgenden werde ich zunächst die Möglichkeit erörtern, im Rahmen der schulpraktischen Studien durch kleine Forschungsprojekte diese Annahmen zum Fokus von Beobachtungen und Interviews zu machen.

Dann werde ich ein Forschungsprojekt skizzieren, das im Rahmen einer längerfristigen teilnehmenden Beobachtung zwei zentrale Elemente, „Subjekt“ und „kollektive Planung“, in den Mittelpunkt stellt.

a) **Zu den schulpraktischen Studien**

Bei der Frage nach der Funktion der *schulpraktischen Studien* lassen sich zwei Haupttendenzen unterscheiden: Im Mittelpunkt steht die Hospitation der Studierenden bei einer kompetenten Lehrperson (genannt „Mentorin“ bzw. „Mentor“), um letztlich am hospitierten Beispiel sich orientierend zu lernen, wie man guten Unterricht *macht*. Dieses Grundverständnis bezeichne ich als *praxisorientierte Praxisbegegnung*.

Die prinzipielle Alternative dazu ist: Studierende beobachten kriteriengeleitet Schule als sozialen Raum und Unterricht als sozialen Prozess, um die vorgefundene Realität zu interpretieren, um zu Deutungen zu gelangen. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung eines kritisch-analytischen Blicks, der nach diesem Verständnis jedweden eigenen Praxisversuchen vorgeschaltet ist. Dieses Grundverständnis bezeichne ich als *theorieorientierte Praxisbegegnung*.

Ganz offensichtlich ist es so, dass sowohl bei den Lehrerinnen und Lehrern als auch bei den Studierenden die „Praxisorientierten“ überwiegen. Oft wird gerade von engagierten Mentorinnen und Mentoren der universitären Lehrerbildung vorgeworfen, diese habe gerade im fachdidaktischen Bereich großen Nachholbedarf, weil die Einübung in die Praxis vernachlässigt würde. Unter „Theorie“ wird dabei verstanden, Systematiken und Methoden zu vermitteln, *wie* eine Unterrichtsstunde vorbereitet und aufgebaut wird. Auch Studierende verlangen in den Praktikumsvorbereitungsveranstaltungen oft Rezepturen für die „gut gebaute“ Unterrichtsstunde. Nicht zuletzt wird von den Studienseminaren, die für die Ausbildung der Referendarinnen und Referendare zuständig sind, die Reflexion und Einübung der Stundenvorbereitung als Leistung der Universität eingefordert.

Derzeit wird häufig beklagt, dass zahlreiche Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sich den Verpflichtungen, an Schulpraktischen Studien im Rahmen der fünföchigen Blockpraktika mitzuwirken, entziehen. (vgl. z. B. Kommission zur Neuordnung ... 1997, S. 53ff.)

Wenn die „praxisorientierte Praxisbegegnung“ im Mittelpunkt steht, ist es verständlich, dass zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler - zumal diejenigen mit einem soziologisch oder politologisch geprägten Blick auf ein potentiell Forschungsfeld Schule - gewisse eskapistische Tendenzen zeigen.

Eine an Theoriegenerierung und kritischer Analyse sowohl der Realität als auch der eigenen Prämissen orientierte Forschungsarbeit hätte zunächst zwischen allen Beteiligten einen Konsens herzustellen, der die Schulpraktischen Studien als „theoriezentrierte Praxisbegegnung“ definiert.

Eine Studie, die ich mit Oliver Amrhein und Martin Scharlau zusammen durchgeführt habe, hat ergeben, dass dies in einem semesterbegleitenden Praktikum¹ eher möglich ist als im konventionellen Praktikum. Bei einer vergleichenden Studie wurde u.a. die Einschätzung aller an Praktika Beteiligten zum Blockpraktikum bzw. semesterbegleitenden Praktikum² erfragt. Bei der Population derjenigen Studierenden, die über Erfahrungen in beiden Praktikumsformen verfügten, wurde nach den jeweiligen Erwartungen gefragt. Ergebnisse waren, dass insbesondere die „theorieorientierten“ Erwartungen („Schule als politisches und soziales System kritisch analysieren“, „Unterricht beobachten und kritisch auswerten“, „Unterricht beobachten zum Zwecke der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung“) im Blockpraktikum eher enttäuscht wurden, während sie im semesterbegleitenden Praktikum durchweg als ihren Erwartungen entsprechend erfüllt bezeichnet wurden. (vgl. die entsprechenden Zahlen in Amrhein, Nonnenmacher, Scharlau 1998, S. 47)

Insgesamt bieten also die Schulpraktischen Studien dann eine Möglichkeit, Schule als System und das Politische Lernen mit Studierenden zusammen kritisch-reflexiv zu „erforschen“, wenn diese als „theoriegeleitete Praxisbegegnung“ von den Beteiligten verstanden werden. Konsequenterweise müssen deshalb alle Versuche, „Praxissemester“ mit dem Ziel einzuführen, Ausbildungselemente des Referendariats mit dem Schwerpunkt auf Unterrichtsversuchen der Studierenden, die dann auch einen Befähigungsnachweis erbringen sollen, ins Studium einzuführen, als

¹ Das semesterbegleitende Praktikum, wie ich es in zwei Durchgängen 1995 und 1996 durchgeführt habe, war durch folgende organisatorische Rahmenbedingungen geprägt:

Im dem Praktikum vorhergehenden Semester wurden Studierende der Hauptstudienphase mit dem Wahlfach Sozialkunde durch universitätsöffentlichen Aushang dazu eingeladen, an einer Veranstaltung teilzunehmen, die das Praktikum selbst als forschungsorientiertes Praktikum vorbereitete. Gegenstand der Vorbereitung waren Grundprobleme Politischer Bildung, Planungsmodelle, Kriteriendefinition zur Beobachtung von Lernprozessen, Interviewtechniken. Je zwei bis drei Studierende planten ein Kleinprojekt für die Praktikumsphase

Das Praktikum selbst fand in verschiedenen Klassen einer Integrierten Gesamtschule statt, wobei jeder Studierende mindestens acht Stunden pro Woche hospitierte, und zwar mindestens im gesamten Unterricht (vier Wochenstunden) in Gesellschaftslehre einer Klasse. Zwölf Studierende absolvierten das Praktikum. Während des Praktikums fand ein Begleitseminar statt, in dem die auftauchenden Probleme diskutiert wurden. Die Lehrerinnen und Lehrer waren insofern beteiligt, als sie die Projekte der Studierenden kannten und interessiert daran waren, eine an Kriterien orientierte Rückmeldung durch die Studierenden zu erhalten.

Die Beobachtungen und die Interviewergebnisse flossen in Berichte ein, die den Lehrerinnen und Lehrern zugestellt wurden und die dann Gegenstand einer gemeinsamen Auswertung im darauffolgenden Semester waren. (vgl. Amrhein, Nonnenmacher, Scharlau 1998)

ein Schritt zur Entwissenschaftlichung der universitären Lehrerbildung bezeichnet werden.

b) Zum Forschungsprojekt „Perspektiven politischen Lernens“:

Ich will nun ein Forschungsprojekt zur Evaluation des in Kapitel 6 vorgestellten Planungsmodells skizzieren, das zusammen mit der Max-Traeger-Stiftung unter der Projektbezeichnung „Perspektiven politischen Lernens“ entwickelt worden ist. Vorgespräche mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern sowie innerhalb eines Forscherteams wurden bereits geführt. Eine Teilfinanzierung ist genehmigt; das Projekt wird im Frühjahr 1999 anlaufen.

Der Arbeitstitel des Projekts lautet: „Planungskompetenz der Schülerinnen und Schüler als zentrales Ziel Politischer Bildung in der Schule - Anspruch und Realisierungsprobleme“ Oder in Kurzfassung: „Ist demokratischer Politischer Unterricht möglich?“

Es wird angenommen, dass es Lehrerinnen und Lehrer gibt, die Politische Bildung als Gesellschaftslehre in einer Klasse des 7. - 10. Jahrgangs unterrichten und die als wesentliche Beschreibung ihres Verständnisses Politischer Bildung etwa folgender Grundthese zustimmen:

Die Entwicklung von zentralen Fragestellungen im Rahmen der Analyse eines politisch relevanten Problems, Konflikts oder Themas, die Entwicklung von Teilfragestellungen sowie die Wahl von Methoden und Arbeitsweisen soll durch Schülerinnen und Schüler weitgehend selbst bestimmt werden. Sie sollen Träger von Entscheidungen sein.

Mit dieser These rücken zwei Elemente des in Kapitel 6 vorgestellten Planungsmodells in das Zentrum des Forschungsprozesses: „Subjekt“ (Kapitel 4.1.) und „Kollektive Planung“ (Kapitel 4.3.)

Folgende Hauptfragen stehen im Mittelpunkt des Forschungsprozesses:

Spielt das Ziel der Planungskompetenz der Lernenden im praktischen Vollzug des Unterrichts eine Rolle?

An welchen Stellen des Lernprozesses sind konkrete Planungsentscheidungen zu treffen? Werden sie bewusst und lerngruppenöffentlich so benannt oder finden „heimliche“ Entscheidungen statt (Entscheidung durch Nicht-Entscheidung oder den Lernenden unbewusst bleibende oder ohne Verbalkommentare hingenommene Steuerungen der Lehrperson)?

Gibt es neben den direkten Interaktionsteilnehmern (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrperson) Variablen von dritter Seite, die die Entscheidung beeinflussen? Werden diese (in der Situation; ex post)

gesehen und ggf. thematisiert? Wird deren Existenz behauptet? Wenn ja, wie begründet?

Wie beurteilen die Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Nachhinein ihren Prozess hinsichtlich der Planungskompetenz?

Diese Fragestellungen sind durch das Forscherteam selbstverständlich zu konkretisieren und zu erweitern. Im Rahmen einer qualitativen Sozialforschung wird die zentrale Methode die „teilnehmende Beobachtung“ sein:

Eine Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern (mindestens drei), auf die die oben genannte Voraussetzung zutrifft, ist bereit, ihren Fachunterricht in einer bestimmten Lerngruppe für einen bestimmten Zeitraum (wahrscheinlich ein Schulhalbjahr) beobachten zu lassen und bei Bedarf zu Interviews zur Verfügung zu stehen. Die Lehrpersonen kennen die Fragestellung und die Methode des Forschungsvorhabens. Die Schülerinnen und Schüler und die Erziehungsberechtigten sind über das Projekt informiert und haben ihre Zustimmung formell (gemäß Erlass) gegeben. Kollegium und Schulleitung sind ebenfalls über die Zielsetzung und den Rahmen des Projekts informiert.

Die Forscherinnen und Forscher beobachten den gesamten zusammenhängenden Lernprozess, d.h. sie sind über den vereinbarten Zeitraum hinweg im Raum anwesend und machen sich Notizen. Um schon in der Beobachtungsphase eine Triangulierung zu ermöglichen, beobachten grundsätzlich zwei Forscher gleichzeitig den Prozess, ohne sich in dieser Phase auszutauschen. Für die Beobachtung hat das Forscherteam gemeinsame Beobachtungskriterien entwickelt, die die besondere Aufmerksamkeit auf bestimmte „Nahtstellen“ des Lernprozesses fokussieren: Wie wird ein Thema, ein Themenwechsel, eine Fragestellung implementiert? Wie entstehen Zustimmung, Übereinkunft, Ablehnung zu einem Verfahrensschritt? An welchen Stellen interveniert die Lehrperson? Wo verzichtet sie auf eine mögliche Intervention? Wer macht wie Vorschläge? Welche mimischen, gestischen Kommentare sind in Entscheidungssituationen zu beobachten? Welche wörtlichen Kommentare sollten festgehalten werden (z.B. der jeweilige Beginn einer Stunde/Phase; beim Übergang zu einem nächsten Schritt)?

Die beiden Beobachtenden fertigen unabhängig voneinander sowohl ihre Notizen als auch ihr Beobachtungsprotokoll an. Durch den späteren Vergleich der Beobachtungsdaten kann so die Reliabilität erhöht werden.

Grundsätzlich kann der Grad der Offenheit bzw. Verdecktheit der Beobachterrolle in vier verschiedenen Varianten vorkommen:

- a) Vollständig Teilnehmende: Die Beobachtenden verbergen ihre Rolle weitgehend und integrieren sich als Teilnehmer.
- b) Teilnehmende als Beobachtende: Die Beobachterrolle ist zwar bekannt, die Teilnehmerrolle ist dennoch ausgeprägt, indem die Beobachtenden an Kommunikation und Interaktion teilnehmen.
- c) Beobachtende als Teilnehmende: Die Beobachterrolle steht im Mittelpunkt, dennoch verweigern sich die Beobachtenden nicht den an sie herangetragenen Kommunikationsangeboten, soweit sie den Prozess nicht stören.
- d) Vollständig Beobachtende: Die Beobachtenden bleiben verdeckt, z.B. durch eine Einwegscheibe. (vgl. zu dieser Typologie: Spöhring 1995, S. 140)

Die erste Variante kommt ebenso wie die vierte schon aus ethischen Gründen nicht in Betracht. Sie wären darüber hinaus in dem Beobachtungsfeld Schule völlig unpraktikabel, weil ein „vollständiger Teilnehmer“ die Szene so stark selbst beeinflussen würde, dass die auf eine bestimmte Lehrperson und eine Schulklasse bezogene Forschungsperspektive nicht mehr gegeben und statt dessen eine völlig untypische neue Situation hergestellt wäre. Die Situation „vollständiger Beobachter“ wäre schon von den rein technischen Bedingungen innerhalb der Alltagssituation „Unterricht“ nicht herstellbar. Die dritte Variante, „Beobachter als Teilnehmer“ bietet sich hingegen an. Die beobachtende Person ist in ihrer Funktion bekannt, nimmt einen festen Platz eher am Rande des Geschehens ein und enthält sich während der eigentlichen Unterrichtsstunden bis auf seltene Ausnahmesituationen, wo ein Schweigen unnatürlich wäre, jeder verbalen oder auffallenden mimischen Äußerung. Vor und nach dem ritualisierten Beginn und Ende der eigentlichen Arbeitsphasen und in den Pausen oder möglichen Freistunden kann der Beobachter auch an Gesprächen teilnehmen und (vorsichtige) Fragen zur Vertiefung oder Vergewisserung seiner Beobachtungen („Habe ich das richtig verstanden, dass Sie an der Stelle ...“) stellen. Nach aller Erfahrung gewöhnen sich Schulklassen schon nach wenigen Stunden an die anwesende Person und kehren zu ihren üblichen Verhaltensweisen zurück. Allerdings scheint es mir unumgänglich - und auch ethisch vertretbar - den Schülerinnen und Schülern das Forschungsinteresse nur in allgemeiner Form mitzuteilen. (Etwa so: „Wir interessieren uns dafür, wie bei euch der politische Unterricht abläuft. Deshalb wollen wir die nächste Zeit an eurem Unterricht teilnehmen und werden uns Notizen machen. ...“) Würde man den genauen Fokus „Planungskompetenz“ mitteilen, bestünde die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch beeinflusst würden

und z.B. sich eher untypisch darum bemühen, Entscheidungssituationen aktiv zu gestalten.

Die beiden Beobachtenden fertigen unabhängig voneinander die Beobachtungsprotokolle an und trennen dabei möglichst die jeweilige Darstellung des faktischen Geschehens von der Benennung wichtiger, nämlich (Planungs-)Entscheidungen betreffender Nahtstellen hinsichtlich der jeweiligen tatsächlichen Deutung dessen, wie die Entscheidungen zustande gekommen sind. So sind verlässlichere Aussagen im Sinne einer Triangulierung möglich. Ihr dient es auch, wenn nach Abschluss der gesamten Phase der Beobachtung des Unterrichtsprozesses *problemzentrierte Interviews* mit der Lehrperson und eventuell mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden.

Als Teilinstrumente des problemzentrierten Interviews werden genannt (vgl. Witzel 1985, S. 227ff.):

a) Ein *Kurzfragebogen*, der vor allem die sozialstatistisch relevanten Daten der befragten Person ermittelt.

b) Ein *nicht-direktiver Leitfaden*, der ausgehend vom Hintergrundwissen der Forschergruppe eine Checkliste für die möglichen Fragestellungen enthält, die aber nicht abgehakt, sondern nach der von der interviewten Person vorgegebenen Gesprächslogik durch den Interviewer eingebracht werden können. Der Gesprächseinstieg soll vom Interviewer durch eine allgemeine Frage zwar auf das Thema (hier also: „Planungskompetenz“) hinführen, soll aber der befragten Person die Führung überlassen.

c) Nachfragen finden als „*allgemeine Sondierungen*“ („An welche Szene denken Sie da besonders?“) oder als „*spezifische Sondierungen*“ statt. Witzel nennt hier (vgl. Witzel 1985, S. 147f.):

d) *Zurückspiegelungen*, in denen der Interviewer z. B. Zusammenfassungen oder Strukturierungshilfen gibt, die die befragte Person prüft, zurückweist, variiert oder bestätigt. Allerdings besteht hier die Gefahr von Deutungen durch den Interviewer, die bestätigt werden, weil sie als Bitte um Bestätigung verstanden werden.

e) *Verständigungsfragen*, die bei wirklich unklaren oder widersprüchlichen Aussagen nötig werden.

f) *Konfrontationen*, die den Interviewten zur Klärung undeutlicher Positionen bewegen können („Das verstehe ich nicht.“), die aber frei von jedem persönlichen Angriff sein müssen und das Interesse an Klärung erkennen lassen und so die Gesprächsbereitschaft des Interviewten fördern.

g) Eine *Tonbandaufzeichnung* ermöglicht dem Forscherteam, sich auf das Gespräch zu konzentrieren; Intonation, Sprechpausen und andere Kontexte können später gründlicher interpretiert werden.

In die Auswertung des Materials (Protokolle, Interviews) können - möglicherweise in einem zweiten Schritt - die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer einbezogen werden.

Das besondere Kennzeichen dieser Forschungsskizze ist, dass auf diese Weise zum ersten Mal ein *bestimmter* politischer Unterricht, nämlich ein von der beteiligten Lehrperson unter eine bestimmte Prämisse (Ziel: Planungskompetenz) gestellter Lernprozess beobachtet und ausgewertet wird. Auch wird hier nicht eine einzelne Unterrichtsstunde, sondern es werden mehrere Unterrichtseinheiten im *Vergleich* betrachtet werden. Weil zudem mehrere Lehrpersonen mit dem gleichen Anspruch beobachtet werden, eröffnet sich in diesem Forschungssetting erstmals deutlich die Möglichkeit, zwischen personabhängigen und systemabhängigen Variablen unterscheiden zu können.

Ich erwarte von diesem Forschungsprojekt - das in einem zweiten Teil auch andere Elemente des Planungsmodells fokussieren könnte - wesentliche Erkenntnisse hinsichtlich der Grundannahmen des Planungsmodells.

Ich gehe davon aus, dass das Ergebnis nicht ein schlichtes „Es geht!“ oder ein genau so schlichtes „Es geht nicht!“ sein wird. Es werden vielmehr weitere Variablen erkennbar werden, die für die Erreichung der angestrebten Ziele als günstig oder ungünstig bezeichnet werden können und deshalb auf dieser Basis eine Überarbeitung, Ergänzung und Revision sinnvoll und notwendig machen.

LITERATURVERZEICHNIS

Paul ACKERMANN 1991: Überlegungen zu einem mehrdimensionalen oder gar ganzheitlichen politischen Lernen. In: Siegfried SCHIELE, Herbert SCHNEIDER (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart

Theodor W. ADORNO 1969a: Zu Subjekt und Objekt. In: ders.: Stichworte - Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main

Theodor W. ADORNO 1969b: Marginalien zu Theorie und Praxis. In: ders.: Stichworte - Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main

Ulrich von ALEMANN 1994: Grundlagen der Politikwissenschaft. Ein Wegweiser. Opladen

Oliver AMRHEIN 1997: Lehrpläne „Geschichte/Gemeinschaftskunde“ und „Gemeinschaftskunde“ des Landes Baden-Württemberg. In: Andres BALSER, Frank NONNENMACHER (Hrsg.) 1997: Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Oliver AMRHEIN, Frank NONNENMACHER, Martin SCHARLAU 1998: Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt am Main

Hermann AVENARIUS, Hans DÖBERT (Hrsg.) 1998: „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Frankfurt am Main

Andres BALSER 1997: Rahmenpläne „Politische Bildung des Landes Brandenburg“. In: ders., Frank NONNENMACHER (Hrsg.) 1997: Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Monika BARZ 1990: Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: Uta ENDERS-DRAGÄSSER, Claudia FUCHS (Hrsg.): Frauensache Schule. Frankfurt am Main

Johannes BECK 1970: Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft. In: ders. et al.: Erziehung in der Klassengesellschaft. München

Ulrich BECK 1998: Weltbürger aller Länder, vereinigt euch! In: Die Zeit Nr. 30 vom 16.7.98

Klaus BENECKEN, Martha-Maria KUHLMANN-GREIF, Ingrid LEHMANN, Frank NONNENMACHER, Margit RODRIAN-PFENNIG, Heribert ZELL 1983: Handlungsbezogene Methoden an Beispielen des ersten Umgangs mit kommunalen Institutionen. Ergebnisse der Lehrgangsarbeit des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF). Fulda

Lothar BÖHNISCH, Reinhard WINTER 1993: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und München

Manfred BÖNSCH 1992: Handlungsorientierter Unterricht. In: Arbeiten und Lernen/Technik, Heft 6

Ralf BOHNSACK 1993: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen

Pierre BOURDIEU 1998: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion. Konstanz

Gotthard BREIT 1987: Hilfen zur Unterrichtsplanung. Anmerkungen zur MPD von Bernd JANSSEN. In: Politik unterrichten, Heft 3

Gotthard BREIT 1997: Problemorientierung. In: Wolfgang SANDER (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Ruth COHN 1975: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart

Arno COMBE 1971: Kritik der Lehrerrolle. München

Will CREMER, Ulrich H. BASELAU, Ralf BROCKER 1991: Das sokratische Gespräch - eine Methode der demokratischen Diskussion und Entscheidungsfindung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methoden in der politischen Bildung - Handlungsorientierung. Bonn

Slave CUBELA 1997: Lehrpläne „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung“ und „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft“ des Freistaates Sachsen. In: Andres BALSER, Frank NONNENMACHER (Hrsg.) 1997: Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Hannelore CHRIST, Eva FISCHER, Claudia FUCHS, Valentin MERKELBACH, Gisela REUSCHLING 1995: „Ja aber es kann doch sein ...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main

Michael ELFNER, Peter GÖBEL, Wolfgang GREGORI, Ulrich MAYER, Frank NONNENMACHER, Heribert PAULY, Lothar SCHOLZ, Guido STEFFENS 1985: Empfehlungen zur Arbeit mit den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Vorschläge zur längerfristigen Unterrichtsplanung. HIBS-Veröffentlichungen des Hessischen Kultusministers, Heft 57. Wiesbaden

Uta ENDRES-DRAGÄSSER, Claudia FUCHS 1989: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim

Rudolf ENGELHARDT 1968: Urteilsbildung im politischen Unterricht. Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe politischer Bildung. Essen

Kurt FALLER, Wilfried KERNTKE, Maria WACKMANN 1996: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr

Hannelore FAULSTICH-WIELAND 1995: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt

Michel FOUCAULT 1994: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main

Viviane FORRESTER 1997: Der Terror der Ökonomie. Wien

Heidi FRASCH, Angelika C. WAGNER 1982: „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“ Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrerinnenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Ilse BREHMER (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim

Claudia FUCHS 1995a: „Weil sie ihn auch mag weil ehm * obwohl er sie so fertiggemacht hat.“ Ein Gespräch in einer 4. Klasse über die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern. In: Hannelore CHRIST et al.: (s.o.)

Claudia FUCHS 1995b: Die Sozialisation der Geschlechter und die Möglichkeiten der Lehrenden im literarischen Gespräch. In: Hannelore CHRIST et al.: (s.o.)

Walter GAGEL 1986: Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit. Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Lernprozess. In: Gegenwartskunde Heft 35 (=1/86)

Walter GAGEL 1990: Theorie muss in die Praxis vermittelt werden. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Bd. 290): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn

Walter GAGEL 1995: Geschichte der politischen Bildung in der BRD 1945-1989. Opladen (2. Aufl.)

John Kenneth GALBRAITH 1992: Die Herrschaft der Bankrotteure. Der wirtschaftliche Niedergang Amerikas. Hamburg

Walter GIERE 1979: Politische Dimensionen gruppenspezifischer Lernverfahren. In: Karlheinz A. GEISLER (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer. Reinbek bei Hamburg

Hermann GIESECKE 1971: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In: ders. u.a.: Politische Aktion und politisches Lernen. München (2. Aufl.)

Hermann GIESECKE 1974: Pädagogische und politische Funktionen von Richtlinien. Eine Diskussion über die NRW-Richtlinien zwischen H. Giesecke und den Mitgliedern der Richtlinienkommission W. Gagel, H. Knepper, D. Menne und R. Schörken. In: Neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Heft 2

Regine GILDEMEISTER; Angelika WETTERER 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. In: Gudrun-Axeli KNAPP, Angelika WETTERER (Hrsg.): Traditionen Brüche. Freiburg i.Br.

Tilmann GRAMMES 1997a: Handlungsorientierung im Politikunterricht. Hannover (2. Aufl.)

Tilmann GRAMMES 1997b: Exemplarisches Lernen. In: Wolfgang SANDER (Hrsg.): Handbuch politischer Bildung. Schwalbach/Ts.

Tilmann GRAMMES 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik-Geschichte-Recht-Wirtschaft. Opladen

Jochen und Monika GRELL 1979: Unterrichtsrezepte. München

Johannes GREVING, Liane PARADIES 1996: Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin

Dieter GROSSER, Manfred HÄTTICH, Heinrich OBERREUTER, Bernarhd SUTOR 1976: Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen. Stuttgart

Herbert GUDJONS 1992: Handlungsorientiert Lehren und Lernen - Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn

Jean-Marie GUÉHENNO 1994: Das Ende der Demokratie. München und Zürich

Klaus HAGE, Heinz BISCHOFF, Horst DICHANZ, K.-D. EUBEL, H.-J. OELSCHLÄGER, Dieter SCHWITTMANN 1985: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen

Ingrid HALLER (Hrsg.) 1982: Erziehung zur Unmündigkeit oder: Politische Bildung als Denkverbot. Dortmund

Heinz HECKHAUSEN 1989: Motivation und Handeln. Berlin

Hartmut von HENTIG 1995: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien. München

HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG (HILF) 1971: Protokoll des Lehrgangs 1799: Zur Didaktik der politischen Bildung - Entwicklung und Probleme. (zitiert als: HILF-Protokoll) Fuldataal

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM o.J. (=1972) und 1973 : Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Wiesbaden

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1995: Rahmenplan Lernbereich Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Wiesbaden

Joachim HIRSCH 1995: Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin/Amsterdam

Joachim HIRSCH 1998: Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat. Berlin

Klaus HOLZKAMP 1995: Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main

Wolfgang HILLIGEN 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen (4. völlig neubearb. Aufl.)

Werner JANK, Hilbert MEYER 1991: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main

Bernd JANSSEN 1986: Wege politischen Lernens. Methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten. Frankfurt am Main

Bernd JANSSEN 1990: Kritische Thesen zum Verhältnis von politikdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Bd. 290). Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn

Bernd JANSSEN 1992: Methodenorientierter Politikunterricht. Perspektiven für eine kritische und kreative politische Bildung. Düsseldorf

Bernd JANSSEN 1997: Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Schwalbach/Ts.

Helga JUNGWIRTH 1991: Geschlechtsspezifische Aspekte der Interaktion im Mathematikunterricht im Lichte der empirisch-analytischen und der interpretativen Unterrichtsforschung. In: Erziehung und Unterricht, Heft 7/8

Dietmar KAHSNITZ 1995: Handlungsorientierter Unterricht - Lernen oder action? In: Hans-Jürgen ALBERS (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch-Gladbach

Astrid KAISER 1992: Das Konzept „Freie Arbeit“. In: Die Deutsche Schule, Heft 1

Immanuel KANT (1784) 1962: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: ders.: Kleine philosophische Schriften. Leipzig

Wolfgang KLAFKI 1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel (5. Aufl.)

Heinz KLIPPERT 1991: Methodentraining mit Schülern. Strategisches Lernen im Politikunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methoden in der politischen Bildung - Handlungsorientierung. Bonn

Heinz KLIPPERT 1995. Arbeitslosigkeit. Heft 1 der Zeitschrift „Praxis Politik“

Heinz KLIPPERT 1997: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim (6. Aufl.)

Eugen KOGON (Hrsg.) 1974: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe „Hessenforum“. Frankfurt am Main

Hans-Dieter KÖNIG 1997: Unfreiwillige Vorurteilsproduktion im politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde, Heft 1/1997

KOMMISSION ZUR NEUORDNUNG der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen 1997. Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen

Klaus KOOPMANN 1998: Aktiv Politik lernen: Sich als politisch handelndes Subjekt erfahren. In: Politische Bildung, Heft 1/1998

Bernhard KORING 1989: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim

Lothar KRAPPMANN 1975: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart (4. Aufl.)

Lothar KRAPPMANN, Hans OSWALD 1995: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Sozialbeziehungen. Weinheim und München

Godiva KRONER 1975: Der Einfluss der „Kritischen Theorie“ auf die Politische Bildung. In: Peter GUTJAHR-LÖSER/Hans-Helmuth KNÜTTER (Hrsg.): Der Streit um die politische Bildung. München

Barbara LANGMAACK 1991: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim

Ingrid LOHMANN 1999: Contra Schul-Sponsoring. In: Pädagogik. Heft 1

Hans-Peter MARTIN, Harald SCHUMANN 1996: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Hamburg

Jean-Pol MARTIN 1994: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: Roland GRAEF, Rolf-Dieter PRELLER (Hrsg.): Lernen durch Lehren. Rimbach

Peter MASSING 1998: Lassen sich durch handlungsorientierten Politikunterricht Einsichten in das Politische gewinnen? In: Gotthard BREIT, Siegfried SCHIELE (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.

Valentin MERKELBACH 1996: Über Literatur offen reden - Politische Bildung im Deutschunterricht. In: Frank NONNENMACHER (Hrsg.) 1996: Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts.

- Hilbert MEYER 1987a: Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt am Main
- Hilbert MEYER 1987b: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt am Main
- Petra MORITZ 1993: Anmerkungen zu Bernd Janssens methodenorientiertem Politikunterricht. In: Geschichte, Erziehung, Politik (GEP), Heft 10
- Oskar NEGT 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Volker NITZSCHKE 1995a: Politik. Lernen und Handeln für heute und morgen. Band 1. Frankfurt am Main (2. Aufl.)
- Volker NITZSCHKE 1995b: Politik. Lernen und Handeln für heute und morgen. Band 1 - Lehrerheft. Frankfurt am Main (2. Aufl.)
- Volker NITZSCHKE, Frank NONNENMACHER 1995: Zur Dimension des Politischen im methoden- und handlungsorientierten Unterricht. In: Peter MASSING, Georg WEISSENO (Hrsg.): Politik als Kern der Politischen Bildung. Opladen
- Volker NITZSCHKE, Frank NONNENMACHER 1997. Politikunterricht in der Sekundarstufe I. In: Wolfgang SANDER (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Frank NONNENMACHER 1977: Schüler vergleichen Schulbücher. Ein Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe I. In: Politische Didaktik, Heft 4
- Frank NONNENMACHER 1978a: Zur Problematik des Grundrechts auf Kriegsdienstverweigerung. In: Politische Didaktik, Heft 4
- Frank NONNENMACHER 1978b: Didaktische Überlegungen zum Unterrichtsgegenstand „Kriegsdienstverweigerung“. In: Politische Didaktik, Heft 4
- Frank NONNENMACHER 1978c: Wer gefährdet die Verfassung? In: Politische Didaktik, Heft 4
- Frank NONNENMACHER 1982: Planung des Politischen Unterrichts. In: Volker NITZSCHKE, Fritz SANDMANN (Hrsg.): Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts. Stuttgart
- Frank NONNENMACHER 1984: Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der Politischen Bildung. Weinheim und Basel
- Frank NONNENMACHER 1992a: Fallanalyse, eine Methode zur Bearbeitung von Problemstellungen aus der Wirtschafts- und Arbeitswelt. In: Arbeit und Technik in der Schule, Heft 9
- Frank NONNENMACHER 1992b: Das Rollenspiel - eine Möglichkeit, Handeln zu antizipieren. In: Arbeit und Technik in der Schule, Heft 11

Frank NONNENMACHER 1995: Vom Klassenzimmer zum Bundestag. Sich einmischen und Politik machen. Praxis Politik, Heft 3

Frank NONNENMACHER 1996a: Grundlagen eines ganzheitlichen Verständnisses von Lernprozessen in der Schule. In: Ders. (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts

Frank NONNENMACHER 1996b: Sozialkunde - vom Schulfach zum Lernbereich. In: Ders. (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts

Frank NONNENMACHER 1997a: Rahmenpläne „Gesellschaftslehre“ und „Sozialkunde“ in Hessen. In: Andres BALSER, Frank NONNENMACHER (Hrsg.): Die Lehrpläne zur Politischen Bildung. Analyse und Kritik neuerer Rahmenpläne und Richtlinien der Bundesländer für die Sekundarstufe I. Schwalbach/Ts

Frank NONNENMACHER 1997b: Studieren als Projekt. Konzeption des Grundkurses „Einführung in die Didaktik der Sozialwissenschaften“ am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften (unveröffentlichtes Manuskript). Universität Frankfurt am Main

Frank NONNENMACHER 1998a: Deregulierung oder Re-Regulierung in der hessischen Lehrerbildung. Essay. (leicht gekürzt veröffentlicht unter dem Titel: Wenn Professoren nicht tun, was politisch gewollt ist.) In: Frankfurter Rundschau vom 25. Juni

Frank NONNENMACHER 1998b: Politische Bildung in einer Welt der Umbrüche. (Vortrag) In: GEW Hessen (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Entpolitisierung der Politischen Bildung“ am 23. September. Frankfurt am Main

Frank NONNENMACHER 1999a: Gruppen- und Partnerarbeit. In: Wolfgang W. MICKEL (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung im vereinten Deutschland. Bonn

Frank NONNENMACHER 1999b: Metakommunikation. In: Georg WEISSENO (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Schwalbach/Ts

Jürgen QUETZ 1996: Was trägt der Englischunterricht zur politischen Bildung bei? In: Frank NONNENMACHER (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts.

Hans-Günther ROLFF, Klaus-Jürgen TILLMANN 1974: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. In: Hans-Günther Rolff u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek bei Hamburg

Hans-Günther ROLFF 1998: Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin in der Schule der Zukunft (Veranstaltungsdokumentation des Forums der Kommission Bildung und Wissenschaft und der AfB in der SPD). Bonn 1998

Ernst-August ROLOFF 1974: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Göttingen

Robert ROSENTHAL, Leonore JACOBSON 1971: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim und Basel

Wolfgang SANDER (Gießen) 1997: Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme. In: ders. (Hrsg.) 1997: Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Martin SCHARLAU 1997: Fachlehrpläne „Sozialkunde“ des Freistaats Bayern. In: Andres BALSER, Frank NONNENMACHER (Hrsg.) 1997: Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Carla SCHELLE 1995: Schülerdiskurse über Gesellschaft. Schwalbach/Ts.

Rolf SCHMIEDERER 1971: Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. Frankfurt am Main

Rolf SCHMIEDERER 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt am Main

Dieter SCHNACK, Rainer NEUTZLING 1990: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg

Astrid SCHNEIDER 1997: Rahmenrichtlinien „Welt- und Umweltkunde“, „Gesellschaftslehre“, „geschichtlich-soziale Weltkunde“ und „Politik des Landes Niedersachsen“. In: Andres BALSER, Frank NONNENMACHER (Hrsg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Schwalbach

Herbert SCHNEIDER, Winfried GLASHAGEN, Frank NONNENMACHER 1976: Kommunalpolitik im Unterricht. In: Gegenwartskunde, Jahrgang 25, Heft 4

Judith SCHNEIDER 1997: Richtlinien „Politikunterricht des Landes Nordrhein-Westfalen“. In: Andres BALSER, Frank NONNENMACHER (Hrsg.) 1997: Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Cornelii SCHREVELII 1734: Lexicon manuale graeco-latinum et latino-graecum. Paris

Friedemann SCHULZ VON THUN 1981: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg

Tanja SCHWARZ 1997: Lehrpläne „Wirtschaft/Politik“ und „Weltkunde“ des Landes Schleswig-Holstein. In: Andres BALSER, Frank NONNENMACHER (Hrsg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Walter SPÖRING 1995: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart (2.Aufl.)

Gita STEINER-KHAMSI 1997: Deregulierung im Bildungswesen. Freie Schulwahl und das Ende der interkulturellen Pädagogik in den USA. In: Widerspruch, Heft 33

Gerd STEFFENS 1984: Der neue Irrationalismus in der Bildungspolitik. Zur pädagogischen Gegenreform am Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien. Frankfurt am Main

Gerd STEFFENS 1996: Öffentlichkeitsverlust. Beobachtungen und Überlegungen zu einem aktuellen Problem der politischen Bildung. In: Gegenwartskunde, Heft 4

Tom STRYCK 1995: Autonomie und Schulträger. Über die Entwicklung aus kommunaler Sicht. In: Peter DASCHNER, Hans-Günther ROLFF, Tom STRYCK (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim und München

Bernhard SUTOR 1978: Grundgesetz und politische Bildung. Bad Ems

Kurt Christian TENNSTÄDT, Frank KRAUSE, Winfried HUMPERT, Hans-Dietrich DANN 1994: Das Konstanzer Trainingsmodell (TKM). Neue Wege im Schulalltag: ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Bern (2. Aufl.)

Hubert TREIBER, Heinz STEINERT 1980: Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Über die „Wahlverwandtschaft“ von Kloster- und Fabrikdisziplin. München

Paul WATZLAWICK, Janet H. BEAVIN, Don D. JACKSON 1969: Menschliche Kommunikation. Form, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien

Andreas WITZEL 1985: Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim und Basel