

**Hermann Giesecke**

## **Methodik des politischen Unterrichts**

München: Juventa-Verlag 1973

---

### **Zu dieser Edition im PDF-Format**

Der Text des Buches wird hier vollständig wiedergegeben. Zum biographischen Hintergrund vgl. meine Autobiographie [Mein Leben ist lernen](#). Der Text bezieht sich wiederholt auf meine Arbeit [Didaktik der politischen Bildung](#), allerdings auf die "Neue Ausgabe" von 1972, auf meiner Homepage wieder zugänglich gemacht in der [Auflage von 1976](#). Das Thema habe ich inzwischen erneut bearbeitet unter den Titeln [Politische Bildung](#) und [Kleine Didaktik](#) des politischen Unterrichts.

### **Hinweise zur Benutzung**

Das Literaturverzeichnis befindet sich auf dem Stand des Erscheinungsjahres 1973. Die Quellenangaben im Text sind darauf bezogen. Offensichtliche Druckfehler wurden korrigiert. Darüber hinaus wurde das Original jedoch – abgesehen vom Seitenlayout - beibehalten. Die Zeilenlänge ist also nicht mehr identisch mit dem Original, Worttrennungen wurden aufgelöst.

Um die Zitierfähigkeit zu gewährleisten, wurden die Seitenzählungen mit denen des Originals identisch gemacht. Mit den Seitenangaben im Inhaltsverzeichnis sowie mit der Lesezeichen-Funktion des Acrobat-Reader kann in dem Text geblättert werden.

Webanschrift dieser Edition: [www.hermann-giesecke.de/metho.pdf](http://www.hermann-giesecke.de/metho.pdf)

**Der Text darf zum persönlichen Gebrauch kopiert und unter Angabe der Quelle im Rahmen wissenschaftlicher und publizistischer Arbeiten wie seine gedruckte Fassung verwendet werden. Die Rechte verbleiben beim Autor.**

Hermann Giesecke (Edition: Dezember 2005)

© Hermann Giesecke

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	7
1. Kapitel .....	15
Methodik als Theorie der Unterrichtskommunikation .....	15
2. Kapitel .....	24
Gefährdungen der Unterrichtskommunikation .....	24
Hindernisse vom Lehrer aus .....	25
Barrieren vom Schüler aus .....	33
Barrieren von der Institution aus .....	36
3. Kapitel .....	41
Modalitäten der Bearbeitung politischer Themen: Methoden .....	41
Der Lehrgang - .....	46
Die Produktion - .....	49
Die Sozialstudie - .....	59
Die Provokation - .....	66
Das Rollenspiel - .....	75
Das Planspiel - .....	82
Das Tribunal— .....	91
Das Projekt .....	95
Methoden und Lernziele .....	97
4. Kapitel .....	107
Politischer Unterricht als kollektiver Arbeitsprozeß .....	107
Die Vorbereitung .....	109
Der Einstieg .....	114
Planung des Vorgehens/Arbeitsplanung .....	117
Korrektur der Lernprozesse .....	118
Feststellung des Ergebnisses .....	120
Lernkontrolle .....	121
5. Kapitel .....	125
Arbeitsweisen .....	125
Der Lehrervortrag .....	125
Das Unterrichtsgespräch .....	128
Die Gruppenarbeit .....	131
Einzelarbeit .....	135
Der Schülervortrag .....	137
Die Diskussion .....	138
Die Debatte .....	143
Die Expertenbefragung .....	145
6. Kapitel .....	149
Arbeitsmittel .....	149
Arbeitsplätze .....	150
Bibliothek und Lehrmittelraum .....	152
Schulbücher und Lehrmittel .....	154
Filme .....	158
Tonbänder und Schallplatten .....	163
Funk und Fernsehen .....	165
Reproduktionsmittel .....	168
7. Kapitel .....	173
Rollen und Funktionen des Politik-Lehrers .....	173
Der Lehrer als erwachsener politischer Bürger .....	174
Der Lehrer als Repräsentant der Schule .....	180
Der Lehrer als Wissenschaftler .....	191

Der Lehrer als Berater .....	196
Der Lehrer als Organisator und Planer .....	199
Literaturverzeichnis .....	203

## Einleitung

Dieses Buch soll die Überlegungen meiner "Didaktik der politischen Bildung"<sup>1</sup> (Neue Ausgabe 7. Auflage, Juventa Verlag, München 1972) fortsetzen, deren Kenntnis also vorausgesetzt wird. Die prinzipiellen Erörterungen über politische Lernziele, über die Kategorien der intellektuellen Bearbeitung sowie über Sinn und Zweck des politischen Unterrichts überhaupt können hier im einzelnen nur soweit wiederholt werden, daß dieser Band in sich verständlich und abgeschlossen erscheint; im übrigen wird jeweils auf die einschlägigen Kapitel der "Didaktik" verwiesen, so daß beide Bände - so gut es geht - miteinander verschränkt werden.

Da mit dem Begriff "Methodik" unter Umständen sehr unterschiedliche Erwartungen geweckt werden können, scheint es mir nützlich, die mit diesem Buch verfolgten Absichten zu Beginn etwas genauer zu erklären.

1. Das Verhältnis von Methodik und Didaktik ist nicht einfach das der Deduktion. Methodik ist nicht nur die unterrichtstechnische Anwendung von Didaktik. Vielmehr ist Methodik ein relativ eigenständiger Zusammenhang von Sätzen über die fachspezifische Unterrichtskommunikation. Sie ist also zunächst auch "Theorie" - nämlich über Unterrichtskommunikation. Die relative Autonomie der Didaktik zur Methodik und umgekehrt hängt vor allem damit zusammen, daß beide nach meiner Auffassung nicht in erster Linie vom *Endergebnis* her zu strukturieren sind, von einem zu antizipierenden Bewußtseins- und politischen Sozialisationsergebnis, sondern von der wissenschaftlichen Bearbeitung des immer schon vorliegenden Bewußtseins und Erfahrungsstandes her. Das heißt, dass - wie bei jedem wissenschaftlichen Studium- die *Art und Weise der Bearbeitung* im Vordergrund steht und eben nicht das

---

<sup>1</sup> Hermann Giesecke: *Didaktik der politischen Bildung*. Neue Ausgabe (7. Auflage), Juventa Verlag, München 1972 (entsprechende Seitenhinweise beziehen sich auf die neue Ausgabe).

Ergebnis, das je nach Forschungsstand, nach den angewandten Methoden und Fragen auch im Schulunterricht durchaus unterschiedlich sein kann. Die in meiner "Didaktik" entwickelten politisch-didaktischen *Kategorien* sind als die zentralen Arbeitsinstrumente dafür zu verstehen Politischer Unterricht, wie er hier vertreten wird, versteht sich also insofern als "wissenschaftlich", als methodisch geregeltes Nachdenken und Arbeiten angestrebt wird auf der Grundlage von Lebenserfahrungen, Bedürfnissen und Interessen und in Konfrontation mit objektivierten wissenschaftlichen Ergebnissen und Erklärungssystemen. Methodik hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, die Kommunikationsbedingungen und -chancen solcher kollektiver Bearbeitungen zu untersuchen und darzustellen.

2. Aus diesem Grunde knüpft diese Methodik auch nicht an die gegenwärtige Curriculum-Diskussion an. Abgesehen davon, daß diese gerade für das Fach Politik noch keine brauchbaren Ergebnisse erbracht hat, ist auch die Frage, ob und in welchem Maße curriculare Modelle überhaupt in dieses Konzept eingebracht werden können; denn einstweilen gehen gerade sie von einer Struktur aus, die von den möglichst detaillierten und operationalisierten Endzielen und Zwischenzielen her entworfen ist.

3 Gegenstand des Buches ist also die politische Unterrichtskommunikation hinsichtlich ihrer realen außer- wie innerschulischen Faktoren, hinsichtlich ihrer intentionalen Variationen und unterschiedlichen Chancen; es wird versucht, diese in einem offenen Zusammenhang, sozusagen in einem Problemzusammenhang, darzustellen. Dabei kommt es uns darauf an, dem Lehrer Leitgesichtspunkte für die Interpretation seines Handelns und seiner Entscheidungen anzubieten, aber auch dafür, daß er die Dimensionen der Unterrichtskommunikation mit den Schülern gemeinsam auch zum Thema machen kann. Dieser Gesichtspunkt bleibt oft gänzlich unberücksichtigt. Methodik wurde vielfach als eine Art "Geheimwissenschaft" für Lehrer verstanden, die ihm einen Vorsprung zum Zwecke der kommunikativen Manipulation sichern sollte. Die vorliegende Methodik ist

jedoch bewußt auch für Schüler geschrieben, selbstverständlich nicht so, daß sie auf den Wissensstand von Schülern angelegt ist, aber doch in dem Sinne, daß zumindest Teile davon Gegenstand des Unterrichts sein können. Aus der Vorstellung nämlich, daß es im Unterricht um die Probleme kollektiver Bearbeitung des Bewußtseins geht, folgt, daß auch die kommunikativen und nicht nur die vom Stoff her auftauchenden inhaltlich-intentionalen Probleme von den Schülern mitgesehen und bearbeitet werden müssen.

4. Die Intention ist also eine praktische, allerdings nicht in dem Sinne, daß Modelle bzw. Stundenentwürfe für den Unterricht angeboten werden. Dies wäre zweifellos nützlich, aber Aufgabe einer anderen Publikation in Form eines Schulbuches oder einer Sammlung von Projekten. Hier geht es um die grundsätzliche Erschließung der Probleme in ihrem Zusammenhang, teilweise durchaus erläutert an konkreten Beispielen. Dabei wird die Grenze des Unterrichts im engeren Sinne überschritten, behandelt werden auch Probleme, die nicht speziell aus dem *politischen* Unterricht erwachsen, sondern die die Lehrerrolle allgemein betreffen. Insofern weitet sich die "politische Methodik" gelegentlich zu einer "allgemeinen Methodik" unter den besonderen Aspekten des politischen Unterrichts aus.

5. Diese Erweiterung des Blickes ergibt sich nicht nur daraus, daß Methodik als Theorie der Unterrichtskommunikation definiert wird, sondern auch daraus, daß dieses Buch für die Lehrerbildung verfaßt wurde, also für *Studenten*, die noch nicht über umfassende Unterrichtserfahrungen verfügen, die aber Politik später in der Schule oder auch in einer außerschulischen Bildungseinrichtung unterrichten wollen. Ihnen soll das Buch zum Studium dienen, es soll, soweit dies in einer relativ praxisfernen, systematisch orientierten Ausbildungssituation überhaupt möglich ist, ihre *Vorstellungen* über den Zusammenhang unterrichtspraktischer Probleme trainieren. Dazu erscheint es zweckmäßig, das Fach Politik, also das Unterrichten von Politik, gelegentlich zum Zentrum von Überlegungen etwa zur Schultheorie oder zu sozialpsychologischen Fragen zu ma-

chen, die an sich anderen Sparten der wissenschaftlichen Arbeitsteilung angehören. Dahinter steht die Annahme, daß solche allgemeinen, im Ausbildungsbetrieb auf verschiedene Fächer spezialisierten Informationen und Probleme sich unter dem Aspekt des fachlichen Unterrichts am ehesten integrieren lassen. Jedoch kann dies schon aus Gründen des Umfangs nicht so weit gehen, daß durch unzulässige Vereinfachungen die auch für die Ausbildung (und nicht nur für die Forschung) nötige wissenschaftliche Arbeitsteilung dabei wieder unterlaufen wird. Vielmehr geht es uns darum, daß relevante fachspezifische Studienergebnisse angesichts unseres Hauptthemas, des politischen Unterrichts, mobilisiert und eingebracht werden können.

6. Im Unterschied zu anderen Schul-Fächern hat ja das Unterrichtsfach Politik noch keine lange Tradition; in sehr vielen Fällen wird der Unterricht noch von Lehrern erteilt, die gar kein spezielles Fachstudium dafür absolviert haben, und in Niedersachsen z. B. kann man das Schulfach "Politik" für die Hauptschule erst seit einigen Jahren überhaupt studieren. Entsprechend befindet sich die fachdidaktisch-methodische Ausbildung noch in den Anfängen, es gibt noch kaum Konzepte dafür. Vielfach wird die methodische Ausbildung etwa in der Form betrieben, daß ein bestimmtes politisches Thema fachwissenschaftlich studiert wird im Zusammenhang mit der Frage, was man davon und wie man es für eine bestimmte Altersstufe in der Schule unterrichten kann. Zweifellos sind das nützliche Überlegungen, aber mit "Methodik" in einem systematischen Sinne haben sie noch nicht viel zu tun, weil die Kriterien für die methodische Analyse punktuell und zufällig bleiben, ohne daß sie in einem größeren theoretischen Zusammenhang diskutiert und deshalb später im Unterricht auch produktiv variiert werden können. Ein solcher Zusammenhang aber kann sich erst dann einstellen, wenn die Unterrichtskommunikation selbst, und zwar als intellektuelle Arbeitskommunikation, thematisiert wird. Gelingt dies auf die Dauer nicht, so werden aus der fachdidaktischen Ausbildung allenfalls problematische Lehr-Rezepte entstehen.

7. Das in diesem Buch vertretene Konzept von "Methodik" beruht also auf einer hochschuldidaktischen Prämisse: daß nämlich die Hochschule niemals das lehren kann, was man als "praktische Erfahrung" nur unter den institutionellen und sozialen Bedingungen der Schularbeit selbst lernen kann. Die Hochschulausbildung kann vielmehr nur das lehren, was sich systematisieren und insofern "auf Serie legen" läßt. Man kann in einer Hochschule nicht lernen, wie man am besten in der Schule oder in einer Tagungsstätte unterrichtet, man kann dort "nur" sein Bewußtsein und seine Vorstellungen zu strukturieren und zu systematisieren lernen. Man kann die praktischen Erfahrungen, die für eine erfolgreiche Berufsarbeit nötig sind, dort nicht antizipieren, aber man kann Bewußtsein und Vorstellungen so vorbereiten, daß später wirklich Erfahrungen entstehen können und nicht nur z. B. Vorurteile oder Ressentiments im Rahmen untheoretischer Handwerkelei.

8. Obwohl die Überlegungen dieses Buches auf die institutionellen Verhältnisse der Schule weitgehend spezialisiert sind, gelten sie mutatis mutandis prinzipiell für *jeden* planmäßigen politischen Unterricht, also auch für den in der Erwachsenenbildung und in der außerschulischen Jugendbildung. Allerdings wurden die dabei zu berücksichtigenden unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen hier nur andeutungsweise thematisiert. Sie sind detailliert erörtert in meinem Buch "Politische Bildung in der Jugendarbeit" (3. Auflage, München 1972, Juventa Verlag) sowie - nicht spezialisiert auf den politischen Unterricht - in meiner systematischen Darstellung "Die Jugendarbeit" (2. Auflage, München 1973, Juventa Verlag). Auch auf diese beiden Arbeiten muß ich zur Ergänzung des hier Vorgetragenen verweisen. Da die Methodik des politischen Unterrichts zwar in diesem Buche für die Bedingungen der Schule ausgeführt wird, aber nicht von vornherein auf deren gegenwärtige Möglichkeiten hin beschnitten werden soll, muß z. B. offen bleiben, ob etwa alle im dritten Kapitel beschriebenen methodischen Variationen auch für die Schule geeignet sind oder ob sie nicht

wenigstens zum Teil größere Chancen in der außerschulischen Bildungsarbeit haben.

Im Gang der Überlegungen kommt dem ersten Kapitel die schon angedeutete theoretische Grundlegung zu: Methodik wird definiert und entfaltet als "Theorie der Unterrichtskommunikation".

Das zweite Kapitel macht deutlich, daß das optimale Gelingen dieser Kommunikation stets gefährdet ist, daß es nur in Ausnahmefällen wirklich erreicht wird und daß Methodik nicht auf ideale Konstruktionen zielen kann, sondern nur darauf, trotz der Gefährdungen die Kommunikation so gut es geht in Gang zu halten. Dabei wird auf einige wichtige Faktoren für die Gefährdung eingegangen.

Das dritte Kapitel beschreibt die wichtigsten, bisher innerhalb wie außerhalb der Schule praktizierten methodischen Variationen unter dem Gesichtspunkt, was man alles mit ein und demselben Thema kommunikativ machen kann. Hier wird zum ersten Mal die These expliziert, daß Methodik mehr ist als bloß technische Anwendung, daß immer auch das jeweils leitende Kommunikationsziel definiert werden muß und daß "Lernen" als abstraktes, d. h. von allen weiteren sozialen Zielen losgelöstes Postulat nicht zur Kennzeichnung einer menschlichen Kommunikation ausreichen kann. Vor allem wird gezeigt, daß die traditionelle Kommunikationsform des Lehrgangs zwar weiterhin nötig ist, aber gleichwohl nur ein Sonderfall der Kommunikationsvarianten sein kann, wenn man die Chancen und Grenzen der einzelnen Varianten genauer untersucht.

Das vierte Kapitel befaßt sich mit den zeitlichen Dimensionen eines Unterrichtsprozesses als eines kollektiven Arbeitsprozesses und versucht, die unterschiedlichen Aufgaben des Lehrers je nach dem *zeitlichen Stadium* des Lernprozesses zu bestimmen.

Das fünfte Kapitel versucht, die unterschiedlichen Arbeitsweisen, sozusagen die Varianten der Mikro-Struktur der Unterrichtskommunikation, gegeneinander abzusetzen und

**hinsichtlich ihrer spezifischen Chancen und Bedingungen zu diskutieren. In diesem wie schon im dritten Kapitel geht es vor allem auch darum, einseitige Vorstellungen über "demokratische" und "schülerzentrierte" Unterrichtsmethoden zu korrigieren.**

**Die verschiedenen Arbeitsmittel behandelt das sechste Kapitel, verbunden mit Hinweisen über die Beschaffung, Auswahl und Organisation von Arbeitsmitteln in der Schule. Neben einer Erörterung über den gegenwärtigen Stand der Lehrmittelsproduktion für den politischen Unterricht geht es vor allem auch um ein Plädoyer für den Einsatz reproduzierbarer Massenmedien im politischen Unterricht, also gewissermaßen um die Eigenproduktion von Lehrmitteln.**

**Das siebte und letzte Kapitel faßt noch einmal die in den vorangehenden Kapiteln deutlich gewordenen unterschiedlichen Funktionen des Politiklehrers zusammen, um erste Ansätze eines spezifischen beruflichen Selbstverständnisses anzubieten. Dabei muß die Begrenzung des Blicks auf den Unterricht durchbrochen werden zugunsten von Aspekten, die etwa aus der politischen Existenz des Lehrers selbst, aus außerschulischen Beziehungen zu seinen Schülern, aus Beziehungen zu seinen Kollegen sowie aus seiner Rolle als Wissenschaftler erwachsen. Ziel ist dabei nicht zuletzt, das Bedürfnis nach Identifikation, nach Engagement und Solidarisierung ein wenig zu differenzieren.**

**Verwundern mag auf den ersten Blick, daß die Überlegungen dieses Buches nicht nach Altersstufen differenziert werden. Darauf wurde, abgesehen von gelegentlichen Hinweisen im Text, in der Tat verzichtet. Abgesehen davon, daß eine Ausbildung nach Stufenschwerpunkten meines Wissens noch nirgends systematisch für das Fach Politik entwickelt ist, würden dadurch die Überlegungen des Bandes auch prinzipiell nicht berührt; denn einmal muß man ja davon ausgehen, daß ein Lehrer je nach seinem Ausbildungsstand (z.B. Gymnasiallehrer bzw. Hauptschullehrer) diese Methodik ohnehin variieren muß, und zum anderen lassen sich optimale altersspezifische Variationen des**

**politischen Unterrichts eher durch spezielle Lehrmittel, Schulbücher und Projektbeschreibungen sowie durch Lehrpläne bzw. Curricula angehen.**

**Das Literaturverzeichnis am Schluß enthält - nach Sachgebieten geordnet - diejenigen Arbeiten, die meine Überlegungen beeinflußt haben, sowie eine Auswahl solcher Titel, die eine Vertiefung einzelner Aspekte ermöglichen.**

**14**

## 1. Kapitel

### Methodik als Theorie der Unterrichtskommunikation

Zwischen Didaktik und Methodik zu unterscheiden, ist nicht mehr selbstverständlich. Vieles spricht dafür, diese Unterscheidung überhaupt fallenzulassen und entweder nur noch von "Didaktik" oder von "Unterrichtslehre" bzw. "Unterrichtstheorie" in dem Sinne zu sprechen, daß damit alle den Unterricht betreffenden Probleme (Zielfragen, Lehrplanfragen, Methoden und Medien) in einem Zusammenhang theoretisiert werden. Insbesondere unter dem Einfluß der Curriculum-Theorien schien sich ein solches Verfahren zu rechtfertigen, denn gerade sie beruhen wesentlich darauf, das bisher als Lehrplan, Didaktik und Methodik Unterschiedene in einem einheitlichen Zusammenhang zu diskutieren.

Möglicherweise gelingt es auf die Dauer, solche einheitlichen Theorien herzustellen. Einstweilen jedoch ist dies nicht in Sicht, da die Probleme noch zu kompliziert sind, und es ist sogar die Frage, ob nicht eine solche Einheitlichkeit nur auf Kosten der Komplexität möglich wäre, d. h. so, daß jeweils dann nur das in eine solche einheitliche Theorie eingeht, was widerspruchslos hineinpaßt. Da aber einstweilen der politische Unterricht ja weitergehen muß, muß man sich zunächst schon deshalb noch mit Teiltheorien begnügen. Insofern hat es pragmatische Gründe, wenn hier weiter an der Unterscheidung von Didaktik und Methodik festgehalten wird. Auf diese Weise gelingt zwar noch nicht die überzeugende Integration aller mit dem politischen Unterricht zusammenhängenden Probleme, aber doch der wenigstens vorläufige Entwurf von Teiltheorien "mittlerer Reichweite", die das politisch-pädagogische Handeln rationaler und reflektiver machen können im Sinne zunehmender Emanzipation und Demokratisierung. Die Vorläufigkeit handlungsorientierter theoretischer Entwürfe zur politischen Bildung ist jedoch nicht nur durch den Stand der wissenschaftlichen und didaktisch-methodischen For-

schung vorgegeben, die eben jeweils nur einen bestimmten, noch keineswegs endgültigen Standard erreicht haben, sondern auch durch den Stand der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung selbst. Nur wer Politik - und ihr Korrelat: die politische Bildung - ungeschichtlich verstehen würde, als die Realisierung ausgedachter Ideen über die Welt, wie sie sein soll, kann auf in sich stimmige und logisch widerspruchslöse prinzipielle Theorien setzen, die es nur zu verwirklichen gilt. Tatsächlich jedoch vollzieht sich Politik als ideelle und praktische Auseinandersetzung in der Zeit und in geschichtlichen Kontinuitäten, selbst dort, wo Revolutionen stattfinden. Die unbestreitbare einheitliche Politik und politisch-pädagogische Theorie kann es im Grunde erst am Ende der Geschichte geben und wenn deren Fazit ins allgemeine Bewußtsein genommen ist. Vorher liegt es an der Sache selbst, wenn immer nur Teilaspekte und Teiltheorien möglich sind, die miteinander noch nicht überzeugend verschränkt sind.

In der "Didaktik" wurde das Verhältnis von politischer Theorie, Didaktik und Methodik bereits diskutiert, was hier im einzelnen nicht wiederholt werden kann (vgl. "Didaktik", S. 211 ff.). Festzuhalten bleibt nur, daß es sich dabei um drei Modalitäten ein und desselben Phänomens handelt, nämlich des Lehrens und Lernens eines "richtigen" politischen Bewußtseins. Die Methodik nun, mit der wir es hier zu tun haben, beschreibt dieses Problem gleichsam aus der "Froschperspektive" der im Unterricht miteinander Kommunizierenden. Der unmittelbar evidente Sachverhalt des politischen Unterrichts, der also nicht mehr im einzelnen bewiesen werden muß, ist die Tatsache, daß es sich dabei um Kommunikation handelt, d. h. um Handlungen, die an andere adressiert sind, von diesen anderen zur Kenntnis genommen und wiederum in irgendeiner Form mit Handlungen beantwortet werden usw. Unterricht ist also ein Spezialfall der Kommunikation zwischen mindestens zwei, in der Regel jedoch mehr als zwei Personen. Mit dieser Bestimmung sind zwei weitere Merkmale bereits mitgesetzt: Erstens nämlich vollzieht sich

jede Kommunikation in der *zeitlichen* Dimension, also im Sinne eines zeitlichen Prozesses. Und zweitens vollzieht sie sich im Rahmen von *Biographien*, d. h. unter anderem von lebensgeschichtlich akkumulierten, als sinnvoll verstandenen Erfahrungskontexten.

Der Nutzen dieser relativ abstrakten Erörterungen mag zunächst wenig einleuchten. Er besteht aber, so wird hoffentlich zu zeigen sein, unter anderem gerade in ihrer umfassenden Komplexität, die uns nämlich von vornherein darauf hinweist, daß der Planung einer solchen Kommunikation, soll diese noch als sinnvoll empfunden werden, Grenzen gesetzt sind. Nimmt man die Tatsache, daß es sich beim Unterricht um Kommunikation handelt, ernst, so tauchen z. B. bald Bedenken dagegen auf, daß man diese Kommunikation lediglich als Vehikel betrachten will, um bestimmte vorgegebene Intentionen, z. B. Lernziele oder Stoffe, in die Köpfe der anderen hineinzubringen. Die Frage ist nämlich sogleich, ob nicht die Tatsache, daß es sich hier um Kommunikation handelt, solchen rein instrumentellen Absichten Grenzen setzt, weil noch ganz andere Bedürfnisse mit im Spiel sind und auf Befriedigung drängen. Es ist dabei vielleicht so ähnlich wie in der Familie, die auch nicht nur von pädagogischen Zwecksetzungen her entstehen und bestehen kann, sondern nur dann, wenn sie auch andere Bedürfnisse befriedigt, die sich ihrerseits wieder im sinnvollen Kontinuum der Biographie ändern oder modifizieren.

In sozialwissenschaftlichen Theorien wird seit einigen Jahren bei uns das Problem der Interaktion bis in seine erkenntnistheoretischen Dimensionen hinein behandelt, und Klaus Mollenhauer hat in seinem Buch "Theorien zum Erziehungsprozeß" diese Überlegungen zum ersten Mal und ausführlich in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingebracht. Ob man damit, wie Mollenhauer meint, *das* entscheidende pädagogische Grundphänomen überhaupt vor sich hat, mag hier unerörtert bleiben. Sicher aber dürfte sein, daß gerade eine Theorie des Unterrichts von daher entwickelt werden könnte.

Damit können wir die Aufgabe einer Methodik des politischen Unterrichts folgendermaßen definieren: Ihr *Gegenstand* ist die Totalität der Unterrichtskommunikation im zeitlichen Prozeß; ihre *theoretische* Aufgabe ist, die wichtigsten Bedingungsbeziehungen dieses Gegenstandes unter den leitenden Gesichtspunkten "Emanzipation" und "Mitbestimmung", wie sie in der "Didaktik der politischen Bildung" ermittelt und begründet wurden, zu analysieren; ihre *praktische* Aufgabe ist, die so analysierten Faktoren optimal im Sinne der genannten Zielsetzungen im realen Unterrichtsprozeß zu "komponieren".

Diese Definition besagt, daß es um einen *theoretischen Zusammenhang* geht und nicht etwa um *Rezepte* für die Unterrichtspraxis, die der Lehrer nun einfach "nachmachen" könnte. Sie geht also davon aus, daß die unmittelbar evidente "Wirklichkeit" des Unterrichtsgeschehens darin besteht, daß Menschen Interaktionen miteinander eingehen, also miteinander kommunizieren. Wird dies akzeptiert, dann käme es darauf an, die *Besonderheiten* dieser Kommunikation zu bestimmen, die sie gegen eine Fülle anderer menschlicher Kommunikationen abzugrenzen vermag. Dann können wir sagen: Erstens: Im Politischen Unterricht kommunizieren nicht irgendwelche Menschen miteinander, sondern bestimmte Gruppen: nämlich *Lehrer* und *Schüler*. Will man also diese Kommunikation analysieren, so muß man auch die Rollen und Funktionen der Lehrer bzw. Schüler analysieren.

Zweitens: Dies ist um so notwendiger, als diese Kommunikation nicht an einem beliebigen Ort stattfindet, sondern in einer bestimmten gesellschaftlichen *Institution*: der *Schule*. Deren objektive Bedingungen, wie sie sich etwa im charakteristischen Rollenverhalten ausdrücken, müssen in der Analyse ebenfalls berücksichtigt werden.

Drittens: Der *Zweck* dieser Kommunikation ist ebenfalls kein beliebiger, sondern gemäß der didaktischen Analyse der, einen optimalen intellektuellen Arbeitsprozeß zu organisieren, der das vorfindbare gesellschaftlich-politische Bewußtsein der Beteiligten (also auch der Lehrer) korri-

gieren, d. h. "richtiger" machen kann. An diesem Zweck müssen die Bedingungsfaktoren der Kommunikation ebenfalls gemessen werden.

Diese erste Exposition unseres Themas mag zunächst genügen. Sie zeigt, daß der Reflexions-Radius der Methodik sich keineswegs auf die Unterrichtsinhalte und Verfahren im engeren - und heute meist noch üblichen - Sinne beschränken kann, sondern einerseits in die didaktische Reflexion wieder zurückreicht, andererseits aber auch Aspekte der Sozialpsychologie, der Institutionenlehre sowie des allgemeinen Rollenverhaltens mit berücksichtigt. Nur in einem solchen zwar immer noch begrenzten, aber doch über die unterrichtliche Technik hinaus in objektive gesellschaftliche Dimensionen hineinreichenden Reflexions-Radius können die methodischen Probleme hinreichend analysiert werden - wie im folgenden hoffentlich noch deutlicher wird. Wir verstehen unter Methodik also eine Theorie des kommunikativen Handelns, das sich jedoch nicht unmittelbar, nicht unvermittelt setzt, sondern bereits vom strukturellen Ansatz her seine gesellschaftlich-objektive Bestimmtheit wenigstens tendenziell mit einbezieht. Andererseits ist es jedoch schon aus Platzgründen nicht möglich, alle objektiven Dimensionen und Determinanten des kommunikativen pädagogischen Handelns - also seinen Standort in der gesellschaftlichen Totalität - angemessen zu berücksichtigen; unser Thema ließe sich dann nicht mehr systematisch bändigen. Gerade weil aber die Methodik des politischen Unterrichts ein derart komplexer Gegenstand ist, dessen Komplexität hier nicht voll dargestellt, sondern nur angedeutet werden kann, muß beim professionellen Leser die Kenntnis nicht nur meiner "Didaktik", sondern auch gesamtgesellschaftlicher Theorien, Theorien der Schule sowie des Lehrerberufs und der allgemeinen Sozialisation vorausgesetzt werden; denn die jeweils konkrete Unterrichtskommunikation unterliegt mindestens drei allgemeinen über-personalen Bedingungen, die den möglichen Spielraum des unterrichtlichen Handelns und Erfolges nachhaltig mitbestimmen:

**1. Die biographische Dimension.** Lehrer und Schüler haben in jedem Augenblick, in dem Unterricht geschieht, eine Lebensgeschichte hinter sich, die ihre Lernfähigkeit einerseits in ganz bestimmter Weise eingrenzt, andererseits aber auch konkretisiert. Insofern Lehrer und Schüler aus verschiedenen sozialen Schichten stammen, unterscheiden sich die Determinanten der Sozialisation und damit die Lernperspektiven unter Umständen erheblich voneinander. Hinzu kommen emotional-affektive Anteile. Je nachdem, wie der einzelne Lehrer oder Schüler die grundlegenden Sozialisationserfahrungen verarbeitet hat, treffen im Unterricht unbewußte Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche aufeinander, die die Kommunikation teils fördern, teils auch behindern können.

**2. Die historisch-gesellschaftliche Dimension.** Die Menschen, die sich im Unterricht begegnen, unterliegen teils gemeinsamen, teils wieder unterschiedlichen historischen Erfahrungen, die in ihre Sozialisation eingegangen sind. Diese äußern sich gerade im politischen Unterricht durch bestimmte Voreinstellungen, Meinungen und Haltungen, aber auch in festen Urteilen zu bestimmten politischen Sachfragen. Schon der Generationsunterschied zwischen Lehrern und Schülern kann sich darstellen als eine Differenz an historischer Prägung (die nicht identisch ist mit historischem Bewußtsein, sondern unter Umständen gerade wegen der unbewußten, zu Selbstverständlichkeiten abgesunkenen Anteile besonders schwer zu bearbeiten ist). Auch hier spielen Schichtunterschiede eine große Rolle, weil je nach der sozialen Schicht ganz unterschiedliche historische Erfahrungen von Generation zu Generation tradiert werden können. Für die unteren sozialen Schichten haben z. B. "Arbeitslosigkeit" und "Inflation" einen höheren Stellenwert in der historischen Erfahrung als für die oberen Schichten. Oder "Staat" und "Schule" werden im allgemeinen bei den Mittelschichten als Verbündete des eigenen sozialen Interesses gesehen, während die unteren Schichten dazu eher distanzierte Einstellungen zeigen. - Aber die historisch-gesellschaftliche Dimension ist nicht nur

am Verhalten der unmittelbar Kommunizierenden beteiligt, sondern hat auch die institutionellen Bedingungen der Schule und ihrer staatlichen Verwaltung nachhaltig geprägt. Von der 45-Minuten-Stunde bis zu den Bestimmungen des Beamtenrechts hat fast jede Einzelheit historische Ursprünge, war einmal eine von mehreren möglichen Lösungen eines Problems, die sich dann durchgesetzt hat. Mit Argumenten wie "das war schon immer so" oder "das haben wir immer so gemacht" werden oft Innovationen zurückgewiesen, wobei der ursprüngliche genetische Zusammenhang von Problem und Lösung oft verlorengegangen ist.

*3. Die gesellschaftlich-aktuelle Dimension.* Sie liegt heute mit den unbewußten und bewußten Überlieferungen zum Teil im heftigen Widerstreit. In ihr drücken sich alle jene Forderungen aus, die vom Staat, von den Unternehmern oder von der öffentliche Meinung an die Schule gerichtet werden und gegen deren Widersprüchlichkeit der Lehrer sich behaupten muß. Und die Schüler sind noch weniger von sich aus in der Lage, diese Ansprüche für sich produktiv zu integrieren. Die politische Bildung selbst ist von dieser Widersprüchlichkeit durchaus betroffen; während nämlich die öffentliche Meinung ihr einen hohen Stellenwert beimißt, halten die Unternehmer eine bessere Vorbereitung auf die Arbeitswelt - deren kapitalistische Prinzipien dabei als selbstverständlich vorausgesetzt werden - für wichtiger. Nicht zuletzt durch die Massenkommunikation werden Lehrer und Schüler täglich mit gesellschaftlichen Ansprüchen, Erwartungen, Hoffnungen und Leitideen versorgt, denen sie sich in der Schule keineswegs einfach entziehen können, sondern die die unmittelbare Unterrichtskommunikation nachhaltig mit determinieren müssen.

Diese wenigen Hinweise erlauben für unseren Zusammenhang folgende Schlußfolgerungen:

1. Die Unterrichtskommunikation ist keine "pädagogische Provinz" in dem Sinne, daß sie aus ihrer Unmittelbarkeit

heraus verständlich wäre. Vielmehr ist sie in jedem Augenblick mitbestimmt durch eine Reihe außer ihr liegender Faktoren. Der oft zu hörende Satz: "In den vier Wänden meiner Klasse kann mir niemand dreinreden", kann sich höchstens auf die Kollegen und den Schulrat beziehen. Im übrigen jedoch reden die Biographien, überpersönliche historische Erfahrungen und die aktuellen gesellschaftlichen Ansprüche schon durch den Mund der Lehrer und Schüler mit.

2. Diese vielfältigen "Mitbestimmer" der konkreten Unterrichtskommunikation ziehen keineswegs am gleichen Strang, sie sind vielmehr notwendigerweise auch in sich und zueinander widersprüchlich. Und aus diesem Grunde machen sie auch die konkrete Unterrichtssituation unausweichlich widersprüchlich und konfliktträchtig. Die Chance, daß Lernprozesse ganz oder teilweise scheitern, ist also verhältnismäßig groß, und keine noch so perfekte Unterrichtstechnologie wird das prinzipiell ändern können.

3. Diese grundlegende Tatsache, daß nämlich die Unterrichtskommunikation ein Konfliktfeld ist, über dessen Faktoren die unmittelbar Beteiligten nur zum Teil oder gar nicht selbst verfügen können, ist nicht nur für den Lehrer wichtig, damit er sich über seine Tätigkeit keine idealistischen Illusionen macht. Vielmehr müssen auch die Schüler sich diesen Zusammenhang aufklären können, womit Schule und Unterricht selbst als ein wichtiges *Thema* des politischen Unterrichts ausgewiesen sind; denn die prinzipiellen Determinanten der schulischen Existenz haben zwar *cum grano salis* auch für die Existenz in anderen gesellschaftlichen Institutionen exemplarischen Wert, aber die Besonderheit der Institution Schule könnte darin bestehen, daß sie ihre gesellschaftliche Determiniertheit selbst aufklärt und zum Thema macht. Und die Schüler müssen lernen, weitergehende politische Aufklärung immer mit der Aufklärung der eigenen unmittelbaren Existenz zu vermitteln.

4. Gleichwohl wird die Unterrichtskommunikation nicht eindeutig von außen determiniert, vielmehr bleibt ein Ent-

scheidungsspielraum offen, der zur Selbstbestimmung der Kommunikationspartner benutzt werden kann. Rein äußerlich zeigt sich dies schon an dem Spielraum, den die Richtlinien und Lehrpläne gewähren, und Klaus Mollenhauer hat aus der Tatsache der Rollen-Widersprüche des Lehrers gefolgert, daß daraus notwendig die "Selbstrolle" des Lehrers erwächst, d. h. eine gewisse, relativ autonome Selbstdefinition der eigenen Funktion (Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in Mollenhauer, 1968). Entscheidend ist nun, daß der Lehrer diesen Spielraum nicht nur für sich allein beansprucht, sondern an seine Schüler weitergibt mit dem Ziel, für die gemeinsame Bearbeitung des politischen Bewußtseins möglichst repressionsarme Kommunikationen zu ermöglichen, deren Bedingungen der Möglichkeit die Institution Schule zäh zu verteidigen hätte.

Wir müssen diese Überlegungen, die eigentlich in eine "Theorie der Schule" gehören, hier abbrechen. Sie sollten nur deutlich machen, daß die Unterrichtskommunikation notwendigerweise von Konflikten und damit vom Scheitern bedroht ist. Anschließend nun sollen einige wichtige Aspekte des möglichen Scheiterns näher beschrieben werden, und zwar aus der Perspektive des Lehrers, des Schülers und schließlich der Institution.

## 2. Kapitel

### Gefährdungen der Unterrichtskommunikation

Nur im Idealfall gelingt die Unterrichtskommunikation in vollem Umfange, was bedeuten würde: über die anzusteuernenden Unterrichtsziele herrscht zwischen Lehrenden und Lernenden Einigkeit, und sie werden in der in Aussicht genommenen Zeit auch tatsächlich realisiert, ohne daß Schwierigkeiten auftauchen, die Umwege erforderlich machen. Könnten wir immer von diesem Idealfall ausgehen, so würde sich die didaktische wie die methodische Problematik erheblich reduzieren und im Extremfalle sogar ganz verschwinden. Tatsächlich jedoch ist die Praxis des Unterrichts gerade durch die ständige Gefahr des teilweisen oder ganzen Mißlingens gekennzeichnet. Etwas überspitzt ausgedrückt: Die methodische Theorie ist weniger eine Theorie über den *gelungenen* Unterricht als vielmehr eine Theorie über die Faktoren des möglichen Mißlingens und darüber, wie man die Zahl und das Ausmaß solcher Faktoren möglichst gering halten kann. Bevor wir uns den *Inhalten* der politischen Unterrichtskommunikation zuwenden, sollen daher mögliche Störfaktoren beschrieben werden.

Es mag zunächst verwundern, daß von diesen Schwierigkeiten gleich zu Beginn die Rede ist und nicht etwa erst am Schluß, wenn die einzelnen Aspekte der Kommunikation näher bestimmt sind. Uns liegt jedoch daran, von Beginn an von der Vorstellung wegzukommen, *erst* müsse das "Richtige" gedanklich entworfen werden, *und dann* könne man erst nach den Schwierigkeiten und Problemen fragen. Dies wäre eben kein praxisrelevanter Denktypus; so kann niemand denken, der praktische Probleme zu lösen hat. Für denjenigen, der Unterricht betreibt, ist nicht seine eigene Intention das erste und vorherrschende Problem, sondern, daß die Kommunikation nicht funktioniert und Schwierigkeiten enthält, und er wird sehr bald anfangen müssen, auch von diesen Schwierigkeiten her zu denken und zu handeln.

Nun hat es wenig Sinn, bei solchen Störungen nach "Schuldigen" zu fahnden. Wenn im folgenden mögliche Störungen aus der Perspektive des Lehrers, des Schülers und schließlich der Institution beschrieben werden, so hat das praktische Gründe, weil sie so besser aufzuzählen und zu systematisieren sind. Tatsächlich jedoch sind sie eine Sache der Wechselwirkung, d. h. sie könnten fast alle auch von einer anderen Perspektive aus beschrieben werden. Der größte Anteil fällt im folgenden nur deshalb auf den Lehrer, weil er von seiner Funktion her - und nicht unbedingt auch als Verursacher - dafür die meiste Verantwortung zu tragen hat.

### **Hindernisse vom Lehrer aus**

Vom Lehrer aus gesehen bieten sich vor allem folgende Probleme an:

1. Der Lehrer beherrscht *fachlich* nicht das, was er unterrichten soll. Dann wird er entweder sich der Anforderung des politischen Unterrichts überhaupt entziehen, oder er wird auf Gebiete hin überwechseln, die er beherrscht: auf Geschichte etwa oder auf andere, irgendwie mit Politik zusammenhängende Stoffe. Oder er erliegt gar der Versuchung, mit seinem "gesunden Menschenverstand" bzw. mit seinen "politischen Erfahrungen" den Unterricht bestreiten zu wollen. Solche fachlichen Defizite könnten zwar *irgendeine* Kommunikation ermöglichen, nicht jedoch eine solche, um die es hier im Rahmen der allgemeinen politischen Lernziele geht. In diesem Fall gäbe es keine objektiven Maßstäbe für die planmäßige Bearbeitung des Bewußtseins, vielmehr würde das vorhandene falsche Bewußtsein der Beteiligten nur sozial reproduziert und damit neu legitimiert, bzw. die Schüler würden bloße Meinungen des Lehrers übernehmen, die möglicherweise andere, aber nicht richtigere als die bisherigen sind. Wenn die Unterrichtskommunikation nicht unter dem Anspruch objekti-

ver, d. h. aus wissenschaftlichen Maßstäben gewonnener intellektueller Gesichtspunkte steht, die für alle Beteiligten gelten, die jedoch der Lehrer in der Regel vorzuführen hat, dann kann sie auch keine emanzipatorische Dimension haben. Nichts wäre verhängnisvoller als die Meinung, methodische Kenntnisse könnten ein Ersatz für wissenschaftlich durchstrukturiertes Bewußtsein in der Sache sein. Erschwerend für den Lehrer ist, daß er im allgemeinen seine fachliche Kompetenz nicht nachweisen muß, solange er allein unterrichtet, weil die Schüler sie im allgemeinen nicht beurteilen können; deshalb wäre es wichtig, daß der Lehrer möglichst auch innerhalb oder außerhalb der Schule mit fachlich qualifizierten Personen über das kommuniziert, was er unterrichtet. Im übrigen soll man sich aber über die fachliche Sensibilität der Schüler nicht täuschen: Sie können zwar in der Regel die fachlichen Defizite des Lehrers nicht "beweisen", sie merken jedoch sehr wohl, ob der Lehrer von dem, was er unterrichtet, selbst genügend versteht oder nicht. Und sie empfinden es mit Recht als Täuschung, wenn ihre Zeit mit unqualifizierten Reden vergeudet wird. Vor allem für ältere Schüler wird die Schule zunehmend zu einer Last, und sie haben einen Anspruch darauf, daß sich der Unterricht wenigstens von der Sache her lohnt.

2. Der Lehrer beherrscht nicht die geeigneten *Techniken der Vermittlung*, also das, wovon in diesem Buch unter anderem die Rede ist. Es gelingt ihm also nicht, die sachlichen Zusammenhänge und Einsichten auf seine Schüler zu übertragen. Die Bedeutung dieser Fähigkeit wird teils unterschätzt (wie oft an den Universitäten), teils aber auch überschätzt (wie oft an den Pädagogischen Hochschulen). Wenn sich nämlich die Idealform der Kommunikation, wie sie eben geschildert wurde, realisieren ließe, so bedürfte es keiner *besonderen* Techniken der Vermittlung: der Lehrer würde Aussagen machen und die Schüler würden sie in der gemeinten Weise verstehen. Auch in diesem Falle gäbe es eine Technik der Vermittlung, etwa eine bestimmte Sprachstruktur, aber es wäre nun nicht nötig, damit eine *Verstehensdifferenz* zu überbrücken. Unter der Voraussetzung

nämlich, daß der Lehrer hinsichtlich seines wissenschaftlich bearbeiteten politischen Bewußtseins gegenüber den Schülern einen Vorsprung hat, besteht das methodische Grundproblem darin, daß zwischen den Kommunizierenden eine Verstehensdifferenz angenommen werden muß, die nur durch eine angemessene methodische Organisation überbrückt werden kann. (Das damit zusammenhängende Problem, inwieweit die methodische Organisation auch die Sache konstituiert und verändert, soll später noch diskutiert werden; hier sei nur festgestellt, daß prinzipiell *jede* Aussage einer Technik der Vermittlung bedarf und insofern von dieser mit definiert wird.) Auch darauf, daß der Lehrer sein "Handwerk" versteht, haben die Schüler einen Anspruch, denn sie brauchen dessen Können ja, um ihre politische Existenz bearbeiten zu können.

3. Der Lehrer errichtet zwischen sich und den Schülern - in der Regel unbewußt - *emotionale Kommunikationssperren*. Da dieses Problem nicht spezifisch für den politischen Unterricht ist, kann es hier auch nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Es reicht in tiefenpsychologische Dimensionen hinein und hat unter anderem damit zu tun, daß der Lehrer in seinen Schülern seiner eigenen Kindheit wiederbegegnet und daß er unbewußt dazu neigt, die unerledigten Probleme und Konflikte *seiner* Kindheit auf die Schüler zu übertragen. Dies kann - je nach der Art seiner Gefühle und der seiner Partner - *fördernde* Wirkungen, z. B. zusätzliche Lernmotivationen, haben, aber auch *hindernde* wie Ängstlichkeit, Unsicherheit und unbewußte Proteste auf seiten der Schüler. Außerdem haben sozialpsychologische Forschungen gezeigt, daß alle Menschen auch in primär sachbezogenen Kommunikationen Bedürfnisse befriedigen wollen, die mit der zur Debatte stehenden Sache nicht unbedingt etwas zu tun haben müssen, ja, für die die "Sache" unter Umständen nur ein unbewußter Vorwand ist. Befriedigt werden will etwa das Bedürfnis nach Anerkennung, nach Liebe, nach Selbstdarstellung oder nach emotionaler Zuwendung überhaupt (vgl. Brocher, 1967). Diese Probleme sind deshalb so kompliziert,

weil die Gründe und die Inhalte der wechselseitigen Projektionen und Erwartungen unterhalb der Bewußtseinsschranke verlaufen und daher nur schwer bearbeitet werden können.

4. Davon absetzbar - obwohl damit zusammenhängend - ist das weitere Problem, daß der Lehrer mit seinem *äußeren Verhalten* Kommunikationsschwierigkeiten und Kontaktschwierigkeiten hat. Hierbei handelt es sich um Barrieren, die nicht spezifisch für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen sind, sondern ebenso den Kontakt mit Erwachsenen erschweren. So kann es sein, daß ein Lehrer ganz anders wirkt, als er selbst möchte, daß seine Stimme ungewollt einen Unterton hat, der beim Partner Angst mobilisiert und anderes mehr. Solche Kontaktschwierigkeiten können - sofern sie nicht pathologische Ursachen haben - verhältnismäßig leicht ins Bewußtsein genommen und durch Training beseitigt werden.

Allerdings sollte angemerkt werden, daß die letzten beiden Punkte auch nicht überbewertet werden müssen. Im allgemeinen ist eine "therapeutische" Aufarbeitung dieser unbewußten Kommunikationsbarrieren nicht nötig, weil sie durch die Erfahrung ständiger Wiederholung bei den Partnern oft "von selbst" ins rechte Licht gerückt werden. Dennoch sollte sich jeder Lehrer durch Befragung seiner Bekannten und Freunde versichern, ob er nach deren Eindruck über eine "mittlere Kontaktfähigkeit" verfügt.

5. Der *autoritäre Führungsstil* des Lehrers steht im Widerspruch zu den politischen Lernzielen und macht diese dadurch unglaubwürdig. Auch dieses Problem hat unbewußte Dimensionen, aber oft auch sehr vordergründige: fachliche Unsicherheit z.B., die sich nicht aufdecken lassen will. Überhaupt verweist autoritäres Verhalten immer auf Defizite der Persönlichkeitsstruktur. Auch hier ergibt sich unter Umständen eine ganze Palette von Schwierigkeiten. Wir wissen inzwischen, daß ein autoritärer Führungsstil Lernmotivationen hemmt und den Schüler aggressiv oder resignativ gegen den Lehrer, seinen Unterricht oder die Schule überhaupt macht. Dies gilt allgemein, ohne Rücksicht auf

ein bestimmtes Fach oder einen bestimmten Stoff. Für den politischen Unterricht jedoch kommt noch ein Argument hinzu: Hier würde ein autoritärer Stil des Lehrers unmittelbar zu einem Politikum, insofern er nämlich die Schüler an der Ermittlung ihrer politischen bzw. politisch relevanten Interessen hindern würde, indem er die emotionalen und intellektuellen Kapazitäten der Schüler auf die Bewältigung der Unterrichtskommunikation hin ablenkt.

6. Der Lehrer ignoriert die spezifischen (politischen) Interessen seiner Schüler und will ohne Rücksicht darauf das im Unterricht durchsetzen, was er für wichtig hält und was vielleicht objektiv auch wichtig ist. Dann nimmt er die Schüler nicht als Partner, die bereits ihre eigenen politischen Interessen haben, sondern bloß als Lernende, die das, was sie *jetzt* lernen, eigentlich erst *später* brauchen. Auch hier können wieder ganze Komplexe von Vorstellungen eine Rolle spielen. So etwa die Meinung, die Schule sei überhaupt politisch-externterritorial, und "Politik" verunreinige nur den pädagogischen Auftrag; oder die Auffassung, das Jugendalter könne noch gar nicht über eigene, gar politisch relevante Interessen verfügen. Tatsächlich jedoch setzt ein politischer Unterricht notwendig voraus, daß seine Adressaten bereits in dem Augenblick, wo unterrichtet wird, eigene politische bzw. politisch relevante Interessen haben.

7. Es gelingt dem Lehrer nicht, den Schüler für den Stoff oder das Thema zu *motivieren*. Motivieren heißt in unserem Zusammenhang, die objektive Bedeutung des Themas für die subjektiven Interessen und Lebensperspektiven erfahrbar zu machen. Voraussetzung dafür ist, daß der Lehrer sich nicht nur auf die gerade geäußerten Interessen der Schüler verläßt, die ja in gewissem Umfang durch die Sozialisationsinstanzen manipuliert sind, sondern diese gleichsam auf die Probe stellt, um durch ihre Bearbeitung die fundamentalen Interessen und Bedürfnisse sichtbar werden zu lassen. Die wirklich wichtigen und fundamentalen Motivierungen kann der Lehrer nicht herstellen, er kann nur dazu verhelfen, daß sie als undeutlich vorhan-

dene stärker ins Bewußtsein treten. So gesehen ist das Verbum "motivieren" nur intransitiv zu verwenden, d. h. nur so, daß jemand sich selbst motiviert, aber nicht von anderen motiviert wird. Dazu ist nötig, den Schüler nicht nur als Individuum zu sehen, sondern im Kontext seiner schichten- und klassenspezifischen Sozialisation, die ja die Motivationsstruktur weitgehend präformiert hat. Für einen Hauptschüler z. B., der demnächst Lehrling oder Arbeiter sein wird, ergibt sich in wichtigen Fragen eine ganz andere Motivationslage als für einen gleichaltrigen Oberschüler, dessen Perspektive vielleicht das Hochschulstudium ist. Verallgemeinern läßt sich aus diesem Beispiel, daß für die Motivationsinhalte und -richtungen nicht nur die bisherige Sozialisation von Bedeutung ist, sondern auch die reale gesellschaftliche Perspektive des Schülers. Daraus folgt, daß Motivierungen unter Umständen auch von unterschiedlichen Stoffen bzw. unterschiedlichen Befragungen der politischen Stoffe (Kategorien) abhängig sind. Für den Hauptschüler als künftigen Arbeiter z. B. ist weniger interessant, wie ein Gesetz gemacht wird, da er selbst kaum in die Verlegenheit kommen wird, daran mitzuwirken; interessanter ist für ihn wahrscheinlich, wie man Gesetze optimal für die eigenen Interessen ausnutzen kann.

8. Die eben erwähnte realgesellschaftliche "Perspektive" des Schülers, die je nach sozialer Herkunft unterschiedlich sein kann (vgl. die Ausführungen über "Parteilichkeit" in meiner "Didaktik" S. 190ff.), läßt im Sinne optimaler Motivierung geboten erscheinen, insbesondere der Erschließung und Ausschöpfung gegenwärtiger und künftiger Handlungsperspektiven (im Rahmen der Schülerrolle, der Lehrerrolle, der Arbeitsrolle usw.) genügend Raum im Unterricht zu geben.

9. Damit hängt zusammen die Selbstreflexion des Lehrers über seinen eigenen politisch-gesellschaftlichen Standort Die reale gesellschaftliche Perspektive des Schülers wird oft deshalb vom Lehrer verfehlt, weil sie in der Regel eine andere als die seine ist und weil der Lehrer als Mitglied des Mittelstandes dazu neigt, seine eigene gesellschaftliche Per-

spektive nicht für eine partikulare, sondern für eine allgemeine zu halten (vgl. das Kapitel über das politische Bewußtsein der Lehrer in meiner "Didaktik der politischen Bildung" S. 62 ff.).

Will der Lehrer also die Kommunikationsbarrieren so gering wie möglich halten, muß er sich folgende Fragen stellen:

1. Habe ich mich selbst genügend informiert über das, was unterrichtet werden soll, so daß ich nicht nur den Schülern sachlich zutreffende Antworten geben kann, sondern auch mit einem erwachsenen Fachmann darüber diskutieren könnte?
2. Habe ich die richtigen Techniken der Vermittlung zum Abbau der Verstehensdifferenz zwischen mir und dem Schüler in optimaler Kombination eingesetzt?
3. Welche eigenen emotionalen Bedürfnisse übertrage ich auf die Schüler und wie reagieren diese darauf?
4. In welcher Weise gehe ich verbal bzw. nicht verbal mit den Schülern um, wie wirkt mein Verhalten und wie reagieren die Schüler darauf ?
5. Welchen Führungsstil wende ich an und wie reagieren die Schüler darauf ?
6. Welche politischen bzw. politisch relevanten Interessen der Schüler kann ich feststellen und wie habe ich diese bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt?
7. Habe ich den Unterricht so organisiert, daß die Schüler sich im Kontext ihrer fundamentalen Bedürfnisse und Interessen dafür motivieren können?
8. Habe ich den Unterricht so organisiert, daß die realen gesellschaftlichen Perspektiven der Schüler bzw. ihre gegenwärtigen Handlungsspielräume optimal berücksichtigt wurden?
9. Wie sehe ich meine eigene gesellschaftliche Perspektive angesichts des Unterrichtsstoffes und habe ich diese den Schülern aufgezwungen?

Diese Fragen kann sich der Lehrer nicht jeden Tag und für jede Unterrichtsstunde vorlegen, sonst würde er "über-

sensibilisiert" und auf diese Weise erst recht die Kommunikation problematisieren. Es genügt, wenn diese Fragen langfristig zum Leitmotiv seiner Selbstreflexion werden. Allerdings kann er die meisten von ihnen gar nicht allein beantworten, sondern er bedarf dafür der Hilfe anderer. Insbesondere die emotionale und Verhaltensdimension ist dem eigenen Bewußtsein nicht ohne weiteres zugänglich. Hilfe kann der Lehrer einmal von seinen Kollegen erbitten, die ihm ihre Beobachtungen mitteilen; und wo Team-Unterricht noch nicht realisiert ist, kann man auch Praktikanten um entsprechende Kontroll-Beobachtungen bitten - was nebenbei bemerkt das Verhältnis von Mentor und Praktikant weniger einseitig machen könnte. Vielfach bestehen bei den Lehrern Hemmungen, sich einer solchen kritischen Beobachtung zu öffnen. Solange solche Kontrollen jedoch nicht auf einem hierarchischen Gefälle beruhen, sondern wechselseitig unter Gleichberechtigten stattfinden, die sich zudem noch einigermaßen sympathisch sind (sonst gehen zuviel aggressive Verfälschungen in die Beobachtungen ein), kann auf diese Weise das berufliche Selbstbewußtsein nur gestärkt, nicht aber geschwächt werden. Und das oft zu hörende Urteil, man wisse über sein Verhältnis zur Klasse sowieso genügend Bescheid, ist inzwischen eindeutig als Illusion erwiesen: *Niemand* weiß von sich aus genau, wie er auf andere wirkt und was die anderen wirklich von ihm halten.

Hilfe bei dieser Selbstreflexion soll der Lehrer jedoch vor allem auch von seinen Schülern erbitten; denn sie sind ja in erster Linie die Betroffenen und sollten deshalb aktiv an der Überwindung der Kommunikationsschwierigkeiten beteiligt werden. Dazu gehört zunächst ein Kommunikationsklima, in dem sachliche und auch persönliche Kritik möglich wird. Es wird vor allem dadurch bestimmt, daß Angst (vor dem Lehrer, aber auch vor anderen Schülern) möglichst vermindert wird, daß Lob den Tadel überwiegt, daß ermuntert und geholfen wird und daß vor allem Schwächere nicht noch zusätzlich in Scham und Zweifel gestürzt werden. Ist ein solches Klima hergestellt, kann

der

Lehrer durchaus wenigstens einen Teil der zu seiner Selbstreflexion gehörenden Fragen mitteilen, um auf diese Weise die Schüler auch an der rationalen Bearbeitung der Kommunikationsprobleme zu beteiligen. Vorsicht ist nur geboten bei denjenigen Dimensionen, die in die persönliche Intimität des Lehrers (und natürlich auch des Schülers) hineinreichen, weil eine "Mitverantwortung" dafür die Schüler überfordern dürfte und weil damit überhaupt die gemeinsame Reflexion eine pseudo-therapeutische Schlagseite bekäme. Ein Mindestmaß an persönlicher Distanz dient hier wie überall dem beiderseitigen Schutz und das Augenmerk sollte gerichtet bleiben auf die Lösung klar erkennbarer Kommunikationsprobleme.

Die Erfahrungen mit Kommunikationsschwierigkeiten im Unterricht sollten zudem auch Motivierung genug sein, die ihnen zugrunde liegenden sozialpsychologischen Mechanismen auch systematisch zum Thema des politischen Unterrichts zu machen. Dies könnte einmal von der unmittelbaren Betroffenheit distanzieren - die ja auch Lernprozesse verhindern kann - , und zum anderen werden die unmittelbaren Erfahrungen der gemeinsamen Selbstreflexion erst dann für künftige Fälle verfügbar, wenn sie in Distanz zur Unmittelbarkeit systematisch dem Bewußtsein zur Verfügung stehen.

### ***Barrieren vom Schüler aus***

Die eben beschriebenen Kommunikationshindernisse lassen sich selbstverständlich auch aus der Perspektive der Schüler beschreiben und somit umkehren. Während es sich dabei aber um solche Schwierigkeiten handelte, die in erster Linie der Lehrer zu verantworten hat und die er grundsätzlich ändern kann, gibt es auch aus der Perspektive des Schülers einige wichtige Hindernisse, die der Lehrer nicht einfach beseitigen kann, denen er sich aber gleichwohl helfend zuwenden muß.

1. Es kann sein, daß die intellektuellen Fähigkeiten des Schülers für die Anforderungen des politischen Unterrichts einfach nicht ausreichen. Dabei spielt es für die praktische Seite des Problems keine Rolle, ob dieser Mangel zur ursprünglichen Erbausstattung des Betroffenen gehört oder im Verlauf seines bisherigen Lebens gelernt wurde. In den meisten Fällen dürfte es so sein, daß der Schüler schon vom Elternhaus her zu wenig begabt worden ist. Entscheidend ist, daß Lehrer und Mitschüler mit dieser Disposition rechnen müssen. Nun liegt es für den Lehrer nahe, einen Schüler verhältnismäßig schnell so einzuschätzen, weil ihm dies genauere Analysen erspart und sein Schuldbewußtsein vermindert. Ein solch schwerwiegendes Urteil über die prinzipiellen intellektuellen Fähigkeiten eines Schülers sollte ein Lehrer niemals allein fällen, also ohne gründliche Erörterung mit anderen Kollegen bzw. ohne entsprechende Testuntersuchungen.

Hat aber ein Schüler immer wieder Mißerfolgserlebnisse, so bringt ihn das gegenüber dem Lehrer und den Klassenkameraden in eine unterprivilegierte Position, die er seinerseits irgendwie kompensieren muß, denn niemand kann eine solche Position einfach akzeptieren. Die Kompensation kann darin bestehen, daß der Betreffende seine Geltung in anderer Weise beansprucht: durch Stören des Unterrichts, durch Gruppenbildung gegen den Lehrer oder durch abweichendes und auffälliges Verhalten außerhalb der Schule. Wenn also eine Gruppe wie die Schulklasse nicht jedem einzelnen Mitglied einen angemessenen Anteil von Geltung verschafft, wird sehr schnell ihre Kommunikationsfähigkeit überhaupt bedroht. Selbst wenn also die Intelligenz eines bestimmten Schülers nicht verbessert werden kann, müssen ihm an denjenigen Stellen Chancen für seine Präsentation gewährt werden, wo seine begrenzten Fähigkeiten zum Zuge kommen können. Dabei spielen die später noch zu besprechenden Variationen der Unterrichtskommunikation eine große Rolle: Ein Schüler z. B., der sich in der systematischen verbalen Kommunikation schwer tut, hat vielleicht größere Chancen, im Rahmen der

**"Produktion" oder im Rahmen des "Rollenspiels" mitzuarbeiten.**

**2. Vieles jedoch, was auf den ersten Blick als Mangel an intellektueller Arbeitsfähigkeit erscheint, hat ganz andere Ursachen. Es kann nämlich sein, daß Schüler sich im sozialen Verband der Klasse bzw. der Schule nicht wohlfühlen und daß damit für die Arbeitskommunikation ähnliche Probleme wie die eben beschriebenen auftauchen. Je jünger eine Klasse ist, desto mehr unterliegt sie den bekannten gruppenspezifischen Mechanismen: sie sucht Sündenböcke und Außenseiter als Objekt für die eigenen Aggressionen. Ein Kind, das durch sein Aussehen, seine Sprechweise oder seine Herkunft oder aus sonstigen "Gründen" dafür geeignet erscheint, wird schnell in diese Rolle gedrängt. Schon aus grundsätzlichen pädagogischen Erwägungen muß der Lehrer deutlich auf der Seite des Schwächeren stehen, und unter den Ansprüchen des politischen Unterrichts und seiner Ziele kommt es darauf an, Solidarität zu trainieren auch mit denjenigen, die einem aus welchen Gründen auch immer nicht sonderlich sympathisch sind, sich objektiv aber in der gleichen Lage befinden.**

**3. Ferner besteht die Möglichkeit, daß ein Schüler oder ein Teil der Klasse in den Themen und Gegenständen des Unterrichts ihre gegenwärtigen und künftigen politischen Perspektiven nicht zu erkennen vermögen. Es bleibt unklar, wozu ihnen dieser Unterricht nützlich sein soll. Dies kann der Lehrer durch eine didaktische und methodische Verbesserung zum Teil auffangen. Zu einem guten Teil jedoch hat diese Schüler-Einstellung Gründe, über die der Lehrer nicht vollständig verfügen kann: schichtspezifische und politische Erfahrungen und Motivationsrichtungen z. B., oder auch grundsätzliche, außerhalb der Schule erworbene und dort sozial nach wie vor fundierte defaitistische und resignative Einstellungen zur Politik überhaupt. Wie die letzten Jahre gezeigt haben, hängt das Schülerinteresse am politischen Unterricht von den allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen überhaupt ab. Das Schülerinteresse ist in gewissem Maße eine Funktion der**

allgemeinen gesellschaftlichen Politisierung. Aus diesem Grunde hat die "Schuld" des Lehrers am Mißlingen der politischen Unterrichtskommunikation auch objektiv gesetzte Grenzen.

4. Fehlendes oder zu geringes Interesse der Schüler am politischen Unterricht kann aber, wie vielfältige Erfahrungen zeigen, auch mit einer mit der Schulzeit zunehmenden inneren Ablehnung schulischer Lern- und Kommunikationsbedingungen überhaupt zu tun haben und muß insofern nicht unbedingt aus speziellen Mängeln des politischen Unterrichts resultieren. Die Skepsis darüber, wie die Schule auf die Dauer auf Schüler und vor allem auf deren Motivationen wirkt, ist in den letzten Jahren wieder gewachsen. Eine allgemeine "Schulmüdigkeit" befällt vor allem die Abschlußklassen, deren Erwartungen auf das gerichtet sind, was *nach* der Schule folgt: z. B. auf den herannahenden Berufseintritt bzw. das Studium. Auch diese Barriere kann nur zum Teil durch verbesserte und interessantere Methoden überwunden werden.

#### **Barrieren von der Institution aus**

Nun ist jedoch unmittelbar evident, daß die Unterrichtskommunikation nicht einfach in das Belieben der Beteiligten gestellt ist, so daß ihr Gelingen lediglich vom guten Willen der Lehrer und Schüler abhinge. Schon aus der bisherigen Beschreibung war ersichtlich, daß für die Realität der Beziehungen über-persönliche, objektive gesellschaftliche Determinanten eine Rolle spielen, etwa die Faktoren der bisherigen Sozialisation sowie die jeweilige Schicht- oder Klassenzugehörigkeit. Weitere Determinanten sind zudem in den Bedingungen der jeweiligen pädagogischen Institution zu suchen, z. B. der Schule (für die Institutionen der "Jugendarbeit" vgl. meine Analyse in: Die Jugendarbeit, München 1971). Sie grenzen die Beliebigkeit der Lehrer-Schüler-Kommunikation vor allem in folgender Hinsicht ein:

1. Die Lehrpläne und Richtlinien sind zwar gerade für den politischen Unterricht im allgemeinen verhältnismäßig offen gehalten, verpflichten den Lehrer aber gleichwohl zu bestimmten Stoffen und schränken dadurch die freie Bestimmung der Unterrichtsinhalte ein.

2. Da Schulbücher vom Ministerium genehmigt werden müssen, findet eine weitere Einschränkung statt, insofern hinsichtlich ihrer Konzeption dem Ministerium mißliebige Schulbücher nicht genehmigt werden. Der Lehrer kann zwar im Unterricht die Darstellung des Schulbuches korrigieren, aber dies verlangt eine zusätzliche didaktisch-methodische Vorbereitungsarbeit. Zwar kann der Lehrer auch andere Texte als Schulbücher im Unterricht verwenden - z. B. Taschenbücher - , aber ihre Anschaffung kann er von den Schülern bzw. von deren Eltern nicht ohne weiteres fordern.

3. Der Besuch einer Schule ist entweder Pflicht oder aus Gründen der künftigen Sozialchancen dringend geboten. Insofern müssen sich die Schüler den spezifischen Leistungsanforderungen - ganz unabhängig von deren Vernünftigkeit - zumindest solange einseitig unterwerfen, wie ihnen eine institutionell verankerte Mitbestimmung verwehrt ist. Die dabei entstehende Aggressivität hat folgerichtig Rückwirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, insofern es naheliegt, dem Lehrer als dem sichtbaren Repräsentanten der Institution anzulasten, was er persönlich gar nicht zu verantworten hat. Sehr wahrscheinlich ist dadurch auch die sachliche Dimension der Beziehung berührt, insofern die fundamentale Erfahrung des einseitigen Objekt-Seins leichter auch in die politischen Sachverhalte transferiert wird, so, als sollten auch sie nur der Unterwerfung dienen.

4. Insofern der Lehrer Staatsbeamter ist, untersteht er einem bestimmten Weisungsverhältnis, wie es sich in zahlreichen Erlassen ausdrückt. Ganz unabhängig von deren Vernünftigkeit hat er sie wie überhaupt die Ansprüche der Institution gegen die Schüler durchzusetzen. Unabhängig ist er nur in der Wahl der Unterrichtsmethoden, aber auch

nur insofern, als diese allgemein anerkannt sind; stößt er in methodisches Neuland vor, was meist mit einer kritischen inhaltlichen Intention verbunden ist, der die bekannten Methoden nicht mehr gerecht werden, so lassen Sanktionen und Pressionen nicht lange auf sich warten.

5. Überhaupt muß man sich klarmachen, daß Schule eine verhältnismäßig konservative gesellschaftliche Rolle spielt. Lediglich in wirklich revolutionären Situationen und auch dann nur für kurze Zeit - bis nämlich die neuen Machtverhältnisse etabliert sind - steht sie gleichsam mit an der Spitze des gesellschaftlichen Fortschritts. Im allgemeinen jedoch werden fortschrittliche oder radikale Impulse in diese Institution so gemäßigt integriert, daß sie möglichst nicht zu einem Bruch mit der bisherigen Tradition führen. Das wird vor allem von jüngeren Lehrern leicht übersehen, die etwa ihr politisch-aufklärerisches Engagement zunächst verständlicherweise unvermittelt durch die institutionellen Bedingungen zur Geltung bringen wollen und dann allzuleicht frustriert werden. Insofern bedarf die Schule auch immer anderer Bildungsinstitutionen mit für riskante pädagogische Innovationen günstigeren Bedingungen, damit deren Pionierleistungen dann irgendwann auch ihr zugute kommen können. So sind bisher die wichtigsten didaktisch-methodischen Innovationen für die politische Bildung nicht innerhalb der Schule, sondern in den Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit bzw. der Erwachsenenbildung erfolgt und haben von dort erst Einzug in die schulische Diskussion gefunden.

Die bisherige Skizze der Kommunikationsbarrieren vom Lehrer aus, vom Schüler aus und von den institutionellen Bedingungen aus müßte eigentlich systematischer ausgeführt werden. Da es sich jedoch um Gesichtspunkte handelt, die *jedem* Unterricht und nicht nur dem politischen innewohnen, können sie hier nur knapp in Erinnerung gerufen werden. Ihre systematische Kenntnis muß vorausgesetzt werden. Es kommt uns hier vor allem auf folgende Einsichten an:

- Ein optimales Gelingen der Unterrichtskommunikation kommt, wenn überhaupt, nur in seltenen Fällen und dann auch nur für relativ kurze Zeit vor. Die die Kommunikation bedingenden Faktoren sind zu unterschiedlich und zu widersprüchlich und daher zu wenig aufeinander planbar, als daß dies anders sein könnte. Aufgabe einer Unterrichtsmethodik ist also nicht, idealistische Postulate für "guten" Unterricht zu formulieren, sondern Einsicht in dessen reale Bedingungen zu verschaffen. Sie ist eher eine Lehre davon, wie man das Scheitern in Grenzen halten kann.

- Der Lehrer muß lernen, bei diesen Bedingungen zu unterscheiden zwischen solchen, über die er mit seinen Schülern verfügen kann, und solchen, über die er nicht oder jedenfalls nicht unmittelbar verfügen kann. Nur für die ersteren wäre er pädagogisch verantwortlich zu machen.

- Nur ein Teil der Kommunikationsprozesse ist wirklich im voraus planbar; mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit jedoch werden dann die realen Prozesse von den geplanten abweichen. Aufgabe des Lehrers ist dann nicht, seine Planung unter allen Umständen durchzusetzen (obwohl auch das gelegentlich richtig sein kann), sondern die Differenz - unter Umständen gemeinsam mit den Schülern - ins Bewußtsein zu nehmen und entsprechende *Korrekturen* zu planen.

- Planung des Unterrichts ist unter diesem Aspekt nicht mehr nur eine Aufgabe des Lehrers allein, der etwa zu Hause seinen Unterricht vorplant und die Schüler dann weitgehend im unklaren läßt über seine Konzepte und Intentionen. Vielmehr müssen die Schüler grundsätzlich über diese Vorplanungen informiert und an der Diskussion der Schwierigkeiten und des weiteren Vorgehens beteiligt werden. In welchem Ausmaß dies geschehen muß, kann schwer generell gesagt werden; denn *ständiges* Diskutieren über die eigene Kommunikation kann die Schüler leicht frustrieren und überfordern. Auch ständige Abstimmungen über den Unterricht oder seinen Weg bringen nichts ein, weil die Schüler oft die *Folgen* einer solchen Entscheidung nicht übersehen können. Überhaupt widerspricht es den Prinzi-

**Die Idee einer kooperativen Demokratisierung keineswegs, wenn an der führenden Rolle des Lehrers festgehalten wird, der ja auch die unterrichtlichen Entscheidungen zu verantworten hat. Wichtig ist vielmehr, in welcher Weise die Schüler an der Planung beteiligt werden und wie ihre kritischen Interventionen aufgegriffen werden.**

**40**

### 3. Kapitel

#### Modalitäten der Bearbeitung politischer Themen: Methoden

Auf den ersten Blick mag es so scheinen, als ob über die politische Unterrichtskommunikation genügend gesagt sei, wenn man ihr *Thema* bezeichnet, Klarheit über die angebrachten *Lernziele* gewonnen hat und die verschiedenen *Techniken der Bearbeitung* kennt sowie diese optimal zwischen Thema und Lernzielen einschaltet. Dieser Eindruck kann jedoch nur dadurch entstehen, daß das klassische methodische Modell des Lehrgangs absolut, also als Invariante gesetzt wird, wobei sich dann Methodik darauf beschränkt, die Details des Lehrgangs zu modifizieren. Der wesentliche Kommunikationsinhalt des Lehrgangs ist, daß die einen (die Schüler) sich durch den Fachmann (den Lehrer) systematisch über ein politisches Problem belehren lassen. Es sind aber auch *angesichts des gleichen Themas* ganz andere Kommunikationsziele denkbar: Man kann über ein Thema etwas herstellen ("Produktion"); man kann es erforschen wollen ("Sozialstudie"); man kann die Art und Weise seiner eigenen subjektiven Erfahrung des Problems thematisieren ("Provokation"); man kann die in ihm implizierten Zwänge spielen ("Rollenspiel"); man kann eine wünschenswerte Änderung der Problemlage durchspielen ("Planspiel"). Wir sehen also, daß weder aus dem Thema noch aus den Lernzielen noch aus der Kombination von beiden eine bestimmte Intentionalität der Kommunikation eindeutig abgeleitet werden kann. Vielmehr verbleibt ein Entscheidungsspielraum für die Intentionen der Kommunikation. Das heißt nichts anderes, als daß ein politisches Thema "als solches" gar nicht lehr- und bearbeitbar ist, daß es vielmehr für den Zweck der kommunikativen Bearbeitung erst konkret definiert werden muß. Wir wollen diese Tatsache als "Methodische Variation" bezeichnen, d. h., jedes denkbare politische Thema läßt eine Reihe von methodischen Variationen zu und damit ganz unterschied-

**liche Organisationsformen der kommunikativen Bearbeitung.**

**In Anlehnung an den üblichen Sprachgebrauch nennen wir diese von dem allgemeinen Kommunikationsziel her unterscheidbaren Varianten "Methoden" im Unterschied zu den im fünften Kapitel zu behandelnden "Arbeitsweisen". Wir können die Methoden auch als die "Makrostruktur" der politischen Unterrichtskommunikation bezeichnen und die Arbeitsweisen als die "Mikrostruktur": Um eine Methode durchzuführen, bedarf es der Anwendung unterschiedlicher Arbeitsweisen. In der Methodik sind also nicht nur die Lernziele enthalten, sondern auch die unmittelbaren sozialen Ziele, die durch das Lernen selbst im Rahmen der Lernkommunikation mit befriedigt werden sollen. Damit ist ausgedrückt, daß das Lernen niemals den Zweck allein in sich selber trägt, auch nicht allein "für spätere" soziale Handlungen erfolgt, sondern immer auch *unmittelbar* befriedigenden Zielen dienen muß. Selbst der stupideste alte Lateinunterricht beruhte darauf, daß man gemeinsam eine Lesebuchgeschichte oder einen Klassiker übersetzen wollte, also eine Art kultureller Kommunikation anstrebte; das Lernen selbst war Mittel zum Zweck. Ebenso bei den eben angedeuteten Beispielen der politisch-intellektuellen Bearbeitung: Man muß gemeinsam in der Klasse nicht nur deshalb Politisches lernen, damit man später als Arbeitnehmer sich seiner Haut wehren kann oder damit man abstrakt "richtiges" Bewußtsein bekommt - das alles ist richtig und wichtig - , sondern auch, damit man sich in der Klasse darüber unterhalten kann, damit man andere überzeugen kann, damit man anderen etwas vorführen kann usw. Diese Tatsache, daß das politische Lernen nämlich nicht in sozial "reiner Form" erfolgt, sondern an unmittelbare andere soziale Intentionen gebunden ist, ist, wie sich zeigen wird, keineswegs nur Chance, sondern auch Problem und Grenze.**

**Der Begriff "methodische Variation" muß also sogleich vor Mißverständnissen geschützt werden. Er meint eben nicht nur "technische" Variationen - was der übliche Ge-**

brauch des Wortes Methodik nahelegen könnte - , sondern zugleich auch immer *inhaltliche*: die Art und Weise der kollektiven *Bearbeitung* bestimmt auch das Arbeitsprodukt mit.

Im folgenden sollen die wichtigsten bisher in der politischen Bildung realisierten Variationsmodelle erörtert werden. Dabei interessiert uns zunächst gar nicht die Frage, inwieweit sie für den Gebrauch in Schulen geeignet sind; manche von ihnen sind nämlich gar nicht in der Schule, sondern in der außerschulischen Jugendarbeit bzw. in der Erwachsenenbildung erprobt worden. Es kommt uns vielmehr zunächst darauf an, dem Lehrer diese Variationen im Zusammenhang zu präsentieren - ganz abgesehen davon, daß unsere Methodik auch für die Verwendung in außerschulischen Bildungseinrichtungen gedacht ist.

Jedoch wäre es unbefriedigend, diese Varianten einfach nebeneinander aufzuführen, so, als ob sie alle gleich wichtig und daher beliebig verwendbar wären. Dies ergäbe keine Kriterien für die methodische Reflexion und Entscheidung. Nun gibt es aber eine Fülle von denkbaren und zu definierenden Kriterien, an denen die Varianten gemessen werden könnten. Man könnte sie z. B. danach sortieren, welche am meisten Spaß machen bzw. den Partnern die größte Befriedigung verschaffen. Oder man könnte sie hinsichtlich ihrer Eignung für die spezifischen Bedingungen der Schule prüfen

Wir wollen jedoch diese Varianten hinsichtlich ihrer *Lernziele* überprüfen, und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits können wir davon ausgehen, daß jede Variante von ihrer immanenten Struktur her bestimmte Lernmöglichkeiten enthält und andere wieder nicht oder weniger. Diese Dimensionen sollen im Anschluß an die Darstellung einer Variante erörtert werden.

Andererseits wären diese Implikationen, oder besser: die in den einzelnen Varianten favorisierten Lernchancen, zu messen an den in meiner »Didaktik" dargelegten und begründeten Lernzielen. Dies soll in einer zusammenfassenden Schlußbetrachtung zu diesem Kapitel geschehen.

Für den ersten Gesichtspunkt der *immanenten Lernreichweite* der einzelnen Varianten seien folgende Kriterien vorausgeschickt und begründet:

1. In einem sozial relevanten - nicht erkenntnistheoretisch gemeinten - Sinne "gibt" es ein Thema erst, insofern darüber kommuniziert wird. Wir nennen eine intentionale, also zweck- und zielgerichtete Kommunikation über ein Thema seine *Bearbeitung*. Das bedeutet nichts anderes, als daß Art und Weise seiner Bearbeitung ein Thema auch mitkonstituieren, daß also die meist vorherrschende Vorstellung, *erst* habe man ein Thema und *dann* wähle man die geeignete Modalität seiner Bearbeitung, so einfach nicht zutrifft. Indem man vielmehr sich für eine bestimmte Form der Bearbeitung entscheidet, entscheidet man sich auch für eine bestimmte Strukturierung des Themas, z. B. für das Hervorheben einiger Aspekte auf Kosten anderer. Man könnte sagen, die Art der Bearbeitung macht erst das Thema zum Thema. Da aber im Hinblick auf die Intentionen des Unterrichts - nämlich ein richtiges Bewußtsein über das Thema herzustellen - die Strukturierung des Themas nicht einfach den zufälligen Kommunikationsmodi überlassen bleiben kann, sondern an objektiven Kriterien gemessen werden muss - als deren Inbegriff der Stand der wissenschaftlichen Diskussion auf dem jeweils fortgeschrittensten Standard angesehen werden muss - , muß eben diese Differenz zwischen Kommunikationsvariation und objektivem Anspruch zum Problem gemacht werden. Ein erstes Kriterium für die Beurteilung der folgenden Varianten wäre also: Welche sachlichen Aspekte, Dimensionen und Zusammenhänge werden durch diese spezifische Bearbeitung erreicht und welche werden nicht erreicht bzw. weniger?

2. Bei der Bearbeitung eines Themas geht es niemals nur um das abstrakte Endergebnis des Bewußtseins - etwa in Form sachbezogener Einsichten - , sondern auch um die Aneignung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wir zusammenfassend als die *Arbeitsmethoden* bezeichnen

können. Wer etwa einem Vortrag zuhört, übt die Fähigkeit, einem logischen Gedankengang zu folgen und ihn mit bisherigen Ansichten und Erfahrungen zu konfrontieren; wer eine lokale Sozialstudie über ein Thema erarbeitet, übt den Gebrauch empirischer Erhebungsmethoden. Es liegt also auf der Hand, daß jede Variante der Arbeitsorganisation bestimmte Arbeitsmethoden mehr und bestimmte andere weniger oder gar nicht trainiert. Unser zweites Kriterium lautet deshalb: Welche Arbeitsmethoden werden durch eine Variante mehr und welche weniger oder gar nicht geschult?

3. Jede denkbare Variation setzt unterschiedliche Möglichkeiten der Mitbestimmung der Lernenden an den Lernprozessen frei. Beim Lehrervortrag ist das anders, als wenn die Klasse über ein Thema selbst etwas herstellt. Deshalb lautet das dritte Kriterium: Welche Möglichkeiten der Mitbestimmung an den gemeinsamen Arbeitsprozessen ermöglicht eine bestimmte Variante der Arbeitsorganisation? Oder allgemeiner ausgedrückt: Welche Rollen kann der Schüler in einer bestimmten Unterrichtsvariation einnehmen und welche nicht?

4. Jede denkbare Variation weist auch dem Lehrer unterschiedliche Rollen zu, wonach also unser viertes Kriterium fragt.

Diese Kriterien zeigen schon, daß die Frage nach "der" besten Methode falsch gestellt ist. Jede Variante der Arbeitsorganisation hat vielmehr bestimmte Chancen, aber auch bestimmte Grenzen, mit jeder kann man bestimmte Teilziele erreichen, andere wieder nicht oder weniger gut. Unsere These lautet daher: Nicht das Votum *für* bestimmte methodische Varianten und *gegen* andere ist ein Beweis für das methodische Können des Lehrers, sondern seine Fähigkeit, die verschiedenen Varianten optimal im Rahmen der angestrebten Lernziele miteinander zu kombinieren. Erst die Art und Weise der *Kombination* läßt ein Urteil über den Unterricht zu, ob er z. B. autoritär oder weniger autoritär ist Für sich genommen sind die Kommunikations-

varianten nur dann problematisch, wenn sie verabsolutiert, d. h. ohne Rücksicht auf ihren *partiellen* Sinn für *allgemeingültig* gehalten werden.

### **Der Lehrgang -**

*Oder: Man kann sich von einem Fachmann über ein Problem belehren lassen.*

Die in der Schule nach wie vor am meisten verbreitete Form der Arbeitsorganisation dürfte immer noch der Lehrgang sein, ja, es erscheint außerordentlich schwierig, seine Dominanz zu brechen. Selbst die Schulorganisation ist etwa mit der Aufteilung in Fachstunden und der Zeiteinteilung in 45-Minuten-Stunden auf diesen Typus hin angelegt. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, daß der Schulunterricht in verschiedenen Fächern abläuft, die ihre Lehrgänge nach der ihnen zugewiesenen Wochenstundenzahl kalkulieren und organisieren. Auch die Ausbildung der Lehrer ist überwiegend immer noch an dieser Organisationsform orientiert. "Methodik" in diesem Verständnis ist der Versuch, den Typus des Lehrgangs zu variieren, nicht jedoch, den Lehrgang selbst als eine Variante zu behandeln.

Das Grundmodell des Lehrgangs ist, daß der Lehrer - oder auch mehrere Lehrer - auf der Grundlage seiner wissenschaftlichen Ausbildung einerseits und der didaktisch-methodischen Ziel- und Bedingungsanalyse (z. B. Altersstufengemäßheit) andererseits ein bestimmtes Stoffgebiet zur Lehre vorbereitet und in der vorgesehenen Zeiteinheit den Schülern "darbietet". Die Zeiteinheit ist mindestens die 45-Minuten-Stunde, meist jedoch eine Vielzahl davon. In der Ausbildung wird großer Wert darauf gelegt, daß jede Stunde hinsichtlich der angestrebten Lernziele und des zeitlichen Ablaufs vorbereitet wird, daß sie in sich einen sinnvollen Abschluß hat, an den die nächste Lehrgangsstunde anknüpfen kann. Insofern die Einzelstunde Teil eines größeren Stoffdurchganges ist, soll zu Beginn das Ergebnis der letzten Stunde wiederholt werden, woran sich

die neue Darbietung anschließt; gegen Ende der Stunde sollen gegebenenfalls die Hausaufgaben vorbereitet werden.

Dem Grundprinzip des Lehrgangs, daß die vom Lehrer vorgeplante Arbeitsorganisation und Zielstruktur auch tatsächlich von den Schülern nachvollzogen wird, sind alle weiteren methodischen Aspekte untergeordnet. Die Auswahl der Medien wird von daher im Sinne einer technischen Konsequenz abgeleitet; die Schülerfrage ist z. B. nicht als solche Thema der Bearbeitung, sondern nur insofern sie sich im Rahmen der vorgeplanten sachlichen Perspektive hält bzw. der Vergewisserung des Verständnisses dient. Der Lehrgang muß also keineswegs vom Lehrervortrag und Frontalunterricht beherrscht werden; möglich ist vielmehr auch über weite Strecken Gruppenunterricht oder Arbeitsunterricht, wo in Rede und Gegenrede unterrichtet wird. Immer bleibt es jedoch dabei, daß der Lehrer gegenüber den Schülern die "Sache" vertritt und deren Bearbeitungsstruktur organisiert.

Überprüfen wir nun diese Arbeitsorganisation an unseren vier Kriterien

*1. Sachliche Reichweite:* Beim Typ des Lehrgangs wird besonders deutlich, daß die Art und Weise der Arbeitsorganisation den Gegenstand der Arbeit mit konstituiert. In ihn gehen nämlich wichtige Vorentscheidungen über die Sache selbst ein: z. B. Annahmen darüber, was wichtiger und was weniger wichtig ist, auf welche Aspekte es besonders ankommt und auf welche weniger. So oder so nämlich beruht der Lehrgang auf einer logisch plausiblen Ordnung von Erkenntnissen, Denkschritten, Informationen und Methoden - so wie etwa ein guter Vortrag oder ein gut geschriebenes Buch verfahren würden. Ferner zwingt der didaktische Zweck zu Annahmen darüber, was "leichter" und was "schwerer" sei. Ist es z. B. "leichter", von einem komplexen Gegenstand - etwa einem politischen Konflikt - auszugehen und dann einzelne Aspekte logisch-systematisch zu behandeln? Oder ist es umgekehrt leichter, erst die

Grundlagen und Begriffe zu klären, um dann sich der Komplexität zu öffnen? Der oft erhobene Vorwurf der "Lebensferne" des Unterrichts hängt mit der Dominanz der Lehrgangsorganisation zusammen; denn in dem Maße, wie der Stoff lehrgangsgerecht organisiert wird, ordnet er sich nicht mehr nach den Strukturen des lebensbezogenen praktischen Bewußtseins, sondern nach denen seiner eigenen immanenten Logik. Daraus folgt, daß die Organisationsform des Lehrgangs zwar sehr geeignet und auch unentbehrlich ist für das systematische Training des Bewußtseins, nicht jedoch auch für das Training des handlungsorientierten praktischen Bewußtseins. In Lehrgängen lernt man, ein systematisches Bewußtsein über politische Sachverhalte zu trainieren, aber man lernt nicht, es auch für praktische Zwecke zu strukturieren. Ferner folgt daraus, daß der politische Unterricht immer Anteile vom Typus des Lehrganges aufweisen muß, insofern eben die systematische Bearbeitung des Bewußtseins ohne ihn nicht möglich ist.

*2. Favorisierte Arbeitsmethoden:* Sieht man auf die Arbeitsmethoden, die der Lehrgang seitens der Schüler benötigt, so stehen im Vordergrund Fähigkeiten der logischen Gliederung und der begrifflichen Unterscheidung. Auch wissenschaftliche Methoden können je nach Stoff und Arbeitsmaterial gelernt werden. Relativ weniger wichtig sind kommunikative Fähigkeiten, etwa die Fähigkeit, andere für die eigenen Vorstellungen zu werben oder eigene Positionen unter sozialem Druck durchzuhalten bzw. zu variieren.

*3. Schülerrolle:* Die Schüler spielen beim Lehrgang eine wesentlich rezeptive Rolle, wenn man davon absieht, daß der Nachvollzug der im Lehrgang organisierten Lernschritte auch eine spezifische intellektuelle Aktivität erfordert. Da im allgemeinen jedoch nur der Lehrer aufgrund seines fachlichen und didaktischen Vorsprungs für die Vorplanung eines Lehrgangs in Frage kommt, haben die Schüler eine tatsächliche Mitbestimmungsmöglichkeit nur für die Wahl des Gegenstandes und im übrigen für die opti-

male Durchführung; d. h. sie müssen signalisieren, wenn Lernschritte nicht plausibel sind, zu schnell erfolgen oder nicht verstanden wurden. Zudem unterwirft der Lehrgang die Schüler gleichen Lernleistungen, nämlich intellektuell-verbalisierenden, so daß andere, für die politische Bildung nicht weniger wichtige Verhaltensfähigkeiten hier weniger zum Zuge kommen können.

**4. Lehrerrolle:** Entsprechend kann die Rolle des Lehrers gekennzeichnet werden. Er allein ist für die inhaltliche Konstruktion des Unterrichts verantwortlich und behält die Führung auch im Unterrichtsprozeß selbst. Andere Rollen - z. B. die des Beraters - sind in diesem Arbeitstyp nicht oder höchstens am Rande vorgesehen.

### **Die Produktion -**

*Oder: Man kann über ein Problem etwas herstellen.*

Alle nun folgenden Typen der unterrichtlichen Arbeitsorganisation haben sich entwickelt als Korrektur des in der Schule dominanten Organisationstypus des Lehrganges, um nämlich dessen Einseitigkeiten zu kompensieren. Für solche Innovationen boten besonders außerschulische Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung und der Jugendarbeit relativ günstige äußere Voraussetzungen.

Das Organisationsmodell der "Produktion" wurde in einer Jugendbildungsstätte für Tagungen mit Volksschulklassen und Lehrlingsgruppen entwickelt (vgl. H. Giesecke: Politische Bildung in der Jugendarbeit, 3. Aufl. 1972). Ausgangspunkt war die Erfahrung, daß die Teilnehmer für eine Fortsetzung des lehrgangsgemäßen Unterrichts unter den Freizeitbedingungen der Tagungsstätte nicht sonderlich motiviert waren und daß ihnen nicht nur formale Fähigkeiten für systematisches intellektuelles Arbeiten fehlten, sondern auch kommunikative Fähigkeiten (kooperieren; Interessen und Meinungen gegen andere durchhalten; schriftliche und optische Darstellungen der eigenen Position verfassen usw.). Im Vergleich zum Lehrgang er

**gab sich daraus eine Aufgabenverschiebung: Nicht nur das *Bearbeiten* eines politischen Problems sollte angestrebt werden, sondern auch die *Darstellung* der Arbeitsergebnisse für andere mit dem Zweck, bei diesen anderen für die eigenen Einsichten zu werben und mit ihnen darüber in eine Diskussion einzutreten.**

**Unter diesem Aspekt muß nicht nur das politische Thema formuliert werden, es muß vielmehr auch von vornherein geprüft werden, auf welche Weise sich das Thema (auch technisch) darstellen läßt. Wählen wir für die Beschreibung des Modells das Thema "Freizeit" - bewußt noch ohne nähere Charakterisierung. Darstellen läßt sich dieses Thema z. B. in Form einer Tonband-Reportage (Feature) und einer Fotoausstellung. Obwohl also die ganze Klasse am selben Thema arbeitet, müssen sich Gruppen für die einzelnen Darstellungsformen bilden, deren Größe abhängt von der Art der Aufgabe (jedes Gruppenmitglied muß für irgendeine Funktion gebraucht werden). Es wäre auch möglich, daß jede Gruppe ein eigenes Thema wählt; wichtig ist nur, daß die Gruppen wechselseitig zum Publikum werden können, und der Sachverstand des Publikums ist größer, wenn alle Beteiligten am gleichen Thema gearbeitet haben.**

**Die erste Schwierigkeit der einzelnen Gruppen besteht darin, die Aufgabe im Hinblick auf die gewählte Darstellungsform zu konkretisieren - etwa: "Freizeit in einer Vorstadt" für die Fotogruppe und "Feierabend in einem Dorf" für die Tonbandgruppe.**

**Dann folgt die Phase der Erhebung des Materials. Dazu müssen *Hypothesen* gebildet werden, die möglichst alternativ formuliert werden, etwa: Die Menschen sind zufrieden - sie sind nicht zufrieden; sie haben genug Freizeit - sie haben nicht genug Freizeit; die örtlichen Freizeitmöglichkeiten sind ausreichend - sie sind nicht ausreichend. Ferner muß überlegt werden, welche Informanten man was fragen will, und man muß wiederum möglichst alternative Hypothesen darüber haben, was sie antworten werden. Vor allem für spontane Interviews ist wichtig, sich**

vorher anhand solcher Alternativen zu überlegen, was man nachfragen könnte.

Der Entwicklung solch alternativer Hypothesen kann eine systematische Beschäftigung mit dem Thema vorausgehen; es genügt zunächst aber auch, wenn die vorliegenden Erfahrungen und Meinungen der Gruppe auf diese Aufgabe hin strukturiert werden. Man kann gleichsam davon ausgehen, daß die Gruppe ihre bereits vorliegenden politischen Überzeugungen zum Thema darstellen und zur Diskussion stellen will.

Wenn das Material unter den genannten Gesichtspunkten der Hypothesen gesammelt ist, muß es für die Darstellung bearbeitet werden. Material an sich sagt noch nichts aus, ist auch für Außenstehende weitgehend uninteressant. Da die Gruppe nicht nur nach dem gefragt hat, was sie vorher selbst zum Thema meinte, sondern Alternativen zugelassen hat, muß sie sich zunächst zumindest mit denjenigen Ergebnissen befassen, die den eigenen Vorannahmen widersprechen: sie muß das Material *interpretieren*. Da sie zudem ihre Darstellung anschließend mit einem Publikum diskutieren soll, muß sie wohl oder übel sich nun etwas "theoretischer" mit dem Thema befassen: sie braucht jetzt kurze systematische Lehrgänge zum Verständnis des Materials. Im Unterschied jedoch zum klassischen Typus des Lehrgangs, der in gewisser Weise Selbstzweck ist, bekommen die einzelnen Lehrgänge nun eine *instrumentelle* Funktion, und zwar in einem doppelten Sinne: Einmal dient das Gelernte nun einem konkreten Zweck, nämlich eine eigene Produktion über ein Thema mit Publikum diskutieren zu können; es dient gewissermaßen einer konkreten Situation mit exemplarischem politischen Charakter. Zum anderen stehen die Lehrgänge nun im Dienst von Fragen, die die Schüler im Rahmen ihrer Produktion aufwerfen, etwa: "Was ist eine Subkultur und wie entsteht sie?" Oder: "Warum nehmen die Menschen es hin, daß die Stadt so wenig Freizeiteinrichtungen hat?" Oder: "Warum gibt es so wenig Kinderspielplätze?" usw. Wird der Lehrer nun um die systematische Beantwortung solcher

Fragen gebeten, tritt er zwar auch als Leiter und Planer eines Lehrgangs auf, gleichwohl aber in einer im Unterschied zum klassischen Lehrgang modifizierten Rolle: in einer Mischung aus Informant und Berater.

Die Probleme der Darstellung des Materials sind jedoch mit der Klärung der Sachfragen nicht bereits gelöst. Da vielmehr die Darstellungen *Wirkungen* beim Publikum erzeugen sollen, muß überlegt werden, wie diese Wirkungen am besten hergestellt werden können; die Darstellung darf nicht langweilig wirken, aber auch nicht zu kompliziert. Sie muß sich um wenige Thesen gruppieren, deren Differenziertheit angedeutet, aber nicht im einzelnen ausgeführt wird. Zudem müssen Grundkenntnisse der *mediengerechten* Darstellung angewendet werden, die der Lehrer oft weniger kennt als die Schüler, etwa: eine einzelne Stimme, zumal wenn sie ungeschult ist, wirkt auf dem Tonband sehr schnell uninteressant; an den selbstgemachten Texten muß also gearbeitet werden, die Sätze müssen einfach und unkompliziert sein. Oder: Eine Ausstellung von selbstgemachten Fotos ist erst dann mehr als eine Summe von Bildern, wenn optisch klar gegliedert wird usw.

Da es sich hier um journalistische Produktionen handelt, müßte nun eigentlich ein Exkurs über Techniken der journalistischen Darstellung eingefügt werden. Darüber jedoch muß sich der Lehrer an anderer Stelle informieren, am besten durch die Analyse journalistischer Produkte selbst. Wir müssen uns hier mit einigen prinzipiellen Hinweisen begnügen:

Erstens ist die bloß sachlich-systematische Darstellung wenig interessant; auch seriöse journalistische Beiträge versuchen zumindest ein Vorurteil oder eine falsche Ansicht zu korrigieren. Eine Darstellung hat nur Sinn, wenn sie *für* etwas und *gegen* etwas eintritt. Zweitens muß sich die Widersprüchlichkeit des politischen Lebens selbst auch in der Darstellung widerspiegeln. Das kann milde geschehen ("zwar ... , aber ... ") oder auch in harten Schnitten: Reichtum wird gegen Armut gestellt, Macht gegen Ohnmacht, ideologischer Schein gegen die

Realität usw. Eine auf Wirkung bedachte Darstellung müßte diese Widersprüche selbst "zum Sprechen bringen".

Drittens: Die gesellschaftlichen Widersprüche zeigen sich jedoch nicht nur verteilt auf unterschiedliche Personen bzw. Personengruppen, sondern auch innerhalb der Vorstellungen ein und derselben Person. Eine Möglichkeit, diesen Widerspruch aufzudecken, ist die von Bert Brecht entwickelte Technik der "Verfremdung". Sie besteht darin, daß Dinge, Meinungen, Sentenzen usw. aus ihrem gewohnten Zusammenhang herausgenommen und in einen ungewöhnlichen Zusammenhang hineingestellt werden. Beispiel: Der Titel des Stückes von Brecht: "Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui" ("Aufstieg" wird gemeinhin mit "unaufhaltsam" und nicht mit "aufhaltsam" kombiniert). Oder: In einem Bild erscheint ein Auto auf der Bühne. Oder: Bei einem Weihnachtsfest werden Weihnachtslieder gesungen, während zur gleichen Zeit stumm ein Film über den Krieg in Vietnam abläuft. "Verfremdungen" sind jedoch kaum aus der Wirklichkeit, etwa aus der abfotografierbaren, herauszuholen, sie müssen vielmehr immer als solche montiert werden, bedürfen also immer eines hohen Maßes an intellektueller Kreativität und Phantasie, die ihrerseits wieder ein hohes Maß an politischer Bewußtheit zur Voraussetzung haben. Im Schulunterricht werden solche Einfälle verhältnismäßig selten sein, aber es wäre nötig, das Prinzip der Verfremdung gelegentlich zu erklären.

Produktionen also im hier gemeinten Sinne sind keine Schulaufsätze oder biedere Traktate, sondern auf Wirkung angelegte und an journalistischen Methoden orientierte politische Darstellungen. Es gibt eine Fülle von auch unter den üblichen technischen Möglichkeiten der Schule realisierbaren Variationen, von denen einige wenigstens genannt seien:

- Eine über die Bildstellen ausleihbare Bildserie mit kommentierendem Tonband, die nicht befriedigt, kann mit eigenem textlichen Material, z. B. Dokumenten, akustisch konfrontiert und erneut vorgeführt werden.

- Dasselbe kann mit einem Film geschehen, zu dem ein neuer Text gemacht, auf Band gesprochen und wieder mit dem Film zusammen vorgeführt wird. Beide Fassungen können dann verglichen werden.
- Eine kontroverse Dokumentation kann zu einem Thema angefertigt werden.
- Die für ein Thema vorhandenen Lehrmittel können gesichtet, überprüft und durch eigene Produktionen ersetzt bzw. ergänzt werden.
- Das für ein Thema vorliegende Kapitel aus dem Schulbuch kann überprüft und durch zusätzliche Texte, Bilder, Dokumente usw. korrigiert, z. B. weniger einseitig gemacht werden.
- Eine Collage kann angefertigt werden. Dabei werden aus Zeitungen und Illustrierten Schlagzeilen und Bilder herausgeschnitten und unter dem Gesichtspunkt des Themas (z. B. "Freizeit") zu einem neuen Wandbild zusammengefügt.
- Für eine innerschulische oder sonstige Auseinandersetzung werden Flugblätter und Informationstexte verfaßt. Das hat jedoch nur Sinn, wenn ein tatsächlicher Anlaß vorliegt, sonst wird nur "Spielmaterial" hergestellt, das das Publikum nicht recht beurteilen und diskutieren kann.
- Man kann unter dem Gesichtspunkt: "Was wird weiter geschehen?" eine im Pressematerial dargestellte Geschichte (z. B. über einen verurteilten Jugendlichen) oder einen politischen Interessenkonflikt "zu Ende erzählen", d. h. aus der Perspektive des nächsten oder übernächsten usw. Jahres antizipierend darstellen. Das liefe auf die Frage hinaus, welche Zwänge und Determinanten man für eine solche Prognose in Rechnung stellen muß.
- Besonders interessant können optisch-akustische Kombinationen sein, wenn sie sonst getrennte und geschiedene gesellschaftliche Bereiche und Dimensionen gleichzeitig darstellen: Akustische Reportagen über Arbeitsbedingungen werden mit Werbe-Dias konfrontiert; oder akustische Werbeeinblendungen aus dem Funk werden mit Bildern aus den Lebensverhältnissen randständiger Gruppen kom-

biniert; oder politische Willenserklärungen und Versprechungen, die entweder auf Band vorliegen oder eigens für diesen Zweck von Schülern auf Band gesprochen werden, werden mit aus der Presse entnommenen Karikaturen konfrontiert usw.

Bevor wir auch dieses Modell an unseren Kriterien messen, sei auf einige *immanente Schwierigkeiten* hingewiesen:

1. Dieses Modell ist unter den organisatorischen Bedingungen der Tagung entwickelt worden, und es dürfte nicht leicht sein, es in der Schule im üblichen 45-Minuten-Rhythmus zu realisieren.

2. Die Produktionen der Schüler müssen ernstgenommen werden, sie sind nicht etwa bloß "Aufhänger" oder "Anlaß", vielmehr das Ziel selbst, auf das hin der Unterricht zu organisieren wäre. Erfahrungsgemäß neigen ausschließlich für den Typ des Lehrgangs ausgebildete Lehrer dazu, in solchen Produktionen nur motivierende "Aufhänger" zu sehen, die die Schüler bei Laune halten sollen, bis man dann wieder zum "eigentlichen Thema", nämlich zum Unterricht des Lehrers kommt. Dabei wird jedoch übersehen, daß die Mißerfolgslebnisse der Schüler, wenn ihre Produktionen mißlingen oder keine Anerkennung finden, erheblich größer sind als bei einer verpatzten Klassenarbeit. Deshalb darf der Lehrer die Hilfe, die er bei einer angemessenen Darstellung leisten muß, nicht unterschätzen; er muß sich also nicht nur stofflich vorbereiten, sondern auch Ideen hinsichtlich der Gestaltung sammeln und sich überhaupt intensiv mit den journalistischen Darstellungsformen befassen. Ein Lehrer, der nicht selbst ein Verhältnis zu diesen Darstellungsformen gewonnen hat, wird mit einem solchen Modell seine Schüler noch mehr frustrieren als mit einem schlechtgeplanten Lehrgang.

3. Überhaupt ist der Aufwand an Organisation höher als beim Lehrgang. Die Arbeit der Gruppen muß koordiniert werden, Zeitplanungen müssen aufgestellt und eingehalten werden, Material muß berechnet, beschafft und verwaltet werden usw. Vor allem dann, wenn die Klasse mit den hier

benötigten Arbeitsformen noch wenig Erfahrungen hat, muß der Lehrer organisatorische Schwierigkeiten und Probleme antizipieren und rechtzeitig regeln helfen.

4. Die Gruppen benötigen geeignete Arbeitsplätze, wo sie andere nicht stören und selbst nicht gestört werden. Wo einer Klasse nur ein einziger Klassenraum zur Verfügung steht, ist dieses Modell nur schwer zu realisieren. Jedenfalls muß verhindert werden, daß eine solche Arbeitsorganisation schon an den unzulänglichen Bedingungen scheitern muß.

5. Wesentlich ist, daß die Produktionen einem Publikum vorgeführt und mit ihm diskutiert werden können. Nur dann sind sie überhaupt von sozialer Relevanz. Die Rolle des Publikums, also der Öffentlichkeit, können die anderen Gruppen der Klasse übernehmen, noch besser wäre jedoch, wenn man andere Klassen oder die Eltern dafür gewinnen könnte, die auf das Thema nicht vorbereitet sind und deshalb eine realistischere "Rückmeldung" ermöglichen.

6. Zu warnen ist auch vor allem bei jüngeren Klassen vor einem sich fruchtlos heiß laufenden Aktivismus, der möglicherweise durch einen Wettbewerb der Gruppen noch zusätzlich angeheizt wird. Deshalb sollte der Lehrer Hinweise, die als Aufforderung zum Wettbewerb der Gruppen untereinander aufgefaßt werden könnten, vermeiden. Nicht besonders auffällige "Gags" sind das Ziel dieser Methode, sondern das gedanklich geplante Einwirken auf die Vorstellungen anderer, nämlich des Publikums. Unter diesem Aspekt spricht einiges dafür, den Gruppen möglichst unterschiedliche Aufgaben zu geben, die einen Wettbewerb von vornherein nicht besonders nahelegen.

Unter dem Gesichtspunkt unserer Kriterien ergibt sich für dieses Modell folgende Beurteilung:

*1. Sachliche Reichweite:* Das Ziel der journalistischen Produktion bestimmt die Struktur der Sache mit. Die Komplexität eines politischen Problems oder Sachverhaltes bleibt ständig im Blick - allerdings nur so, wie sie sich dem Ensemble der Erfahrungen der Beteiligten darstellt, also

als eine Art von "vorwissenschaftlicher Komplexität". Eine wissenschaftliche Theorie über diese Komplexität liegt nicht zugrunde. Daran ändern auch die eingeschobenen Lehrgänge grundsätzlich nichts. Diese können zwar eine gewisse Reichweite für systematische Erklärungen anstreben, aber doch nur im begrenzten Rahmen der im Prozeß der Produktion entstehenden Fragen, die ja zudem durch den zufälligen Kenntnisstand der Beteiligten motiviert sind. Wenn man sich vorstellt, daß nur auf diese Weise, d. h. als Addition von solchen Produktions-Projekten, politische Bildung stattfinden, dann müßten sich folgende Mängel einstellen:

a) Da sich nicht jedes Thema gleich gut für solche Produktionen eignet - am geeignetsten sind solche, über die ein gewisses Potential an Lebenserfahrung bereits vorliegt - , würde auf diese Weise eine Auswahl getroffen, die keinem objektiven Maßstab standhalten würde; die technischen Aspekte der Darstellung würden also die didaktischen Entscheidungen präjudizieren.

b) Das unter diesem Aspekt ausgewählte Thema selbst würde ebenfalls eher nach technischen Gesichtspunkten denn nach objektiven kategorialen Maßstäben bearbeitet. Multipliziert würde dies zu einem Konglomerat von subjektivistischen Aspekten und unverbundenen additiven Vorstellungen führen.

Andererseits jedoch liegt der Vorteil dieser Methode gerade darin, daß sie praxisrelevantes Denken trainiert, was im Kontext des Lehrgangs gerade nicht möglich ist. Dabei kann die Situation des Produzierens bzw. der sozialen Präsentation des Produzierten durchaus als exemplarisch für andere Situationen gelten, in denen die eigene Position dargestellt wird, plausibel und auf den Kern der Sache gehend argumentiert und die Auseinandersetzung durch Diskussion mit anderen ausgehalten werden muß.

Aber schon im Vergleich dieser beiden Methoden - Lehrgang und Produktion - zeigt sich, daß die Objektivität politischer Verhältnisse nur in dem Maße ins Bewußtsein dringen kann, wie Lehrgangsteile verwendet werden.

Wir können daher jetzt schon sagen, daß für die Herstellung eines richtigen politischen Bewußtseins Lehrgangsanteile in gewissem Umfang immer nötig sind - ganz gleich, welche Organisationsvarianten sonst noch angewendet werden.

**2. Favorisierte Arbeitsmethoden:** Im Unterschied zum Lehrgang trainiert die Produktion eine Reihe wichtiger Arbeitsmethoden:

- a) die Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zu kooperieren;
- b) die Fähigkeit zur Kreativität und Phantasie im Rahmen der Darstellung der Arbeitsergebnisse;
- c) die didaktisch-methodische Fähigkeit, Gelerntes anderen mitzuteilen und den Adressaten so mit zum Problem zu machen;
- d) die Fähigkeit, einfache Hypothesen zu bilden;
- e) die Fähigkeit, selbstbewußt Material bei fremden Menschen und Institutionen zu erheben;
- f) die Fähigkeit zur Differenzierung der sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikation;
- g) die Fähigkeit, eigene Lernprozesse sozial zu präsentieren;
- h) die Fähigkeit, journalistische Darstellungsformen zu verstehen und selbst zu handhaben, was man z.B. bei "Bürgerinitiativen" oder Interessenvertretung in der Schule braucht. Derartige Fähigkeiten des "Aktions-Könnens" wären als Pendant zum "Aktions-Wissen" zu verstehen (vgl. Didaktik, S. 199 ff.).

**3. Schülerrolle:** Im Vergleich zum Lehrgang verändert sich die Rolle des Schülers. Er bestimmt nun die Inhalte und Modalitäten der Arbeitsorganisation erheblich mit, da seine Arbeitsergebnisse nicht nur vom Lehrer - etwa im Rahmen einer Klassenarbeit - , sondern auch von einem mehr oder weniger sachkundigen Publikum überprüft und kontrolliert werden; der Schüler und nicht der Lehrer muss vor diesem Publikum Rede und Antwort stehen. Die Schüler müssen nun selbst ihre "Lücken" entdecken und durch Fragen dem Lehrer mitteilen, der erst *danach* systematisch antwortet. Außerdem wird nicht von allen Schülern die

gleiche Art von Mitarbeit verlangt. Vielmehr können verschiedene "Begabungen" im Rahmen der Gruppen zum Zuge kommen: z. B. organisatorische Fähigkeiten, kommunikative Wendigkeit, Einfallsreichtum, technisches Verständnis und anderes mehr. Die "Klugen" sind hierbei auch auf die bloß "Gescheiterten" angewiesen und umgekehrt.

**4. Lehrerrolle:** Entsprechend verändert sich die Rolle des Lehrers. Er ist nun weniger Herr über den Stoff und seine Planung als vielmehr Organisator der äußeren Arbeitsbedingungen, Berater, wenn die Gruppe nicht weiter weiß, und Informant, wenn die Gruppe ihn benötigt.

### **Die Sozialstudie -**

*Oder: Man kann ein Problem erforschen.*

Ein Sonderfall der eben beschriebenen Produktion ist die Sozialstudie. Auch hier geht es um die Herstellung von etwas, allerdings nicht auch unbedingt um die Darstellung der Ergebnisse für ein Publikum - obwohl auch das, wie wir sehen werden, angestrebt werden kann.

Sozialwissenschaftliche Forschungen über gesellschaftliche Probleme - z. B. Freizeit, Konsum, Obdachlosigkeit, Schulwesen, Arbeitsverhältnisse usw. - sind meist entweder repräsentativer Art oder beziehen ihr Material aus Fall- und Projektanalysen außerhalb der heimischen Umgebung der Schüler. Solche Untersuchungen sollten wenigstens in exemplarischer Form und hinsichtlich ihrer methodischen Anlage im Unterricht berücksichtigt werden. Es ist klar, daß dafür nur verhältnismäßig einfach angelegte Untersuchungen und auch nur Teile davon in Frage kommen. Dazu gehören etwa Umfrageergebnisse und statistische Erhebungen, z. B. über den Umfang der Freizeit, über Freizeitinteressen, über die für den Konsum zur Verfügung stehenden Mittel, über Durchschnittseinkommen usw. Schon im Hinblick darauf, daß öffentliche politische Diskussionen immer auch mit einem solchen Material geführt

werden, muß der politische Unterricht wenigstens in die Elementaria der Statistik und der Umfrage-Methoden einführen.

Unter der Voraussetzung, daß solche Forschungen und Erhebungen im Unterricht bereits behandelt worden sind, könnten sie in einer Sozialstudie an den örtlichen Verhältnissen überprüft werden. Der Unterschied zur Produktion besteht also darin, daß hier von vornherein *wissenschaftliche* Kriterien eine Rolle spielen. Zwar kann man unter den Bedingungen der "Produktion" auch einen Sozialreport erstellen, aber der Ausgangspunkt für ein wie immer elementarisiertes *wissenschaftliches* Vorgehen ist die vorliegende "Forschungslage", also die Kenntnis darüber, was von dem, was man selbst erforschen will, bereits wie erforscht ist. Wissenschaftliche Arbeit gibt es nur in der Kontinuität, niemals einfach vom Nullpunkt an. Ferner ist charakteristisch dafür die Klarheit über die angewandten Methoden.

Nun wird man einwenden, daß diese Ansprüche für die Schule überhöht seien. Erfahrungen in den Ostblockländern und in den USA sowie die Ansprüche des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts zeigen jedoch, daß das nicht stimmt. Entkleidet man nämlich die methodischen Probleme ihres fachwissenschaftlichen Spezialjargons und führt sie auf ihre fundamentale Logik zurück (z. B. Problem - Vorannahme - Fragen - Suchen - Deuten usw.) sind sie ebenso plausibel wie mathematische Operationen. Wo z. B. die Grenzen des persönlichen Interviews liegen, kann man zeigen, wenn ein Mitglied der Klasse ein anderes tatsächlich interviewt. Eher liegt es an der methodischen Unkenntnis der Lehrer selbst, wenn Sozialstudien Schwierigkeiten bereiten und kaum im Schulunterricht eine Rolle spielen. Das einfachste Beispiel wäre, etwa die Aussagen über Umfang und Inhalt der Freizeit an den Verhältnissen der Klassenmitglieder und ihrer Familienangehörigen bzw. Bekannten zu überprüfen. Die methodischen Grundüberlegungen wären beim Entwurf des Fragebogens bereits an-

zustellen, wo der Lehrer - anders als bei der Produktion - die fachliche Führung übernehmen muß. (Das methodische Problem kann man nicht durch Suchen und Meinen lösen.) Nachdem der Fragebogen entwickelt und vorhanden ist, muß jeder S6tüler aus seinem Verwandten- und Bekanntenkreis z. B. drei Personen interviewen. Die grundlegenden Techniken des Interviews (z.B. Fragen stellen, auch erklären, aber nicht diskutieren und beeinflussen) können in der Klasse geübt werden.

Die anonymen Fragebogen werden in der Klasse ausgewertet und ausgezählt, was arbeitsteilig in Gruppen erfolgen kann. Bei der Auswertung werden die eigenen Ergebnisse zunächst mit den Ausgangsbefunden der Freizeitforschung verglichen, wobei das Problem der Repräsentativität (für die Schule, die Gemeinde usw.) geklärt werden muß. Dazu müssen entsprechende Sozialstatistiken zu Rate gezogen werden. Für die Deutung interessant sind die Eigenergebnisse jedoch erst in dem Maße, wie sie von den allgemeinen abweichen. Wie sind die Abweichungen zu erklären?

In dem eben geschilderten Fall wurden allgemeine Untersuchungen an konkretem, in dieser Form noch nicht untersuchtem Material überprüft. Denkbar wäre auch, eine andere spezielle Untersuchung - z. B. über die Freizeit der Jugend in einer bestimmten Landgemeinde - in der eigenen Gemeinde teilweise anzuwenden und zu überprüfen. Am interessantesten dürfte jedoch eine solche Sozialstudie sein, die einem praktischen Zweck dient, etwa einer Stellungnahme zu einem akuten lokalen Problem. Nehmen wir z. B. an, in der Gemeinde soll eine Jugendfreizeitstätte errichtet werden; dieser Plan stößt aber auf Widerstand, bzw. es gibt Meinungsverschiedenheiten über die Details. In der Regel werden solche Entscheidungen ohne statistische und sonstige empirische Unterlagen getroffen und ohne daß bisher vorliegende wissenschaftliche Ergebnisse und praktische Erfahrungen verwendet werden. Sie werden ohne Rücksicht darauf rein dezisionistisch getroffen. In einer solchen Lage kann eine Schulklasse eine Art von mitbürger-

licher Dienstleistung anbieten, indem sie eine Expertise erstellt und in die Diskussion einführt. Im Unterschied zur "Produktion", die immer einen agitatorischen Tenor hat, sollten die aus einer Expertise erwachsenden Vorschläge zurückhaltender sein. Eine solche Expertise müßte in unserem Beispiel etwa folgende Fragen beantworten:

- Was weiß man allgemein über die Freizeit der Jugendlichen, vor allem über ihre Freizeitbedürfnisse und Freizeitinteressen? - Das dazu benötigte wissenschaftliche Material kennt im allgemeinen nur der Lehrer; je nach Alter der Schüler kann er es in Auswahl entweder den Schülern zur Bearbeitung übergeben oder er muß die wichtigsten Ergebnisse oder Gesichtspunkte von sich aus beisteuern.

- Welche (kommerziellen und nicht-kommerziellen) Freizeitmöglichkeiten stehen in der lokalen Umgebung tatsächlich zur Verfügung und was kostet ihre Benutzung? - Diese Frage kann meist von den Schülern aus eigener Kenntnis oder durch Befragungen anderer Jugendlicher beantwortet werden. Das Jugendamt kann über die Freizeitangebote der Jugendarbeit befragt werden, die Gemeinde über die Zahl der Gaststätten usw.

- Welche Freizeitbedürfnisse der Jugendlichen können mit dem vorhandenen Angebot nicht befriedigt werden? - Diese Frage kann nur durch eine Erhebung bei den Jugendlichen selbst beantwortet werden. Die technisch einfachste Möglichkeit, Jugendliche zu befragen, bietet die Schule (einschließlich Berufsschule) selbst. Je nach Größe der Gemeinde oder des Stadtteils müssen nicht *alle* Schüler befragt werden, sondern nur ausgewählte Klassen, wobei alle in Frage kommenden Schularten und Altersjahrgänge zu berücksichtigen sind. Ferner ist ausreichend für diesen Zweck, wenn die Freizeitbedürfnisse zur Auswahl vorgegeben und dann nur angekreuzt werden. Welche Vorgaben berücksichtigt werden müssen, ergibt sich einmal aus der Freizeitforschung (worauf also der Lehrer achten muß), zum anderen aber auch aus Vor-Interviews mit einzelnen, wegen ihrer unterschiedlichen Freizeitinteressen bekannter Ju-

gendlicher; außerdem müßte die Vorgabe auch freien Platz für nicht vorformulierte Bedürfnisse und Interessen enthalten. Wenn der Lehrer bei der Formulierung des Fragebogens zu Rate gezogen wird, kann die Erhebung von den Schülern selbständig durchgeführt werden.

- Welche Einstellungen haben bestimmte, beruflich bzw. politisch zuständige Experten zu dem Projekt? - In Frage kämen z. B. die Vertreter der Parteien, der Direktor einer Schule, Arbeitgeber, Vertreter der Gewerkschaften und Vertreter des Jugendamtes. Die Art und Weise der Stellungnahme (ob schriftlich, ob mündlich, ob mit oder ohne Tonband usw.) muß man den Befragten überlassen, aber die Fragen sollten so konkret wie möglich gestellt werden. Auch diese Aufgabe können die Schüler selbst bei entsprechender Beratung durch den Lehrer leisten.

Besonders wichtig ist die Hilfe des Lehrers auch hier bei der Darstellung. Wie schon betont wurde, geht es bei einer Expertise nicht um Agitation, sondern um eine Dienstleistung für öffentliche Entscheidungsprozesse. Dem müssen Textfassung (knapp; übersichtlich; gut gegliedert) ebenso wie die Tonart entsprechen. Unter Umständen muß der Lehrer viel Überzeugungskraft und einige Arbeit bei der Formulierung investieren, um die Schüler vor einer öffentlichen Blamage zu schützen. Zwar ist nicht auszuschließen, daß je nach politischem Klima auch eine sachliche Expertise und die daraus erwachsenden Vorschläge angegriffen werden, aber es kommt dann darauf an, daß andere auch bereit sind, sie als sachlich zu verteidigen. Im Unterschied zur Produktion, wo der Lehrer sich mit den Ergebnissen nicht unbedingt identifizieren muß, muß er sich in diesem Falle mit dem Ergebnis solidarisieren können, und das heißt auch bereit sein, es öffentlich mit zu vertreten.

Auch diese methodische Variante enthält eine Reihe *immanenter* Probleme:

1. Informationserhebungen durch Schüler bei Institutionen und Behörden müssen dort vom Lehrer vorbereitet werden, damit die Schüler nicht mit zusätzlichen Schwie-

rigkeiten rechnen müssen (daß Kinder und Jugendliche dort Fragen stellen, ist noch immer nicht üblich).

2. Bei persönlichen Befragungen ist Vorsicht am Platze mit Fragen, die in die Intimsphäre reichen oder sozial peinlich sein können (z. B. Fragen nach Eigentum und Einkommen).

3. Der technische Aufwand für eine Untersuchung darf nicht so erheblich sein, daß er das sachliche Interesse überspielt. Das ist nur dann zu gewährleisten, wenn der Lehrer den organisatorischen Aufwand sorgfältig antizipiert, kalkuliert und plant und sein Ausmaß den Schülern mitteilt, damit diese von vornherein eine Vorstellung davon bekommen und zwischendurch nicht entmutigt werden. Die Verantwortung für die organisatorische Planung und Kalkulation kann nur der Lehrer übersehen und auch übernehmen.

4. Man muß davon ausgehen, daß die Sozialstudie nicht am Anfang der Bearbeitung eines bestimmten Themas stehen kann. Man kann etwa das Thema "Freizeit" nicht so bearbeiten, daß man gleich mit einer wissenschaftlichen Untersuchung beginnt - an diesem Punkte unterscheidet sich die Sozialstudie von der Produktion. Zwar kann man eine solche Untersuchung von vornherein ins Auge fassen, aber vorausgehen muß eine intensive systematische Beschäftigung mit dem Thema, und zwar überwiegend in Lehrgangsform, weil sich Hypothesen und Forschungsinteressen erst auf einem solchen Hintergrund ergeben können. Nötig ist ferner, daß der Lehrer im Verlauf des vorausgehenden Unterrichts einige wissenschaftliche Untersuchungen bzw. Theorien vorgeführt und auch hinsichtlich ihrer methodischen Anlage erklärt hat. Nur wenn der Unterricht im ganzen wissenschaftlich ist, paßt auch eine eigene Untersuchung in ihn hinein, sonst wird eine Untersuchung zur Farce.

5. Für die Öffentlichkeit bestimmte Expertisen kann man wohl nur mit älteren Schülern anfertigen, etwa vom 8. Schuljahr an. Die anderen Formen sind jedoch grundsätzlich auch schon früher möglich.

Unter dem Gesichtspunkt unserer vier Kriterien ergibt sich für die Sozialstudie folgende Beurteilung:

**1. Sachliche Reichweite:** Es liegt auf der Hand, daß es nur sehr wenige Themen gibt, die in Form einer Sozialstudie bearbeitet werden können. Schon aus diesem Grunde kann diese Unterrichtsform nur eine gelegentliche Variante sein. Im übrigen steht sie dem Lehrgang näher als der Produktion, weil sie ohne erhebliche lehrgangsmäßige Anteile gar nicht denkbar ist.

**2. Favorisierte Arbeitsmethoden:** Ihr eigentlicher Wert liegt denn auch im formalen Bereich: Training systematischen wissenschaftlichen Vorgehens, Einführung in wissenschaftliche Methoden und in methodisch abgesicherte Interpretationen. Soll die Sozialstudie für ein praktisches öffentliches Problem verwertet werden, müssen wiederum die Formen der Darstellung sowie die für eine öffentliche Diskussion nötigen Verhaltensweisen trainiert werden. Ferner kann gelernt werden, welche Informationen wo als öffentliche Dienstleistung zur Verfügung stehen.

**3. Schülerrolle:** Die Schüler sind hier wieder stärker von der Fachkompetenz des Lehrers abhängig, insofern jedoch die Ergebnisse vorher nicht bekannt sind, sondern gemeinsam mit dem Lehrer gefunden werden müssen, sind sie weniger von der Person des Lehrers abhängig als vielmehr von den Regeln wissenschaftlichen Vorgehens selbst. Zudem können die Schüler eine Reihe von Teilaufgaben selbständig bearbeiten.

**4. Lehrerrolle:** Der Lehrer vertritt hier nicht eine von ihm entworfene Stoffkonzeption, sondern die objektiven Ansprüche wissenschaftlichen Vorgehens, denen er selbst auch wieder unterliegt. Im übrigen ist er in ähnlichem Maße wie im Falle der Produktion als Berater und befragter Informant tätig. Im Falle einer für die Öffentlichkeit gedachten Expertise muß er zudem auch zusammen mit seinen Schülern eine öffentliche Rolle einnehmen und sich auch selbst entsprechender Kritik stellen.

### **Die Provokation -**

*Oder: Man kann sich selbst zum politischen Problem machen.*

Die bisher dargestellten Varianten lösen ein Problem nicht oder jedenfalls nicht ohne weiteres: Es bleibt nämlich die Frage, ob durch diese Unterrichtsformen die vorhandenen Einstellungen und Verhaltensweisen wirklich verändert werden. Alle überwiegend verbalen Lehrweisen - so haben zahlreiche sozialpsychologische Untersuchungen gezeigt - stoßen auf das Problem der kognitiven Dissonanz. Verkürzt gesagt ist damit folgendes gemeint: Alle Individuen haben die Neigung, an den einmal erworbenen Einstellungen und Urteilen nach Möglichkeit festzuhalten; das gilt vor allem für solche, die vom Individuum aus Gründen seiner sozialen Selbstdarstellung bzw. der Aufrechterhaltung seiner Identität für besonders wichtig gehalten werden. Informationen nun, die diesen Einstellungen und Urteilen widersprechen, werden entweder abgelehnt oder uminterpretiert, so daß sie mit den vorliegenden Einstellungen konform werden, oder sie werden bloß verbal nachvollzogen, ohne daß sie die Urteile und Einstellungen verändern oder überhaupt mit ihnen integriert werden. Sie werden dann nicht zur eigenen Erfahrung. Jeder Lehrer kann die Entdeckung machen, daß das, was er lehrt, oft gar nicht in die Person eindringt, ihr gar nichts bedeutet, sondern bloß gelernt wird, weil man es in der Klassenarbeit irgendwann präsentieren muß; aber außerhalb der Schulsituation hat es nicht die geringste Bedeutung mehr. Und jeder Lehrer, der sich ein wenig selbst beobachtet, weiß, daß er sich etwa in Konferenzen oder im Umgang mit Vorgesetzten ähnlich verhält.

Die pädagogischen Mitarbeiter des Jugendhofes Dörnberg bei Kassel haben in ihrem Buch "Selbsterfahrung und Klassenlage" (Lüers u. a., 1971) dieses Problem theoretisch und praktisch beschrieben. Auch sie machten die Erfahrung, daß die Jugendlichen unter dem sozialen Druck der Tagung die verbalen Lernangebote zwar aufgriffen -

weil sie ja während der Tagung mit den Dozenten irgendwie "leben" mußten - , aber auch hier überwiegend das Gelernte zu ihren ganz anderen Einstellungen in Distanz hielten, also die kognitive Dissonanz nicht duldeten, sondern in Konsonanz zu verwandeln trachteten. Um den Teilnehmern diesen Widerspruch erfahrbar zu machen, ersannen die Dörnberger Pädagogen eine Reihe von Verfahren, die sie selbst nicht mit einem bestimmten Begriff versahen und die wir mangels eines besseren Begriffs "Provokation" nennen wollen. Sie gingen dabei nicht von einem sachlichen politischen Thema aus, das in irgendeiner Weise verbal zu bearbeiten war, sondern machten ihre jugendlichen Teilnehmer selbst zum politischen Thema, nämlich hinsichtlich der Widersprüchlichkeit von Meinung und einstellungsbedingtem Verhalten.

Dabei lassen sich drei Formen unterscheiden, die auch unterschiedlich zu beurteilen sind:

- a) Die pädagogischen Leiter provozieren die Teilnehmer, indem sie diese sozialpsychologischen Tests unterwerfen;
- b) die pädagogischen Leiter provozieren gemeinsam mit den Teilnehmern die Öffentlichkeit, indem sie gesellschaftliche Rituale verletzen;
- c) die pädagogischen Leiter provozieren die Teilnehmer, indem sie von diesen ohne Begründung sinnlose Tätigkeiten verlangen.

Im ersten Falle wurden also gewisse Standardtests der Sozialpsychologie, die dem pädagogischen Konzept zugrunde lagen, mit den Teilnehmern zum Teil in modifizierter Form wiederholt. So wurde z.B. den jugendlichen Teilnehmern folgende fiktive Nachricht vorgelesen:

"Am 26. Jan. 1968 hat die unten abgebildete kaufmännische Angestellte ihrem 9jährigen Kind, einem Mädchen, das unehelich geboren wurde, mit Schlägen so zugesetzt, daß dem Kind das Nasenbein brach. Die Mutter fiel nicht nur durch solche Brutalitäten, sondern auch~ durch häufige Kaufhausdiebstähle den örtlichen Behörden auf" (S. 78).

Anschließend wurden fünf Dias von Frauen vorgeführt, und die Teilnehmer sollten angeben, welche zwei davon am ehesten die in der Nachricht genannte Frau darstellen, sowie welche

zwei am wenigsten für diese Frau typisch seien. Die Bilder stammten aus der Zeitschrift "Brigitte" und zeigten nur zwei verschiedene Frauen. Die erste wurde zunächst als dicke, unvoreteilhaft angezogene und frisierte Frau in der Totalen dargestellt, ein zweites Foto zeigte sie im Porträt nach einer Abmagerungskur und nach kosmetischen Manipulationen, dieses nun gut frisierte und geschminkte Mädchen wurde ein drittes Mal in der Totale gezeigt. Die zweite Frau erscheint auf einem Bild zunächst im Porträt als unschön, schlecht gekämmt und wenig gepflegt aussehend; sie erscheint ein zweites Mal wohlgepflegt, lächelnd und nett aussehend nach entsprechenden kosmetischen Manipulationen. Daß es sich nicht um fünf, sondern um zwei Frauen handelte, war in der Tat auf den ersten Blick nicht zu erkennen.

Die fünf Frauenbilder sollten nun nicht nur der verlesenen Nachricht zugeordnet werden, vielmehr sollte jedes der fünf Bilder in einem zweiten Schritt auch danach beurteilt werden, ob die darauf abgebildete Person

- "a) eher reicher, weder noch, eher ärmer,
- b) eher sympathisch, weder noch, eher unsympathisch,
- c) eher intelligent, weder noch, eher dumm"

erscheine.

Das Ergebnis beider Tests enthüllt ein charakteristisches Stereotyp:

"1. Die weniger gut aussehenden, unvoreilhafter geschminkten und proportionierten Frauen erscheinen eher arm als reich, eher dumm als intelligent und eher für die Kindesmißhandlung disponiert; sie sind der Mehrzahl der Lehrgangsteilnehmer auch unsympathisch, ohne daß nähere Bekanntschaft mit ihnen besteht.

2. Die besser geschminkten, besser proportionierten, besser aussehenden Frauen werden eher als reich und intelligent beurteilt, sind den Lehrgangsteilnehmern sympathisch und werden eher als unkriminell eingestuft" (S. 81).

Das Buch "Selbsterfahrung und Klassenlage" enthält auf S. 51 ff. eine ganze Reihe solcher Experimente, andere finden sich etwa in dem Buch von Peter R. Hofstätter: "Einführung in die Sozialpsychologie".

Diese auf sozialpsychologischen Theorien und Forschungsmethoden basierenden Experimente fanden im Bereich der "pädagogischen Provinz" der Tagungsstätte statt. Um jedoch zu zeigen, daß eine öffentliche Verletzung selbst einfacher gesellschaftlicher Rituale Angst und Aggression her-

vorruft, wurden solche harmlosen Regelverletzungen in der Öffentlichkeit einer Stadt von Studenten vorgeführt. Eine Zeitung berichtete wie folgt darüber:

"Auf der anderen Straßenseite flanierten zwei junge Männer Hand in Hand. Dieses Pärchen belustigte nahezu alle Vorübergehenden.

Gleichzeitig spielt sich in einem Cafe folgendes ab: Zwei junge Damen mit dicken, schwarzen Zigarren treten ein, setzen sich an einen Tisch und lackieren ihre Fingernägel. Vor Schreck läßt die Kellnerin den bestellten Kuchen fallen. Die übrigen Gäste kommentieren: 'Die Jugend muß ja wissen, was sie macht' ... - 'Apo'. - 'Sind sicherlich Ausländerinnen'. - 'Kann man nicht ändern, den Gestank'. - 'Da sollte die Polizei kommen'. - 'Wenn man unbedingt auffallen will ... '. - ... 'Ob das in der russischen Zone wohl auch vorkommt?'. - 'Jeder Mensch muß sich in die Gemeinschaft einfügen'. - 'So was habe ich noch nie erlebt'.

In einer benachbarten Konditorei tritt ein junges Paar ein, zieht sich die Schuhe aus, setzt sich an einen Tisch und begrüßt die Kellnerin mit Handschlag. Die Dame nimmt dem Herrn die Garderobe ab und rückt den Stuhl, um dann eine Flasche Apfelsaft zu bestellen. Die Kellnerin wird gebeten, zuerst einen Probeschluck einzugießen. Die anderen Gäste werden langsam unruhig und mokieren sich. 'Das ist ja das Letzte'. - 'Schweine'. - 'Ist nicht mehr viel los mit der Jugend'.

Kurz danach in einem anderen Cafe: Zwei junge Leute kommen herein, der junge Mann setzt sich an einen Tisch, das Mädchen auf seinen Schoß. Sie bestellen Milch und lesen ein Mickimausheft. Das können die übrigen Gäste nicht verstehen und rufen nach dem Geschäftsführer" (Lüers u. a., S. 74/75).

Während also der erste Typus von Provokation durch die Anwendung sozialpsychologischer Forschungsmethoden erfolgte, ergab sich der eben beschriebene zweite durch eine gemeinsame soziale Demonstration in der Öffentlichkeit, wie sie in ähnlichen Formen die studentische Protestbewegung als Happenings hervorbrachte. Davon zu unterscheiden ist ein dritter Typus, der wieder in der "pädagogischen Provinz" der Tagungsstätte arrangiert wurde. Beispiele dafür finden sich wieder in dem Buch "Selbsterfahrung und Klassenlage" Seite 117 ff. Die Quintessenz dieser

Beispiele ist, daß die Lehrgangsteilnehmer höflich und korrekt, aber bestimmt zu einer sinnlosen, jedoch Disziplin erheischenden Tätigkeit aufgefordert wurden, der sie sich unterwerfen, ohne nach dem Sinn zu fragen. Eben diese Haltung sollte zur unleugbaren Selbsterfahrung werden.

Wir geben hier ein Beispiel wieder, das von Helmut Kentler berichtet wird (in: Was ist Jugendarbeit? S. 84 ff.), der meines Wissens diese Methode zum ersten Mal anwandte und damit zum Vorbild für die komplizierteren und differenzierteren Weiterentwicklungen auf dem Jugendhof Dörnberg wurde.

Kentler und seine Mitarbeiter hatten Oberschüler zu einer Tagung über Nietzsche eingeladen.

"Im Einladungsschreiben war darauf hingewiesen worden, neben Darwin, Freud und Marx gehöre Nietzsche zu den großen 'Demaskierern' und 'Provokateuren', und es sei einfach ein Mangel der Allgemeinbildung, ihn nicht zu kennen. Wie gut wir damit die Mentalität der Oberschuljugend getroffen hatten, bewies die hohe Anmeldungsanzahl - allerdings nahmen wir nicht mehr als 30 Teilnehmer auf. Schon der Beginn der Tagung enttäuschte sie jedoch: Nach einer kurzen Begrüßung, in der lediglich einige technische Dinge zum äußeren Tagungsablauf bekanntgegeben wurden, aber weder der Referent vorgestellt noch Nietzsche auch nur erwähnt wurde, baten wir die Teilnehmer, in kleine Arbeitsgruppen auseinanderzugehen, um sich mit einem Text 'auseinanderzusetzen', den wir sofort an sie verteilten; wir gaben die Anweisung, einen Berichterstatter zu wählen und nach 10 Minuten wieder zusammenzukommen, um die Berichte anzuhören. Die Teammitglieder verteilten sich auf die Gruppen, schwiegen aber und sorgten lediglich dafür, daß alle pünktlich ins Plenum zurückkehrten. Hier taten wir so, als hätten wir die Berichterstattung vergessen; statt dessen verteilten wir wiederum einen Text und schickten die Teilnehmer in ihre Arbeitsgruppen zurück. Das geschah - ohne jede Erklärung, nun schon wie eine Routinehandlung - noch einmal. Dann wurde es Zeit zum Abendessen. Rasch kamen alle im Plenum zusammen, wieder verzichteten wir auf die Berichterstattung, verteilten noch einmal Texte und baten höflich, aber bestimmt, jeder möge für sich allein den Text während der Pause durcharbeiten, nach dem Abendessen würden wir dann darüber sprechen. Es entstand eine kaum merkbare Unruhe, aber gehorsam gingen alle sogleich zum Abendessen" (S. 84/85).

Die vorgelegten Texte stammten jedoch nicht von Nietzsche, sondern von Helmut Heißenbüttel. Die Teilnehmer ließen sich viermal auf diese Weise wieder wegschicken, bis endlich einer aufmuckte und nach dem Sinn der ganzen Sache fragte. Auf die Antwort, daß man nur mal habe sehen wollen, wie oft Oberschüler das mit sich machen ließen, folgte ein Sturm der Empörung: Wenn Pädagogen so etwas machten, dann vertraue man ihnen, dann glaube man, daß die Sache irgendeinen Sinn habe. Die Mitarbeiter konterten: 'Es geht hier gar nicht um Vertrauen ... , sondern um etwas ganz anderes: Ich möchte wissen, wie es möglich ist, daß Menschen, die keine Kinder mehr sind, etwas tun - und zwar viermal hintereinander - , ohne den Sinn einzusehen!' - 'In der Schule muß ich auch manches tun, was sinnlos ist!' bemerkte darauf ein Teilnehmer. Damit waren wir bei der Sache." (S. 87).

Für die nachfolgende Beurteilung ist wichtig, sich klarzumachen, daß es sich bei den referierten Beispielen um drei unterscheidbare Formen handelt. Im ersten Falle provozieren die pädagogischen Leiter die Teilnehmer, indem sie diese in eine Art von sozialpsychologischer Versuchssituation versetzen. Im zweiten Falle provozieren die pädagogischen Leiter *gemeinsam* mit den Teilnehmern experimentell die Öffentlichkeit. Im dritten Falle provozieren die pädagogischen Leiter wieder die Teilnehmer, allerdings nicht mit dem Hintergrund eines sozialwissenschaftlichen Experiments, sondern mit dem Ziel einer bewußten Konfrontation zwischen sich und den Teilnehmern.

Wenden wir uns auch hier zunächst der Erörterung einiger immanenter Probleme zu:

1. Die Provokationen sind kaum reproduzierbar, d.h. die einmal Provozierten werden sich kaum noch ein zweites Mal auf dieselbe Weise provozieren lassen. Voraussetzung für das Gelingen der Provokation ist also, daß die Absicht von den Betroffenen nicht oder nicht rechtzeitig erkannt wird. Wurde eine Provokation einmal erlebt, muss man zumindest immer wieder nach neuen Varianten greifen, um den gewünschten Effekt zu erzielen. Aber selbst das nutzt sich schnell ab, wenn man gelernt hat, die Absicht zu

ahnen. Im besten Falle spielt man dann noch mit, solange man noch nicht genau weiß, worauf das Experiment hinaus soll, aber schon mit Abwehrmechanismen bewaffnet, die dafür sorgen, daß die Duplicierung bloß äußerlich bleibt. Dieser Prozeß des sehr schnellen Verschleißes solcher Inszenierungen zeigte sich deutlich bei der studentischen Protestbewegung. Die Methode der Provokation ist also - und das unterscheidet sie von allen anderen Methoden - nicht planmäßig organisierbar und wiederholbar

2. Damit ist auch fraglich, ob die Provokation überhaupt das gestellte Ziel erreichen kann, nämlich die Selbsterfahrung des Widerspruchs von Einstellungen einerseits und tatsächlichem Meinen und Verhalten andererseits mit dem Ziel der Veränderung beider Seiten. Wenn man davon ausgeht, daß ein solcher Prozeß sich nicht oder nur in nicht planbaren Ausnahmefällen auf einmal realisieren läßt, sondern gerade der Wiederholung bedarf, müssen die Erfolgchancen als sehr gering angesetzt werden. Die Nicht-Wiederholbarkeit ist insofern auch ein Einwand gegen die Rationalität der Methode selbst. Näher liegt, daß die Individuen auch diese Erfahrungen mehr oder weniger in ihr bisheriges Verhalten integrieren. Das wirft die grundsätzliche Frage auf, ob die politische Bildung überhaupt solche Ziele anstreben kann, die den Kern der Persönlichkeitsstruktur betreffen. Es ist nämlich zweifelhaft, ob sich diese Persönlichkeitsstrukturen so einfach verändern lassen, ob sie pädagogischen Absichten so überhaupt zur Disposition stehen oder nicht eine so bedeutsame soziale und gesellschaftliche Funktion haben, daß wirklich nur einschneidende gesellschaftliche Veränderungen auch diese Funktionen ändern können.

3. Der zuerst beschriebene Typus der Provokation, das Nachvollziehen sozialpsychologischer Untersuchungen "am eigenen Leibe", hat jedoch noch einen speziellen sachlichen Hintergrund und läßt sich insofern von den anderen beiden Typen unterscheiden. Die ihm zugrundeliegenden wissenschaftlichen Verfahren lassen sich nämlich durchaus als ein rationales Verfahren zur Erkenntnis eigener Stereo-

type, Vorurteile und Einstellungen anwenden, ohne daß sie dabei den Charakter einer Attacke auf die Emotionalität des anderen annehmen müßten. Auch die Wissenschaftler selbst wenden diese Methoden ja nicht zum Zwecke der Kränkung anderer an, sondern als Möglichkeit der rationalen Erkenntnis und Selbsterkenntnis, wobei die Schlußfolgerung, die die Individuen aus diesen Erkenntnissen ziehen, ihnen selbst überlassen bleiben.

Im Hinblick auf unsere vier Kriterien stellt sich die Methode der Provokation folgendermaßen dar:

*1. Sachliche Reichweite:* Strenggenommen kann diese Methode nur die Funktion eines Einstiegs haben. Indem sie nämlich politische Widersprüche in der Form ihrer subjektiv-individuellen Verinnerlichung zum Thema macht, enthält sie von sich aus noch keine Hinweise auf die Bearbeitung der so gewonnenen Selbsterfahrung. Dazu sind vielmehr andere Methoden nötig, insbesondere wieder erhebliche Lehrganganteile - was von den Autoren, die mit dieser Methode gearbeitet haben, auch gesehen wurde. Diese Bearbeitung kann nun jedoch nicht einfach induktiv erfolgen, so, daß die Selbsterfahrungen etwa durch Gespräche und Diskussionen nur verlängert werden, vielmehr müssen diese subjektiven Erfahrungen mit außer-subjektiven, objektiven Erkenntnissen konfrontiert werden. Erst in dieser Differenz ergeben sich intellektuelle Bearbeitungsmöglichkeiten; denn die subjektive Verinnerlichung des politischen Widerspruchs ist nicht etwa die genaue Abbildung des objektiven, sondern sie verändert diese auf eigentümliche Weise. Aber nicht nur dies grenzt die sachliche Reichweite dieser Methode ein, sondern auch die weitere Tatsache, daß auf diese Weise nur ein Teil der objektiven politischen Problematik zum Thema werden kann. Klassengegensätze in ihrer objektiven Struktur z. B. sowie institutionalisierte Machtverhältnisse werden von dieser Methode grundsätzlich nicht erreicht.

*2. Favorisierte Arbeitsmethoden:* Die Möglichkeit zum Erlernen intellektueller Arbeitsmittel ist eingeschränkt auf

den Typus 1, der die Kenntnis sozialpsychologischer Methoden verlangt. Allerdings beruht das Experiment gerade darauf, daß die Anlage der Untersuchung und ihr Zweck zunächst nicht bekannt sind; erst im Nachhinein können sie erläutert und erklärt werden und sind dann experimentell mit denselben Personen nicht mehr wiederholbar.

**3. Schülerrolle:** Abgesehen von der öffentlichen Provokation, die nur gemeinsam von Lehrenden und Lernenden veranstaltet werden kann - und die insofern nur problematisch für das Publikum ist - beruhen die anderen beiden Typen darauf, daß die Lehrenden die Lernenden düpiieren und kränken. Die Schüler werden manipuliert, und zwar auf eine prinzipiell unumkehrbare Weise, d. h. die Schüler können bei dieser Methode niemals auch ihre Lehrer "hereinlegen". So ist die Methode der Provokation geradezu der klassische Fall einer "autoritären" Beziehung zwischen Schülern und Lehrern und unter den Prinzipien einer demokratischen politischen Bildung nur dann anwendbar, wenn im übrigen die Beziehungen nichtautoritär sind und die Provokation innerhalb eines Lernprozesses eine Episode bleibt.

**4. Lehrerrolle:** Entsprechendes gilt für die Lehrer-Rolle in dieser Methode. Vor allem wenn ein Lernprozeß mit einer Provokation beginnt und die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern sich noch nicht stabilisiert haben, kann die Position des Lehrers stark belastet werden. Es ist ohnehin eine grundsätzliche Frage, wie "nah" ein Lehrer an die Persönlichkeit des Schülers herangehen soll und darf. Ob es so etwas wie einen Schutz der persönlichen Intimität geben muß ("pädagogischer Takt"), ist nicht nur eine moralische Frage. Vielmehr scheint es auch so zu sein, daß die Chance rationaler Selbsterkenntnis in dem Maße zunimmt, wie die neue Erkenntnis nicht mit unmittelbarer sozialer Selbstbehauptung gekoppelt werden muß. Wenn aber der Lehrer seine Schüler provoziert, zwingt er sie zu Abwehrhaltungen, die unter Umständen eine mögliche rationale Aufklärungsbereitschaft verhindern.

### **Das Rollenspiel -**

*Oder: Man kann gesellschaftliche Zwänge spielend zum Sprechen bringen.*

Beim Rollenspiel muß man, um Mißverständnissen vorzubeugen, zunächst klarstellen, was es *nicht* ist. Daß man politische Probleme auch spielerisch darstellen kann, weiß man, seit es überhaupt Theaterspiele gibt. Theaterstücke drücken immer mehr oder weniger direkt, zustimmend oder kritisch gesellschaftliche Verhältnisse aus - auch wenn dahinter nicht immer eine dezidierte politisch-didaktische Absicht steckt wie bei Bertolt Brecht. Im allgemeinen Kulturbetrieb jedoch werden die Stücke von Autoren geschrieben und sie können nur von professionellen, gelernten Schauspielern mit mehr oder weniger großem technischem Aufwand reproduziert werden. Solche Stücke können zwar Gegenstand des Schulunterrichts - auch des politischen - sein, aber sie können im allgemeinen nicht von den Schülern als Laienspielern in angemessener Weise reproduziert werden.

Dennoch können solche politisch relevanten Stücke durchaus im politischen Unterricht eine Rolle spielen. Einmal bietet sich dafür einfach die Lektüre der Texte an. Darüber hinaus können zumindest einzelne Szenen einem Publikum auch in einer solchen Form dargeboten werden, die keine besonderen schauspielerischen Fähigkeiten voraussetzt, z. B. in der Form des Lese-Theaters: Die "Schauspieler" sitzen dann entweder ruhig an einem Tisch, haben das Textbuch vor sich und lesen mit verteilten Rollen, wobei zur besseren Information des Publikums die jeweiligen Rollen durch "Namensschilder" vor den Sprechern kenntlich gemacht sind. Oder die Szene wird stehend gelesen, wobei aber Gestik und Bewegung auf das Notwendigste reduziert sind. Der falsche Eindruck, hier werde Theater gespielt, darf gar nicht erst aufkommen, das Stück bzw. die Szene wird reduziert auf den Text, der zum Hören gebracht wird. Je nach Thema und Kontext des Lernprozesses bietet sich dafür eine ganze Reihe von Stücken bzw.

Szenen an. Als Beispiel seien etwa die Szenen aus Brechts "Furcht und Elend des dritten Reiches" genannt. Aber auch Prosa-Szenen, z. B. aus Romanen, können für den politischen Unterricht interessant sein. Es ist überhaupt erstaunlich, daß literarische Texte im politischen Unterricht, soweit man das aus der didaktisch-methodischen Literatur schließen kann, kaum eine Rolle spielen. Wahrscheinlich hängt das mit der Fächeraufteilung zusammen, die auch bei modernen Curriculum-Konstruktionen Literaturunterricht und politischen Unterricht in verschiedene Ressorts verweist. Aber selbst wenn der Politik-Lehrer kein besonders guter Literaturkenner ist, sollte er sich von einem kompetenten Kollegen beraten lassen, welche Stücke bzw. Szenen im Rahmen seines politischen Themas interessant wären; denn er soll ja nicht einen dilettantischen Literaturunterricht daraus machen, sondern die Texte als *politische* Aussagen in den Unterricht hereinholen.

Es liegt auf der Hand, daß die Einbeziehung literarischer Szenen in den politischen Unterricht die Schüler nicht nur mit literarisch anspruchsvollen Texten bekanntmachen, sondern auch ihre sprachlichen Fähigkeiten schulen würde - ganz abgesehen davon, daß die Arbeit für die Darstellung vor einem Publikum und die Darstellung selbst viel Spaß bereiten können.

Aber so wichtig dies ist, es ist nicht mit dem Begriff "Rollenspiel" gemeint. Gemeint ist auch nicht die Reproduktion sogenannter "Laienspiele", deren oft drittklassige Texte nicht dadurch zu rechtfertigen sind, daß sie sich angeblich von Laien besser spielen lassen. Auch das sogenannte "Agitations-Theater" hat damit unmittelbar nichts zu tun. Beim Agitations-Theater, dessen Stücke meist von Autoren entweder bis ins Detail geschrieben oder wenigstens grob skizziert werden, wobei die Details der Improvisation auch im Hinblick auf die Reaktion des Publikums überlassen bleiben, versucht eine politische Forderung in einem meist sehr einfachen Spielschema dem Publikum nahezubringen, um es auf diese Weise zur Unterstützung dieser Forderung zu gewinnen.

Das Rollenspiel hingegen enthält keine Forderung, sondern beschreibt, was ist und warum es so ist. Nötig ist dazu die Vorgabe einer Situation, die gespielt werden soll, z. B. "Feierabend in einer Arbeiterfamilie". Da es beim Rollenspiel nicht um individuelle Besonderheiten geht, sondern um das Typische ("Rollen-Verhalten" im soziologischen Sinne), sind dazu auch keine besonderen Schauspielerqualitäten nötig. Unter der Voraussetzung vielmehr, daß die vorgegebene Situation von den Spielern mit Lebenserfahrung ausgefüllt werden kann, kann nicht nur jeder Mensch ein Rollenspiel spielen, er kann vielmehr auch jede der dabei in Frage kommenden Rollen spielen. Allerdings wird das Spiel nicht sofort "richtig" sein, weil die Spieler nicht von Anfang an über Einsicht in die objektiven Determinanten verfügen und weil sie mehr oder weniger die Szene mit subjektiven Deutungen und Interpretationen darstellen werden. Ziel des Rollenspiels ist aber gerade, durch das Spiel selbst die subjektiven Illusionen bzw. Ideologien abzuarbeiten. Deshalb ist es wichtig, die einzelnen Darstellungen immer wieder mit dem Publikum - z. B. dem Rest der Klasse - zu diskutieren. Im Grunde entfällt hier die Teilung zwischen Darstellern und Publikum, weil jeder aufgrund der Diskussion mitwirken kann; es ist sogar nützlich, wenn möglichst viele sich an der Bearbeitung der Szene auch spielend beteiligen, bis sie hinreichend richtig konzipiert erscheint. Ziel des szenischen Spiels ist also "Richtigkeit", nicht Agitation oder Aktion, aber auch nicht Gefühlsbetontheit oder Tragik bzw. Komik. Es handelt sich gewissermaßen um den Versuch, spielerisch die Wirklichkeit abzufotografieren.

Der Sinn des Spiels wird jedoch verfehlt, wenn man nur *eine* Lösung gelten läßt: Die gesellschaftlichen Zwänge, die sich in den Rollen ausdrücken, determinieren niemals *eindeutig* die Handlungsmöglichkeiten in einer bestimmten Situation. Wenn die Schüler das nicht selbst entdecken, muß der Lehrer dafür sorgen, daß Varianten zugelassen werden. Weil es solche Varianten immer gibt, kann man beim Rollenspiel auch lernen, wie man den Spielraum einer

Rolle im Rahmen seiner eigenen Intentionen ausfüllen kann, indem eben nicht nur die Rollendeterminanten, sondern auch die Rollenspielräume ausgespielt werden.

Dabei ist die "Richtigkeit" der Darstellung nur ein Leitziel mit fließenden Grenzen; es gibt dafür letztlich kein objektives Kriterium, sondern nur die durch Diskussion und Vergleich mit der Lebenserfahrung hergestellte Übereinstimmung. Dieser Hinweis ist deshalb wichtig, weil die Gefahr besteht, daß die Darsteller die Szene nicht richtig darstellen, sondern sie - wenn auch unbewußt - nur zum Anlaß dafür nehmen, ihre Vorurteile über die Szene zu artikulieren. Deshalb ist auch die Regel so wichtig, daß nur solche Szenen gespielt werden können, die einen konkreten Bezug zur Lebenserfahrung der Teilnehmer haben. Mittelschichtstudenten z. B. können allein die Szene "Freizeit in einer Arbeiterfamilie" gar nicht spielen.

Wenn nun die Szene "richtig" im Hinblick auf ihre gegenwärtige gesellschaftliche Determiniertheit gespielt ist, kann sie durchaus auch in einer solchen Fassung gespielt werden, wie sie *wünschenswert* wäre. Mit dem Rollenspiel kann man also auch Rollenveränderungen antizipieren, indem man die Szene so spielt, als ob die Rollen sich bereits in der gewünschten Richtung verändert hätten. Jedoch ist dies bereits eine Komplizierung, die nur dann realisiert werden kann, wenn die in der fraglichen Situation tatsächlich vorgegebenen Rollen bereits durchschaut sind. Dann jedoch kann es sehr instruktiv sein, ein und dieselbe Situation in zwei Fassungen zu spielen: einmal so, wie sie typischerweise tatsächlich ist, und einmal so, wie sie *wünschenswert* wäre.

Auch diese Methode hat einige *immanente* Schwierigkeiten:

1. Weil es Spaß macht, ist die Versuchung groß, aus Freude am Spiel die Erkenntnisabsicht aus den Augen zu verlieren. Das Rollenspiel lebt jedoch von der intellektuellen Genauigkeit, von der Diskussion, von der Korrektur - was natürlich Spaß nicht ausschließt. Es wäre überhaupt ganz

falsch, die Freude am Spiel auszutreiben, nur weil die intellektuelle Zielsetzung sich nicht schnell genug einstellt. Wird der intellektuelle Charakter des Rollenspiels jedoch nicht ernst genommen, dann büßt es seine politisch-aufklärerischen Möglichkeiten auch sofort ein und wird zum Ulk.

2. Der Wechselprozeß von Spiel - Diskussion - neuem Spiel ist nur über eine begrenzte Zeit durchzuhalten. Man muß also damit rechnen, daß nach einer gewissen Zeit Spielfreude und Konzentration erlahmen, bzw. daß die Spieler durch die begleitende Diskussion verunsichert oder gehemmt werden. Dann muß man entweder für eine Weile unterbrechen oder das Thema auf andere Weise zunächst weiter bearbeiten.

3. Die Spieler dürfen nicht "blamiert" werden. Wenn jemand Angst hat, daß die anderen über ihn lachen, wird er sich weigern zu spielen oder ängstlich oder unkonzentriert mitmachen. Schon aus diesem Grunde ist es wichtig, daß möglichst alle mitspielen, daß jeder seinen Verbesserungsvorschlag auch selbst vorführt.

4. Auch der Lehrer muß wenigstens zeitweise mitspielen und die Richtigkeit seiner Darstellung von den Mitspielern kritisieren lassen; sonst erweckt er den Eindruck, das Spiel sei "nur was für Kinder".

5. Die zu spielende Situation muß genügend Vorgaben haben, damit sich das Spiel aufs Typische sogleich konzentrieren kann. Unter Umständen können die Vorgaben verändert werden, um zu prüfen, ob sich dadurch auch die Handlung ändert. Für unser Beispiel könnte das etwa heißen: Vorgegeben wird, daß der Vater Facharbeiter ist, die Mutter Verkäuferin, der Sohn im 3. Lehrjahr und die Tochter in der Abschlußklasse der Volksschule. Ferner muß ein Anlaß vorgegeben werden, damit die Interaktion beginnen kann, z. B.: Wegen der bevorstehenden Wahl wird im Fernsehen der im Programm ausgedruckte Krimi abgesetzt, statt dessen wird eine politische Diskussion übertragen.

6. Es ist nötig, die Teile des Spiels, die jeweils als richtig gelten können, in Notizen zu protokollieren, damit sie

nicht wieder vergessen werden. Falls die Klasse für ein spontanes Spiel zu gehemmt ist, muß vielleicht überhaupt mit dem Abfassen eines Spieltextes begonnen werden. Ist die Szene ~m Ganzen zufriedenstellend erarbeitet, muß für die geplante Vorführung zumindest eine Verlaufsskizze angefertigt werden; darüber hinaus empfiehlt es sich auch wichtige Dialogstellen schriftlich festzuhalten.

7. Eine mögliche Variante, die zugleich einige Schwierigkeiten nicht auftreten ließe, wäre die Produktion eines Rollenspiels für eine Tonbandfassung, also als Hörspiel. Dann käme es in erster Linie auf die Produktion des Textes und überhaupt des Drehbuches an. Die "schauspielerischen" Probleme würden dann weitgehend entfallen, allerdings ist die Frage - die sich wahrscheinlich für die einzelnen Altersstufen unterschiedlich beantworten lässt - ob eine Hörspielfassung Autoren und Publikum genauso viel Spaß macht wie die "Bühnenfassung".

Unter dem Gesichtspunkt unserer vier Kriterien ergibt sich für das Rollenspiel folgende Beurteilung:

1. *Sachliche Reichweite*: Sachlich können dem Rollenspiel nur solche Situationen zugrundeliegen, die der Lebenserfahrung hinreichend bekannt sind. Objektive gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte sowie historische Prozesse können so nicht erreicht werden bzw. nur in der Form, in der sie als Rollenwiderspruch erlebbar werden. Darin liegt die Grenze der sachlichen Reichweite des Rollenspiels begründet. Im Hinblick auf die Richtigkeit des Rollenspiels müssen während des Spiels gewisse theoretische Einsichten erarbeitet werden, die durch Diskussion oder auch durch kurze Lehrgänge hergestellt werden. Insofern impliziert das Rollenspiel notwendigerweise auch die Klärung *systematischer* theoretischer Zusammenhänge zu einem *aporetischen* Zweck, nämlich der Darstellung eines durchaus realistischen Verhaltensproblems. Indem man diese Verhaltensdeterminanten so spielt, wie sie typischerweise *sind*, entdeckt man auch diese Determinanten und ihre Ursache; die "Richtigkeit" des Spiels ist dafür gleich-

sam die Rückmeldung. Geht man noch einen Schritt weiter und spielt auch die "wünschbare" Version, so gibt "Richtigkeit" allerdings keine Kriterien mehr ab, weil ja etwas gespielt wird, was noch keiner gesellschaftlichen Realität entspricht. In diesem Falle kann es also auch nicht primär um neue sachliche Einsichten gehen, sondern nur darum, das Tatsächliche dadurch zu relativieren und für veränderungswürdig zu erklären, daß es mit dem Wünschbaren konfrontiert wird; dies ist eine besondere Chance des Rollenspiels.

**2. Favorisierte Arbeitsmethoden:** Da das Rollenspiel nur kooperativ zu realisieren ist, erfordert es auch in besonderem Maße die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten. Der Wechsel zwischen Diskussion und Spiel erfordert zudem den Abbau bestimmter Hemmungen insbesondere auch hinsichtlich der verbalen Ausdrucksweise. Systematische intellektuelle Arbeitsmethoden spielen jedoch eine untergeordnete Rolle.

**3. Schülerrolle:** Die Lernenden (Schüler) haben im Rollenspiel ein hohes Maß an Mitbestimmung. Nicht nur ihre Fähigkeit zur Darstellung des Diskutierten wird gebraucht, sondern auch ihre Lebenserfahrung im Hinblick auf die Diskussion der "Richtigkeit" der Darstellung. Die Absicht, das gemeinsam Erkannte auch gemeinsam zu spielen, ebnet die Distanz zwischen Schülern und Lehrer weitgehend ein und führt zu einer eigentümlichen Variante der Schüler-Lehrer-Beziehung, die in anderen Methoden nicht in dieser Weise gegeben ist.

**4. Lehrerrolle:** Dementsprechend verfügt der Lehrer nicht von vornherein über die sachliche Einsicht, die die Schüler nur zu reproduzieren hätten. Je nach der Szene, die dem Spiel zugrunde liegt, können die Schüler sogar einen Erfahrungsvorsprung haben. Welcher Lehrer weiß schon - um beim Beispiel der Szene "Feierabend in einer Arbeiterfamilie" zu bleiben - wie ein Feierabend dort wirklich aussieht? Selbst seine noch so umfassenden sozialwissenschaftlichen Kenntnisse würden nicht ausreichen, eine solche Szene auch wirklich spielen zu können Selbst wenn jedoch

die zu spielende Szene der Lebenserfahrung des Lehrers ebenso zugänglich ist wie der seiner Schüler, steht er nicht in der Rolle des kompetenten Fachmannes, sondern eher in der des Beraters, Informanten, Organisators und Mitspielers.

### **Das Planspiel -**

*Oder: Man kann politische Aktionen und Konfliktlösungen spielerisch simulieren.*

Beim Rollenspiel spielen einzelne Personen Rollen, die nicht von Autoren, sondern von gesellschaftlichen Mechanismen geschrieben wurden, mit dem Zweck, die darin implizierten Zwänge aus der subjektiven Erfahrung zu entäußern und so zum Objekt der Bearbeitung zu machen. Gegenstand des Planspiels ist jedoch ein tatsächlicher oder fingierter *objektiver* Konflikt, der durch die Interaktion von *Gruppen* zu einer Lösung bzw. Entscheidung gebracht werden soll. Entweder wird dabei nur der Konflikt selbst vorgegeben und die Lösung dem Spielablauf überlassen (sogenanntes "offenes Planspiel"), oder es wird das Handlungsziel vorgegeben, dessen Erstreben die Spielhandlung in Gang setzt und einen Konflikt erst hervorruft. Beide Formen haben ihren eigentümlichen Reiz und eigentümliche Lernchancen. Im Grunde basiert das Planspiel auf einer jedem geläufigen Lebenserfahrung: Jeder, der ein Problem zu lösen hat, versucht in der Phantasie sein eigenes Verhalten zu antizipieren, mögliche Gegenreaktionen der Partner in Rechnung zu stellen und in die Kalkulierung des eigenen Verhaltens einzubeziehen. Dieses Verfahren wird beim Planspiel nur auf die beschriebene Weise systematisiert.

In dem Buch "Ein Schulkonflikt wird durchgespielt" hat Jörg Ruloff (1970) den Verlauf eines "offenen" Planspiels ausführlich und mit detaillierten didaktisch-methodischen Überlegungen beschrieben. Hier bestand der fingierte Konflikt darin, daß die Schüler einer Klasse wäh-

rend der Schulzeit an einer politischen Demonstration für die Bildungsreform teilnehmen wollten. Ihr Antrag auf Beurlaubung zu diesem Zweck wurde von der Schulleitung abgelehnt. Daraufhin verließ die Klasse eigenmächtig die Schule, um trotzdem an der Demonstration teilzunehmen; da die Presse darüber berichtete, war der Konflikt zwischen der Klasse und der Schulleitung "öffentlich" geworden und konnte nun nicht mehr schulintern geregelt werden; das Planspiel konnte beginnen.

Beim Planspiel werden die wichtigsten an der Handlung beteiligten Instanzen durch *Gruppen* dargestellt. Diese Gruppen können jedoch nicht beliebig handeln, sondern nur im Rahmen ihrer institutionellen und rollengemäßen Funktionen; in diese müssen sich die Gruppenmitglieder hineindenken, wozu auch die Kenntnisnahme des jeweils zugrundeliegenden Rechtsspielraums gehört. Praktisch bedeutet das, daß die einzelnen Gruppen schriftlich knappe Rollencharakterisierungen erhalten, die den anderen Gruppen jedoch nicht bekannt sind. Auf diese Weise läßt sich hinterher auch feststellen, in welchem Maße die jeweilige Gruppe bei ihren Aktionen die vorgeschriebene Rollengrenze eingehalten hat.

In unserem Beispiel wirkten folgende Instanzen mit:

1. die Gruppe der Lehrer einschließlich der Schulleitung,
2. die Gruppe der Schüler,
3. die Gruppe der Schulverwaltung,
4. die Gruppe der "linken" Studenten, die die Demonstration initiierten,
5. die Gruppe des Elternbeirates,
6. der Journalist eines konservativen Blattes,
7. der Journalist eines links-liberalen Blattes,
8. die Spielleitung.

Wer mit dem Spiel beginnt, wird vorher vereinbart. Im Unterschied zum Rollenspiel kommunizieren die Partner nicht unmittelbar miteinander, sondern auf schriftlichem Wege über die Spielleitung. Was sie jeweils tun, teilen sie also den Adressaten schriftlich mit (z. B. "Elternbeirat an Lehrer"), und zwar mit soviel Durchschlägen, daß die

**Spielleitung andere Gruppen gegebenenfalls von dem Spielschritt informieren kann. Die Aktionen gehen jedoch ausschließlich über die Spielleitung, die einzelnen Gruppen dürfen also nicht direkt miteinander kommunizieren. Die Spielleitung ist folglich die einzige Instanz, die einen vollen Oberblick über den Spielverlauf hat, während die einzelnen Gruppen immer nur das wissen, was sie selbst tun bzw. an Handlungsschritten über die Spielleitung erfahren. Damit erhält die Spielleitung eine überragende Bedeutung, ihre Aufgaben sind:**

**a) sie gibt die Aktionen an die Adressaten weiter;**

**b) sie informiert (durch Weitergabe eines Durchschlags) auch andere Gruppen von den Aktionen, sofern dies realistisch ist (z. B. gelangen Schreiben der Schulverwaltung an die Schule nicht ohne weiteres an die Öffentlichkeit); oder sie gibt Informationen an die Presse weiter, damit diese tätig werden kann;**

**c) sie weist Spielschritte zurück, die unangemessen, z. B. unrealistisch sind oder die der Rechtslage nicht entsprechen;**

**d) sie gibt zusätzliche Impulse, z. B. indem sie "Indiskretionen" an die Presse gibt oder neue Aktivitäten ins Spiel bringt (z. B. gibt sie vor, daß das Kultusministerium sich eingeschaltet hat), wenn das Spiel sich festläuft oder sich in unwesentliche Details verliert;**

**e) sie bestimmt das Tempo des Spiels, indem sie bestimmte Aktionen eine Weile zurückhält.**

**Sieht man diese für den Spielverlauf wichtigen Funktionen zusammen, so folgt daraus, daß das Planspiel mit der Qualität der Spielleitung steht und fällt, und daß ein einzelner mit dieser Aufgabe überfordert ist. Die Spielleitung muß von einem Team wahrgenommen werden, wozu der Lehrer noch mindestens einen Kollegen gewinnen muss. Außerdem kann die Presse noch in die Spielleitung einbezogen werden, da sie relativ selten in Aktion tritt. Nützlich wäre auch, einen oder mehrere außenstehende "Experten" in die Spielleitung zu berufen, die mit über den realistischen Verlauf des Spiels zu wachen hätten.**

Daß die handelnden Instanzen Gruppen und nicht einzelne Personen sind, ist schon aus Gründen der Arbeitsteilung erforderlich, weil ein einzelner den Empfang von Aktionen, Formulierung eigener Aktionen und deren technische Herstellung (Maschineschreiben) gar nicht bewältigen könnte. Aber auch aus sachlichen Gründen sind die Gruppen nötig. Der Zwang, *gemeinsam* zu agieren und zu reagieren, führt notwendigerweise zu einer mehr oder weniger intensiven Diskussion der geplanten Handlungen. Das schützt vor Einseitigkeiten und Übertreibungen und hat selbst eine wichtige Lernfunktion. Die Gruppe sorgt gleichsam dafür, daß nicht ohne Reflexion gehandelt werden kann.

Beim "offenen" Planspiel, von dem bisher die Rede war, geht es im wesentlichen um die Einsicht in die Funktionen der für die Spielhandlung relevanten Instanzen, in den Spielraum, den sie gegeneinander haben, um Einsicht in rechtliche und machtpolitische Zusammenhänge sowie in komplexe Interaktionszusammenhänge. In dieser Form hat das Spiel kein klares Ende, man kann irgendwann aufhören, z. B. zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt, oder wenn keiner mehr so recht Lust hat, oder wenn die Spielleitung einen günstigen Zeitpunkt für gekommen hält. Ruloff schloß sein Spiel mit einer öffentlichen Diskussion aller am Konflikt Beteiligten, wobei alle in ihrer Rolle und Funktion verblieben, nur daß sie jetzt eben unmittelbar miteinander vor dem Publikum diskutierten und nicht mehr auf schriftlichem Wege über die Spielleitung. Darüber hinaus jedoch müssen in jedem Fall zum Abschluß Verlauf und Ergebnis des Spiels ins Bewußtsein genommen werden, damit die spezifischen Lernchancen auch ausgenutzt werden können. Vor allem geht es um die Klärung folgender Fragen:

- Ist das Spiel realistisch abgelaufen, d.h. wären die Interaktionen in der Wirklichkeit ähnlich verlaufen?
- Haben die einzelnen Partner realistisch gehandelt, d. h. so, wie die "echten" Instanzen an ihrer Stelle auch gehandelt hätten?

- Wie beurteilen die einzelnen Gruppen selbst die Erfahrungen, die sie mit ihrer "Rolle gemacht haben? Inwieweit haben sie sich damit identifiziert?

Die Aufarbeitung dieser "Selbsterfahrung" ist vielleicht der wichtigste Gesichtspunkt, denn die Interaktionszusammenhänge selbst, in die das Planspiel Einsicht gewährt, erschließen sich möglicherweise ebenso gut durch die Rekonstruktion eines tatsächlich geschehenen und veröffentlichten "Falles". Die Erfahrungen zeigen jedoch immer wieder, daß die Identifizierung der Gruppen mit ihrer Rolle sehr schnell so weit geht, daß das Spiel fast Ernstcharakter bekommt: "Linke" Studenten, so berichtet Ruloff, die sich zunächst weigerten, die undankbare Rolle der Schulaufsicht zu übernehmen, hätten sehr bald diese Rolle bis in die charakteristischen Unzumutbarkeiten der Verwaltungssprache hinein mit beängstigender Konsequenz nicht nur im Spiel, sondern auch in der Freizeit vertreten. In einem anderen, dem Verfasser bekannten Fall waren die Spieler Heimerzieher. Erschienen ihnen zu Beginn des Spiels "linke Studenten" noch als die Inkarnation des Leibhaftigen, so identifizierte sich die Gruppe "linke Studenten" im Verlauf des Spiels und auch in der Freizeit so rückhaltlos mit ihrer Rolle, daß die anderen Heimerzieher angesichts des Gesinnungswandels ihrer Kollegen gänzlich verwirrt wurden. Vermutlich liegt diese erstaunliche Wirkung der Rollenübernahme am ambivalenten Charakter der Rolle selbst, daß sie nämlich einerseits Chancen gewährt, wofür sie andererseits Verzicht und Unterdrückung von Bedürfnissen verlangt. Möglicherweise erlagen die Studenten so der Faszination der Macht, die ihnen die Rolle der Schulaufsicht gab, während die Heimleiter nun durften, was ihnen sonst verwehrt ist: antiautoritär und rebellisch sein und ohne Angst die - von ihren Kollegen gespielten - Vorgesetzten attackieren.

Wie schon erwähnt wurde, kann ein Planspiel auch von einem bestimmten Ziel her angelegt sein, z. B. wäre es denkbar, die eben erwähnte Spielkonstellation zu lassen statt des beschriebenen Konfliktes jedoch der Schülergruppe

etwa das Ziel zu setzen, die Lehrer und Eltern für eine gemeinsame Aktion gegen den Bildungsnotstand zu gewinnen. In diesem Falle konzentriert sich das Spiel auf die Aktivität einer Gruppe, während die anderen im wesentlichen re-agieren. Das Handlungsziel wäre auch nur der agierenden Gruppe (hier: der Schülergruppe) bekannt, die anderen müßten sich nur genau Rechenschaft über die von ihnen zu spielenden Rollen und Funktionen geben. Im übrigen gelten für diese Version des Rollenspiels dieselben Regeln wie beim "offenen" Spiel.

Im allgemeinen ist beim Rollenspiel üblich, zunächst das Spiel bis zum Ende durchzuführen und dann anschließend die gemeinsame Reflexion vorzunehmen. Diese hätte gleichsam die Funktion der politischen Bildung, die das politische Handeln ins Bewußtsein nehmen soll. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang noch einmal an die Rolle der Spielleitung, die als einzige Spielinstanz ein Bewußtsein vom Gesamtverlauf der Interaktionen haben kann. Nichts spräche jedoch dagegen, das Spiel einige Male zum Zwecke der gemeinsamen Bewußtseinsbildung über den Stand des Spiels zu unterbrechen, um es anschließend mit einem genaueren Bewußtsein von der Gesamtlage fortzusetzen. Anlaß für eine Unterbrechung könnte z.B. sein, daß Unklarheit über die Rollen und Funktionen besteht und das Spiel darunter zu leiden beginnt. Ein derartiger Wechsel von Spielphasen und Reflexionsphasen könnte beiden zugute kommen. Die sonst nötige relativ umfangreiche Vorbereitungsarbeit könnte so zum Teil in das Spiel mit hineingenommen werden.

Nun wieder zu einigen *immanenten* Schwierigkeiten dieser Methode:

1. Ruloff, der sein Planspiel mit Studenten durchführte, beschreibt eine umfangreiche Vorarbeit: Literaturstudium, Studium der Rechtslage, Eintrainieren in die einzelnen Rollen und Funktionen usw. Natürlich ist das Spiel um so ergiebiger, je gründlicher es auf diese Weise vorbereitet wird und je mehr Instanzen man in das Spiel einbezieht.

Andererseits jedoch kann man guten Gewissens das Spiel auch reduzieren, wenn es darum geht, die wichtigsten Rollen und Funktionen erfahrbar zu machen. Gleichwohl kann man - im Unterschied zum Rollenspiel - mit dem Planspiel nicht einfach anfangen. Zumindest müssen sich die Spieler über ihre Rolle und Funktion gründlich informieren, damit nicht schon die ersten Spielschritte unrealistisch werden. Weitere Informationen kann man, wie schon erwähnt, auch noch während des Spiels geben. Bewährt hat sich, einen Fachmann (z. B. einen Lehrer) den Gruppen als Berater zur Verfügung zu stellen, dessen sich die Gruppen jederzeit - z. B. bei auftretenden Rechtsfragen - bedienen können.

2. Ein Planspiel verlangt gewisse äußere Minimalbedingungen. Unbedingt erforderlich ist, daß sich die Gruppen in einem eigenen Raum aufhalten können. Ferner benötigt jede Instanz eine Schreibmaschine mit entsprechendem Zubehör.

3. Das Planspiel hat seinen eigenen Zeitrhythmus. Nicht zufällig wurden Planspiele bisher vor allem in außerschulischen Tagungsstätten durchgeführt, wo man den ganzen Tag über zusammensein kann. Über Planspiele im Rahmen des Schulstunden-Rhythmus liegen noch keine Erfahrungen vor, aber es dürfte sicher sein, daß man für eine Spielphase mindestens zwei Stunden benötigt. Ruloffs Spiel dauerte insgesamt elf Stunden, Vor- und Nachbereitung nicht mitgerechnet. Daß man im allgemeinen ein Planspiel in der Schule nach zwei Stunden unterbrechen müßte, könnte auch Vorteile haben. Die Unterbrechung brächte Zeit zum Nachdenken, auch zur emotionalen Distanz, würde vielleicht auch das Spielinteresse neu beleben und stärker intellektualisieren.

4. Die Spielleitung muß sich sorgfältig vorbereiten und darf während des Spieles nicht den Überblick verlieren. Sie muß darauf vorbereitet sein, daß zu Beginn des Spiels entweder hektische Aktivität entsteht oder daß das Spiel nicht recht in Gang kommt. Für beide Fälle muß sie vorher geeignete Maßnahmen überlegen.

5. Man hat sich bei dieser Methode immer wieder die Frage stellen müssen, ob der vergleichsweise hohe technische Aufwand noch in einem rechten Verhältnis zum Lernertrag stehe. Diese Frage ist nicht leicht vorweg zu beantworten. Wahrscheinlich muß man das ausprobieren, um zu einem Urteil darüber zu kommen. Diejenigen, die damit gearbeitet haben, halten es meist für lohnend. Andererseits können viele Lernmöglichkeiten des Planspiels auch auf einfachere Weise erreicht werden. Man kann etwa Konfliktlösungen am Beispiel detailliert genug veröffentlichter Konflikte nachvollziehen, wobei Schülergruppen zusätzlich die Aufgabe erhalten, sich in bestimmte Konfliktpositionen, die ihnen fremd sind, einzuarbeiten und diese Position gegenüber den anderen zu verteidigen (vgl. das nächste Kapitel über das "Tribunal"). Die Handlungen müßten nicht mühsam erfunden werden, sie lägen authentisch vor. Ähnlich wie bei der Analyse von historischen Ereignissen könnte man Hypothesen darüber erstellen, was hätte anders ablaufen müssen und können, damit ein "besseres" Ergebnis erzielt worden wäre.

Auch im Hinblick auf das zielbestimmte Planspiel läßt sich fragen, ob seine Ergebnisse nicht auch mit einem geringeren technischen Aufwand erzielt werden können. Es wäre z. B. möglich, das Handlungsziel gemeinsam mit der ganzen Klasse an der Tafel zu entwerfen, gegnerische Interessen und Funktionen möglichst genau zu antizipieren, die eigene Strategie entsprechend zu verändern usw., wie das auch im "normalen Leben" zu geschehen pflegt. Auch in diesem Falle könnte arbeitsteilig verfahren werden, so, daß sich einige Gruppen in Interessen und Funktionen gegnerischer Instanzen versetzen und diese zur Geltung bringen. Unersetzbar am Planspiel scheint vor allem die schon erwähnte Identifikation mit der eingenommenen Rolle zu sein, die im Vergleich zum Rollenspiel hier noch durch den Gruppendruck verstärkt wird.

Im Hinblick auf unsere vier Kriterien ergeben sich folgende Überlegungen:

**1. Sachliche Reichweite:** Die "Sache", die das Planspiel erreicht bzw. konstituiert, ist begrenzt auf der unmittelbaren Erfahrung zugängliche Probleme und Zusammenhänge. Man kann nur das spielen, was der eigenen Handlungsperspektive auch tatsächlich zugänglich ist. Eine Lösung des Vietnam-Konfliktes kann sinnvollerweise zwar von amerikanischen Generalstäblern, nicht jedoch von Schülern gespielt werden. Man kann zwar Streiks und Aktionen für die Durchsetzung eines bestimmten Gesetzes spielen, nicht jedoch die Durchsetzung selbst.

Zwar verlangt ein Planspiel systematische Informationen über den zu spielenden Sachzusammenhang, etwa über die einzelnen Rollen und Funktionen sowie über das dem Spiel zugrunde liegende Problem selbst. Aber diese Informationen bleiben instrumentell auf den Handlungsspielraum bezogen; nicht nötig, sondern eher hinderlich wäre, das System zu hinterfragen, von dem das Spiel lebt. Zwar ist es möglich, nach einem solchen Spiel das ihm zugrunde liegende System zu transzendieren, aber das wäre eben schon ein zusätzlicher Akt, der mit der Logik des Spiels selbst nichts mehr zu tun hat.

Die Chance des Spiels besteht andererseits gerade darin, daß Informationen handlungsorientiert organisiert und gelernt werden, daß also "Aktionswissen" mobilisiert wird.

**2. Favorisierte Arbeitsmethoden:** Außer den für das Spiel selbst nötigen Arbeitstechniken, die jedoch außerhalb des Spiels kaum eine Relevanz haben, werden durch das Planspiel selbst keine spezifischen Arbeitstechniken gelernt. Allenfalls wäre hinzuweisen auf das Erlernen rollenadäquater Formulierungen bei den schriftlichen Spiel-Interaktionen (ein Schulrat z. B. äußert sich nicht nur *sachlich* in einigermaßen determinierter Weise, sondern auch *stilistisch*).

**3. Schülerrolle:** Für die Eigenaktivität der Schüler eröffnet das Planspiel erhebliche Möglichkeiten, hängt sein Gelingen doch entscheidend von den Fähigkeiten und der Mitarbeit aller Beteiligten ab. Die Schüler sind die Subjekte dieser Methode, was sie an systematischen Informationen lernen müssen, erwächst plausibel aus dem gemeinsamen

Ziel, nicht etwa aus von außen herangetragenem Lehrplanansprüchen. Zudem ist im Unterschied zum normalen, lehrgangsorientierten Unterricht eine plausible Möglichkeit der Lernkontrolle gegeben, insofern der Erfolg des Spieles auch Auskunft darüber gibt, ob man "richtig gelernt" hat.

*4. Lehrerrolle:* Auch bei dieser Methode hat der Lehrer eher organisatorische, beratende und informierende Funktionen als unterrichtende. Er muß sich zwar besonders gründlich über den Sachzusammenhang des Spieles informieren, kennt aber den Ausgang des Lernprozesses ebenso wenig wie seine Schüler, arbeitet vielmehr wie diese am selben Problem.

### **Das Tribunal—**

*Oder: Man kann politischen Zuständen spielend den Prozeß machen.*

In den Stücken von Bert Brecht (z. B. "Das Verhör des Lukullus") spielen Gerichtsszenen für die Aufklärung und Beurteilung politischer Zustände, Ideen und Verhaltensweisen eine große Rolle. In der Tat bieten die für den Gerichtsprozeß charakteristischen Rollen (Ankläger, Verteidiger, Angeklagte, Zeugen, Richter) für die rationale Beurteilung eines Ereignisses - für die sie ja auch erfunden wurden - eine ausgezeichnete Möglichkeit, zumal sie ja auch den für das politische Leben charakteristischen Parteicharakter zum Ausdruck bringen.

Im Unterschied zum Planspiel allerdings werden hier nicht *Handlungen* simuliert, sondern vollendete Handlungen und Ereignisse *beurteilt*, und zwar nicht fingierte, sondern reale. Ein weiterer wichtiger Unterschied zum Planspiel liegt darin, daß das Tribunal nicht auf bestimmte, dem eigenen Handeln auch tatsächlich zugängliche Themen begrenzt ist, sondern prinzipiell alle Themen zum Gegenstand haben kann, über die sich ein bearbeitbares Bewußtsein bilden kann. Über den Vietnamkrieg z. B., so haben wir oben gesagt, können Schüler kein Planspiel veranstal-

ten; wohl aber können sie darüber ein Tribunal abhalten, und zwar können sie dies aus demselben Grunde, wie sie sich darüber überhaupt eine begründbare und begründete Meinung bilden können.

Ein Tribunal muß ähnlich organisiert werden wie ein Planspiel, allerdings mit zum Teil sehr unterschiedlichen eigentümlichen Akzenten. Nehmen wir als Beispiel den eben erwähnten Krieg in Vietnam, gerade weil es ein kompliziertes Beispiel ist und weil es zugleich auch die Grenze dieser Methode deutlich macht. Die Klasse wäre aufzuteilen in folgende Gruppen:

1. Die Gruppe der Richter, wozu auch der bzw. die Lehrer gehören sollten. Ihre wichtigste Aufgabe wäre nicht, abschließend ein Urteil zu fällen (insofern wird die Analogie zum üblichen Gericht verlassen), sondern die Verhandlung zu führen;
2. die Gruppe der nordvietnamesischen Regierung;
3. die Gruppe der südvietnamesischen Regierung;
4. die Gruppe der amerikanischen Regierung.

Die Gruppen 2 bis 4 können (und werden) wechselseitig die Rolle der Anklage und der Verteidigung übernehmen; anzunehmen ist, daß die Gruppe 2 mit der Anklage beginnt. Aus Gründen der Arbeitsteilung muß sich jede der Gruppen 2 bis 4 noch einmal in die Gruppen der Ankläger für die eigene Sache, der Verteidiger der eigenen Sache, und der Zeugen für die eigene Sache unterteilen. Dabei sind die Zeugen diejenigen, die immer wieder Informationen beschaffen und der eigenen Anklage bzw. Verteidigung zur Verfügung stellen.

Voraussetzung ist, daß die ganze Klasse zunächst das Thema lehrgangsgerecht zumindest soweit bearbeitet, daß die Konturen für die einzelnen Parteien klar sind. Man kann also mit einem Tribunal nicht einfach beginnen. Die dem Gericht übergebenen Voten (anklagend oder verteidigend) müssen wenigstens in den Grundlagen schriftlich vorgelegt werden und als Kopie dem jeweiligen Kontrahenten zugestellt werden. Bei dieser Methode ist der schulische Wochenstunden-Rhythmus sogar von Vorteil - falls

jeweils eine Doppelstunde zur Verfügung steht - , weil die Unterbrechung nur der weiteren Arbeit in Form von "Hausaufgaben" förderlich sein kann. Nicht ohne Grund werden ja auch sonst Gerichtsverhandlungen mehr oder weniger oft vertagt.

Auch bei dieser Methode gibt es jedoch eine Reihe immanenter Schwierigkeiten, die sorgsam bedacht sein wollen:

1. Je nach Umfang und Kompliziertheit des Themas ist ein einzelner Lehrer überfordert. Er muß ja nicht nur sorgfältig informiert sein, sondern auch den Gang der Verhandlung steuern, den Gruppen ausgesuchtes Material zur Verfügung stellen, diese bei ihrer Arbeit beraten und anderes mehr. Man sollte deshalb von vornherein davon ausgehen, daß mindestens zwei Lehrer für ein solches Projekt benötigt werden.

2 Da es sich hier um eine intellektuell-systematische Methode handelt, darf der Spieleifer nicht die Qualität der Argumentationen beeinträchtigen. Ähnlich wie ein wirkliches Gericht muß man sich auch hier Zeit nehmen, Rückfragen zur Klarstellung anbringen usw. Diese Methode bedarf eines Klimas der Gelassenheit.

3. Auch hier sind gewisse technische Voraussetzungen nötig: Jede Gruppe braucht mindestens eine Schreibmaschine (und natürlich Leute, die sie auch benutzen können) sowie einen eigenen Arbeitsraum.

4. Es wurde schon betont, daß das Ziel eines solchen Tribunals nicht das Fällen eines Urteils sein kann; es wäre folgenlos und somit bloß "Spielerei". Zweck dieser Methode ist vielmehr, sich ein Problembewußtsein unter dem Aspekt einer bestimmten Parteiung zu erarbeiten, wobei dieser Standpunkt aus rein methodischen Gründen bezogen wird, nicht aus Gründen der persönlichen Identifikation; eher geht es hier (im Anschluß an Brecht) darum, wenigstens zunächst persönliche Identifizierungen zu verweigern, um sich dafür um so bessere Beurteilungen zu verschaffen. Gleichwohl bleibt die Frage, womit das Tribunal enden soll, denn schließlich ist es wenig befriedigend, einfach

irgendwann aufzuhören. Zwei plausible Möglichkeiten bieten sich an: Entweder endet das Tribunal in einer allgemeinen Diskussion, wobei die vorher eingenommenen Rollen wieder abgelegt werden und im Kontext der persönlichen Überzeugung diskutiert wird. Oder aber das Ergebnis ist eine "Produktion", d.h. die Gruppen dokumentieren ihr Material, z. B. für eine Diskussion in der Schulöffentlichkeit.

5 Gerade ein Beispiel wie der Vietnam-Krieg zeigt auch die Grenze bzw. die eigentümliche Chance dieser Methode Es geht nicht um idealistische "Objektivität" bei der all gemeinen Beurteilung eines Problems, sondern nur darum, die individuellen Beurteilungsmöglichkeiten soweit wie möglich zu verbessern. Vergleichsmaßstab ist also nicht etwa das, was ein internationaler Gerichtshof herausbringen würde, sondern das, was auch mit anderen Unterrichtsmethoden erreicht werden könnte.

Unter dem Gesichtspunkt unserer vier Kriterien ergibt sich für diese Methode folgende Beurteilung:

*1. Sachliche Reichweite:* Da, wie schon betont wurde, das Tribunal thematisch nicht begrenzt sein muß, ist seine sachliche Reichweite fast ebenso unbegrenzt wie beim Lehrgang auch. Allerdings verlangt die *aporetische*, auf die Perspektiven von Anklage bzw. Verteidigung orientierte Struktur nicht unbedingt auch *systematische* Bearbeitungen des Bewußtseins. Das wird auch nicht dadurch ausgeglichen, daß die jeweils einseitigen Perspektiven durch die anderen ergänzt, korrigiert bzw. relativiert werden. Die besondere Chance des Tribunals besteht darin, daß es spielerisch ist, jedoch relativ wenig Investitionen in die Technik des Spiels verlangt. Ferner ordnet es die zu bearbeitenden Informationen und Kategorien zwar nicht einer Handlungssituation, aber doch einer intellektuellen Beurteilungssituation zu, mobilisiert also "Aktionswissen".

*2. Favorisierte Arbeitsmethoden:* Diese Methode fordert eine Reihe wichtiger Arbeitstechniken heraus: Sammeln und Ordnen von Informationen unter bestimmten Ge-

sichtspunkten; kooperatives und selbständiges intellektuelles Arbeiten; die Fähigkeit, Arbeitsergebnisse knapp und mit appellativem Tenor zu formulieren; die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (durch Rollenwechsel); Diskussionsfähigkeit sowie die Fähigkeit, die eigenen Ergebnisse auch unter Gegendruck zu kommunizieren.

**3. Schülerrolle:** Auch diese Methode beruht sehr weitgehend auf der Eigenaktivität der Schüler, sowohl von einzelnen wie von Gruppen. Die Schüler bestimmen nicht nur das Thema mit, das sie in Form eines Tribunals bearbeiten sollen - ein aufgezwungenes Thema kann man so gar nicht bearbeiten - , vielmehr hängt auch die Art und Weise seiner Strukturierung und Präsentation in sehr hohem Maße von den Entscheidungen der Schüler ab. Und schließlich ist für die Schüler das Ergebnis ihrer Arbeit ebenso offen wie für den Lehrer.

**4. Lehrerrolle:** Der Lehrer erfüllt bei dieser Methode wieder eine Reihe unterschiedlicher Funktionen: Verhältnismäßig untergeordnet ist die unterrichtliche Funktion, es überwiegen organisatorische, informatorische und beratende Funktionen. Bedeutsam für die Rolle des Lehrers ist ferner, daß er nicht wie beim Lehrgang das Lernergebnis antizipieren und entsprechend vorbereiten kann, sondern dieses Ergebnis abhängig machen muß von den Arbeitsintentionen seiner Schüler.

### **Das Projekt**

Die Methode des "Projekts" wird hier nur deshalb kurz erwähnt, weil der Leser angesichts der Diskussion der letzten Jahre dies wohl erwartet. Sowohl im Rahmen der Hochschuldidaktik wie auch der Diskussion zur Reform des Schulunterrichts werden Projekte auf Kosten des herkömmlichen Schulunterrichts zunehmend favorisiert.

Nun ist jedoch das Projekt keine eigenständige Methode in dem Sinne, wie dies für die bisher beschriebenen gilt; dazu fehlt die genaue *inhaltliche* Kennzeichnung des Kom-

munikationszieles. Wer für "Projekte" in der gegenwärtigen Situation votiert, plädiert damit eigentlich nur *gegen* die Mängel des überlieferten Hochschul- und Schulunterrichts und *für* die Verwirklichung folgender Aspekte:

1. Der Unterricht soll *komplexe* Gegenstände thematisieren, so wie die gesellschaftlichen Gegenstände selbst komplex sind;
- 2 er soll sie so thematisieren, daß *handlungsrelevante* Einsichten und Erfahrungen möglich werden;
3. diese Gegenstände sollen *fächer-übergreifend* bzw. *fächer-integrierend* thematisiert und nicht wieder in einzelne Fächer und deren Perspektiven separiert werden;
4. der Komplexität der Themen soll eine *Komplexität der Arbeitsformen* entsprechen, d.h. Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Arbeit im Plenum usw. sollen in zweckmäßigem Wechsel miteinander kombiniert werden;
5. die komplexen Themen sollen *schülerzentriert* bearbeitet werden, d. h. die Lernenden sollen Subjekte ihrer Lernprozesse nicht nur hinsichtlich der *Ausführung*, sondern auch der *Setzung von Lernzielen* sein, wie sie sich im Lernprozeß selbst anbieten und Stück für Stück weiter differenziert werden können.

Legt man diese Kriterien zugrunde, so entsprechen außer dem Lehrgang eigentlich alle bisher beschriebenen Methoden mehr oder weniger den Forderungen von Projekten. Allerdings haben wir in der bisherigen Beschreibung zusätzlich versucht, den Begriff "Lernen" in diesem Zusammenhang nicht abstrakt zu setzen, sondern schon begrifflich in bestimmte soziale Handlungsziele einzubeziehen. Dies geht von der Überlegung aus, daß "Lernen" im allgemeinen kein sozialer Selbstzweck ist (das trifft eigentlich nur dann zu, wenn man wie im Falle des Lehrganges Lernen künstlich aus den übrigen sozialen Zusammenhängen herauspräpariert), sondern eher ein Nebenzweck anderer erstrebter sozialer Handlungsziele ist: Man lernt, *weil* man etwas für andere herstellen, etwas darstellen, selbst etwas erreichen will usw. Die auf den Lehrgang abgestellte schulische Organisationsform des Lernens, deren

soziale Qualität dadurch gekennzeichnet ist, daß die einen sich durch die anderen systematisch belehren lassen, ist zwar, wie wir noch sehen werden, gerade auch für den politischen Unterricht unentbehrlich; aber sie kommt im gesellschaftlichen Leben außerhalb solcher separater Erziehungsinstitutionen nicht vor. Wenn also das klassische methodische Prinzip des Lehrgangs durch andere, z. B. die bisher geschilderten Methoden ergänzt werden soll, so kommt darin nur die Absicht zum Ausdruck, die in der Schule möglichen unterrichtlichen Kommunikationsformen selbst zu erweitern und nicht etwa nur neue technische Varianten einzuführen.

Aus all dem folgt, daß ein Projekt in unserem Zusammenhang keine spezifische Methode ist, sondern eher eine Gesamtüberschrift für alle diejenigen Methoden, die Lernprozesse anders als nach dem klassischen Muster des sich systematisch Belehren-Lassens organisieren. In diesem Sinne wollen wir den Begriff Projekt in diesem Buch auch weiter verwenden.

### **Methoden und Lernziele**

Die Darstellung der unterschiedlichen Methoden, die wesentlich durch unterschiedliche Kommunikationszwecke definiert sind, hat deutlich gemacht, daß jede Methode ihre spezifischen Chancen, aber auch ihre spezifischen Grenzen hat. Es kann also nicht darum gehen, bestimmte Methoden einfach für "besser" zu halten als bestimmte andere, sondern nur darum, ihre unterschiedliche Reichweite jeweils zu erkennen und den Unterricht entsprechend zu variieren. Im einzelnen ergeben sich zusammenfassend folgende Einsichten:

1. Die klassische schulische Methode des Lehrgangs, d. h. das systematische und geplante Belehren und Sich-belehren-Lassen ist keineswegs überflüssig geworden. Immer dann vielmehr, wenn die subjektive Erfahrung mit objek-

tiven, d. h. außersubjektiven, nicht einfach induktiv erschließbaren Sachverhalten und wissenschaftlichen Erkenntnissen konfrontiert werden muß, sind Lehrgänge unentbehrlich; würde man überhaupt auf Lehrgänge verzichten, so würde damit der "Anspruch des Objektiven" überhaupt abgewehrt, d.h. es gäbe z. B. keine Möglichkeit mehr, das jeweils vorhandene Bewußtsein als falsches zu erkennen und zu bearbeiten.

Allerdings haben die Vergleiche mit anderen Methoden auch gezeigt, wo die Grenzen des Lehrgangs liegen, daß er z. B. keine Real-Erfahrungen ermöglicht, sondern "nur" intellektuelle. Daß er das Bewußtsein nicht handlungsorientiert und beurteilungsorientiert entwickeln kann, sondern "nur" Potentiale für Handlungen und Urteile herzustellen vermag. Angesichts vieler modischer und wenig reflektierter Voten für "Lernen ohne Lehren" ist jedoch darauf hinzuweisen, daß jenes "nur" zwar eine korrekturbedürftige Grenze zeigt, aber kein Argument für den Verzicht auf planmäßige und systematische Unterrichtung beinhalten kann. Auch andere Methoden, so haben wir gesehen, sind auf Anteile von Lehrgängen angewiesen, wenn sie die ihnen möglichen Lernchancen auch erreichen sollen.

2. Es muß noch einmal betont werden, daß es sich bei den unterschiedlichen Methoden nicht - oder jedenfalls nicht in erster Linie - um unterschiedliche Vermittlungstechniken handelt, sondern - gleiches Thema vorausgesetzt - um unterschiedliche Bearbeitungszwecke. Diese unterschiedlichen Zwecke bestimmen nicht nur die Struktur der Sache entscheidend mit, sondern auch die Wahl der Arbeitsweisen und der Arbeitsmittel. Wenn der Zweck mit der Wahl einer bestimmten Methode einmal definiert ist muß er auch so lange durchgehalten werden, bis er gegebenenfalls gemeinsam neu definiert worden ist, weil sonst nur Verwirrung eintreten kann.

3. Die hier in Rede stehenden Kommunikationszwecke sind nicht *identisch* mit Lernzielen. Von der Bedeutung der Methoden im Hinblick auf die in meiner "Didaktik der politischen Bildung" genannten Lernziele wird gleich noch

die Rede sein. Unterrichtskommunikationen haben, das ist unsere These, ihre eigene innere Logik, sie können nicht einfach auf bestimmte Lernziele hin organisiert werden, haben diesen gegenüber vielmehr notwendigerweise einen relativ autonomen Spielraum. Wohl kann man bestimmte Kommunikationszwecke wegen ihrer Affinität zu bestimmten Lernzielen wählen bzw. bevorzugen, aber man kann die Unterrichtskommunikation nicht zur bloßen technischen Konsequenz von außen kommender Lernziele machen. Daß im Gegenteil die Unterrichtskommunikation selbst, sobald sie zum Zwecke des Lehrens und Lernens eingegangen wird, auch ihre eigenen Ziele entwickeln muß, die unter Umständen - wie wir vorher gesehen haben - zu den von außen formulierten Lernzielen in Widerspruch treten können, ist in der bisherigen Curriculum-Diskussion weitgehend vernachlässigt worden. Dabei ist von den bekannten gruppendynamischen Dimensionen, die jeder Kommunikation immanent sind, hier noch gar nicht die Rede, sie würden das Problem noch weiter komplizieren. Gemeint ist vielmehr, daß Lernen, abstrakt gefaßt, überhaupt kein soziales Handlungsziel sein kann, daß es vielmehr immer mit anderen sozialen Handlungszielen gekoppelt erscheint.

4. Aus diesem Grunde liegt ein wesentliches Problem darin, zumindest auf längere Sicht die Kommunikationszwecke mit den als notwendig erachteten Lernzielen in einen Zusammenhang zu bringen. Das aber kann nicht dadurch geschehen, daß man aus welchen Gründen auch immer *für* bestimmte Methoden und *gegen* andere votiert, sondern nur dadurch, daß man *die verschiedenen Methoden miteinander kombiniert*; sei es, daß sie einander abwechseln, sei es, daß sie ineinander übergehen. Lehrgangsanteile sind, wie wir schon sahen, ohnehin immer unentbehrlich. Man kann aber auch zum selben Thema Rollenspiele mit einem Planspiel kombinieren, die Lehrgänge in Produktionen übergehen lassen usw.

5. Dabei muß man jedoch deutlich sehen, daß die einzelnen Methoden unterschiedlich kompliziert sind. Schon die

hochschuldidaktische Diskussion der letzten Jahre ist dem Irrtum aufgesessen, daß Projekte oder gruppen-orientierte Lehrmethoden für die Lernenden "leichter" seien als die herkömmlichen Lehrverfahren, weil sie doch "lebensnäher" seien. Das Gegenteil ist eher richtig. Am leichtesten läßt sich wahrscheinlich im Rahmen eines gut durchdachten Lehrgangs lernen, und zwar schon deshalb, weil beim Lehrgang rein kognitive Ergebnisse im Vordergrund stehen. Alle anderen Methoden verlangen dagegen zusätzlich das Erlernen und die Präsentation sozialer und darstellerischer Fähigkeiten; zudem wird die Arbeitsstruktur etwa durch Parallelisierung verschiedener, weitgehend auf Selbsttätigkeit angewiesener Gruppen allenfalls im Hinblick auf die eigene Gruppe leichter als beim lehrerzentrierten Lehrgang, sie wird jedoch fraglos komplizierter im Hinblick auf die Koordination mit den anderen Gruppen, auf die übergeordnete gemeinsame Zielsetzung sowie nicht zuletzt hinsichtlich der Selbstvergewisserung der Lernerfolge. Wenn man das nicht deutlich sieht, entsteht bei diesen Methoden nur blinder und irrationaler Aktivismus.

6. Der Lehrer - so war zu erkennen - nimmt in den unterschiedlichen Methoden ganz unterschiedliche Funktionen ein, die später noch einmal ausführlicher diskutiert werden sollen. Hier mag der Hinweis genügen, daß je nach dem Kommunikationszweck er überwiegend als unterrichtender Fachmann, als Informant, als Organisator, als Berater oder auch als Mitspieler tätig ist. Er ist also keineswegs unter allen Umständen der, der sein vorher geplantes Konzept im Unterricht realisiert; vielmehr ändert sich je nach seiner jeweils eingenommenen Funktion seine Beziehung zu den Schülern wie auch seine Beziehung zur Sache, die er vermitteln soll.

7. Die Darstellung der Methoden erfolgte unabhängig davon, welche Rolle sie speziell in der Schule spielen können und sollen, und ob und in welchem Umfange sie dort überhaupt realisierbar sind. Da die Schulen immer noch bis in ihre bauliche Organisation hinein im wesentlichen aus Klassenzimmern und Lehrerzimmern, allenfalls noch aus

einigen Fachräumen bestehen und schon von daher weitgehend auf die Methode des Lehrgangs hin festgelegt sind, dürften einige der oben beschriebenen Methoden dort nur schwer zu realisieren sein. Das darf aber kein Grund dafür sein, ganz unabhängig davon die methodischen Möglichkeiten des politischen Unterrichts überhaupt erst einmal im Zusammenhang darzustellen. Aus den der gegenwärtigen Schule im allgemeinen gesetzten Grenzen lassen sich vielmehr zwei Folgerungen ableiten:

Entweder müssen die schulischen Bedingungen auf Dauer entsprechend verbessert werden, wobei die hier genannten methodischen Varianten als Planungshilfe dienen könnten. Oder aber man definiert den Auftrag der Schule für die politische Bildung von vornherein partiell, z. B. dahingehend, daß sie systematische Lehrgänge im Unterricht anbietet. Dann jedoch muß klar sein, daß die Ziele des politischen Unterrichts notwendigerweise - d.h. wie in der Didaktik begründet - weiter gesteckt sind, als die Schule sie realisieren kann, und dann müssen die außerschulischen Bildungsmöglichkeiten als Ergänzung und Korrektur der schulischen Möglichkeiten verbreitert werden. Es ist hier nicht der Ort, diese Alternative ausführlich zu diskutieren, sie muß nur gesehen werden.

Vieles spräche zumindest gegenwärtig dafür, daß die Schule sich konzentriert auf solche Methoden, die ihr aufgrund ihrer spezifischen Chancen und Bedingungen besonders gemäß sind. Es sind vor allem solche, die auf langfristigem und systematischem Unterricht beruhen, also z. B. Lehrgang, Produktion, Sozialstudie und möglicherweise auch Tribunal. Die anderen Methoden brauchen durchaus nur gelegentlich verwandt zu werden, z. B. um den Schülern über die langen Jahre der Schulzeit ab und zu neue Impulse anzubieten. Außerdem könnte man Schullandheimaufenthalte bzw. Tagungen in Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung für diejenigen Methoden vorsehen, die sich unter den Bedingungen der Tagung besser realisieren lassen. Umgekehrt sollten die Dozenten in außerschulischen Bildungsstätten beachten, daß ihre Chance

weniger in der Anwendung der klassischen Schulmethoden wie etwa des Lehrgangs liegt - die schon wegen der kurzen Dauer von Tagungen hier ihre Grenzen haben - , sondern im Gebrauch gerade jener Methoden, für die sie im Unterschied zur Schule über optimale Bedingungen und Voraussetzungen verfügen.

Im übrigen wären hier auch altersspezifische Differenzierungen zu bedenken. Für jüngere Jahrgänge dürften auch in der Schule die mehr spielerischen, sozial-aktiven Methoden passender und motivierender sein als die mehr auf strenger Verbalisierung beruhenden. Je nach Altersklasse und je nach den Bedingungen der Institution käme es also auf die *Kombination* der Methoden an: je nachdem kann man bestimmte *Schwerpunkte* setzen und die anderen Methoden nur gelegentlich verwenden. Gerade deshalb aber ist es notwendig, daß *alle* Politiklehrer - gleich in welchen Altersstufen sie unterrichten und in welcher Institution sie tätig sind - die Methodenproblematik und Methodenvielfalt zunächst einmal im ganzen zur Kenntnis nehmen.

Die bisherige Diskussion der Methoden bliebe jedoch unbefriedigend, wenn sie nicht mit den in der "Didaktik der politischen Bildung" formulierten übergeordneten Lernzielen in Verbindung gebracht würde. Wir müssen also die Frage prüfen, welche Methoden für die Erreichung welcher dieser Lernziele besonders geeignet sind. Das kann nur grob angedeutet werden, weil die Grenzen zwischen den einzelnen Methoden fließend sind, und weil es sich bei diesen Methoden um Typen der Unterrichtskommunikation handelt, die im einzelnen nicht nur gewisse Spielräume für Aktivitäten haben, sondern auch niemals rein und ausschließlich, sozusagen ohne Umwege realisiert werden können. In der Darstellung S. 105 wurde versucht, die Methoden den Lernzielen zuzuordnen. Dabei wurden *im allgemeinen mögliche* Zuordnungen berücksichtigt, d. h. solche, die ohne Abweichung vom Zweck der jeweiligen Kommunikation erreichbar sind. Man könnte für eine solche

**Zuordnung auch den Gesichtspunkt zugrundelegen, welche Zuordnungen jeweils *unbedingt gegeben* sind, d. h. logisch aus dem jeweiligen Kommunikationszweck erwachsen. Ferner wurde davon ausgegangen, daß jeweils *aktuelle Themen* gewählt werden. Dieser Hinweis ist vor allem im Hinblick auf das Teilziel III "Historisches Bewußtsein", wichtig; denn unter der Voraussetzung, daß der Gegenstand ein historischer ist, ändert sich die Gewichtung der Tabelle natürlich. Historische Themen lassen sich durch Lehrgänge, Produktionen, Sozialstudien, Rollenspiele und Tribunale bearbeiten - wobei die Frage, wie sinnvoll diese Methoden für historische Themen sind, auf sich beruhen bleiben soll.**

**Wir rufen an dieser Stelle noch einmal die in der "Didaktik" (S. 139 ff.) begründeten Lernziele ins Gedächtnis. Die Begründung ging dort aus von einer Interpretation des Grundgesetzes, aus der sich "Mitbestimmung" als oberstes Lernziel ergab. Dieses wurde aufgeschlüsselt in folgende Teilziele:**

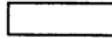
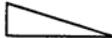
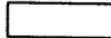
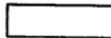
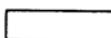
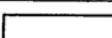
- 1. Die Fähigkeit zur Analyse aktueller Konflikte im Sinne des allgemeinen Fortschritts an Demokratisierung und der Wahrnehmung der eigenen Interessen;**
- 2. das Training systematischer gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen, das in die Lage versetzt, die einzelnen politischen Handlungen und Konfliktanalysen in größere Zusammenhänge und dementsprechende Strategien einzubeziehen;**
- 3. die Entwicklung historischen Bewußtseins, um Emanzipation und Mitbestimmung im Kontext historisch entstandener Abhängigkeiten und Unmündigkeiten konkretisieren zu können;**
- 4. das Training selbständiger Informationsermittlung und Informationsverarbeitung, um auf diese Weise selbständig und kritisch am politischen Leben teilnehmen und auf die Dauer von der Hilfe durch "Lehrer" unabhängig sein zu können;**

**5. das Training praktischer Handlungsformen, um vor allem an der "Basis" erfolgreich für seine eigenen Interessen und Ziele operieren zu können.**

Die Affinität zwischen den Methoden und diesen Lernzielen wurde in der folgenden Darstellung (S. 105) durch zwei Stärkegrade angedeutet: Ein Viereck bedeutet relativ hohe Affinität, ein Dreieck relativ niedrige; fehlt eines der beiden Zeichen, so bedeutet dies keine oder keine nennenswerte Affinität.

Berücksichtigt man alle Einschränkungen, dann zeigt die Tabelle noch einmal, was die Analyse der Methoden schon im einzelnen ergab:

- 1. Die geringste Reichweite im Hinblick auf die Lernziele hat die *Provokation*; sie ist ohne die Kombination mit anderen Methoden praktisch wertlos.**
- 2. Das Hauptgewicht des *Lehrgangs* liegt beim Teilziel II: Training systematischer gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen; er hat jedoch wenig unmittelbare Bedeutung für den Erwerb praktischer Handlungsformen.**
- 3. Diejenigen Methoden, deren Schwerpunkt auf den für praktisches Handeln relevanten Teilzielen IV und V liegt, sind weniger bedeutsam für das Teilziel II.**
- 4. Das Teilziel III: Historisches Bewußtsein, kommt notwenig zu kurz, wenn nicht historische Gegenstände und Themen speziell bearbeitet werden.**
- 5. Ganz allgemein läßt sich die Schlußfolgerung ziehen: Je *schülerzentrierter* der politische Unterricht ist, desto geringer ist seine objektiv-systematische Reichweite, oder anders ausgedrückt: Zwischen den objektiven (z. B. wissenschaftlichen) Ansprüchen, die an die Bearbeitung des Bewußtseins gestellt werden müssen, und den Bedürfnissen nach eigener Aktivität der Schüler gibt es einen Widerspruch, der bei der Unterrichtsplanung nicht durch ein Votum für die eine oder andere Seite gelöst werden kann, sondern unaufgelöst das Leitmotiv für die optimale Kombination der Methoden bleiben muß.**

Methoden	Lernziele (Teilziele)				
	<b>I</b> Analyse aktueller Konflikte	<b>II</b> Training gesamtgesell- schaftl. Vorstellungen	<b>III</b> Historisches Bewußtsein	<b>IV</b> Selbstständ. Infor- mationsermittlung	<b>V</b> Praktische Handlungsformen
1. Lehrgang					
2. Produktion					
3. Sozialstudie					
4. Provokation					
5. Rollenspiel					
6. Planspiel					
7. Tribunal					

105

**Damit wollen wir die Überlegungen zu den politischen Unterrichtsmethoden hier abbrechen, obwohl eine Reihe theoretischer Überlegungen, die wir angedeutet haben, angesichts der gegenwärtigen Curriculum-Diskussion naheliegen. Aber der Gesichtspunkt der praktischen Brauchbarkeit steht hier im Vordergrund, und für ihn ist die hoffentlich hinreichend begründete Erkenntnis wichtig, daß Methoden immer auch Ziele sind, und daß es "die beste" Methode nicht gibt, sondern nur die im Hinblick auf die übergeordneten Lernziele *bestmögliche Kombination* von Methoden.**

1

## 4. Kapitel

### Politischer Unterricht als kollektiver Arbeitsprozeß

Ganz unabhängig davon, welche Methoden in welcher Kombination man wählt, hat jeder Unterricht eine *zeitliche Dimension*: Lernprozesse sind zeitliche Prozesse. Diese auf den ersten Blick scheinbar banale Tatsache ist jedoch für die methodische Reflexion des Lehrers von entscheidender Bedeutung; denn eben der zeitliche Ablauf läßt die Probleme entstehen, die durch methodische Reflexion behoben werden müssen. Schon bei der Beschreibung der einzelnen Methoden war deutlich geworden, daß die zeitlichen Phasen einer bestimmten Methode zwar weitgehend variiert werden können, daß aber andererseits bestimmte Reihenfolgen von der Logik der Sache her festgesetzt sind. So wurde etwa betont, daß man mit einer Sozialstudie oder mit einem Planspiel nicht einfach unmittelbar beginnen kann, sondern daß ihnen gewisse Vorarbeiten vorausgehen müssen.

Aber der Hinweis auf den zeitlichen Charakter des Unterrichts ist - zumindest für den politischen Unterricht - noch grundsätzlicher zu verstehen. Wenn nämlich Lernen verstanden wird als soziale Handlung, die wieder mit anderen sozialen Handlungsintentionen verknüpft ist, und wenn diese letzteren Handlungsintentionen sogar in den meisten Methoden den Vorrang haben vor der sozialen Handlung "Lernen", dann folgt daraus, daß inszenierte Lernprozesse an "Vorgeschichten" anknüpfen, nämlich an bereits vorliegende, durch andere Lernakte und soziale Handlungen bedingte, bereits vorhandene Vorstellungen, Vor-Urteile und Meinungen. Mit anderen Worten: Lernen und Lehren sind biographische, sind historisch dimensionierte Handlungen. Es gibt für politische Lernprozesse keinen "historischen Nullpunkt". Politisches Lernen ist nicht voraussetzungslos "Erfindung" von Bewußtsein, sondern Korrektur, Erweiterung, Ergänzung, Strukturierung, Kategorisierung, kurz: *Veränderung* von bereits vorhan-

107

denem Bewußtsein. Organisierte Lernprozesse greifen in biographische Erfahrungskontinuitäten ein, die selbst historisch vermittelt sind, begleiten die Lernenden eine Zeitlang, um sie danach wieder ihrer gesellschaftlichen Praxis zu überlassen. Diese Sicht führt zu teilweise ganz anderen Konsequenzen für das Selbstverständnis des unterrichtlichen Handelns, als wenn man davon ausginge, daß im politischen Unterricht politisches Bewußtsein überhaupt erst hergestellt und Stück für Stück aufgebaut würde.

Was nun heißt "kollektiv bearbeiten"? Wodurch unterscheidet sich eine Bearbeitung etwa von einer politischen Stammtisch-Konversation?

Der Begriff "Kollektiv" ist hier unspezifisch gebraucht, man könnte auch von "gemeinsamer" Bearbeitung sprechen; gemeint ist damit lediglich die Tatsache, daß es sich um die Bearbeitung im Rahmen eines kommunikativen Zusammenhangs handelt, daß also nicht jeder nur für sich arbeitet, sondern in bezug auf andere.

Charakteristisch für die intellektuelle Bearbeitung eines Sachverhalts im Unterschied etwa zur unverbindlichen Plauderei darüber sind:

- die genaue Definition der Arbeitsziele und des Vorgehens; es muß klar sein, was warum und zu welchem Zwecke getan wird;
- die Planmäßigkeit des Vorgehens im Unterschied zur Zufälligkeit und Willkür "wie es einem gerade in den Sinn kommt";
- die Bewußtheit der Prozesse im Unterschied etwa zum bloßen "Vor-sich-hin-Kommunizieren" und zu bloß emotionalen Antrieben;
- die rationale Kalkulation der Mittel und Bedingungen im Unterschied zu bloßem Ausprobieren und Experimentieren etwa nach dem Schema von "trial and error".

Von "kollektiver Bearbeitung" kann jedoch nur dann die Rede sein, wenn diese Charakteristika für *alle* Beteiligten, also nicht nur für die Lehrer, zutreffen. Zwar hat der Lehrer, wie schon deutlich wurde, spezifische Funktionen, aber nicht in dem Sinne, daß er allein die intellektuelle Verfü-

gung über den gemeinsamen Arbeitsprozeß hat und die Schüler in diesem Punkte von sich abhängig hält. Er bringt vielmehr nur diese Merkmale der Bearbeitung gegenüber den Schülern zur Geltung. Man kann es auch so ausdrücken: Bei der "kollektiven Bearbeitung" nimmt jeder Beteiligte abwechselnd die Funktion des Produzenten und Konsumenten ein; auch die Schüler lernen nicht nur, sie belehren auch einander.

Vom Standpunkt des Lehrers aus stellen die einzelnen zeitlichen Phasen des Lernprozesses ganz unterschiedliche Anforderungen, wie nun gezeigt werden soll. Folgende Phasen lassen sich dabei unterscheiden:

1. *die Vorbereitung* vor Beginn des eigentlichen Lernprozesses;
2. die Herstellung eines optimalen *Einstiegs*, damit ein Lernprozeß überhaupt planmäßig beginnen kann;
3. die *Klärung des weiteren gemeinsamen Vorgehens* (Arbeitsplanung), also die Klarstellung der Ziele, der anzuwendenden Arbeitsmethoden und der zu erwartenden Schwierigkeiten;
4. die *Korrektur der Lernprozesse*, wenn Schwierigkeiten auftauchen, wenn die Motivation erlahmt, wenn die Ziele sich als zu hochgesteckt erweisen usw.;
5. *die Feststellung des Ergebnisses*, sei es eines Zwischenergebnisses, sei es des Endergebnisses der gemeinsamen Arbeit.

### **Die Vorbereitung**

Die Vorbereitung des Lehrers auf ein bestimmtes Unterrichts-Projekt hat unterschiedliche Aspekte, die zusammen gesehen werden müssen.

1. Zunächst muß der Lehrer *das Thema*, das bearbeitet werden soll, noch einmal *selbst studieren*, und zwar zunächst ohne Rücksicht darauf, daß er es unterrichten will. Es geht darum, daß der Lehrer sein eigenes Bewußtsein

noch einmal bearbeitet, bevor er es mit dem seiner Schüler konfrontiert; denn nur dann können diese wirklich etwas davon haben. Natürlich sind dem zeitlichen Umfang einer solchen Vorbereitung sowohl durch die Anforderungen des Berufes wie auch durch den Anspruch auf angemessene Freizeit Grenzen gesetzt. Aber wir unterstellen hier, daß der Lehrer sich ohnehin für das Fach, das er unterrichtet, ständig weiterbildet, etwa durch die regelmäßige Lektüre wenigstens einer einschlägigen Zeitschrift. Zudem erlaubt die relativ preiswerte und umfangreiche Taschenbuchproduktion gerade für das Fach Politik preislich erschwingliche Vorbereitungs-Materialien, ganz abgesehen von den praktisch kostenlosen Sendungen in Funk und Fernsehen. Allerdings wären darüber hinaus für die wichtigsten Themen des Unterrichts knappe, systematische, informations- und materialreiche Darstellungen gerade für den Zweck der Vorbereitungen des Lehrers zu entwickeln, die ihm ermöglichen, sich gründlich und aus erster Hand, aber doch auch zeitökonomisch und zweckmäßig vorzubereiten. Der Leitgedanke bei diesem Aspekt der fachlichen Vorbereitung müßte sein: Verstehe ich selbst von dem Thema so viel, daß ich es nicht nur vor Kindern bzw. Jugendlichen unterrichten, sondern auch unter Fachkollegen fachlich diskutieren könnte? Die fachliche Seite des politischen Unterrichts wurde in diesem Buch schon mehrfach betont, und wir können nun hinzufügen: Methodische Einfälle und Finessen können und dürfen niemals ein Ersatz für die fachliche Qualität des Lehrerbewußtseins selbst sein; im Gegenteil: Wer von dem, was er unterrichten will, wirklich etwas versteht, wird sehr viel eher auch die richtige Methoden-Kombination für den Unterricht finden. Ganz falsch ist auch die weitverbreitete Auffassung, fachliche Vorbereitung hieße von vornherein eine Sache "ad usum delphini" zu betreiben, also von vornherein fixiert auf den vermeintlichen Verständnishorizont der Schüler; wer das lange genug tut, der denkt irgendwann selbst wie ein Schulkind, oder schlimmer: wie er denkt, daß ein Schulkind denkt. Die fachliche Vorbereitung muß den Lehrer vielmehr auch per-

sönlich interessieren, von ihm selbst als interessant und bereichernd erfahren werden; er hat gleichsam auch immer für sich selbst, ohne Rücksicht auf seine Schüler, ein Anrecht auf intellektuelle Existenz, und nur dann kann sein Bewußtsein auch den Schülern von Nutzen sein. Wenn die Zeit zu einem solchen "Eigenstudium" des Themas fehlt, ist es oft ratsam, ein neues Thema gar nicht erst zu unterrichten, sondern ein solches Thema zu wählen, in dem man selbst einigermaßen "zu Hause" ist.

2. Da jedoch der Zweck der Vorbereitung im bevorstehenden Unterricht liegt, ist es selbstverständlich auch geboten, diesen Aspekt immer schon im Blick zu haben, und zwar in folgender Hinsicht:

a) Welches *Material* eignet sich für den Unterricht besonders? Anzustreben wäre, möglichst Original-Material der Bearbeitung zu übergeben, aber bekanntlich ist nicht jedes an sich wichtige Material dafür gleich gut geeignet. Falls die Klasse bereits über ein einschlägiges Schulbuch verfügt, sollte auch dann darauf zurückgegriffen werden, wenn dessen Darstellungen und Materialien unbefriedigend sind; es sollte in solch einem Fall beides vom Lehrer her ergänzt werden.

b) Welche politisch-didaktischen *Kategorien* sind für das Thema bzw. das Material besonders produktiv? Wie in der "Didaktik" begründet wurde (S. 159 ff.), lassen sich zwar *alle* politisch-didaktischen Kategorien an ein politisches Thema anlegen, aber nicht alle führen bei jedem Thema zu gleich interessanten und wichtigen Ergebnissen. Dies nicht zu sehen, hieße, das didaktische Kategorien-Modell rein formalistisch handhaben. So ist etwa die Kategorie "Menschenwürde" beim Thema "Krieg" oder "Obdachlosigkeit" ergiebiger als beim Thema "Steuerreform" oder "EWG". Nicht nur für den Lehrer selbst vermögen die Kategorien das Thema während der Vorbereitung zu strukturieren, er kann vielmehr mit ihrer Hilfe auch wenigstens grob antizipieren, was aus der Bearbeitung des Themas "herauskommen" könnte und ob es sich von daher auch zur Bearbeitung lohnen würde.

c) Welche der (vorhin beschriebenen) *Methoden* (bzw. welche Kombination von Methoden) ist für das Thema bzw. das dazu vorliegende Material besonders geeignet? Dies hängt unter anderem von der Beantwortung der Frage ab, welche der übergeordneten Lernziele (Teilziele) mit Vorrang angestrebt werden sollen.

d) Welchen Zeitaufwand für die Durchführung muß man ungefähr veranschlagen? Diese Frage läßt sich vorher zwar nie genau beantworten, aber man muß zumindest abschätzen können, ob man voraussichtlich eine, vier oder zehn Stunden brauchen wird. Für jeden Arbeitsvorgang ist die ungefähre Zeitkalkulation wichtig, weil sonst diese Arbeit gar nicht vernünftig geplant und organisiert werden kann.

e) Welche organisatorischen Vorbereitungen müssen vor Beginn des Projektes erledigt sein? Wieviel und welche Räume werden gebraucht? Was muß vervielfältigt werden? Müssen Tonbänder, Filme oder sonstige Materialien von außen beschafft werden? Gerade die "neueren" Methoden sind - wie wir gesehen haben - organisatorisch relativ kompliziert und müssen auch von daher gründlich vorbereitet sein.

3. Wir haben bisher vorausgesetzt, daß über die Wahl des Themas bereits entschieden ist, daß es also nur noch um die optimale Vorbereitung für dessen unterrichtliche Realisierung geht. Es kann aber durchaus sein, daß aufgrund der Vorbereitung das Thema wieder fallengelassen wird - sei es, daß der Lehrer sich einstweilen nicht für kompetent genug hält; sei es, daß die Durchführung sich als zu schwierig erweist. Allerdings gibt es für die Wahl eines bestimmten Themas auch andere Gründe, über die vorher entschieden werden kann. Für die Wahl kann etwa eine besondere Aktualität sprechen, die auch die Schüler besonders motiviert. Oder es kann sich als sinnvoll erweisen, gerade mit diesem Thema am bisherigen Unterricht anzuknüpfen, z. B. weil darin grundsätzliche (kategoriale) Perspektiven enthalten sind, die bisher im Unterricht zu kurz gekommen sind. So oder so taucht aber die Frage auf, ob die Schüler

die Wahl eines bestimmten Themas mitbestimmen sollen und können. Ob und in welchem Maße dies sinnvoll ist, ist keine grundsätzliche Frage. Es mag geradezu als ideal anzusehen sein, daß Schüler die Unterrichtsthemen vorschlagen und deswegen mit hoher Motivation auch bearbeiten. Die Erfahrung zeigt jedoch, daß man dies im allgemeinen nicht erwarten kann. Zwar erhält jeder Lehrer, der entsprechende Fragen stellt, auch Antworten, aber das mobilisierte Interesse erlischt sehr oft in dem Augenblick, wo dafür gearbeitet werden muß. Zudem ist die Frage, wie die Schüler ihre Schule *bisher* erlebt haben, ob sie bisher schon gelernt haben, nicht nur irgendwelche Interessen zu nennen, sondern auch dafür einzutreten. Diese Fähigkeit kann nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern muß erst erlernt werden. Sie hängt übrigens keineswegs eindeutig vom Alter ab; mit jüngeren Klassen kann man unter Umständen eher zu entsprechenden Vereinbarungen kommen als mit älteren.

Unbeschadet der Tatsache, daß gerade der Politiklehrer diese Fähigkeit schon vom Sinn seines Faches her fördern soll, kann über die objektive Wichtigkeit und Bedeutung eines Themas sowie über die geeignete Organisation seiner Bearbeitung nicht einfach abgestimmt werden. Intellektuelle Fragen und Probleme des Bewußtseins sind von qualitativ anderer Art als politische Willenserklärungen oder die Organisation von Schulfesten. Ein Lehrer, der sich einer derartigen Formalität nicht einfach unterwirft, handelt nicht schon deshalb undemokratisch. Schließlich hat *er* die Probleme, um die es im Unterricht geht, wissenschaftlich studiert, und die Schüler haben einen Anspruch darauf, daß sie von diesem Vorsprung auch tatsächlich profitieren können. Vielmehr käme es darauf an - und dies ist schon eher ein Kriterium für demokratisches Verhalten - , die eigene unterrichtliche Entscheidung plausibel zu begründen, anstatt einfach Gehorsam zu fordern. "Plausibel" heißt in diesem Zusammenhang: die Kategorie "Interesse" zu entfalten; klarmachen, wie das Thema und seine Bearbeitung mit den gegenwärtigen und zukünftigen

("Perspektive") Interessen und Bedürfnissen zusammenhängt, was man mit den zu erwartenden Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Zusammenhang "machen" kann, usw. Aber die Schüler können dem Lehrer die letzte Entscheidung über die Wahl des Gegenstandes wie der Methoden nicht abnehmen.

In den letzten Jahren ist eine derartige "inhaltliche Mitbestimmung" der Schüler gerade im Fach Politik nicht zuletzt deshalb in die Diskussion geraten, weil der politische Unterricht vielfach von fachlich wenig kompetenten Lehrern erteilt wurde und weil die Themen oft das gar nicht tangierten, was außerhalb der Schule politisch wirklich zur Debatte stand. Es ist wichtig, solche Probleme mit den Schülern zu diskutieren, aber die "Wirklichkeitsferne" des politischen Unterrichts ist ein didaktisch-theoretisches Problem, das auf die Dauer nicht dadurch gelöst werden kann, daß die Schüler Themen und Stoffe des Unterrichts einfach beschließen. Auch das haben die letzten Jahre deutlich gezeigt: daß nämlich der Horizont, aus dem solche Beschlüsse erwachsen, in der Regel nicht weniger borniert ist als jener didaktisch (und d. h. auch: politisch) überholte politische Unterricht selbst, gegen den sie sich richten.

### ***Der Einstieg***

Ein wichtiges praktisches Ergebnis der Vorbereitung ist die Herstellung des Einstiegs, d. h. die Konstruktion des Anfangs eines Lernprozesses. Die einfachste Möglichkeit für die Herstellung eines Einstiegs besteht darin, daß der Lehrer das Thema benennt, auf Anknüpfungspunkte zum bisherigen Unterricht verweist, die objektive und subjektive Bedeutung des Themas erläutert und dann ziemlich bald mit seinem vorher geplanten Lehrgang beginnt. In einem solchen Falle dürfte den Schülern ziemlich unklar sein, was nun eigentlich geschehen soll und wie sie vorgehen sollen; sie bleiben in unnötiger Abhängigkeit vom Lehrer und

**können seinen Darstellungen nur noch überwiegend passiv folgen.**

**Ganz anders verhält es sich schon, wenn der Lehrer das Thema benennt und eine erste ausführliche, aber bewußt unstrukturierte Diskussion einleitet; in diesem Fall könnten sich die zum Thema vorhandenen Einstellungen und Vorurteile, bisher erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse artikulieren. Nach einiger Zeit läßt sich die unstrukturierte Diskussion im Hinblick auf die wichtigsten Probleme, Kontroversen und Gesichtspunkte strukturieren, und es läßt sich auf diese Weise ein Arbeitsprogramm entwickeln: Was soll in welcher Reihenfolge unterrichtet werden und wie soll dabei vorgegangen werden?**

**Der Vorteil dieses zweiten Verfahrens gegenüber dem ersten besteht darin, daß die Schüler von vornherein am Entwurf des Arbeitsprojektes beteiligt sind, daß sie bereits einen ersten allgemeinen Überblick haben und zudem einsehen können, wie die Arbeit weitergehen soll. Allerdings geht der Lehrer hier insofern ein gewisses Risiko ein, als seine in der Vorbereitung konzipierte Strukturierung des Themas nun unter Umständen modifiziert werden muß, weil die Schüler für sich selbst wichtige Aspekte des Themas eingebracht haben, die in der Vorbereitung des Lehrers keine oder nur eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Hält er nun trotzdem seinen mitgebrachten Entwurf durch, etwa indem er die von den Schülern in die Debatte gebrachten Aspekte einfach ignoriert oder auf seine Konzeption hin umfunktioniert, so manipuliert er die Schüler, und es wäre besser, er würde gleich nach dem zuerst beschriebenen Verfahren vorgehen. Hier zeigt sich noch einmal, daß ein Lehrer, der sich nicht auf das Thema, sondern nur auf eine bestimmte Unterrichtung des Themas vorbereitet hat, schon am Beginn des Unterrichts in Schwierigkeit geraten kann.**

**Als Kriterien für einen guten Einstieg können wir fürs erste festhalten:**

**- Die bloße Benennung und Erläuterung eines Theams ist noch kein Einstieg, sondern nur ein Statement des Leh-**

rers. Ein Einstieg ist nicht das Thema selbst, sondern bereits eine Bearbeitung des Themas zum Zwecke seiner weiteren Bearbeitung.

- Ein Einstieg muß die wichtigsten sachlichen Zusammenhänge - wenn auch noch grob und wenig strukturiert - deutlich machen; im weiteren Verlauf des Unterrichts muß immer klar sein können, daß man bei der Bearbeitung von Problemen ist, die im Einstieg schon eine Rolle gespielt haben. Der Einstieg hat insofern integrierende Funktion; er verhindert, daß der Unterricht, wenn es komplizierter wird, eine eigene Dynamik entfaltet, die sich von dem löst, was ursprünglich eigentlich geklärt werden sollte.

- Der Einstieg hat nicht nur eine *objektive* Dimension, insofern er erste sachliche Zusammenhänge strukturiert, sondern auch eine subjektive. Thematisiert werden nämlich zugleich immer auch die Beziehungen, die die Schüler zur Sache haben. Daraus folgt, daß die Schüler auch ein inhaltliches Mitspracherecht über die weiteren Arbeitsprozesse erhalten. Im Einstieg wird gleichsam die sachliche (und subjektive) Vorbereitung des Lehrers konfrontiert mit den thematisch bezogenen Interessen und Bedürfnissen der Schüler, und *aus beidem* entsteht dann der weitere Arbeitsplan. Wie schon früher betont, wird dadurch die fachlichdidaktische Kompetenz des Lehrers nicht abgeschafft.

- Diese Kompetenz konkretisiert sich im Gebrauch der politisch-didaktischen Kategorien. Die inhaltliche Mitbestimmung der Schüler, die sich schon im Einstieg konkretisiert, ist zu messen daran, ob sie sich in diesen Kategorien ausdrückt bzw. ausdrücken läßt, d. h. ob sie auf qualitativ-*politische* Fragestellungen abhebt. Bei der aus dem Einstieg erwachsenden Planung des Unterrichts, also bei der Perspektive der weiteren gemeinsamen Arbeit, müssen die Kategorien die Leitgesichtspunkte sein. Im Rahmen unseres Kategorien-Modells ergibt sich die Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler dadurch, daß zwar nicht langfristig, wohl aber im konkreten Unterrichtsprojekt, einige Kategorien für interessanter und wichtiger gehalten werden können als andere.

Bisher sind wir nur davon ausgegangen, daß der Einstieg dadurch hergestellt wird, daß die Klasse zu einem bestimmten Thema ihre vorhandenen Meinungen, Einstellungen usw. artikuliert. Dies ist die einfachste und jederzeit mögliche Form des Einstiegs. Je nach Thema ist dieses Verfahren jedoch nur mehr oder weniger ergiebig. In vielen Fällen ist es daher nützlich, wenn der Einstieg aus einer ersten Bearbeitung vom Lehrer vorgelegter Materialien entsteht, z. B. einer knappen kontroversen Dokumentation die die wichtigsten Aspekte des Themas enthält, aber nicht so schwierig ist, daß ihre erste unstrukturierte Diskussion bereits große Schwierigkeiten bereitet. Dies hätte zudem den Vorteil, daß der Einstieg jederzeit gewissermaßen dinglich greifbar vorhanden wäre. Auch einige der vorhin beschriebenen Methoden eignen sich je nach Thema zum Einstieg, z. B. das Rollenspiel oder die Provokation im Sinne eines nachgespielten sozialpsychologischen Experiments.

Tatsächlich gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, von denen hier nur einige genannt wurden. Wichtig ist nur, sie von ihrer Funktion her zu verstehen und einzusetzen, nämlich als Organisation für den *Beginn* eines längeren Lernprozesses. Einstiege sind keine "Aufhänger", mit denen man Motivationen und Emotionen der Schüler anheizt, um sie dann für etwas ganz anderes zu gewinnen. Einstiege sind vielmehr in nuce die Sache selbst, die zur Bearbeitung ansteht.

### ***Planung des Vorgehens/Arbeitsplanung***

Hat der Einstieg die Funktion, die Aufgabe in einem möglichst umfassenden, wenn auch noch unstrukturierten Zusammenhang zu bestimmen, so ergibt sich daraus folgerichtig die gemeinsame Arbeitsplanung. Auch hier ist wichtig, daß die Schüler jederzeit wissen, was sie tun und warum sie es tun. Je nach Dauer des Unterrichtsprojekts genügt nicht eine einzige Arbeitsplanung zu Beginn, vielmehr müs-

sen solche Arbeitsbesprechungen unter Umständen mehrmals erfolgen, damit der Stand der bisherigen Arbeit klar wird und die nächsten Schritte wieder mit vollem Bewußtsein getan werden können. Das gilt grundsätzlich unabhängig davon, im Rahmen welcher der vorhin beschriebenen Methoden gearbeitet wird. Im einzelnen müssen folgende Aspekte geklärt und ins Bewußtsein genommen werden:

- Welche (der im vorangehenden Kapitel beschriebenen) Methode soll gewählt werden? Warum diese, was kann man von ihr erwarten?
- Welche Aufgaben müssen verteilt werden und wer kann bzw. will sie übernehmen?
- Falls einzelne oder Gruppen Teilaufgaben übernehmen: Wann und in welcher Form sollen sie vorliegen?
- Wieviel Zeit soll für das ganze Projekt angesetzt werden?
- Was muß dazu noch beschafft werden und wer beschafft es?

Dies sind natürlich formalistische Gesichtspunkte, die je nach der gewählten Methode teils entfallen, teils zu modifizieren sind. Für einzelne Methoden spezifische Planungsprobleme wurden schon bei der Darstellung der Methoden erwähnt.

### ***Korrektur der Lernprozesse***

Lernprozesse verlaufen jedoch niemals so, wie sie zunächst geplant wurden, oder anders ausgedrückt: Man kann Lernprozesse niemals hinreichend genau vorher planen, weil man einfach nicht über alle in Frage kommenden Variablen verfügen kann. Man kann nur ungenau voraussehen, welche Schwierigkeiten auftauchen werden, welche Motivationen durchhalten, welche neu entstehen werden usw. Eine wichtige Aufgabe des Lehrers besteht also immer auch darin, solche Störungen zu entdecken und entsprechend zu korrigieren. Das kann zweierlei heißen: Entweder muß die

ursprüngliche Planung neu anvisiert und die entstandene Schwierigkeit ausgeräumt werden. Oder aber die ursprüngliche Planung muß modifiziert werden, d. h. auch die vorher gestellten Ziele werden geändert. Beides kann richtig sein. Die Notwendigkeit, die ursprüngliche Planung zu ändern, kann vor allem bei den vorhin beschriebenen nichtlehrgangsgemäßen Methoden auftauchen. Beim Lehrgang selbst kann eine Änderung dadurch nötig werden, daß aus Gründen des Verständnisses Exkurse eingefügt werden oder Zwischenschritte ausführlicher als geplant behandelt werden müssen; oder es erweist sich als nützlich, den Lehrgang durch eine andere Methode, z. B. ein Rollenspiel oder eine Provokation, zu unterbrechen usw.

Wichtig ist jedoch in jedem Falle, *gemeinsam mit den Schülern* eine neue Standortbestimmung vorzunehmen. Nur dann nämlich können sie nicht nur "Stoffe" lernen, sondern auch die Verfügung über ihre eigene Arbeitsplanung. Die möglichen Gründe für Schwierigkeiten im bisherigen Arbeitsprozeß, die sonst von den Betroffenen nur geahnt werden, müssen unter Umständen zum gemeinsamen Thema werden, wobei selbstverständlich auch das Verhalten und der Arbeitsanteil des Lehrers zur Diskussion steht. Handelt es sich um wiederholte, prinzipielle Probleme, die schon mehrmals so oder ähnlich erfahren wurden, so kann eine Unterbrechung des ursprünglich geplanten Lernprozesses zugunsten einer systematischen Thematisierung der Kommunikationsprobleme nützlich sein. Es ist ein weitverbreitetes Vorurteil, daß man unter allen Umständen eine einmal begonnene Sache zu Ende führen müsse, bevor man eine neue beginnt. Gerade für intellektuelle Arbeitsprozesse kann das Gegenteil oft richtig sein. Vor allem sollten alle "fruchtbaren Momente", die innerhalb eines geplanten Lernprozesses ungeplant sich ergeben, nach Möglichkeit genutzt werden. Wichtig ist auch hier nur wieder, daß Planungsänderungen mit den Schülern *gemeinsam* vorgenommen werden und von diesen voll überblickt werden können, und daß ferner der Lehrer dafür sorgt, daß die gedankliche Kontinuität des gesamten

Prozesses allen gegenwärtig bleiben kann, daß also keine Konfusion entsteht.

Für eine Konzeption wie die hier vertretene, in der politischer Unterricht als eine intellektuelle Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern definiert wird, in der Lehrer wie Schüler gleichwohl unterschiedliche Funktionen einnehmen, und deren Ergebnisse prinzipiell offen sind, kommt den den Lernprozeß *begleitenden* Maßnahmen und Funktionen des Lehrers mindestens die gleiche Bedeutung zu wie den vorbereitenden, ja, mit einigem Recht könnte man sogar von einer *Verschiebung* zugunsten der begleitenden sprechen; denn hier letztlich entscheidet sich der Erfolg eines Lernprozesses und auch, ob es sich um einen demokratisch-kooperativ geführten Unterricht handelt. Dieser Hinweis ist unter anderem deshalb nicht unwichtig, weil in der Ausbildung nach wie vor der Nachdruck auf der *Vorbereitung* liegt und in den sogenannten "Lehrproben" drauf, die eigene Vorbereitung möglichst vollständig und möglichst "geschickt" zu realisieren. In dem hier vorgetragenen methodischen Konzept ist dies jedoch nur *eine* von mehreren Möglichkeiten, deren Verabsolutierung dem Sinn jeglichen politischen Unterrichts widersprechen muß.

### ***Feststellung des Ergebnisses***

Wie selbst Hochschulseminare immer wieder zeigen, gehört die Feststellung des Ergebnisses eines Lernprozesses zu den schwierigsten Aufgaben. Das liegt ganz einfach daran, daß das Ergebnis nicht dinglich greifbar ist, sondern sich in Argumenten, Gedanken und Diskussionen immer wieder verlieren kann. Zwar dürfen wir annehmen, daß kollektiv nicht mehr Präzises gleichwohl im individuellen Bewußtsein seine Spuren hinterläßt und irgendwann wieder einmal zum Vorschein kommt. Aber unbeschadet dieser erfreulichen Hoffnung gehört zum organisierten Lernprozeß doch der Versuch, das gemeinsame Arbeitsergebnis be-

wußt zu machen und festzuhalten. Sonst wäre die Mühe der Planung ja überhaupt widersinnig.

Wie wir schon gesehen haben, haben diejenigen Methoden hier einen Vorteil, die schon von vornherein vom Ende, also vom Ergebnis her konzipiert sind. Wer etwa über ein Thema etwas *produzieren* will, kann Ergebnisse und Zwischenergebnisse am Fortschritt des Produkts selbst sich vor Augen halten. Aber auch in diesem Falle geht nicht alles, was der gemeinsamen Feststellung wert wäre, in das Produkt ein.

Bei längeren Lernprozessen empfiehlt es sich auch, Zwischenbilanzen zu ziehen, also Zwischenergebnisse festzuhalten.

Im allgemeinen sollte der Lehrer sich die Mühe machen, die Feststellung des Ergebnisses *schriftlich* zu formulieren, entweder durch eine Skizze oder durch einige wenige Thesen, die er entweder an die Tafel schreibt oder mit Hilfe des Umdruckverfahrens für jeden Schüler vervielfältigt. Es ist klar, daß dabei entsprechend dem Gegenstand der Politik nicht nur sogenannte "sachliche" Ergebnisse festzuhalten sind, sondern auch unterschiedliche Positionen und Meinungen.

### **Lernkontrolle**

Das Problem der Lernkontrolle gehört eigentlich in den Zusammenhang der Feststellung von Ergebnissen bzw. von Zwischenergebnissen; wird diese nämlich gemeinsam erarbeitet, so werden dabei immer auch die Lernergebnisse kontrolliert, denn von "Ergebnissen" kann man ja sinnvollerweise nur dann sprechen, wenn die objektiven Arbeitsresultate auch subjektiv verfügbar sind.

Im übrigen ist die Frage der Lernkontrolle ähnlich und aus denselben Gründen problematisch wie die Festsetzung detaillierter Lernziele oder die optimale Kombination der Methoden. Verhältnismäßig einfach wäre die Sache, wenn die erwünschten kognitiven und Verhaltensziele empirisch

nachprüfbar operationalisiert wären und ihre Realisierung nach einer gewissen Unterrichtszeit eben beobachtbar gemessen werden könnte. Aber selbst das wäre schwierig, denn es bliebe z. B. unklar, in welchem Maße die Meßsituation das Ergebnis mitbestimmt: In einer Klassenarbeit z.B. kann das Ergebnis aus naheliegenden Gründen schlechter sein, als wenn man sich mit dem betreffenden Schüler zu Hause unterhält; oder er verhält sich in einer politischen Auseinandersetzung anders, als dies nach dem Ergebnis einer bestimmten Lernkontrolle zu erwarten wäre.

Das scheinbar so logische und einfache Modell, daß man empirisch nachprüfbare Lernziele operationalisiert und diese dann anschließend mißt, führt also gerade beim Fach Politik nicht sehr weit. "Richtiges Bewußtsein", "Bearbeitung des Bewußtseins", "Fähigkeit zur Analyse von Konflikten", "Erkennen des eigenen Interesses", "erfolgreiches Verhalten in bestimmten Situationen": das alles sind keine Lernziele, die sich valide operationalisieren lassen, d. h. so, daß sie in ihrer Gesamtheit wieder das ursprünglich Gemeinte ergeben. Jedenfalls ist das bisher noch nicht gelungen. Die Schwierigkeiten sind nicht nur technischer, sondern auch prinzipieller Art; denn "richtiges Denken" und "richtiges politisches Verhalten" können ja deshalb nicht eindeutig vorprogrammiert werden, weil - wie die Analyse der politisch-didaktischen Kategorie "Situation" schon ergab - sie beide eine Funktion der je einmaligen konkreten politischen Situation sind, in die hinein gehandelt werden soll. Ein Verhalten, das heute in einer bestimmten Situation "richtig" im Sinne der eigenen Interessen und Intentionen ist, kann morgen in einer ähnlichen Situation falsch sein.

Diese prinzipiellen Grenzen, die einer systematischen Lernziel-Operationalisierung und damit auch einer eindeutigen und vollständigen Lernkontrolle im Wege stehen, dürfen jedoch kein Grund sein, sich diesem Problem gar nicht erst zu stellen; denn Lernkontrolle ist ja auch ein Bedürfnis der Schüler selbst - und nicht in erster Linie des

renden Lehrers. Gerade für jemanden, der wirklich lernen will, ist es wichtig, daß er sich über seine Fortschritte klar werden und Mängel weiter bearbeiten kann.

Welche Möglichkeiten der Lernkontrolle bieten sich also für den politischen Unterricht an?

- Zunächst wäre noch einmal an die gemeinsame Feststellung der Ergebnisse bzw. der Zwischenergebnisse von Lernprozessen zu erinnern.

- Die Bedeutung zentraler *Begriffe* kann entweder durch gemeinsame Rekapitulation oder auch durch individuelles Ausfüllen von standardisierten Fragebögen geschehen - unabhängig davon, ob diese nun zensiert werden sollen oder nicht.

- Ähnlich kann die Kenntnis wichtiger *Tatsachen* und *Informationen* überprüft werden. Diese Fakten wie auch die zentralen Begriffe sollten während des Lernprozesses, wenn sie auftauchen und gebraucht werden, auf einer Liste festgehalten werden und in angemessenen Abständen noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden (man kann dazu regelrechte "Begriffslisten" und "Tatsachen-Listen" führen). Man sollte die Bedeutung derartiger Fakten- und Begriffskenntnisse weder über- noch unterschätzen. Gewiß drückt sich darin nur ein *Teil* dessen aus, was gelernt werden muß. Andererseits kann darauf aber auch schon wegen der außerschulischen politischen Kommunikationen nicht verzichtet werden. Außerdem bereitet es den Schülern auch eine gewisse Befriedigung, wenn sie nicht nur interessante und lehrreiche Kommunikationen im Unterricht erleben, sondern auch etwas "Handfestes" sich dabei aneignen können.

- Manche Methoden, wie z. B. die Produktion, das Rollenspiel oder das Planspiel, haben in gewisser Weise schon die Möglichkeit der Lernkontrolle in sich eingebaut: ob man "richtig" gelernt hat, ergibt sich hier in gewissen Grenzen durch das Endprodukt.

- Man kann zum gleichen Thema die Methode wechseln und so die zweite zur Kontrolle des mit der ersten Gelernten benutzen. Beispiel: Was in einem Lehrgang systema-

tisch gelernt wurde, soll nun in einem Rollenspiel angewendet oder in einer Produktion dargestellt werden. Hier geht es dann nicht nur einfach um Wiederholung, sondern um "Wiederholung unter neuem Aspekt", nämlich als *Anwendung* des Gelernten.

- Mit derselben Modifikation kann man zum gleichen Thema *das Material wechseln* mit der Aufgabe, dieses nun zu analysieren. Dazu genügt unter Umständen schon ein kurzer, bisher nicht bekannter bzw. behandelter Zeitungsartikel. Dabei wäre vor allem auch zu prüfen, inwieweit die politisch-didaktischen Kategorien angewendet werden.

- Eine besonders gute Lernkontrolle ist natürlich der Ernstfall, wenn Schüler sich in einem innerschulischen oder außerschulischen Konflikt verhalten und bewähren müssen. Nur sind solche Kontrollsituationen nicht planmäßig herstellbar, und es wäre auch unsinnig, sie deswegen eigens herstellen zu wollen.

Manche Kontrollmöglichkeiten können *gemeinsam* in der Klasse realisiert werden. Jedoch ist es auch nützlich, in kurzen Testarbeiten (kleinen Klausuren) auch Einzelleistungen zu testen. Ganz unabhängig von der Frage der Zensuren - über die im letzten Kapitel noch zu sprechen ist - wäre für den Schüler selbst wichtig zu wissen, ob und in welchem Umfang er *allein* etwas leisten kann.

Wichtig wäre in jedem Falle, solche Lernkontrollen plausibel in die Lernprozesse einzuschalten und somit als deren Bestandteil anzusehen.

## 5. Kapitel

### Arbeitsweisen

Von den im dritten Kapitel beschriebenen Methoden müssen die Arbeitsweisen unterschieden werden. Methoden sind durch einen bestimmten Kommunikationszweck definierte kollektive Bearbeitungen eines bestimmten Themas; Arbeitsweisen sind methodenunspezifische *Techniken* der Bearbeitung, z. B. Lehrervortrag, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Diskussion usw., die dem Kommunikationsziel unterzuordnen sind. Man kann die Unterscheidung auch so formulieren: Methoden kennzeichnen die Makro-Struktur des Unterrichts, die Arbeitsweisen seine Mikro-Struktur. Die Bewertung dieser Techniken hängt also ab von der Frage, was sie jeweils für das Kommunikationsziel bzw. für eines seiner Teilziele leisten können. Wie bei jeder Arbeit, müssen diese Techniken nicht nur gehandhabt, sondern im Verlauf der Handhabung selbst auch erlernt werden. Vorweg sei deshalb betont, daß allgemeine Behauptungen, wie daß Gruppenarbeit grundsätzlich besser sei als der Lehrervortrag, am Kern der Sache vorbeigehen. Vielmehr wird der politische Unterricht um so ergiebiger und differenzierter sein, je differenzierter und abwechslungsreicher mit den einzelnen Arbeitsweisen umgegangen wird. Wenn wir hier von "Techniken" sprechen, so impliziert das bereits, daß es für jedes Ziel oder Teilziel "bessere" und "schlechtere" Techniken gibt, möglicherweise sogar eine optimale. Um dies zu zeigen, sollen die wichtigsten Arbeitsweisen zunächst vorgestellt und voneinander abgegrenzt werden.

#### *Der Lehrervortrag*

Beim Lehrervortrag stellt der Lehrer einen sachlichen Zusammenhang dar, während die Schüler dieser Darstellung zuhören und zu folgen versuchen. In den didaktisch-

methodischen Diskussionen der letzten Jahre ist diese Arbeitsweise arg in Verruf geraten; man hat sie sogar als die klassische Arbeitsweise eines autoritären Unterrichts definiert, bei der die Schüler in die pure Passivität und Rezeptivität gedrängt würden. Dagegen wurde dann das Ideal eines demokratisch-kooperativen Unterrichts gesetzt, der im wesentlichen daran gemessen wurde, welchen zeitlichen Anteil die Schüleräußerungen im Vergleich zu den Lehreräußerungen haben.

Im Prinzip ist diese Einschätzung jedoch falsch und gerade für den politischen Unterricht höchst problematisch. Erstens hat es nichts mit "autoritärer Haltung" zu tun, wenn man jemand anderem seine Kenntnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mitteilt. Zweitens ist verständiges Zuhören keine passive Haltung, es verlangt vielmehr hohe Konzentration, die Fähigkeit zum logischen Mitdenken, die Fähigkeit, augenblicklich bisherige Erfahrungen und Kenntnisse mit dem Vorgetragenen zu assoziieren und daraus Fragen und Einwände abzuleiten. Verständiges Zuhören ist also eine höchst aktive Verhaltensweise. Würde man die prinzipiellen Einwände gegen den Lehrervortrag folgerichtig zu Ende denken, so wäre das wissenschaftliche Fachstudium des Lehrers überflüssig, es würde genügen, ihn zum Kommunikations-Regulator auszubilden. Angesichts jener Einwände ist daran zu erinnern, daß falsches Bewußtsein nicht dadurch richtiger wird, daß man darüber bloß kommuniziert; daß es vielmehr nur dann verbessert werden kann, wenn es nach *wissenschaftlichen Regeln* bearbeitet wird. Dies im Unterschied zu den Schülern bereits gelernt zu haben, macht (wenigstens im Prinzip) den Vorsprung des Lehrers aus.

Gerade vom Standpunkt der Schüler aus bleibt der Lehrervortrag eine wichtige Arbeitsweise. Die oben schon angedeutete formale Fähigkeit des Zuhören-Könnens wird nicht nur in der spezifischen Situation des Unterrichts benötigt, sondern auch in anderen Lebenssituationen - nicht zuletzt in realen politischen Kommunikationen selbst. Erfolgreiche politische Kommunikation gerade auch mit Geg-

nen des eigenen politischen Interesses hängt nicht zuletzt davon ab, ob man nicht nur isolierte Argumente, sondern auch ihren dargestellten *gedanklichen Zusammenhang* versteht und in dessen Kontext replizieren kann. In der Situation des politischen Unterrichts selbst ist der Lehrervortrag zudem das beste Mittel, gedankliche Zusammenhänge darzustellen, die sonst - wenn überhaupt - nur mit großer Mühe und viel Zeitaufwand induktiv erarbeitet werden können. Auch zur Formulierung von gemeinsamen Arbeitsergebnissen bietet sich der Lehrervortrag an.

Die soeben prinzipiell zurückgewiesene Kritik am Lehrervortrag hat gleichwohl einen realen Kern, der in den Details steckt. Damit nämlich der Lehrervortrag optimal sein kann, müssen folgende Regeln beachtet werden:

1. Der Lehrervortrag darf nicht die alleinbenutzte Arbeitsweise sein, weil dann in der Tat die Schüler in eine rezeptive Passivität gedrängt werden und weil dann je nach Thema und Lernziel geeignete andere Arbeitsweisen vernachlässigt werden.
2. Der Lehrervortrag darf nicht von zu langer Dauer sein weil selbst geschulte Zuhörer die für einen Vortrag nötige Konzentration nur für eine begrenzte Zeit aufzubringen vermögen. Aus Hochschulerfahrungen weiß man, daß selbst dort die 45-Minuten-Vorlesung kaum überschritten werden kann. Auf die Schule bezogen läßt sich daraus folgern: Ein Lehrervortrag sollte nicht länger als höchstens 15 Minuten dauern; erst in der Oberstufe des Gymnasiums kann diese Zeit erhöht werden.
3. Der Lehrervortrag sollte mit optischer Unterstützung arbeiten, entweder mit der Tafel oder mit Vervielfältigungen, die die innere Struktur des Vortrags zum Ausdruck bringen.
4. Der Lehrervortrag sollte sich auf die geradlinige, möglichst unkomplizierte Darstellung eines logisch strukturierten Zusammenhangs beschränken. Entgegen einer weitverbreiteten Auffassung eignet sich der Lehrervortrag zwar gut für die Entfaltung eines *logischen Zusammenhangs*,

nicht jedoch auch ebenso gut für im Detail *differenzierte Argumentationen*. Dafür sind vielmehr andere Arbeitsweisen geeigneter. Klare Logik mit relativ wenig Differenzierung ist also die besondere Chance des Lehrervortrags.

5. Nach einem Lehrervortrag sollte unbedingt diskutiert werden, schon um zu prüfen, ob der im Vortrag dargelegte Zusammenhang auch verstanden bzw. akzeptiert wird.

6. Ein Vortrag bedarf besonderer Kommunikationsbedingungen. Die Sitzordnung sollte so sein, daß jeder Zuhörer den Vortragenden gut hören kann und daß er nicht den Kopf wenden muß, um ihn anzusehen.

### **Das Unterrichtsgespräch**

Das Unterrichtsgespräch besteht darin, daß der Lehrer ein von ihm entworfenes Konzept nicht einfach vorträgt, sondern die Schüler fragend und ihre Beiträge aufgreifend entwickelt. Im Unterschied zum unstrukturierten Gespräch, wie es etwa zur Herstellung eines Einstiegs geeignet ist, wird hier das Gespräch vom Lehrer strukturiert und geführt; er kennt zumindest in groben Zügen das Ergebnis, während die Schüler nicht wissen, worauf das ganze hinaus soll.

Vielfach wird das Unterrichtsgespräch als eine methodische Verbesserung des Lehrervortrags angesehen, ja sogar als der geeignete Ersatz dafür, weil auf diese Weise der Lehrer die gewünschten Erkenntnisse und Einsichten vermitteln könne bei gleichzeitiger hoher Schüleraktivität. Das ist jedoch falsch, denn die spezifischen Chancen des Unterrichtsgesprächs liegen ganz woanders als beim Lehrervortrag.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß das Unterrichtsgespräch nur dort sinnvoll angewendet werden kann, wo die Schüler sachlich etwas beizutragen haben; Schüler etwas zu fragen, was sie gar nicht beantworten können, ist eine Schein-Kommunikation. Zudem wird der Lehrer ständig dazu verführt, Fragen und Beiträge der Schüler, die nicht

in sein vorgeplantes Konzept passen - das die Schüler wiederum nicht kennen können - zurückzuweisen, zu selektieren oder umzufunktionieren: ein höchst problematisches, weil manipulatives Kommunikationsverhalten. So gesehen ist in vielen Fällen der Lehrervortrag zweckmäßiger und ehrlicher als das Unterrichtsgespräch.

Das Unterrichtsgespräch hat eigentlich nur dort Sinn, wo es um die Bearbeitung, Wiederholung, Kritik einer bereits *bekannt* neuen Erkenntnis, Einsicht oder Theorie geht, also um irgendeine Form von "Vertiefung". So kann etwa das Unterrichtsgespräch das in einem Lehrervortrag Dargestellte noch einmal bearbeiten, denn die Schüler können nun ihre bisher erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen einbringen und mit den neuen Thesen oder Gesichtspunkten konfrontieren. Das Unterrichtsgespräch kann aber noch einen anderen Sinn haben: Mit ihm kann der Lehrer *methodisches Vorgehen* den Schülern vorführen, also zeigen, wie man an einen vorhandenen Kenntnis- und Erfahrungsstand anknüpft, wie man neue Fragen einführt, diese begründet (Kategorien!) usw.

Für die Arbeitsweise des Unterrichtsgesprächs sollten also folgende Regeln gelten:

1. Es muß sich wirklich um ein Gespräch handeln, dessen Zweck es ist, daß die Schüler ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse einbringen können. Deshalb ist zumindest im allgemeinen Voraussetzung dafür, daß über den augenblicklichen Kenntnis- und Erfahrungsstand hinausgehende Objektivierungen (z. B. Lehrervortrag oder politisches bzw. wissenschaftliches Material) vorliegen.

2. Das Unterrichtsgespräch kann nur dann von sich aus zu neuen Einsichten und Erkenntnissen führen, wenn der Lehrer die vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen im führenden Gespräch methodisch plausibel, d. h. das Vorgehen offenlegend, modifiziert. Das kann z. B. heißen:

a) Die Ergebnisse unabhängig voneinander bearbeiteter Themen werden miteinander *verglichen*; Leitgesichtspunkt dafür kann z. B. eine politisch-didaktische Kategorie sein.

**Etwa: Wie liegt das *Interesse* in diesem und in jenem Fall? Oder: Sind es in beiden Fällen dieselben Personen oder Gruppen, die *Macht* über andere haben?**

**b) Bisherige Kenntnisse und Erfahrungen werden hinsichtlich ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit überprüft: Ist das immer so, wenn...? Diese Frage kann fürs erste an der eigenen Lebenserfahrung überprüft werden mit dem Ergebnis, daß daraus neue Hypothesen für eine Bearbeitung entstehen.**

**c) Kontroverse Positionen und Interessen, sofern sie sich z. B. in Texten objektiviert haben, werden analysiert; das kann auch unstrukturiert-spontan geschehen, im Unterrichtsgespräch jedoch muß der Lehrer dafür sorgen, daß angemessene *Fragen* (Kategorien) dabei als analytische Instrumente gehandhabt werden.**

**3. Das Unterrichtsgespräch nimmt also seinen Ausgangspunkt von *Fragen*, nicht von definiten *Antworten*, mag der Lehrer seine eigenen vorgeplanten Antworten auch ins Spiel bringen. Oder anders ausgedrückt, nämlich vom Ergebnis her: Das Unterrichtsgespräch hat es mit *Interpretation* zu tun. Es kann infolgedessen auch nur behandeln, was in Frage steht, muß also *Tatsachen* voraussetzen. Es hat demnach wenig Sinn, auf alle möglichen Arten nach *Tatsachen* zu fragen, wenn sie niemand weiß.**

**4. Im Unterschied zum Lehrervortrag, der die Logik eines Zusammenhangs auf Kosten der Differenzierung anstreben muß, erlaubt gerade das Unterrichtsgespräch ein hohes Maß an Differenzierung im Detail und ist deshalb eine ideale Ergänzung zum Lehrervortrag. Im Unterrichtsgespräch kann gleichsam der Vorsprung, den der Lehrer im Lehrervortrag vorgelegt hat, von den Schülern wieder eingeholt werden.**

**5. Deshalb benötigt man für ein Unterrichtsgespräch auch erheblich mehr Zeit als für einen Lehrervortrag, hier müssen Einwände und Fragen in Ruhe, ohne Zeitdruck und Ungeduld behandelt werden. Auch die scheinbar abwegige Zwischenfrage muß gewürdigt werden, bis die Integration des neuen Stoffes bzw. der neuen Einsichten mit den bis-**

herigen Kenntnissen und Erfahrungen gewährleistet ist. Dann jedoch ist auch das (vorläufige) Ende dieser Arbeitsweise gekommen, weil sie nichts mehr zu leisten vermag, und der Unterricht muß mit einer anderen Arbeitsweise fortgesetzt werden.

6. Das Unterrichtsgespräch eignet sich überdies vorzüglich für den Zweck der Wiederholung bzw. der Kontrolle des Verständnisses im Rahmen eines längerfristigen Lernprozesses.

7. Optimale Kommunikationsbedingungen sind für ein Unterrichtsgespräch dann gegeben, wenn der das Gespräch führende Lehrer zwar optisch herausgehoben ist, weil bei ihm ja die Gesprächsregie liegt, wenn aber andererseits die Schüler ebenfalls einander ansehen können und möglichst niemand entfernt "in der Ecke sitzt". Am besten wäre ein einreihiger Halbkreis mit dem Vorsitzenden (dem Lehrer) an der offenen Seite. Gänzlich ungeeignet für jede Gesprächsform ist jedenfalls die übliche Sitzordnung in aneinander gereihten Schulbänken; diese ist nur für Vorträge geeignet.

### **Die Gruppenarbeit**

Bei der Gruppenarbeit werden Teilaufgaben eines größeren Lernzusammenhangs kleineren Gruppen übertragen. Wie wir sahen, beruhen einige Methoden geradezu auf dieser Arbeitsweise. Im Unterschied zum Arbeitsunterricht sind die Schüler bei der Gruppenarbeit nicht ständig mit dem Lehrer konfrontiert, sondern in viel höherem Maße auf Selbständigkeit angewiesen. Die Gruppe arbeitet zwar im Rahmen eines größeren vorgegebenen thematischen Zusammenhangs, gleichwohl ist sie nicht nur exekutiv tätig, sondern muß zumindest ihre Lernschritte und ihre Arbeitsorganisation selbst planen. Zudem muß sie - der Führungsrolle des Lehrers weitgehend verlustig - dabei mit den bekannten gruppenspezifischen Problemen fertig werden: mit Angst und Rivalität, mit Aggression und Sympathie bzw. Antipathie. Löst sie diese emotionalen

Probleme, kann sie dafür die Erfahrung selbständiger Leistung verbuchen und die weitere, daß durch eine gute Kooperation die Schwächen der Individuen in Leistungsfähigkeit und Stärke verwandelt werden können. Abgesehen vom sachlichen Ertrag ist das Erlernen der Kooperation im Rahmen eines gemeinsamen Zweckes eine auch für das politische Verhalten wichtige Lernleistung: Im politischen Leben erweist es sich immer wieder als nötig, Kooperationen mit anderen zur Verfolgung gemeinsamer Zwecke und Interessen einzugehen.

Nicht zuletzt aus diesem Grunde wurde in den letzten Jahren bis in die Hochschulausbildung hinein die Gruppenarbeit auf Kosten anderer Arbeitsweisen favorisiert, ja geradezu ideologisiert. Man sah vielfach sogar die Gruppenarbeit als eine Möglichkeit der politischen Solidarisierung an - im Mikrobereich der Schule gegen den Lehrer, im gesamtgesellschaftlichen Bereich gegen die fremdbestimmten Leistungszwänge der kapitalistischen Gesellschaft. Um nicht einer solchen Mystifizierung der Gruppe zu verfallen, erscheint es nützlich, hier zunächst einige allgemeine Überlegungen einzuschieben:

- Die Gruppe ist nicht nur ein *Chance* für gemeinsames Handeln und Lernen, sondern auch eine *Grenze*. Abgesehen von den bekannten gruppenspezifischen Prozessen neigen Gruppen zur integrierenden Normierung des Denkens und Verhaltens ihrer Mitglieder, die Identität des Kollektivs kann daher leicht in Konflikt mit der der Individuen geraten. Für die Borniertheit von Gruppen-Verhalten bietet die Forschung wie auch die Lebenserfahrung eine Fülle von Beispielen. Die Chance von Gruppen für Innovationen, für neue Erkenntnisse und neues Verhalten besteht also gerade nicht in der Identifikation mit ihr, sondern in der Distanz, also z. B. darin, daß man Gruppenzugehörigkeiten wechseln kann, wenn eine bestimmte Gruppe ihre Chancen erfüllt hat und nun anfängt, Denken und Verhalten zu fixieren.

- Zur Solidarität taugen Gruppen nur in einem sehr eingeschränkten Sinne, indem sie nämlich neues Denken und

neues Verhalten gegenüber konformistischen Erwartungen sozial zu stützen vermögen. Aber in hochdifferenzierten Gesellschaften mit ihren unterschiedlichen Rollensystemen sind Gruppenbeziehungen immer relative, die nur in bestimmten Situationen aufrechterhalten werden können, in anderen wieder nicht. So lassen sich in der Schule aufgebaute Gruppenbeziehungen nicht auf den späteren Beruf übertragen, weil nämlich die Mitglieder später nicht am gleichen Arbeitsplatz tätig sein werden. Lernen kann man also nur die *allgemeine* Fähigkeit, Gruppenbeziehungen unter wechselnden Bedingungen und Situationen einzugehen, was aber einschließt, daß man auch lernen muß, solche Beziehungen wieder zu lösen. Dafür wiederum ist gerade der im Begriff der "Solidarität" eingeschlossene emotionale Erwartungsanteil ein Hindernis. Die Vorzüge gruppenbezogenen Handelns und Lernens beruhen gerade darauf, daß die Gruppe nicht als emotionale Heimat, sondern als rational zu handhabendes Zweckinstrument gesehen wird.

- Dies wiederum setzt voraus, daß die Gruppen und die in ihnen anzustrebenden Beziehungen von den *Zwecken* her definiert werden. Erst wenn über die Zweckbestimmung Klarheit herrscht, können auch die Beziehungen der Gruppenmitglieder sich strukturieren. Es ist in dieser Hinsicht ein Unterschied, ob die Gruppe einen *therapeutischen* Zweck verfolgt oder einen *politischen*, einen *praktischen* oder einen *pädagogischen*. Wird versucht, *alle* diese Zwecke und darüber hinaus noch andere in ein und derselben Gruppe wahrzunehmen, so ist völlige Konfusion ihrer Mitglieder das notwendige Ergebnis. So ist es z. B. kaum möglich, die *therapeutische* Bedeutung einer Aussage (das, was diese *emotional* ausdrücken will) ständig mit ihrer *sachlichen* Beurteilung zu verbinden (also ob sie einer *rationalen* Überprüfung standhält).

Erst wenn man sich gegen eine unzulässige Idealisierung der Gruppenarbeit abgesichert hat, kann man die Chancen dieser Arbeitsweise auch für den politischen Unterricht bes-

ser abwägen, wobei folgende Regeln beachtet werden sollten:

1. Gruppenarbeit kann grundsätzlich nur *Teil* eines Lernprozesses in einem größeren *arbeitsteiligen Zusammenhang* sein. Was eine Gruppe tut, ist angewiesen auf das, was andere (Gruppen) im Rahmen eines übergreifenden und integrierenden Arbeitsprozesses tun; Gruppe setzt immer das Plenum voraus.

2. Die Teilarbeit, die eine Gruppe übernimmt, muß von dieser auch zeitlich wie inhaltlich bewältigt werden können. Wo diese Grenzen konkret liegen, hängt unter anderem vom Alter und vom Stand der Vorbildung ab. In einer gymnasialen Oberstufe z. B. kann eine Gruppe durchaus auch bereits begrenzte wissenschaftliche Aufgaben übernehmen, in der Grundschule etwa wird die Gruppe eher Beobachtungen und Material sammeln, Fragen und Vorschläge für den Unterricht entwerfen. Im übrigen hängt das, was solche Gruppen zu leisten vermögen, auch erheblich vom Training ab, also davon, welche Erfahrungen die Schüler mit Gruppenarbeit bereits gemacht haben.

3. Vor allem dann, wenn noch wenig Erfahrungen vorliegen, muß der Lehrer bei der *internen Arbeitsteilung* helfen. Eine zum Zwecke des Lernens eingerichtete Gruppe kann nämlich nur dann produktiv sein, wenn sie sich *arbeitsteilig* organisiert, also ihre Teilaufgabe wieder weiter durchorganisiert. Wenn eine Gruppe nur zusammensitzt und diskutiert, kann sie zwar ihr Interesse artikulieren, die bereits vorhandenen Kenntnisse ordnen und Meinungen bilden, aber keine neuen In-puts erwerben; dies zeigt, daß im strengen Sinne eine Gruppe *als Gruppe* nicht intellektuell arbeiten kann, daß dies vielmehr nur ihre einzelnen Mitglieder als Individuen können. Die Gruppe kann dieser individuellen Arbeit Ziele setzen, sie sozial honorieren, über sie kommunizieren, sie ermutigen, kritisieren.

4. Eine Gruppe ist auf ein Publikum angewiesen, dem sie ihre Arbeitsergebnisse vorträgt. In der Regel ist dies die ganze Klasse. Nur unter diesem Gesichtspunkt ist es sinnvoll, Gruppenarbeiten zu organisieren.

**5. Für die optimale Sitzordnung gilt sinngemäß das, was schon zum Unterrichtsgespräch gesagt wurde, nur daß sie für kleine Gruppen in der Regel leichter zu realisieren ist. Hinzuzufügen ist, daß eine Gruppe ohne Störung durch andere arbeiten können muß, d. h. sie braucht einen eigenen Raum. Die manchmal praktizierte Notlösung, daß sich mehrere Gruppen in die Ecken eines größeren Klassenraumes begeben, ist - jedenfalls für alle Tätigkeiten, die Konzentration erfordern - eine schlichte Zumutung, die sich Erwachsene nicht gefallen lassen würden. Wenn man solche Bedingungen für Gruppen in einer Schule nicht herstellen kann, sollte man lieber auf Gruppenarbeit verzichten bzw. sie nur für Hausarbeiten vorsehen.**

### ***Einzelarbeit***

Die Analyse der Arbeitsweise "Gruppenarbeit" zeigte schon, daß die eigentliche Lernarbeit eine individuelle ist und daß auch die Gruppenarbeit auf diese angewiesen bleibt. Lernen kann letztlich nur das Individuum, weil nur dieses ein Bewußtsein hat, das durch Lernen bearbeitet werden kann. In diesem Sinne muß auch im Klassenverband letztlich jeder Schüler für sich allein lernen. Wenn er als Individuum eine Sache nicht begreift, so nützt es ihm auch nichts, daß er sich in einer Gruppe befindet; denn wenn er einmal das zu Lernende für eine politische Kommunikation braucht, kann er nicht erwarten, daß die Gruppe ihm erneut dabei hilft. Nun heißt das eben nicht, wie wir bisher schon gesehen haben, daß das Lernen isoliert-individuell, also unter Verzicht auf soziale Kontexte und Beziehungen erfolgen müsse; ein solches Lernen bliebe auf die Dauer ohne jede Motivation. Aber es gibt einige intellektuelle Tätigkeiten, die nur allein getan werden können, d. h., wo die Anwesenheit anderer eher störend ist oder zumindest funktionslos. Dazu gehört etwa das Lesen eines Buches oder das Hören eines Vortrags. Zudem muß man ja bedenken, daß selbst solche Tätigkeiten, die

man an sich auch gemeinsam tun kann, wenigstens gelegentlich individuell-isoliert getan werden sollten, weil auch in der späteren außerschulischen Existenz die individuelle Arbeit und deren soziale Präsentation eine große Rolle spielen.

Im allgemeinen findet die Einzelarbeit nur im Rahmen von Hausaufgaben statt, während der Schulzeit verbleibt man im Klassenverband oder in Arbeitsgruppen; dies ändert sich vielleicht im Zuge der inneren Schulreform.

Auch für diese Arbeitsweise müssen einige Regeln beachtet werden:

1. Auch die individuelle Einzelarbeit ist auf Kommunikation hin angelegt und deren arbeitsteiliges Stück; sie soll der Kommunikation neue Impulse geben. Deshalb ist es zweckmäßig, solche Arbeitsaufträge auch von daher zu begründen. Dabei spielt es keine Rolle, ob dieselbe Einzelarbeit an alle vergeben wird oder ob verschiedene Arbeiten verteilt werden. "Gleiche Schularbeiten für alle" haben ihren Sinn darin, daß so ein gemeinsames Informations- und Kenntnisniveau geschaffen werden kann, an das sich anknüpfen läßt. Unterschiedlich thematisierte Einzelarbeiten dienen dagegen der Differenzierung eines Themas und der arbeitsteiligen gegenseitigen Information.

2. Einzelarbeit ist auf *Mitteilung* hin angelegt, also auf *Lehren*. Deshalb ist es falsch, Einzelarbeiten z. B. in Form von Hausaufgaben zu vergeben, ohne daß deren Ergebnis wieder als Lehre in die Kommunikation eingebracht wird. Dies wäre vielmehr charakteristisch für bloß disziplinierende Hausaufgaben. Die Dimension der Mitteilung und des Lehrens muß daher auch in die Aufgabenstellung mit eingehen, also: Nicht nur dieses oder jenes lesen und verstehen, sondern zugleich so bearbeiten, daß man die anderen Schüler darüber informieren kann. Unter diesem Gesichtspunkt sollte man von der Möglichkeit *unterschiedlicher* Einzelarbeiten möglichst oft Gebrauch machen - sei es im Rahmen einer Gruppenarbeit oder im Rahmen der gesamten Klasse. Es bedarf keines Nachweises dafür, daß

die Fähigkeit zur didaktischen Präsentation des selbst Erarbeiteten auch im außerschulischen Bereich wichtig ist.

3. Entsprechend den Funktionen der Einzelarbeit muß ihre Aufgabenstellung zeitlich wie intellektuell angemessen sein, d. h. sie muß in vertretbarer Zeit auch erfolgreich geleistet werden können. Vor allem für Anfänger unter den Lehrern ist diese Abmessung zunächst schwierig, aber gerade deshalb ist die Rückkoppelung durch die lehrende Mitteilung eine wichtige Kontrolle.

4. Einzelarbeit ist im allgemeinen Arbeit an und mit Texten. Diese aber muß gelernt werden. Da der Lehrer jedoch nicht jedem einzelnen dabei helfen kann, muß die Übung von "Techniken der geistigen Arbeit" zumindest zunächst gemeinsam in der Klasse erfolgen. Den Schülern fällt die selbständige Arbeit um so leichter, je genauer die Anweisungen sind. Die allgemeine Aufforderung etwa: "Lest das bitte bis zur nächsten Stunde durch" genügt nicht; dazu müssen vielmehr genauere Hinweise kommen, worauf geachtet werden soll, wozu das im Kontext der gemeinsamen Arbeit wichtig ist usw.

5. Einzelarbeit darf weder zu Hause noch in der Schule durch Kommunikationen behindert werden. Phasen der Einzelarbeit in der gesamten Klasse bedürfen der Ruhe, die Wiedereröffnung der Kommunikation kann jeweils nur für alle vereinbart werden. Wenn nur einzelne Mitglieder der Klasse für einige Zeit bestimmte Einzelarbeiten leisten sollen, müssen sie dafür einen anderen Raum aufsuchen können. Unzumutbar ist, sie innerhalb der Klasse darum zu bitten, wenn der Rest der Klasse weiter kommuniziert.

### **Der Schülervortrag**

Die lehrende Mitteilung des selbständig Gelernten wird im allgemeinen durch kurze Statements im Rahmen eines Gruppen- oder Klassengesprächs erfolgen. Entsprechend dem Lehrervortrag jedoch kann dies gelegentlich auch in einem Schülervortrag geschehen. Nicht nur das individuell

Erarbeitete kann so anderen mitgeteilt werden, sondern auch das Ergebnis einer Gruppenarbeit. So früh wie möglich sollten Schüler sich in dieser Arbeitsweise üben, weil es sich hier ebenfalls um eine Fähigkeit handelt, die in der außerschulischen politischen Kommunikation von jedem benötigt wird.

Im übrigen gelten hier sinngemäß die Regeln, die schon für den Lehrervortrag formuliert wurden:

1. Der Schülervortrag sollte im allgemeinen ebenfalls nicht länger als 15 Minuten dauern.
2. Er sollte nicht nur nach *inhaltlichen*, sondern auch nach *didaktischen* Gesichtspunkten konzipiert und gehalten werden. Es kommt unter anderem auf eine klare Gliederung und auf einen logisch plausiblen Zusammenhang an, dessen Struktur, z. B. in Gestalt von Thesen, den Zuhörern vervielfältigt vorliegen sollte. Die didaktische Qualität des Vortrags sollte von den Mitschülern immer diskutiert werden.
3. Auch der Schülervortrag sollte wie der Lehrervortrag als ein In-put für die gemeinsame Bearbeitung verstanden werden, d. h. Gegenstand der Kommunikation sein.
4. Für die nötigen Kommunikationsbedingungen gilt sinngemäß das, was schon über den Lehrervortrag gesagt wurde.

### **Die Diskussion**

Man kann - wie es im umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes meist geschieht - nahezu jede verbale Kommunikation als Diskussion bezeichnen. Wir wollen jedoch den Begriff hier einschränken. Man kann grob zwei Intentionen der verbalen Kommunikation unterscheiden: die primär auf *Information* und die primär auf *Appellation* gerichtete. Die bisher beschriebenen Arbeitsweisen dienten primär informatorischen Intentionen, d. h. sie erstrebten neue Kenntnisse und Einsichten. Anders die Arbeitsweise der Diskussion. Hier geht es primär darum, an die Meinungen

und Auffassungen anderer zu appellieren mit dem Ziel, sie für die eigenen Positionen zu gewinnen. Selbstverständlich kann man auch bei Diskussionen etwas Neues lernen, aber dies ist - wie gesagt - nicht ihr primärer *Zweck*, sondern eher eine *Konsequenz*, wenn sich zum Beispiel herausstellt, daß sich die vertretene Position gar nicht mit dem eigenen Interesse deckt.

Einige der im dritten Kapitel beschriebenen Methoden beruhen gerade auf dieser Arbeitsweise, und ohne Frage ist ihre Beherrschung für das außerschulische politische Leben von großer Bedeutung. Schon die alte Rhetorik hatte eine Lehre davon entwickelt, wie man möglichst erfolgreich diskutiert. Das kann hier im einzelnen nicht referiert werden. Man muß jedoch auch unter manchen Lehrern mit grundsätzlichen Einwänden gegen diese Arbeitsweise rechnen, ja manche werden sie vielleicht gar nicht zu den intellektuellen Arbeitsweisen rechnen, da sie ja doch auf die Manipulation anderer aus sei; andere wiederum neigen vielleicht dazu, sie gerade deshalb überzubewerten, weil sie eng mit Handeln, mit Aktion gekoppelt ist, und weil es doch im politischen Unterricht in erster Linie darauf ankomme; was nütze die Richtigkeit eines Gedankens, wenn er sich nicht durchsetzen könne. Angesichts dieser Kontroverse ist es zweckmäßig, die Arbeitsweise "Diskussion" zunächst etwas genauer zu definieren.

- Gegenstand der Diskussion kann nicht alles sein. Die Diskussion kann keine Tatsachen erfinden oder leugnen, sie kann sie nur unterschiedlich *interpretieren*. Die Diskussion ist also kein Ersatz für *systematische* Lernarbeit, setzt diese vielmehr voraus.

- Das hängt damit zusammen, daß die Diskussion nicht aus beliebigen Gründen oder Motiven andere für die eigenen Positionen gewinnen will, sozusagen nur zum Spaß oder willkürlich. Vielmehr ist der leitende Gesichtspunkt ihrer Interpretation von Tatsachen und Sachverhalten ein *kollektives Bedürfnis oder Interesse*. Ein bloß privates Bedürfnis oder Interesse - wenn es das überhaupt gibt - könnte ja niemanden bewegen, der anderen Position bei

zutreten. Damit unterscheidet sich die *politische* Diskussion - um die es hier ausschließlich geht - von anderen möglichen Formen der Diskussion durch ihren leitenden Interpretationsgesichtspunkt, der z.B. bei einer wissenschaftlichen Diskussion - einer Disputation - ein ganz anderer wäre. Wenn es jedoch bei der politischen Diskussion um die Interpretation von Interessen und Bedürfnissen geht, so setzt dies eben wissenschaftlich-intellektuelle Arbeit voraus, weil sonst die emanzipative Relevanz von Tatsachen und Sachverhalten gar nicht entdeckt werden kann und damit eine Diskussion im hier vertretenen Sinne sinnlos würde.

- Es muß jedoch im Blick behalten werden, daß die Übergänge zwischen informativer und appellativer Kommunikation fließend sind. Auch die informative Kommunikation ist bereits von Interessen und Bedürfnissen geleitet, oder zumindest von der Vorstellung, daß das, was da erarbeitet werden soll, dafür von Relevanz sein wird. Gleichwohl läßt sich die Diskussion als diejenige Arbeitsweise unterscheiden, die diesen Gesichtspunkt zum übergeordneten macht.

- Daß eine Diskussion überhaupt Erfolg haben, also andere für die eigenen Positionen gewinnen kann, hat zur Voraussetzung nicht nur, daß es unterschiedliche kollektive Interessen und Bedürfnisse angesichts derselben Sachverhalte gibt; unter dieser Voraussetzung bestünde der "Erfolg" der Diskussion darin, daß man jene andere mit anderen Interessen diesen entfremdet und für die eigenen gewonnen hat. Dieses Ergebnis ist im politischen Leben durchaus üblich, wie die Ideologiekritik mannigfaltig zeigt. Sie zeigt ferner, daß nach dem Grundsatz, daß die herrschenden Ideologien immer die der Herrschenden seien, die Chancen, andere für die eigenen Interessen zu gewinnen, keineswegs gleich verteilt sind. Nicht zuletzt deshalb ist die Fähigkeit, diesen Zusammenhang durch Diskussion aufzudecken, gerade auch für diejenigen wichtig, die jene Chance in geringerem Maße haben. Aber selbst unter der Voraussetzung einer *gleichen* Interessen- und Bedürfnis-

lage bedarf es der Diskussion; denn einmal ist die Interessen- und Bedürfnislage wegen des ideologischen Verblendungszusammenhangs keineswegs immer voll bewußt, und zum anderen gibt es in der Regel keine eindeutigen Zuordnungen von Interessen bzw. Bedürfnissen einerseits und Sachverhalten andererseits: Es gibt keine eindeutigen Interpretationen. So gesehen dient die politische Diskussion also nicht nur der *Multiplizierung* des eigenen Interesses, sondern auch dessen kritischer *Überprüfung*, und gerade insofern ist die Diskussion auch eine wichtige Arbeitsweise.

- Eine Diskussion kann also nur Erfolg haben, wenn sie dem anderen, der gewonnen werden soll, hilft, seinen eigenen Interessenzusammenhang zu finden und zu erlernen. Sie muß an seine Bedürfnisse und Interessen appellieren und darf z. B. nicht mit seiner Angst kalkulieren, indem sie ihn unter Druck setzt oder bedroht.

Für den unterrichtlichen Gebrauch der Diskussion sind folgende Regeln von Bedeutung:

1. Eine Diskussion benötigt ein Thema, das die Kombination von Kenntnissen und Interessen bzw. Bedürfnissen bereits zum Ausdruck bringt. Wenn möglich sollte es in der Form einer oder mehrerer alternativer Entscheidungsfragen formuliert sein, die möglichst Bezug zu aktuellen politischen Auseinandersetzungen haben.

2. Die alternativen Positionen sollten durch ein kurzes, begründetes Statement zu Beginn dargelegt werden, damit die Diskussion einen Ansatz erhält.

3. Benötigt wird ein Diskussionsleiter. Diese Funktion muß nicht unbedingt immer der Lehrer übernehmen; im Gegenteil wäre es wichtig, daß auch die Schüler sie zu übernehmen lernen. Die Diskussionsleitung hat vor allem folgende Funktion:

a) sie gibt zu Beginn die Regeln bekannt;

b) sie erteilt die Wortmeldungen;

c) sie hilft, ohne Partei zu nehmen, die Kommunikation aufrechtzuerhalten und zu optimieren; z. B. vermittelt

sie, wenn ein Beitrag nicht verstanden wird, sie sorgt dafür, daß das Thema nicht verlassen wird usw.;

d) sie versucht, Zwischenergebnisse zu formulieren sowie diejenigen Punkte, über die Übereinstimmung herrscht, von denjenigen zu trennen, die weiterhin umstritten sind. Auf diese Weise sorgt sie dafür, daß die Diskussion zu einem fortschreitenden Prozeß wird, der sich nicht durch den Austausch immer gleicher Argumente im Kreise dreht.

e) Diesem Zweck dient auch, wenn die Diskussionsleitung durch die Einführung weiterer, bisher unberücksichtigter Gesichtspunkte und Alternativen der Kommunikation neue Impulse erteilt.

f) Die Diskussionsleitung stellt das Endergebnis fest, gegebenenfalls unterschieden nach Übereinstimmung einerseits und weiterhin kontrovers gebliebenen Punkten andererseits.

4. Natürlich ist für eine Diskussion die übliche Sitzordnung in hintereinander gereihten Bänken denkbar ungeeignet. Die ideale Sitzordnung wäre ähnlich wie beim Unterrichtsgespräch, nur daß hier nicht nur der Vorsitzende (Diskussionsleiter), sondern auch diejenigen optisch herauszuheben und z. B. an die offene Seite zu setzen wären, die mit ihren Statements zunächst die Diskussion beginnen. Betrachtet man diese Statements nur als Eröffnung, ohne daß den Betreffenden weiterhin eine herausgehobene Rolle zugeordnet ist, sollten sie auch anschließend sich in die Gesamtgruppe zurücksetzen. Findet nur eine Podiumsdiskussion statt, kann für das Publikum die sonst übliche Sitzordnung beibehalten werden und Diskussionsleiter und Diskutanten setzen sich dem Plenum gegenüber, aber so, daß sie nicht nur das Plenum, sondern auch einander gut ansehen können.

Ist die Gesamtgruppe derjenigen, die miteinander diskutieren wollen, so groß, daß eine halb- oder dreiviertelkreisartige Sitzordnung nicht einzurichten ist, so ist es unter Umständen zweckmäßiger, wenn die übliche Sitzordnung der Klasse, also frontal nach vorne orientiert, beibehalten

wird, und jeder, der das Wort ergreifen will, sich nach vorne begibt. Auf diese Weise geht zwar zwischen den einzelnen Beiträgen immer etwas Zeit verloren, die aber dem Nachdenken über den letzten und der Konzentration auf den neuen Beitrag zugute kommen kann. Jedenfalls ist diese Organisation sinnvoller, als wenn an allen möglichen Stellen des Raumes Diskutanten sich erheben, zu denen sich alle anderen umdrehen müssen und die möglicherweise trotzdem nur schlecht verstanden werden können.

### **Die Debatte**

Im Unterschied zur Diskussion bezieht sich die Debatte auf die Vorbereitung einer *formellen Entscheidung*. Voraussetzung für eine Debatte, die in ihrer Kommunikationsstruktur sehr viel Ähnlichkeit mit der Diskussion hat, ist das Vorliegen eines formellen Antrags für ein zur Entscheidung kompetentes Gremium (z. B. ein Parlament oder die SMV). Das Ziel der aus diesem Anlaß entstehenden Debatte ist dann die Annahme, Ablehnung oder Modifizierung dieses Antrages.

Die Debatte ist aus diesem Grunde keine spezifische Arbeitsweise des politischen Unterrichts, weil der Unterricht üblicherweise keine solche Entscheidungssituation darstellt. Anders verhält es sich jedoch, wenn die Klasse etwa im Rahmen der SMV einen Beschluß herbeiführen will oder wenn die SMV gegenüber der Schulleitung etwas durchsetzen will. Für solche Situationen sind die Diskussionserfahrungen von großer Bedeutung.

Darüber hinaus wäre es wichtig, die innerschulischen Gelegenheiten zur Debatte für politische Lernprozesse zu nutzen.

Dabei wäre - im Anschluß an das über die Diskussion bereits Gesagte - auf folgende weitere Regeln hinzuweisen:

1. Zunächst sollte man immer davon ausgehen, daß man die Kontrahenten für einen Beschluß durch ruhige und sachliche Überzeugung gewinnen kann.
2. Dabei sollte man sorgfältig auf Einwände hören; es könnte sein, daß diese auch dem eigenen Interesse dienen bzw. auf unerwünschte Folgen aufmerksam machen.
3. Man sollte in der eigenen Argumentation darstellen, an welchen Punkten der eigene Vorschlag auch im Interesse der Kontrahenten liegt.
4. Ist eine kämpferische Auseinandersetzung unvermeidlich, so sollten die Gefühle der Kontrahenten möglichst geschont werden, damit ihr Widerstand nicht irrationaler wird, als nach der Interessenlage unvermeidlich ist.
5. Vor allem sollte die Bündnisbreite so groß wie möglich gehalten werden, d. h., man sollte versuchen, die "Neutralen" zumindest nicht gegen sich einzunehmen und die Zahl der Gegner so gering wie möglich zu halten.
6. Hinsichtlich des eigenen Antrags sollte man dessen Substanz von den praktischen Details trennen; je mehr man in der Lage ist, die Details gegebenenfalls aufgrund von Einwänden zu modifizieren, um so mehr gibt man den Kontrahenten Gelegenheit, bei einer eventuellen Zustimmung ihr Gesicht zu wahren.
7. Die Beiträge sollten unbedingt "zur Sache" erfolgen, d. h. die Begründungen und Argumentationen müssen auf den bzw. auf die vorliegenden Anträge ausdrücklich zielen: auf Annahme, Ablehnung oder Modifizierung. Eine Debatte ist kein Anlaß, allgemeine Sentenzen von sich zu geben.
8. Da Debatten Beschlüsse zum Ziel haben, aus denen Vor- und Nachteile für die Debattierenden erwachsen können, haben Geschäftsordnungen hier eine gewisse Bedeutung; sie regeln das Verfahren von der Antragstellung bis zum gültigen Beschluß. Für ständig tagende Gremien gibt es meistens Geschäftsordnungen, die relativ unabhängig vom jeweiligen Antrag sind. Für die Schule dürfte jedoch im allgemeinen genügen, derartige Verfahrensweisen dann zu regeln, wenn sie strittig werden, also von Fall zu Fall,

weil sonst leicht Geschäftsordnungsüberlegungen zum Selbstzweck werden. Die Hoffnung, man könne die Gegenseite durch Geschäftsordnungstricks hereinlegen, ist zwar weit verbreitet, aber trügerisch. Die Erfolge sind im allgemeinen nur punktuelle, und beim nächsten Mal werden die Chancen des eigenen Interesses nur zusätzlich verbaut; denn niemand läßt sich gern zum Narren halten.

9. Für die optimalen Kommunikationsbedingungen gilt sinngemäß das, was schon über die Diskussion gesagt wurde.

### ***Die Expertenbefragung***

Man kann bekanntlich aus Büchern lernen und von besonders gut informierten Menschen. Politische Journalisten z. B. holen sich ihre Informationen nicht nur aus schriftlichen Texten, sondern vor allem auch von zahlreichen Informanten. Die politischen Magazinsendungen in Funk und Fernsehen etwa führen diese letztere Möglichkeit ständig vor; sie hat nicht nur den Vorteil einer hohen Authentizität, sie führt auch verhältnismäßig schnell zum Ziele.

Im Rahmen der Schule kann die Expertenbefragung sich zunächst einmal auf den Lehrkörper der Schule erstrecken. Fächerübergreifender Unterricht in einem Team von Lehrern ist nur selten möglich, möglich wäre jedoch - wenn auch wegen der Stundenplanorganisation nur in Grenzen - die Befragung anderer Mitglieder des Lehrkörpers, um im Rahmen eines bestimmten Lernprojektes bestimmte Informationen schnell zu bekommen. Erstaunlicherweise wird von dieser Gelegenheit nur sehr selten Gebrauch gemacht, obwohl sie sehr viel leichter zu organisieren wäre als der Teamunterricht. Warum sollte eine Klasse im Rahmen einer Unterrichtsstunde nicht einen bestimmten Fachlehrer (z. B. Historiker, Geographen, Biologen usw.) je nach Thema als Experten zu Rate ziehen?

Auch außerschulische Experten können dazu eingeladen werden, allerdings ist dies im allgemeinen wegen deren

beruflichen Verpflichtungen schwer zu organisieren. Am ehesten sind solche Experten zu gewinnen, zu deren beruflichen Aufgaben die Öffentlichkeitsarbeit gehört: z. B. Vertreter von Verbänden und Organisationen, Jugendoffiziere der Bundeswehr usw. Aber auch und gerade bei solchen Personen muß die Befragung durch den Lehrer vorbereitet werden; denn es ist noch keineswegs üblich, daß solche Experten Fragen beantworten und nicht vorformulierte Statements oder Referate halten. Leider ist das Verhältnis von Schule und Öffentlichkeit auf solche Kommunikationen immer noch nicht eingespielt.

Auch für die Expertenbefragung in dieser oder jener Form sind einige Regeln zu beachten:

1. Es handelt sich um eine *Befragung*, d. h. die Experten sollen auf Fragen antworten. Diese Fragen müssen also gründlich vorbereitet sein. Es genügt jedoch nicht, wenn nur die Fragen notiert sind, vielmehr muß auch der Hintergrund dieser Fragen, d. h. ihr sachlicher Zusammenhang fundiert sein, weil man sonst nicht nachfragen kann, wenn die Antwort unbefriedigend ist oder die Frage nicht verstanden wurde. Die Arbeitsweise der Expertenbefragung setzt also eine gründliche Vorkenntnis des Themas voraus.
2. Nach Möglichkeit sollte der Experte über das Lernziel informiert sein, damit er die Fragen besser verstehen kann.
3. Die Fragen sollten zwar mit der ganzen Klasse formuliert werden, es sollte jedoch vereinbart werden, wer welche Fragen stellen wird, weil sonst möglicherweise niemand den Anfang machen will. Auch die logische Reihenfolge der Fragen sollte vereinbart werden. Zweckmäßig wäre auch, kleine Gruppen mit der Fragestellung zu beauftragen, weil so das Nachfragen erleichtert wird.
4. Bei der Formulierung der Fragen kann man nicht nur von sachlichen Gesichtspunkten ausgehen, man muß vielmehr auch eine Vorstellung davon haben, welche spezifischen Kenntnisse und Erfahrungen der Experte hat. Einen Gewerkschaftsvertreter in seiner Rolle als Experte fragt

man nicht nach den Problemen der inneren Führung in der Bundeswehr und den Biologielehrer nicht nach historischen Zusammenhängen. Zwar kann jeder Experte in seiner Rolle als politischer Bürger auch zu allgemeinen Fragen antworten, aber das ist nicht der Sinn einer Expertenbefragung und brächte im allgemeinen auch wenig ein.

5. Findet eine Expertenbefragung in der Klasse statt, so sollte der Experte mit dem Gesprächsleiter etwa wie ein Vortragender an herausgehobener Stelle sitzen; denn er steht ja im Mittelpunkt der Kommunikation. Werden die Fragen nur von einem Teil der Klasse gestellt, z. B. von Gruppen, die sich eigens darauf vorbereitet haben, so sollten die Frager ebenfalls deutlich vom Rest der Klasse abgesetzt sitzen, aber so, daß sie den Experten wie auch den Rest der Klasse ansehen können - also entweder mit auf dem Podium oder auch seitlich zwischen Plenum und Podium.

6. Ähnlich wie die Debatte ist auch die Expertenbefragung kein Anlaß für die Fragenden, allgemeine Sentenzen von sich zu geben. Im Mittelpunkt steht die Frage an den Experten, und alle anderen Bemerkungen dienen nur dazu, dem Befragten und den Zuhörern die Frage verständlich zu machen. Die Versuchung ist groß, in eine Diskussion mit dem Experten einzutreten, wenn seine Antwort der eigenen Meinung oder auch Kenntnis widerspricht. Zwar kann es interessant und nützlich sein, auch eine Diskussion mit einem Experten zu führen, aber das wäre eine ganz andere Sache, die - wie wir gesehen haben - nach ganz anderen Regeln ablaufen müßte.

Fassen wir zusammen: Die Beschreibung der Arbeitsweisen hat wie schon die Erörterung der Methoden gezeigt, daß es keine an sich "gute" oder "schlechte" Arbeitsweise gibt, daß es nicht darauf ankommt, die eine aus prinzipiellen Gründen zu nutzen und die andere abzulehnen, sondern daß es auch hier um die *optimale Kombination* geht. Jede Arbeitsweise hat ihre eigenen Chancen und keine ist deshalb auch durch eine andere einfach ersetzbar.

**Andererseits ist auch klar geworden, daß die Arbeitsweisen - wie auch die Methoden - auf *Kommunikation* hin orientiert sind und nur von daher letztlich ihren Sinn bekommen. Sie sind Arbeitsweisen innerhalb eines als *kollektiver Arbeitsprozeß* verstandenen politischen Unterrichts. Das heißt mit anderen Worten: Die Lernweisen sind zugleich immer auch Lehrweisen, auch die Schüler sind gegenüber ihren Mitschülern *Lehrende* auf der Grundlage ihrer eigenen Lernprozesse. Erst wenn man diesen Gesichtspunkt immer wieder zur Geltung bringt, erhält man ein rationales Kriterium für eine optimale Kombination und Auswahl der Arbeitsweisen.**

## 6. Kapitel

### Arbeitsmittel

Wie für jede Arbeit, so gibt es auch für die intellektuelle Arbeit des politischen Unterrichts eine Reihe von Arbeitsmitteln, von "Werkzeugen". Und wie bei jeder anderen Arbeit hängt auch hier die Art und Qualität der Arbeitsmittel von den Zielen, Methoden und Arbeitsweisen ab, und *umgekehrt* ermöglichen neue Arbeitsmittel unter Umständen vorher nicht mögliche Ziele und Methoden. Seitdem es z.B. relativ billige Fernseh-Aufzeichnungsgeräte (Video-Recorder) gibt, können die politischen Sendungen des Fernsehens grundsätzlich auch Gegenstand des Unterrichts sein, ändert sich damit auch die "Sache" Unterricht. Wo es andererseits nur darauf ankommt, daß der Lehrer Frontalunterricht mit allen Schülern macht, wird für jede Klasse auch kaum mehr als ein Raum und allenfalls noch ein Schulbuch benötigt, was jedoch eine erhebliche Einengung der intellektuellen Arbeitsmöglichkeiten im Unterricht zur Folge hat.

Aus diesen Beispielen ist schon ersichtlich, daß "Arbeitsmittel" nicht nur im technischen Sinne "Instrumente", "Werkzeuge" sind, sondern auch immer *Gegenstände* der Reflexion. "Fortschritt" gibt es in jedem Arbeitsprozeß - und erst recht im intellektuellen - nicht nur als einen solchen der Ziele und Produkte, sondern auch als einen solchen der Instrumente und Werkzeuge. Deshalb stellen wir dieses Kapitel auch nicht unter den Begriff des "Lehrmittels", weil es erstens Arbeitsmittel gibt, die nicht unter den Begriff des Lehrmittels subsumiert werden können (z.B. Arbeitsplätze), und weil zweitens im Begriff des Lehrmittels jene einseitige technische Zuordnung nach dem Muster Ziele - Mittel impliziert ist. In Analogie zum materiellen Produktionsprozeß könnte man sagen, daß es auch im intellektuellen Produktionsprozeß Fortschritte der Produktionsmittel gibt. Und an der Frage, ob und in welchem Umfange solche Fortschritte dem Unterricht zugute kom-

men, kann man unter anderem das Maß seiner "Fortschrittlichkeit" bzw. "Rückschrittlichkeit" messen.

Bei der folgenden Beschreibung der Arbeitsmittel halten wir uns an das, was heute und in absehbarer Zeit in der Schule tatsächlich unter diesem Aspekt realisierbar ist bzw. sein müßte, und verzichten bewußt auf an sich wünschenswerte Ausstattungen, die jedoch einstweilen noch Utopie bleiben müssen. Auch in diesem Kapitel soll die Beschreibung mit praktischen Hinweisen für den Lehrer verbunden werden. Sinngemäß gelten unsere Erörterungen natürlich - wie in den übrigen Kapiteln des Buches - auch für andere Fächer.

### **Arbeitsplätze**

Auf den wichtigsten Arbeitsplatz des Schülers, den häuslichen, hat der Lehrer so gut wie keinen Einfluß. Dafür geeignete Vorschläge zu machen, scheint angesichts der Wohnungssituation der Mehrheit der Bevölkerung vermessen. Wie viele Kinder verfügen schon über ein eigenes, wenn auch noch so bescheidenes Zimmer, in das sie etwa auch Schulkameraden zur gemeinsamen Arbeit und Diskussion einladen können? Wenig nutzt da das Postulat, daß nicht zuletzt ein optimaler Arbeitsplatz eine wichtige Voraussetzung für die schulische Karriere ist.

Dennoch zeigen die sogenannten "Elternzeitschriften", daß in dieser Frage ein großer Bedarf an Beratung besteht. In bildungsbeflissenen Mittelstands-Familien sind entsprechende Ratschläge an die Eltern weitgehend überflüssig. Aber solche Familien, die keine derartige Tradition haben, aber doch in die wirtschaftliche Lage kommen, ihren Kindern einen vernünftigen häuslichen Arbeitsplatz zu schaffen, sind unsicher, was sie dafür investieren sollen. Und selbst dort, wo die räumlichen Verhältnisse beengt sind, läßt sich manches besser organisieren. Vielfach läßt sich z. B. das tagsüber funktionslose elterliche Schlafzimmer als Arbeitszimmer verwenden, sogar von mehreren Kindern

der Reihe nach. Ein kleiner preiswerter Schreibtisch muß das Zimmer nicht einmal "verunzieren" in den Augen der Eltern. Der Lehrer sollte also die Möglichkeit der Beratung in Elternversammlungen nicht unterschätzen.

In erster Linie geht es uns hier jedoch um die *schulischen* Arbeitsplätze. Bei der Darstellung der verschiedenen Methoden im dritten Kapitel wurde schon deutlich, daß der "klassische" Arbeitsplatz des Klassenraumes dafür nicht mehr ausreicht. Für Gruppenarbeiten werden darüber hinaus kleine Räume benötigt bzw. Klassenräume, die sich durch Schiebetüren schnell in solche Gruppenräume verwandeln lassen. Das Mobiliar muß je nach Kommunikationssituation schnell verändert werden können, und in Neubauten ist man im allgemeinen vom starren Schulbank-Schema zugunsten variierbarer Tisch-Kombinationen abgekommen.

Ein Problem ist jedoch nach wie vor die Bereitstellung individueller Arbeitsplätze *außerhalb* der Schulzeit in der Schule. Unbeschadet der Frage, ob in Zukunft Ganztagschulen allgemein wünschenswert und realisierbar sind, müßten eigentlich die Arbeitsplätze der Schule, vor allem Bibliothek und Lehrmittel, den Schülern während des ganzen Tages zur Verfügung stehen - sei es für Schularbeiten, sei es für Lerninteressen, die unabhängig von Schularbeiten weiter verfolgt werden. Das Problem der notwendigen Aufsicht und Organisation sowie der möglichen Helfer (z. B. Studenten, Praktikanten) ließe sich gewiß mit weniger Aufwand lösen als eine Einrichtung von Ganztagschulen. Es ist eigentlich erstaunlich, daß von dieser naheliegenden Möglichkeit eines freiwilligen ganztägigen Arbeitsplatzangebotes so selten Gebrauch gemacht wird, obwohl dies doch gerade den hinsichtlich ihres häuslichen Arbeitsplatzes benachteiligten Kindern zugute käme. Manche der im dritten Kapitel beschriebenen Methoden haben zudem zur Voraussetzung, daß einzelne Schüler oder Gruppen sich in andere Räume zurückziehen können, z. B. um Texte zu tippen, Band- und Filmwiedergaben vorzubereiten, in der Bibliothek Material herauszusuchen usw.

### **Bibliothek und Lehrmittelraum**

Das Fach Politik benötigt eine eigene Bibliothek und einen eigenen Lehrmittelraum. Es ist eine praktische Frage, die unter anderem von der Größe der Schule abhängt, ob die Schule spezielle Fachbibliotheken und Lehrmittelräume einrichtet oder diese für *alle* Fächer in einem Raum zusammenfaßt. Zu empfehlen ist unter Umständen auch, je einen Raum für die Bibliothek und für Lehrmittel einschließlich technischer Geräte wie Vervielfältigungsapparate, Tonbandgeräte usw. vorzusehen.

Irgendwie sind diese Probleme natürlich in jeder Schule geregelt. Aber gemeinhin stehen diese Einrichtungen lediglich dem Lehrer zur Vorbereitung seines Unterrichts zur Verfügung, den Schülern jedoch meistens nicht, jedenfalls nicht ohne Anwesenheit des eigenen Lehrers. Trotz aller juristischen und verwaltungsmäßigen Schwierigkeiten, die mit einer Änderung dieser Sachlage verbunden wären, ist es prinzipiell auf die Dauer nicht vertretbar, daß die Schüler im Unterschied zu ihren Lehrern von den kollektiven Arbeitsmitteln praktisch ausgeschlossen werden und statt dessen auf die im allgemeinen sehr viel "rückständigeren" individuell-familiären Bedingungen angewiesen bleiben.

Die "Rückständigkeit" der privat-familiär erreichbaren Arbeitsmittel ist jedoch nur cum grano salis zu verstehen. In vielen mittelständischen Familien ist die private Bibliothek z. B. umfangreicher als eine Schulbibliothek, und selbst weniger bemittelte Familien sind meist mit Funk, Fernsehen und Tonband- bzw. Kassettengerät im Unterschied zur Schule ausgestattet. Dies ist nicht nur ein weiterer Beleg für die relative "öffentliche Armut", sondern legt auch die Frage nahe, ob die Schule die privat verfügbaren Arbeitsmittel genügend ausnutzt. Darauf wird noch zurückzukommen sein. Der Ausschluß der Schüler vom selbständigen und prinzipiell ganztägigen Gebrauch der kollektiven Arbeitsmittel der Schule war kein Problem in einer Zeit, wo das einzige Arbeitsmittel das Schulbuch war und die Lehrmittel einen

relativ geringen technologischen Standard aufwiesen. Heute jedoch ist gerade für den politischen Unterricht nicht nur das Schulbuch ein Lehrmittel, sondern - wie sich zeigen wird - auch die politische Publizistik im weitesten Sinne. Zudem sind die Funk- und Fernsehaufzeichnungen ein unentbehrliches Arbeitsmittel geworden, dessen Kosten jedoch nicht mehr einfach dem einzelnen Schüler bzw. seiner Familie zugemutet werden können.

Die politische Bibliothek (als selbständige oder als Teil einer allgemeinen) ist für den Gebrauch durch Lehrer *und* Schüler einzurichten, d. h. so, daß sie nicht nur ein Aufbewahrungsort für Bücher ist, sondern auch ein Ort, an dem man mit Büchern arbeiten kann. Da die Mittel für Neuanschaffungen im allgemeinen sehr begrenzt sind, sollte mit einer Prioritätenliste gearbeitet werden, die etwa folgende Rangfolge haben könnte:

- a) wichtige Nachschlagewerke und Lexika;
- b) verständlich geschriebene Gesamtdarstellungen von Themen, die für den Unterricht relevant sind;
- c) wichtige und interessante Schulbücher, sofern sie nicht sowieso von der Klasse angeschafft werden;
- d) sonstige, für den politischen Unterricht unmittelbar brauchbare Bücher wie Dokumentationen;
- e) wichtige wissenschaftliche Publikationen zu unterrichtsrelevanten Themen.

Die Organisation der Bibliothek sollte so erfolgen, daß größtmögliche Handlichkeit mit geringstmöglichem Arbeitsaufwand verbunden ist. Im allgemeinen genügt dafür eine Aufteilung in wenige Sachgebiete (z. B. 1 = Handbücher/Lexika, 2 bis N = unterrichtsrelevante Sachgebiete usw.), die durch Farbaufkleber voneinander unterschieden werden, so daß die Rückstellung in das jeweilige Sachgebiet mühelos möglich ist. Vergrößert sich der Buchbestand, so daß das Auffinden eines einzelnen Buches schwieriger wird, kann man die Farbaufkleber mit der Nummer des Sachgebietes und dem Anfangsbuchstaben des Autors beschriften, z. B. für: Drechsler/Hilligen/Neumann: Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik, =

1/Drechs. Werden verschiedene Fachgebiete in ein und derselben Bibliothek untergebracht, so lassen sich diese ebenfalls noch einmal durch größere Farbaufkleber unterscheiden.

Von vornherein sollten von jedem Band zwei Karteikarten angelegt werden, eine für den alphabetischen Verfasserkatalog, eine für den Sachgebietenkatalog, der ebenfalls alphabetisch zu sortieren wäre. Die Ausleihe von Büchern kann gegebenenfalls so kontrolliert werden, daß der Ausleiher einen entsprechenden Zettel hinter die zugehörige Karteikarte steckt, der bei Rückgabe wieder entfernt wird. Der Zettel sollte jedoch erheblich niedriger sein als die Karteikarte, damit er das Durchblättern des Katalogs nicht stört.

Nötig wäre, daß die Bibliothek wenigstens einige Arbeitsplätze hat, auch wenn ihre ganztägige Benutzung noch nicht realisierbar ist. Es muß möglich sein, in Büchern zu blättern, sich etwas zu notieren, etwas abzutippen usw.

### **Schulbücher und Lehrmittel**

Gerade für das Fach Politik ist der Wert des Schulbuches seit einigen Jahren sehr umstritten. Manche Autoren und Praktiker halten es für ein Überbleibsel des lehrerzentrierten Unterrichts und geben deshalb beweglichen, leicht auszuwechselnden Materialien wie Lose-Blatt-Sammlungen den Vorzug. Außerdem verweisen sie auf die Ergebnisse von Schulbuch-Untersuchungen, die die meisten Schulbücher des Faches Politik als fachlich und didaktisch rückständig und von problematischer politischer Ideologie kennzeichnen. Seit den fünfziger Jahren läßt sich beim politischen Schulbuch ein deutlicher Wandel beobachten. Waren die Schulbücher zunächst mehr als Lehrbuch abgefaßt, das politische Themen sachlich zusammenhängend darstellt mit Angaben für die Arbeit in der Klasse und Aufforderungen an die Schüler ("vergleiche ... ", "überprüfe ... ", »stelle

fest ... ", usw.), so haben in den letzten Jahren die Schulbücher zunehmend den Charakter von Arbeitsbüchern erhalten. Zusammenhängende Darstellungen fehlen nun meist, dafür sind lose kommentierte kontroverse Materialien aufgenommen, aus denen Lehrer und Schüler sich einen gedanklichen Kontext machen sollen.

Den Anhängern eines schülerorientierten, auf höchstmögliche Eigenaktivität gegründeten Unterrichts mag diese Entwicklung fortschrittlich erscheinen. Jedoch fragt sich, ob gerade für diese Funktion, der Bereitstellung von Arbeitsmaterial, das Schulbuch nicht überflüssig geworden ist, weil für das Fach Politik täglich neue, aktuelle Materialien von den Massenmedien bereitgestellt werden, die der Unterricht nutzen kann. Gewiß, die Aufbereitung dieses Materials wird zusätzliche Arbeit kosten, aber vielleicht eben auch die Schüler besonders interessieren. Unter dem Anspruch des hier vertretenen, auf die wissenschaftliche Bearbeitung des Bewußtseins angelegten Konzepts für den politischen Unterricht ist jedo~ das Schulbuch als bloße gedanklich nicht weiter strukturierte Materialsammlung auch prinzipiell unbefriedigend. Was dabei fehlt, ist eben die Vorgabe eines *gedanklichen Zusammenhangs*, der keineswegs ideologisch-definit formuliert sein muß, sondern im wesentlichen durchaus als ein *Zusammenhang von Problemen* dargeboten werden kann. Ergebnisse der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Politik sind ja nicht nur eine Summe von Tatsachen, sondern gerade auch deren Interpretation in einem theoretischen Zusammenhang. Deren Niveau kann grundsätzlich nicht dadurch erreicht werden, daß Schüler auf der Grundlage eines noch so authentischen Materials sich induktiv darauf einen Vers machen. Vielmehr müssen sie mit solchen theoretischen Konstrukten selbst konfrontiert werden. In den oberen Klassen des Gymnasiums besteht wenigstens teilweise die Möglichkeit, solche Konstrukte im Original zu bearbeiten, für jüngere Jahrgänge müßten solche Texte eigens geschrieben werden. Solche Schulbücher gibt es leider nicht, und es ist auch fraglich, ob sie sich angesichts der herrschenden

"über-pädagogischen" Auffassungen bei Verlegern und ministeriellen Schulbuchkommissionen durchsetzen könnten. Die logisch-systematisch nicht weiter durchstrukturierten, bloß additiv-kontroversen Material-Sammlungen lassen nicht nur weitgehend beliebige Interpretationen zu, sie räumen auch dem Lehrer eine Interpretations-Priorität ein; er kann praktisch alles daraus herauslesen, was er will, ohne daß seine Interpretationen durch den gedanklichen Zusammenhang des Schulbuch-Textes zur Rechtfertigung gegenüber den Schülern verpflichtet wären.

Trotz der gegenwärtig schlechten Schulbuchsituation hat es viele Vorteile, wenn dem Unterricht ein Schulbuch zu grunde liegt, auf dessen Grundlage gearbeitet werden kann. Erstens nämlich ist es ungemein aufwendig, das ganze Unterrichtsmaterial selbst herzustellen; einfacher ist es, die Mängel des Schulbuches durch neues Material zu kompensieren. Zweitens gibt das Schulbuch dem Schüler eine gewisse Unabhängigkeit vom Lehrer; der Lehrer muß begründen, warum er mit dem Schulbuch-Text nicht übereinstimmt und ergänzende bzw. korrigierende Materialien und Gesichtspunkte einbringt. Drittens schließlich vermag das Schulbuch im Unterschied zu Einzelmaterialien Kontinuität des Unterrichts zu stiften, also alte Lernprozesse und -ergebnisse in neue wieder einzubringen. Diese Funktion sollte man nicht unterschätzen, denn wenig wäre gewonnen, wenn der politische Unterricht sich in lauter Einzelheiten und Einzelprojekten auflöste, die keine Beziehung zueinander hätten.

Sieht man dies alles zusammen, so spricht doch das meiste für die Verwendung eines Schulbuches im Fach Politik, wobei es eine andere Frage ist, ob es sich dabei um ein einzelnes Schulbuch handelt oder um eine Reihe von kleineren, themenbezogenen Einzelbänden. Unabhängig davon jedoch, in welchem Maße das Schulbuch den eben erörterten Qualitätsmaßstäben entspricht, ist es in keinem Falle einfach *Inhalt* und *Ziel* des Unterrichts, sondern *Mittel und Gegenstand der Bearbeitung*. Das Schulbuch enthält nicht von vornherein die Ergebnisse des Unterrichts.

Gleichwohl ist bereits deutlich geworden, daß das Schulbuch nicht das einzige Arbeitsmittel sein kann. Der Lehrer wird aktuell-interessante Lehrmittel immer auch selbst beschaffen müssen. Geht man davon aus, daß der Lehrer ohnehin selbst an der politischen Massenkommunikation teilnimmt, so kann die Gewinnung solcher Materialien gleichsam das Abfallprodukt seiner eigenen Information sein. Aber auch die Schüler sollten aufgefordert werden, zu einem im Unterricht behandelten Thema - gerade auch während eines Unterrichtsprojektes - ihnen interessant erscheinendes Material z.B. aus der Presse mitzubringen, um es in den Unterricht einbeziehen zu lassen.

Abgesehen von Schulbüchern wird von der Lehrmittelindustrie auch für den politischen Unterricht inzwischen eine Fülle von zusätzlichen Lehrmitteln angeboten. Von Filmen, Tonbändern und Reproduktionsmitteln wird anschließend noch die Rede sein. Aus dem gegenwärtigen Angebot der Lehrmittelindustrie z.B. an Transparenten, Dia-Serien, Ton- und Filmkassetten bzw. -platten usw. ist das meiste didaktisch noch nicht durchdacht und braucht deshalb hier nicht weiter erörtert zu werden. Eine Ausnahme bilden Dia-Serien, die optisch eindrucksvolle Wiedergaben von Originalen (z. B. von politischen Plakaten) vermitteln. Oft werden Dia-Serien mit einem Tonband-Text geliefert. Solche Tonbandserien sind in der Regel am ehesten interessant unter dem Aspekt, daß sie von den Schülern im Sinne einer "Produktion" verändert werden können. Gleichwohl ist die Frage, ob sich dafür die Anschaffungskosten lohnen. Zunächst jedenfalls sollte man das einschlägige Dia-Angebot der Bildstellen prüfen. Zudem können geeignete Dias (z. B. während eines Wahlkampfes) auch von an der Fotografie interessierten Schülern hergestellt werden, von den Möglichkeiten des Lehrers ganz zu schweigen.

### **Filme**

Über die Stadt- bzw. Kreisbildstellen sowie über die zuständige "Landeszentrale für politische Bildung" und die "Landesfilmdienste" kann die Schule kostenlos 16-mm-Tonfilme für den Unterricht ausleihen. Entsprechende Verzeichnisse sind bei den Bildstellen zu erhalten. Auch kommerzielle Verleihfirmen bieten 16-mm-Filme an, aber die Leihkosten dürften selten aufgebracht werden können.

Es bedarf keiner umfangreichen Begründung dafür, daß der Film für den politischen Unterricht eine große Rolle spielt. Ist er doch, ob als Dokumentar- oder als Spielfilm, eine politische Aussage sui generis. Die von den Bildstellen angebotenen, für das Fach Politik relevanten Filme lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Entweder werden im normalen, kommerziellen Verleih herausgebrachte Spiel-, Dokumentar- oder Kurzfilme für den "nicht-gewerblichen Verleih" in Schulen eingekauft; oder das Münchener "Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" (FWU) bzw. die Bonner "Bundeszentrale für politische Bildung" hat eigene Produktionen für pädagogische Zwecke herstellen lassen.

Wie nicht anders zu erwarten, ist die Qualität dieses Angebotes außerordentlich unterschiedlich; das zeigt sich nicht nur an den "Eigenproduktionen" der genannten Institutionen, bei denen die pädagogischen Intentionen oft die filmische Qualität überspielen, sondern ist auch darauf zurückzuführen, daß diese Institutionen politischen Kontrollen bzw. Selbstkontrollen unterliegen, die sie allzu oft daran hindern, kritische und umstrittene, aber gerade deshalb didaktisch interessante Streifen zu übernehmen bzw. selbst zu produzieren.

Allerdings ändert sich diese "Marktlage" in dem Augenblick, wo eine Schule über ein Fernseh-Aufzeichnungsgerät verfügt und Filme aus dem Fernsehprogramm mitgeschnitten werden können. Wegen des dadurch erheblich erweiterten Angebots von Filmen, die im Unterricht eingesetzt werden könnten, wollen wir die Benutzung von Filmen im

politischen Unterricht an dieser Stelle etwas ausführlicher behandeln.

Hinsichtlich des Bildstellen-Angebotes an Filmen kann man sich auf die zur Verfügung gestellten Informationen nicht unbedingt verlassen, man muß sich die Filme vor dem Einsatz im Unterricht auf jeden Fall ansehen. Das gilt selbstverständlich auch für Fernsehaufzeichnungen. Zweckmäßig ist, das fachlich relevante Angebot in Sichtveranstaltungen zu prüfen. Für den Anfänger ist das zunächst mühsam, aber wenn er die unterrichtlichen Möglichkeiten des Films nutzen will, muß er sich dem schon unterziehen. Manche Bildstellen bieten in ihren Räumen Sichtveranstaltungen an; sonst muß der Lehrer sich die Filme, die er noch nicht kennt, bestellen, um sich in der Schule einen Kino-Nachmittag zu machen. Vorführgeräte stellen die Bildstellen übrigens auch zur Verfügung. Auch schlechte Filme können natürlich für den Unterricht nützlich sein. Man sollte zwar auch aus pädagogischen Gründen keine schlechten Filme herstellen, aber wenn sie einmal da und in Umlauf sind, repräsentieren sie ein Stück schlechter Wirklichkeit bzw. Ideologie und können insofern selbstverständlich Gegenstand des Unterrichts sein.

Im Rahmen eines Lernprozesses kann ein Film (wie eine Tonaufzeichnung auch) folgende Funktionen haben:

- a) er kann als *Einstieg* in einen Lernprozeß dienen; dann muß er jene Eigenschaften haben, die oben für einen guten Einstieg genannt wurden;
- b) die Einstiegsfunktion kann auch so modifiziert sein, daß ein Film für ein erstes unstrukturiertes Gespräch genutzt wird, aus dem sich dann der Einstieg ergibt;
- c) er kann zur *Illustration* im Rahmen eines Lernprozesses verwendet werden, weil er einen bestimmten Aspekt des Themas besser zeigen kann als verbale Darstellungen. Das gilt z. B. für den *emotional-affektiven Gehalt* politischer Situationen und Ereignisse.
- d) Er kann im Rahmen eines Lernprojektes *neue Impulse* setzen, wie das in anderer Weise etwa ein Lehrervortrag vermag;

- e) er kann selbst das Hauptthema sein, z. B. als Stück der Massenkommunikation;
- f) er kann im Sinne einer "Produktion" bearbeitet, z. B. mit einer neuen Tonfassung versehen werden.

Je nach der Funktion des Films innerhalb eines Lernprozesses muß er ausgewählt werden. Wegen seiner besonderen Intensität erhält der Film als Lehrmittel immer auch ein gewisses Eigengewicht: Er ist schwerer als verbale oder graphische oder bloß akustische Aussagen auf vorgefaßte Lernziele hin funktionalisierbar. Wer Filme im politischen Unterricht einsetzt, muß deshalb also damit rechnen, daß er für deren Interpretation eine gewisse Zeit benötigt.

Überhaupt ist der Einsatz von Filmen nur dann ergiebig, wenn der Lehrer auch über formale und dramaturgische Grundkenntnisse verfügt und deshalb zuverlässige Hilfen bei der Interpretation geben kann. Außerdem muß auch hier der Grundsatz gelten, daß der Einsatz von Filmen nur dann sinnvoll ist, wenn es für den jeweiligen Zweck kein besseres Arbeitsmittel gibt. Im übrigen ist der Begriff "Arbeitsmittel" - wie schon betont wurde - hier ein wenig irreführend, weil es sich beim Film, wie auch bei den Tonbändern und Funksendungen, an sich um selbständige Interpretations- und Aussagensysteme handelt, die nicht nur Arbeitsmittel sind, sondern selbst Wirklichkeiten bzw. Darstellungen von Wirklichkeiten, also auch *Gegenstand* und *Thema* von Unterricht. Aus diesem Grunde können sie auch nur insofern Arbeitsmittel sein, als sie in ihrer eigentümlichen Struktur verstanden und interpretiert sind. Man geht z. B. an der Aussagekraft vorbei, wenn man aus einem Spielfilm nur oberflächlich die Story herausliest und sie zum Thema des Unterrichts macht, ohne die filmische Konkretion dieser Story ebenfalls ernstzunehmen. Würde man darauf verzichten, so wäre das ähnlich bedenklich, wie wenn man wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden ungeniert auf sog. "pädagogische" Ziele hin verfälschte.

Für den Einsatz von Filmen sind ferner die folgenden Überlegungen und Hinweise nützlich:

1. Je länger die Filme sind, um so größer ist ihr Eigengewicht, um so mehr muß also der Film selbst zum Thema werden, und um so mehr bestimmt er von sich aus seine didaktische Funktion. Ein abendfüllender Spielfilm z. B. kann schlecht zum Zwecke eines neuen Impulses und kaum zum Zwecke der Illustration, sondern allenfalls zur Exploration eines zu bearbeitenden Themas, also zum Einstieg werden. Eine längere Dokumentation übernimmt, ob man will oder nicht, systematische Vortragsfunktionen. Kurzfilme dagegen (ob Dokumentarfilme oder Spielfilme) sind weitaus beweglicher, nämlich im Grunde für alle vorhin genannten Funktionen einsetzbar. Kurzfilme sind also im allgemeinen eher für den Unterricht geeignet als längere Filme.

2. Zu unterscheiden wäre ferner zwischen Spielfilmen, Dokumentarfilmen und Lehrfilmen, die ihre je eigentümlichen Chancen haben.

a) *Spielfilme* enthalten eine an individuellen Beispielen gestaltete allgemeine Wirklichkeitsbeschreibung in einer Aussageform, die ähnlich wie bei der literarischen Gestaltung so nicht durch politische Publizistik gestaltet und ersetzt werden kann. Durch die filmische Intensität vermag der Zuschauer seine eigenen Probleme als nicht nur individuelle und private zu erkennen, sondern auch als solche, die er trotz aller individuellen Modifikation mit vielen anderen teilt. Oder er findet - was nicht weniger wichtig ist - durch den Film Zugang zu spezifischen Problemen anderer Menschen, die unter anderen subkulturellen, politischen und sozio-ökonomischen Bedingungen leben, einen Zugang, den ihm rational-verbalisierende Analysen so nicht vermitteln können. Zugleich bietet der Spielfilm jedoch die Möglichkeit zur rationalen Distanz: In der Diskussion des Films muß man nicht über seine eigene Identität, Betroffenheit und Emotionalität sprechen, man kann seine Subjektivität vielmehr auf das Filmgeschehen projizieren und dort abarbeiten. Kein Arbeitsmittel dürfte so geeignet sein für die "wechselseitige Erschließung" objektiver und subjektiver Konflikte wie der Spielfilm.

b) *Dokumentarfilme* sind nicht - wie oft angenommen wird - "objektive" filmische Darstellungen eines Themas, sozusagen auf das nackte Dokument reduzierte Wirklichkeitsbeschreibungen; ein derartiger Anspruch wäre schon deshalb nicht einlösbar, weil Wirklichkeit aus einer ganzen Reihe von Gründen gar nicht einfach abfotografiert werden kann, und weil viele Gründe und Hintergründe des Themas gar nicht bildlich sichtbar gemacht werden können. Der Spielfilm vermag diese Schwierigkeiten durch eine konstruierte Handlung zu überbrücken. Auch der Dokumentarfilm ist also immer eine *subjektive* Darstellung eines Themas, eine parteiliche Darstellung, die jedoch aufdringlich oder zurückhaltend, direkt-aggressiv oder feuilletonistisch-verspielt, filmisch plausibel oder allzu direkt sein kann. Die filmischen Darstellungsmöglichkeiten ermöglichen wie beim Spielfilm auch hier Nuancen und Aspekte, die der bloß verbalen Darstellung kaum möglich sind. Die von vornherein notwendigerweise subjektive Darstellung fordert - und das ist gerade für den politischen Unterricht wichtig - Prüfung und Kritik heraus. Es bedarf gar keiner zusätzlichen pädagogischen Aufforderung dazu, vielmehr ist kritisches und kontrollierendes Verhalten beim Dokumentarfilm sozusagen ein Bestandteil des Filmes selbst: Der Dokumentarfilm ist das ideale "imperfekte Unterrichtsmittel" (Paul Heimann).

c) *Lehrfilme* bzw. Unterrichtsfilme sind von vornherein aus didaktisch-systematischen Gesichtspunkten konzipiert, sie sind eine Art von "verfilmtem (Lehrer-) Vortrag". Die Filmbilder sind dem Lehrtext untergeordnet und dienen diesem zur Veranschaulichung und Interpretation. Große Chancen hat dieser Filmtypus vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern, im politischen Unterricht jedoch sind sie erheblich geringer. Nimmt man die Möglichkeiten des Trickfilms und der "beweglichen Graphik" hinzu, so sind vor allem zwei Bereiche für den "filmischen Vortrag" geeignet: erstens die Darstellung sachlich-logischer Einzelzusammenhänge, was in etwa der Funktion des Lehrervortrags entspräche; zweitens die Darstellung menschlicher

Verhaltensweisen (z.B. Verhalten in Gruppen). Didaktisch gesehen sind die Möglichkeiten des "filmischen Vortrags", vor allem des Kurzvortrags, noch keineswegs ausgeschöpft, der ja mit seinen optischen Veranschaulichungen in mancher Hinsicht dem Lehrervortrag überlegen sein kann; es ist vorstellbar, daß der Politik-Lehrer demnächst über eine ganze Reihe entsprechender Filme verfügen kann, die er anstelle eigener Kurzvorträge einsetzt. Allerdings stehen dem einstweilen noch die verhältnismäßig hohen Kosten und auch die technische Umständlichkeit entgegen.

### ***Tonbänder und Schallplatten***

Technisch einfacher zu handhaben sind Tonträger, nämlich bespielte Tonbänder und Schallplatten. Da Schallplatten technisch sehr empfindlich sind, werden sie von den Bildstellen nicht ausgeliehen, sie müßten also auf dem üblichen Wege gekauft werden. Das für den politischen Unterricht relevante Angebot ist jedoch fast bedeutungslos.

Tonbandaufnahmen, z. B. Mitschnitte von Schulfunksendungen sowie von dem schon erwähnten Münchener Institut hergestellte Eigenproduktionen werden von den Bildstellen ausgeliehen. Die Frage ist jedoch auch hier, welche Funktionen Tonträger erfüllen können, zumal Bandgeräte und Tonbänder so billig geworden sind, daß jeder Lehrer vom Funk mitschneiden kann, was er braucht.

Wir können die Vortrags-Funktion, die eben beim Film noch betont wurde, hier weitgehend ausschalten: Ein Vortrag auf Tonträgern hätte im allgemeinen gegenüber dem Lehrervortrag nur Nachteile.

Anders steht es schon mit akustischen *Originaldokumenten*: Hitlers Rede zum Ermächtigungsgesetz z. B. ist wirklichkeitsnäher in der akustischen Wahrnehmung als wenn man sie nur liest. Ähnliches gilt für politische Debatten, politische Lieder oder politisch relevante Hörspiele. Lieder und Hörspiele werden in gewissem Umfang von der Schallplatten-Industrie angeboten.

Abgesehen von diesen relativ begrenzten Möglichkeiten, *bespielte* Tonträger einzusetzen, liegt die Bedeutung des Tonbandgerätes für den politischen Unterricht auf zwei anderen Gebieten:

Erstens kann das Tonbandgerät im politischen Unterricht als *Produktionsmittel* eingesetzt werden, indem z. B. Schüler die Ergebnisse ihres Unterrichts mediengerecht zu einer Bandaufzeichnung produzieren (vgl. dazu den Abschnitt über die "Produktion"). Je nach Projekt können Interviews z.B. mit Experten (vgl. den Abschnitt über die "Expertenbefragung") hergestellt und vor der Klasse reproduziert werden. Schon mit zwei Bandgeräten lassen sich Tonfolgen (z. B. Features) herstellen, bei denen eigener Text, Interviews und sonstige Mitschnitte verwendet und montiert werden können.

Jedoch muß hier sogleich an die schon im Abschnitt über die "Produktion" erwähnten Schwierigkeiten erinnert werden: Die Aufnahmen müssen technisch einigermaßen annehmbar sein, und das muß man lernen. Deshalb sollte man mit nicht zu umfangreichen Aufgaben (z. B. Interviews) beginnen, um die technischen Schwierigkeiten (Nebengeräusche, Mikrophonstellung, Außengeräusche usw.) erst einmal kennenzulernen. Vor allem der Lehrer muß die Technik ohnehin souverän beherrschen, damit er die Schüler richtig einüben kann, bzw. er sollte sich von einem Schüler einüben lassen.

Zweitens kann das Tonbandgerät zu Aufzeichnungen von Funksendungen eingesetzt werden, die dann im Unterricht verwendet werden können. Geeignet dafür sind in erster Linie Schulfunksendungen, aber auch andere Sendungen können interessant sein. Der Lehrer sollte selbst ein Tonbandgerät besitzen, mit dem er zu Hause mitschneiden kann. Aber auch ein Schüler könnte, wenn er über die entsprechende Ausrüstung verfügt, darum gebeten werden. Der Nachteil üblicher Funksendungen besteht vor allem darin, daß sie zu lang und meist auch für ein anderes Publikum verfaßt sind. Deshalb dürften auch in Zukunft vor allem Schulfunksendungen in diesem Zusammenhang von

Interesse sein. Sie werden zwar zur Schulzeit gesendet, aber nur in Ausnahmefällen kann der Unterricht auf den Sendetermin abgestimmt werden. Zudem liegt der eigentliche Nutzen nicht im einmaligen Hören, sondern darin, daß man durch die Aufzeichnung mehrmals wiederholen und an bestimmten Stellen unterbrechen kann usw. - also in der beliebigen Reproduzierbarkeit.

Im allgemeinen sind die Schulfunksendungen leider noch der Vorstellung verhaftet, man müsse politisch-gesellschaftliche Probleme dramatisieren, also in eine Spielhandlung binden. Das mag in vielen Fällen, vor allem für jüngere Klassen, eine ergiebige didaktische Konstruktion sein, die sich besonders für einen Einstieg eignet. Grundsätzlich jedoch kommt darin eine falsche Pädagogisierung zum Ausdruck. Es ist nämlich nicht einzusehen, warum die funkische Form des Hörspiels auf Kosten der eigentlich der Information dienenden Funkformen wie Dokumentation oder Feature ein derartiges Übergewicht haben soll. Es fehlen z.B. weitgehend Debatten-Zusammenstellungen aus den Diskussionen des Parlamentes über wichtige Fragen wie die Ostverträge oder die Notstandsgesetze. Eine falsch verstandene Pädagogisierung scheint hier dem politischen Original-Material zu mißtrauen. Für den einzelnen Lehrer bedeutet die Zusammenstellung solchen politischen Originalmaterials eine erhebliche Arbeit; denn er muß z. B. größere Parlamentsdebatten nicht nur mitschneiden, sondern anschließend auch wieder zu einer brauchbaren Kurzfassung zusammenschneiden. Allerdings bringen die Sender bei wichtigen Debatten in den Abendprogrammen auch von sich aus Zusammenfassungen, die übernommen werden könnten.

### ***Funk und Fernsehen***

Die bisherige Argumentation in diesem Kapitel zeigt bereits die Bedeutung der großen Massenmedien Funk und Fernsehen für den politischen Unterricht. In der Tat ist kaum vorstellbar, daß ein Politik-Lehrer nicht ständig

**schon zu seiner eigenen Information an dieser politischen Massenkommunikation teilnimmt. Wenn es zudem im politischen Unterricht wesentlich darum geht, die politische Wirklichkeit außerhalb der Schule zu ihrer intellektuellen Bearbeitung in die Schule hineinzuholen, dann kommt diesen Massenmedien eine überragende Bedeutung sowohl als Arbeitsmittel wie als Arbeitsgegenstand zu. Denn nur die sehr begrenzte Wirklichkeit, die unmittelbar individuell erfahrbar ist, kann ohne deren Vermittlung erfahren werden. Aber selbst das ist fraglich, weil diese individuellen Erfahrungen ohne die Thematisierung und Interpretation in den Massenmedien keine objektivierbare Qualität erhalten könnten. Die objektiven politisch-gesellschaftlichen Probleme jedenfalls sind nur auf dem Weg über die großen Massenmedien erfahrbar, verstehbar und zum Gegenstand eigener politischer Reaktionen zu machen. Man muß bei aller mehr oder weniger berechtigten Kritik an den Massenmedien sich vor Augen halten, daß gerade Funk und Fernsehen einen technologischen Fortschritt für die Herstellung einer demokratischen Öffentlichkeit sowie überhaupt für die Präsentation politischer Probleme und Lösungen darstellen, der vom politischen Unterricht einfach nicht mehr unterlaufen oder ignoriert werden kann.**

**Die Einbeziehung von Funk und Fernsehen in den politischen Unterricht war jedoch solange nicht möglich, wie entsprechende technisch einfache und preislich erschwingliche Reproduktionsgeräte zur Aufnahme und beliebig häufigen Wiedergabe fehlten. Nur was unbegrenzt reproduzierbar ist - wie der Text eines Buches - kann zum Mittel oder Gegenstand intellektueller Bearbeitung werden. Insofern kann der technologische Fortschritt, der in den Sendemöglichkeiten selbst liegt, durch die technologische Möglichkeit einer tendenziell jedermann zugänglichen Reproduktion erst richtig ins kritische Bewußtsein genommen werden. Und insofern Urheberrechte immer noch die unbegrenzte Reproduktion einschränken, sind sie in dem Sinne reaktionär, daß sie dem Fortschritt der intellektuellen Produktionsmittel im Wege stehen.**

Für die Aufzeichnung durch Tonbandgeräte ist das technische Problem seit langem gelöst. Jeder Lehrer kann sich als Privatperson ein solches Gerät mit entsprechender Minimalausstattung leisten, und jede Schule auch. Auch brauchbare Fernsehaufzeichnungsgeräte (Video-Recorder) sind seit einiger Zeit im Handel, sind aber für die private Anschaffung und auch für so manchen Schuletat immer noch zu teuer. Jedoch ist die Benutzung solcher Geräte grundsätzlich möglich geworden. Die Schwierigkeit scheint weniger im Preis zu liegen - wie sich schon bei den Tonbandgeräten zeigte - , sondern darin, daß die Lehrer ihren Einsatz aus welchen Gründen auch immer für unwichtig oder unerwünscht halten. Man muß sich jedoch darüber klar sein, daß die Schüler an den politischen Sendungen etwa des Fernsehens zunehmend teilnehmen und daß sie zunehmend den politischen Unterricht als im Vergleich damit technologisch rückständig erfahren werden, wenn dieser auf den Einsatz solcher Medien verzichtet. Technologische Rückständigkeit ist aber zumindest auf die Dauer auch immer verbunden mit ideologischer und didaktischer Rückständigkeit. Manches kann der Lehrer eben schon aus technischen Gründen nur schlechter als Funk und Fernsehen.

Mit der technischen Reproduzierbarkeit von Funk- und Fernsehsendungen zu jedermanns Gebrauch ist die Lehrmittelfrage überhaupt in ein neues Stadium getreten. Bisher nämlich fand hinsichtlich der Lehrmittel seitens der Kultusbürokraten (Genehmigungsverfahren) wie auch seitens der Lehrmittelindustrie eine nicht unerhebliche Vorauswahl statt. Diese Grenzen werden durch die genannten technischen Reproduktionsmöglichkeiten grundsätzlich gesprengt. Damit kann der politische Unterricht nicht nur eine neue technische, sondern auch eine neue inhaltliche Qualität gewinnen.

Aber auch aus einem weiteren Grunde wäre die Einbeziehung der öffentlichen Informationen in den politischen Unterricht wichtig. Ein Problem des Lehrers ist ja, daß er im Unterricht ein gewisses fachlich-sachliches Monopol hat,

das die Schüler im allgemeinen nur schwer überprüfen können. Schon das Schulbuch hatte, wie wir sahen, seine Funktion nicht zuletzt darin, daß es Texte enthält, die eben *nicht* vom eigenen Lehrer stammen. Auch Funk- und Fernsehsendungen könnten nicht zuletzt die Funktion haben, daß der Lehrer sich gegenüber den Schülern mit von ihm selbst stammenden Aussagen und Positionen auseinandersetzen muß.

### **Reproduktionsmittel**

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, daß nur ein Teil der für den politischen Unterricht nötigen Arbeitsmittel in standardisierter Form von den Bildstellen bzw. von der Industrie produziert werden kann, nämlich nur solche, die nicht auf unmittelbare Aktualität angewiesen sind. Da jedoch die Sache Politik immer wieder aktuell zur Debatte steht, ist gerade der politische Unterricht sehr viel stärker als andere Fächer darauf angewiesen, sich einen großen Teil der nötigen Arbeitsmittel selbst zu produzieren, also die politische Aktualität zum Zwecke der Bearbeitung in den Unterricht hineinzuholen. Wie schon mehrfach betont wurde, ist dies keineswegs nur die Aufgabe des Lehrers, daran können sich vielmehr grundsätzlich auch die Schüler beteiligen, speziell solche, die privat über eine technische Ausstattung wie Fotoapparate (für Dias) und Tonbandgeräte verfügen. Teilweise sollte der Unterricht im Sinne einer Produktion sogar das Ziel haben, geeignete Lehrmittel - auch für andere Schüler und andere Klassen - herzustellen.

Voraussetzung jedoch dafür, daß dies unter einem möglichst geringen Zeitaufwand und möglichst effektiv geschehen kann, ist das Vorhandensein bestimmter, der Reproduktion dienender Apparate. Deshalb sollten dem politischen Unterricht möglichst folgende Geräte zur Verfügung stehen, die natürlich auch von anderen Fächern mitbenutzt werden können:

*Einige Schreibmaschinen*, mit denen eigene Texte der Schüler und Lehrer sowie fremde Texte zum Zwecke der Vervielfältigung (z. B. auf Umdruck-Matrize oder einfach mit Durchschlägen) geschrieben bzw. abgeschrieben werden können. Der Politik-Lehrer muß selbstverständlich selbst eine Schreibmaschine besitzen und benutzen können. In der Schule müssen auch Schüler eine Schreibmaschine gelegentlich zur Verfügung haben - einige Methoden, wie das Planspiel, setzen dies voraus - , und auch während des üblichen Unterrichts muß zwischendurch die Benutzung einer Schreibmaschine möglich sein.

*Ein Umdruck-Vervielfältiger*. Im allgemeinen dürfte ein Gerät für die ganze Schule genügen. Der Umdrucker hat gegenüber anderen, mit Wachsmatrizen zu bedienenden Vervielfältigungsgeräten den Vorteil, daß er in Anschaffung und Verbrauch billiger ist, daß die Matrizen aufbewahrt und erneut benutzt werden können (bis zu einer Auflage von etwa 150 bis 200) und daß vor allem die Matrizen auch mit der Hand beschrieben bzw. mit Zeichnungen, Graphiken und ähnlichem versehen werden können.

*Ein Trockenkopiergerät*, mit dem man auch Kopien aus Büchern herstellen kann (es gibt billige Geräte, die nur von Einzelblättern kopieren). Auch hier genügt meist ein Gerät für die ganze Schule. Es hat den Vorteil, daß man gedruckt vorliegende Texte, Graphiken, Tabellen usw. nicht mühsam abschreiben bzw. abzeichnen muß. Allerdings ist das Kopier-Papier verhältnismäßig teuer.

*Ein Dia-Projektor* mit notwendigem Zubehör. Beim Kauf sollte man sich von der zuständigen Bildstelle beraten lassen.

Mindestens *zwei Tonbandgeräte* mit entsprechendem Zubehör. Beim Kauf sollte man sich wieder von der Bildstelle beraten lassen, denn das Gerät muß für den Schulgebrauch gewisse technische Leistungen erbringen, z.B. eine bestimmte Wiedergabe-Leistung. Mindestens zwei Geräte sind nötig, damit man z. B. bei Eigenproduktionen Überspielungen vornehmen oder aus größeren Sendungen Aus-

schnitte herstellen kann. Wie schon betont, gehört ein Tonbandgerät zur "Berufsausstattung" des Politik-Lehrers (obwohl das Finanzamt darüber anders denkt). Tonbandgeräte können übrigens manchmal auch von den Bildstellen ausgeliehen werden.

Ein *Radiogerät* wäre unter Umständen nützlich, ist aber dann entbehrlich, wenn der Lehrer selbst über Radio- und Tonbandgerät verfügt, es sei denn, Schulfunksendungen sollen original im Unterricht gehört werden.

*Ein 16-mm-Tonfilmgerät.* Es kann zwar von der Bildstelle auch ausgeliehen werden, aber der damit verbundene Aufwand wird sich bald als Hemmnis für die Benutzung überhaupt erweisen. Ein solches Gerät muß jede Schule ständig zur Verfügung haben. Bei der Anschaffung beraten wieder die Bildstellen.

*Ein Video-Recorder.* Wie schon erwähnt wurde, ist dieses Gerät noch verhältnismäßig teuer, auch die Bildbänder sind erheblich teurer als Tonbänder. Gleichwohl hat das Fernsehen für den politischen Unterricht eine so große Bedeutung, daß es sich der Unterricht gar nicht leisten kann, auf die Benutzung von Sendungen zu verzichten, ganz abgesehen davon, daß das Angebot des Fernsehens eben entschieden umfangreicher ist als das Bildstellen-Angebot. Eher kann man noch auf das relativ teure Tonfilmgerät verzichten als auf den Video-Recorder.

*Ein Fernsehgerät.* Vor allem unter dem Zeichen des beginnenden Schulfernsehens gehört ein stationäres Fernsehgerät (mit Anschluß für Video-Recorder) eigentlich in jeden Klassenraum. Ein Kompromiß wäre ein tragbares oder fahrbares Gerät, oder aber die Einrichtung eines Klassenraumes, der nur für diesen Zweck benutzt wird. Für jede einzelne Schule sähe der optimale Kompromiß jeweils verschieden aus. Wichtig ist nur, daß die Benutzung mit einem nach Lage der Dinge minimalen Aufwand gewährleistet ist. Das gilt auch für die Aufzeichnung selbst. Am zweckmäßigsten ist, wenn der Lehrer die Aufzeichnung an seinem privaten Fernseher vornimmt, den er sich dafür für geringe Kosten allerdings herrichten lassen muß.

*Eine Zeitschaltuhr.* Sie ist für die Aufnahme von Funk- und Fernsehsendungen deshalb unentbehrlich, weil sich mit ihrer Hilfe die Aufnahmezeit vorher programmieren läßt und die Aufnahme unabhängig von persönlicher Anwesenheit erfolgen kann. Sie ist auch für die private Ausstattung des Lehrers zu empfehlen.

Es genügt jedoch nicht, diese Geräte bloß zur Verfügung zu haben, sie müssen auch funktionsgerecht aufgestellt werden können. Die technisch relativ einfache Handhabung wird nämlich dennoch zu einem unnötigen Aufwand, wenn die Geräte ständig transportiert und auseinandergekabelt werden müssen. Das gilt insbesondere für die Funk- und Fernsehausstattung. Eigentlich müßte zumindest ein "Aufnahme-Set" von Fernsehgerät, Video-Recorder, Radiogerät, Tonbandgerät und Zeitschaltuhr fest installiert sein, möglichst in einem Raum, der auch zur Wiedergabe genutzt werden kann. Die bloß zur Wiedergabe benötigten Einzelgeräte lassen sich eher transportieren. Unsere Vorschläge für die apparative Ausstattung der Schule für den politischen Unterricht sowie überhaupt zur Frage der Arbeitsmittel sind bemüht, illusorische Forderungen gar nicht erst zu erheben, sondern sich auf das zu konzentrieren, was von den Anforderungen eines politischen Unterrichts her unumgänglich ist, wenn er nicht in einen fatalen technologischen Rückstand gegenüber den Informationssystemen kommen will, über die die Schüler außerhalb der Schule längst verfügen. Trotzdem werden viele Lehrer angesichts ihres tatsächlichen Lehrmittel-Etats auch diese Vorschläge für illusorisch halten. Gleichwohl muß auf ihrer Realisierung aber bestanden werden; denn es handelt sich hier nicht um "Lehrmittel", die auch zur Not fehlen könnten, weil der Lehrer sie durch zusätzliches methodisches Engagement ersetzen könnte. Vielmehr handelt es sich um Arbeitsmittel, die durch nichts ersetzbar sind, deren Fehlen eben *notwendigerweise* einen schlechteren als objektiv nötigen Unterricht zur Folge hat. Es ist so ähnlich, als wenn man mit dem Standard der industriellen

**Arbeitsmittel aus dem 19. Jahrhundert moderne Güterproduktion betreiben sollte. Man muß jedoch auch annehmen, daß die Lehrer selbst die Forderung nach den notwendigen Arbeitsmitteln nicht entschieden genug vertreten - vielleicht weil sie doch irgendwie noch glauben, daß sie selbst das eigentlich wichtige Arbeitsmittel seien. Zudem tun die Hochschulen sehr wenig, um die angehenden Lehrer mit den Problemen der speziellen Arbeitsmittel zu konfrontieren, ja, die Frage der Arbeitsmittel überhaupt zu einem Problem der Unterrichtsmethodik zu machen. Dieser Mangel wiegt aber, wie wir sahen, gerade für den politischen Unterricht besonders schwer.**

172

## 7. Kapitel

### Rollen und Funktionen des Politik-Lehrers

In den bisherigen Erörterungen hat sich gezeigt, daß der Politik-Lehrer sehr unterschiedliche Rollen und Funktionen im politischen Lernprozeß übernehmen kann und übernehmen muß.

Da das Selbstverständnis des Lehrers für Ablauf und Erfolg des politischen Unterrichts von ganz erheblicher Bedeutung ist, soll in diesem Kapitel versucht werden, jene zum Teil schon erwähnten Rollen und Funktionen noch einmal im Zusammenhang zu beschreiben und zu unterscheiden.

Schon früher, in der ganzen Diskussion der Nachkriegszeit über dieses Problem, zeigte sich eine gewisse Unsicherheit, die nie überwunden wurde, und sie wurde in den letzten Jahren noch verstärkt durch die zum Teil heftige ideologische und emotional aufgeladene Diskussion im Rahmen der allgemeinen Schul- und Bildungsreform. Die Meinungen gingen dabei erheblich auseinander. Auf der einen Seite stand die Auffassung, daß Politik im engeren Sinne überhaupt nicht in die Schule gehöre, weil der Lehrer sonst seine eigenen Vorstellungen den Schülern gewollt oder ungewollt aufzwingen würde und weil die Schule dann zum Tummelplatz ideologischer Auseinandersetzungen würde. Die andere extreme Position wird etwa markiert durch die Forderung nach einer rückhaltlosen Politisierung der Schüler zum Kampf gegen die "kapitalistische Unterdrückung".

Nun bräuchte es für die allgemeine Auflösung dieses Problems wenig, wenn wir hier einfach für die eine oder andere Position votieren würden. Wichtiger scheint uns, einige Differenzierungen zu entwickeln, die das Problem der beruflichen Identität des Politik-Lehrers im Einzelfalle klären helfen können.

### ***Der Lehrer als erwachsener politischer Bürger***

Der Lehrer ist ein politischer Bürger wie jeder andere auch. Er hat seine eigenen politischen Interessen, die eng mit seiner Biographie, mit seinem sozio-ökonomischen Herkunftsmilieu und mit seiner gesellschaftlichen Perspektive zusammenhängen. Untersuchungen des Lehrerbewußtseins haben solche kollektiven Bewußtseinsmerkmale aufgewiesen, die sich von denen anderer Gruppen unterscheiden lassen. Außerhalb der Schule ist der Lehrer möglicherweise für diese seine Interessen in einem Verband, z. B. in einer Lehrgewerkschaft, tätig. Von einem Politik-Lehrer wäre zu erwarten, daß er aufgrund seines wissenschaftlichen Studiums sich seine politische Identität klarer macht als es andere Fachkollegen vielleicht können, daß er zumindest seinen Interessenstandpunkt sich bewußt macht und auch dessen mögliche Differenz zu dem seiner Schüler sieht.

Aber er ist zudem *erwachsener* politischer Bürger. Damit ist nicht nur die formale Tatsache der Volljährigkeit und der Uneingeschränktheit der politischen Pflichten und Rechte gemeint. Vielmehr impliziert Erwachsensein auch und gerade in den Augen der unerwachsenen Schüler einen bestimmten Verhaltenstypus, einen bestimmten Stil des Umgangs mit anderen, der Vertretung von Interessen, der Argumentation usw. Der Status des Erwachsenen trennt den Lehrer an entscheidenden Punkten von seinen Schülern: Können sich seine Schüler pubertäres Verhalten, emotional-affektive Aufwendigkeit, radikales Agitieren und kumpelhafte Unbekümmertheit leisten, so würde er sich mit einem solchen Verhalten schlicht lächerlich machen. Nur vordergründig wünschen sich Schüler ein derartiges Verhalten, insgeheim verachten sie es als Unreife und Opportunismus, weil sie sich zu Recht um eine Spannung betrogen fühlen, an der sie sich selbst abarbeiten, an der sie dazulernen und neue Perspektiven gewinnen könnten. Dies hat gar nichts mit bestimmten politischen Positionen zu tun; es ist z. B. ein wichtiger Unterschied, ob ein Lehrer "linke" Ideen vertritt, oder ob er dies auf jene lächerliche

Weise tut. Wie viele Aspekte der persönlichen Identität, so ist auch der des Erwachsenseins in eine allgemeine Krise geraten, und es ist sehr viel schwieriger geworden, ihn noch genau zu definieren. Gleichwohl dürfte aber nach wie vor Übereinstimmung darüber zu erzielen sein, daß etwa Gelassenheit, emotional-affektive Zurückhaltung, Abwägenkönnen von Gesichtspunkten, planmäßiges Handeln und hinreichende Kalkulation der Folgen Verhaltensweisen und Fähigkeiten sind, die nach wie vor einem *erwachsenen* Verhalten zuzurechnen sind. Im übrigen ist es nützlich, auch die Schüler danach zu fragen, welche Merkmale eines *erwachsenen* politischen Verhaltens sie für besonders wichtig halten; denn soziale Rollen sind ja lebendig nur in der Interaktion, in der Spannung zwischen dem, was ein Rollenträger für sich selbst definiert, und was die anderen von ihm erwarten.

Die Beziehungen des Lehrers als eines erwachsenen politischen Bürgers zu seinen Schülern beschränken sich nicht mehr unbedingt auf die schulische Kommunikation. Denkbar ist, daß außerschulische Aktivitäten des Lehrers den Schülern bekannt sind und daß er mit einigen Schülern auch außerhalb der Schule politisch relevante Kontakte hat (die Frage der rein privaten Kontakte klammern wir hier aus). Beide, Lehrer und Schüler, können z. B. außerhalb der Schule Mitglieder von Parteien, politischen Arbeitsgruppen, Initiativgruppen usw. sein. Sie können, was in den letzten Jahren häufiger vorkam, sich an Aktionen und Demonstrationen gemeinsam beteiligen. Im herkömmlichen Selbstverständnis des Lehrers wie auch in den Erwartungen der Schulverwaltung sind solche Kontakte nicht vorgesehen, sie waren früher auch wohl kein nennenswertes Problem. Man vertrat im wesentlichen die Ansicht, daß außerschulische Kontakte zwischen Lehrern und Schülern im allgemeinen nicht wünschenswert seien, weil dadurch die gerechte und gleichmäßige Behandlung *aller* Schüler gefährdet sei und weil der Lehrer sich dabei unter Umständen auch unnötig Verdächtigungen aussetzen könnte. Man ging im wesentlichen davon aus, daß der Lehrer sich auf

seine schulische, unterrichtliche Rolle gegenüber den Schülern zu beschränken habe.

Die *politische* Voraussetzung dieser Vorstellung war unter anderem, daß die Schüler nicht bereits als politische Subjekte begriffen wurden und daß an der überlieferten Trennung von Staat und Gesellschaft festgehalten wurde, daß also das, was man heute "gesellschaftliche Demokratisierung" nennt, gar nicht zur Debatte stand. Es liegt - und zwar unbeschadet der politisch-ideologischen Positionen im einzelnen - auf der Hand, daß dies so nicht mehr gelten kann, daß vielmehr außerschulische politische Kontakte zwischen Lehrern und Schülern - vor allem älteren Schülern - zwar noch selten sind, aber durchaus zum Normalfall werden können. Wie die Erfahrung zeigt, entstehen damit aber auch Probleme:

1. Da gemeinsame außerschulische Aktivitäten sowohl für die Beteiligten wie für die Umwelt (z. B. andere Kollegen, andere Schüler, Eltern usw.) noch ungewöhnlich sind, werden mit Sicherheit vor allem dann Konflikte entstehen, wenn die Aktivitäten selbst mißliebig sind, d. h. wenn es sich irgendwie um "linke" Aktivitäten handelt. Nur wer sich über die historische Macht und Begrenztheit politischer Ideologien und Wirklichkeiten nicht im klaren ist, kann sich eigentlich darüber wundern und erwarten, daß der Einsatz für vernünftige Veränderungen, bloß weil sie vernünftig sind, schon allgemeine Anerkennung finden müßte. Jeder Politik-Lehrer muß vielmehr erwarten, daß solche Aktivitäten Schwierigkeiten vor allem dann bereiten werden, wenn seine eigenen Schüler dabei im Spiele sind. Die betroffene Gegenseite wird nicht zimperlich sein mit Unterstellungen und Verdächtigungen.

Nun kann man natürlich hierin nichts weiter als eine reaktionäre Ideologie sehen, die man im Interesse des Fortschritts z. B. durch ständige Provokation bekämpfen müsse. Die Frage ist jedoch, ob dies immer auch ein politisch vernünftiges Verhalten wäre; denn letzten Endes kommt es für den politischen Fortschritt weniger darauf an, im Ein-

zefalle recht zu haben, als vielmehr darauf, das allgemeine Bewußtsein weiterzutreiben. Verhältnismäßig unproblematisch sind solche gemeinsamen Aktivitäten, bei denen ein gewisser organisatorischer Rückhalt gegeben ist, die also insofern "integriert" sind in die gesellschaftliche Gesamtorganisation. Im Rahmen einer politischen Partei, einer Gewerkschaft oder eines allgemein bekannten Verbandes zu arbeiten ist weniger riskant als im Rahmen von sogenannten "Bürgerinitiativen", falls diese relativ spontan und isoliert sind.

Das unbestreitbare Recht des Politik-Lehrers, sich als politischer Bürger im Rahmen der Verfassung politisch zu betätigen, und das ebenso unbestreitbare Recht seiner Schüler, sich für ihre politischen Interessen öffentlich zu engagieren, kann also durchaus mit dem Fremdbild der Öffentlichkeit von der Rolle eines Lehrers in Konflikt geraten, und das allmähliche Selbstverständlichwerden dieser Rechte verlangt gerade vom Politik-Lehrer jene für einen Erwachsenen gültigen Verhaltensweisen und zudem die Anwendung der Erfahrung, daß politisches Dazulernen eben nicht nur für Schüler, sondern für *alle* Bürger schwierig ist.

2. Gemeinsame außerschulische politische Aktivitäten mit Schülern enthalten die Gefahr, daß andere Schüler, die daran nicht teilnehmen, rivalisierende Gefühle entwickeln und sich im Unterricht nicht mehr gerecht und gleichberechtigt behandelt fühlen. Inwieweit das zum Problem wird, hängt natürlich vom "Kommunikationsklima" in der Klasse überhaupt ab. Aber man darf sich da nicht täuschen. Gerade wenn die Kommunikation besonders intensiv ist, spielen auch leicht verletzbare emotionale Bedürfnisse eine große Rolle; am wenigsten dürften "Sonderbeziehungen" zwischen Lehrern und Schülern gerade dann stören, wenn die sozialen Beziehungen in der Klasse überwiegend rational-distanziert sind und die Beteiligten ihnen wichtige emotionale Bedürfnisse eher in andere Kommunikationen investiert haben.

Vor allem jüngere Lehrer haben in den letzten Jahren nicht selten allen oder einigen Schülern - nicht zuletzt auf dem

Hintergrund außerschulischer Kontakte - das Du angeboten. Sie hielten dieses Angebot dann meistens für einen äußeren Ausdruck der politischen Solidarität. Abgesehen davon, daß der Lehrer in der Klasse schlecht von einigen sich duzen lassen kann und von anderen nicht, und daß es auch nicht befriedigend ist, das außerschulische Du in der Schule wieder außer Kraft zu setzen, fragt sich auch, was das Du unter politischen Aspekten eigentlich einbringt. Politische Solidarität ist keine Frage *intensiver* Sozialkontakte. Außerdem müßte der Lehrer sich fragen, welche vielleicht unbewußten Wünsche er mit dem Du gegenüber seinen Schülern eigentlich zum Ausdruck bringt, ob es angemessen ist, sie gerade gegenüber Schülern auf diese Weise zu artikulieren und ob gerade Schüler die darin enthaltenen Erwartungen auch erfüllen können, mit anderen Worten: ob dieses Ansinnen die gemeinsame politische Arbeit nicht eher gefährdet als begünstigt. Selbstverständlich hat der Lehrer wie jeder andere das Recht, sich in seiner Freizeit zu duzen, mit wem er will. Wenn es sich jedoch dabei um Schüler handelt, muß er sich auch fragen, ob dies deren Lernprozessen und politischen Interessen wirklich nutzt.

3. Häufiger jedoch als kontinuierliche gemeinsame politische Aktivitäten zwischen Lehrern und Schülern dürften Fälle sein, in denen gerade der Politik-Lehrer um Unterstützung einer selbständigen politischen Aktion der Schüler - innerhalb oder außerhalb der Schule - gebeten wird. Über die innerschulische Rolle des Lehrers wird gleich noch zu sprechen sein. Was die Solidarisierung mit außerschulischen Aktionen der Schüler betrifft, so ist er dazu wie jeder andere politische Bürger auch berechtigt. Allerdings kann er sich als *erwachsener* Bürger unter Umständen *nicht auf die gleiche Weise* wie die Schüler engagieren. Er sollte in einem solchen Falle folgende Überlegungen anstellen:

a) Kann ich die Ziele und Methoden dieser Aktion billigen, und zwar so, daß ich sie jedermann gegenüber vertreten und verteidigen könnte? In diesem Fall ist die Solidarisierung unproblematisch, auch wenn sie Kritik auslösen sollte.

**b) Falls dies nur mit wichtigen Einschränkungen gilt (in vielen Fällen sind z. B. die Ziele vertretbar, nicht aber die Mittel), so gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder gelingt es dem Lehrer, die Aktion so mitzugestalten, daß für ihn der Fall a) gilt. Oder er muß seine Solidarität in diesem Falle versagen bzw. er kann sie nur partiell anbieten (z. B. für die Ziele, aber nicht für die Mittel). Ganz bedenklich wären hier unangemessene "pädagogische" Rücksichten. Eine politische Aktion, auch wenn sie von Schülern veranstaltet wird, ist eine Ernsthandlung, der es nichts nutzt, wenn man ihre Fehler einfach durchgehen läßt. Wer um Solidarität gebeten wird, hat auch das Recht auf Mitbestimmung. Wie sollen Schüler etwas aus ihren Fehlern lernen, wenn man diese mit dem Mantel einer "pädagogischen Barmherzigkeit" zudeckt?**

**c) In manchen Fällen kann eine Solidarisierung Erwachsener mit einer Schüleraktion auch von Nachteil für deren Wirkung sein, z. B. dann, wenn deren Wirkung gerade auf jugendgemäßen Normen des "Happenings" und auf Spontaneität beruht, die ein Erwachsener nicht einfach mitvollziehen kann. Zudem setzen sich Erwachsene leicht dem Verdacht aus, sie wollten jugendlichen Protest für ihre Zwecke umfunktionieren. Unter diesem Aspekt ist vor allem Zurückhaltung des Lehrers geboten, wenn der Protest sich gegen die eigene Schule richtet, weil sonst der Verdacht schwer auszuräumen wäre, daß es ihm nur um die Fortsetzung kollegialer Kontroversen mit neuen Mitteln gehe.**

**Beim Abwägen dieses Gesichtspunktes geht es nicht darum, daß das "erwachsene" politische Verhalten grundsätzlich "richtiger" oder "besser" sei als der "jugendliche" Protest. Exalziert-happeninghafte Formen des jugendlichen Protests und Engagements sind z. B. nicht schon deshalb politisch unsinnig, weil Erwachsene sie nicht mitvollziehen können. Die jugendliche Protestwelle seit 1967 hat vielmehr auch viele Beispiele dafür erbracht, daß die ihr eigentümlichen Formen auch spezifische Chancen zur Erzeugung der öffentlichen Aufmerksamkeit haben, die Erwachsenen**

kaum so möglich sind. Ganz offensichtlich billigt die Gesellschaft hier Jugendlichen einen größeren Spielraum zu als Erwachsenen, und in vielen Fällen - auch das haben die letzten Jahre gezeigt - werden deshalb aussichtsreiche Aktionen Jugendlicher dann lächerlich und unwirksam, wenn sich ihr Erwachsene anschließen.

d) Es gibt jedoch Fälle, bei denen die bisher genannten Differenzierungen, die normalerweise gelten, zumindest für eine Weile außer Kraft gesetzt werden können und müssen. Solche Fälle liegen dann vor, wenn die *unmittelbaren* Interessen von einzelnen oder Gruppen eklatant verletzt werden. Beispiele dafür sind etwa manche Ausbildungsverhältnisse von Lehrlingen, die Lebensbedingungen von sozial randständigen Gruppen, rücksichtsloses Vorgehen gegen einzelne Schüler oder Lehrer usw. In solchen Fällen geht es nicht um allgemeine Verbesserungen im Sinne zunehmender Demokratisierung, sondern um den Schutz einzelner oder Gruppen vor Willkür oder Rechtlosigkeit oder vor massiver Ausbeutung. Dann hat z. B. auch ein Lehrer das Recht oder sogar die Pflicht, sich zur Not öffentlich gegen eine Entscheidung der Schule oder der Schulverwaltung zu stellen, andere Behörden oder sonstige Verursacher unnachsichtig zu kritisieren, zu angemessenen Kampfmaßnahmen zu greifen und unter Umständen auch das Risiko von Mißverständnissen und Verdächtigungen einzugehen. Jedoch handelt es sich hier um Grenzfälle, die relativ selten gegeben sind, und die schon deshalb nicht unzulässig ausgedehnt werden dürfen, weil sonst die Wirkung einer solchen unmittelbaren Solidarisierung sich in der öffentlichen Aufmerksamkeit abnutzen würde.

### ***Der Lehrer als Repräsentant der Schule***

Im Binnenverhältnis der Schule wird die Beziehung des Lehrers zu seinen Schülern nachhaltig dadurch geprägt, daß der Lehrer Agent der spezifischen Institution Schule ist, die ihrerseits in ein übergreifendes bürokratisches System

eingegliedert ist. Vor allem Studenten neigen dazu, diese Tatsache bei der Erörterung didaktischer und methodischer Chancen mehr oder weniger zu übersehen. Oft werden dabei die institutionellen und rechtlichen Bedingungen der Schule als nahezu beliebig veränderbare Varianten angesehen, die sich den "richtigen" didaktisch-methodischen Konzepten unterzuordnen hätten. Die Erfahrung des jungen Lehrers dann, daß es oft eher umgekehrt zugeht, führt nicht selten zu massiven Enttäuschungen und Frustrationen.

Vor allem in den Kapiteln über die Methoden und über die Arbeitsmittel gerieten mehrfach schon die *Grenzen* der institutionellen Möglichkeiten der Schule in den Blick. Teilweise sind diese Grenzen durch Schulreformen verschiebbar. Jedoch gibt es auch dann wohl einige prinzipielle, in der gesellschaftlichen Funktion der Schule liegende Grenzen, die einer didaktisch-methodischen Beliebigkeit der Lehrer-Schülerbeziehung sich widersetzen würden und auch müßten, und die gerade der Politik-Lehrer zu durchschauen und zu vertreten hätte.

Die Schule ist nämlich eine staatlich monopolisierte Sozialisations-Institution, die mit ihren Berechtigungen Sozialchancen eröffnet bzw. verweigert, also eine ganz erhebliche Bedeutung für die künftigen Sozialchancen ihrer Schüler hat. Solange das so ist - und es ist nicht abzusehen, daß sich das im Prinzip ändern könnte - , ergeben sich daraus für die innerschulischen Beziehungen des Politik-Lehrers zu seinen Schülern einige wichtige Konsequenzen<sup>2</sup>:

1. Der Lehrer muß die (gegenwärtigen wie künftigen) Lebensinteressen *aller* Schüler vertreten, sofern sie von schulischen Leistungen und Erfolgen abhängen, oder besser: Er muß allen eine prinzipiell gleiche Entwicklungschance geben. Für den politischen Unterricht bedeutet das zunächst einmal, daß seine Schüler je nach sozio-ökonomi-

---

<sup>2</sup> Einige der folgenden Überlegungen sind gründlicher behandelt in meinem Buch "Bildungsreform und Emanzipation", Juventa Verlag, München 1973

scher Ausgangslage und nach unter anderem damit zusammenhängenden Interessen und "Begabungen" nicht *gleiche*, sondern *unterschiedliche* Perspektiven haben, die sie selbst nur mit relativ geringen Spielräumen erweitern können. Nun war es in der Vergangenheit ohne Zweifel so, daß die Schule ganz allgemein die mittelständischen Perspektiven einseitig favorisierte, und dies widersprach zweifellos der eben genannten Funktion. Seitdem Forschungen zur "Unterschicht-Sozialisation" und neo-marxistische Kritiken diese Tatsachen ins allgemeine Bewußtsein gehoben haben, liegt es nahe, nun umgekehrt die Unterschicht-Perspektive gleichsam im Sinne einer historischen Kompensation auf Kosten oder sogar gegen die Mittelschicht-Perspektive zu bevorzugen. Dies jedoch wäre keine Lösung, sondern nur die Umfunktionierung des alten Problems. Der politische Unterricht (wie der jedes anderen Faches auch) kann nur versuchen, die in der Schule vorliegenden unterschiedlichen Perspektiven wirklich als *unterschiedliche* kenntlich zu machen und aufrechtzuerhalten, sie miteinander zu vergleichen, voneinander lernen zu lassen, aber nicht, das Widersprüchliche auf eine neue und unhaltbare Identität zu bringen. In meiner "Didaktik der politischen Bildung" (S. 190 ff.) wurde gezeigt, daß dies durch die Anwendung der politisch-didaktischen Kategorien möglich ist. Die in der Gesellschaft entstehenden Widersprüche dieser Art auch in der Schule aufrechtzuerhalten, ist vielleicht *das* entscheidende theoretische und praktische Problem einer modernen Schule überhaupt. Da Pädagogik auch in der Schule sich nicht mehr politisch neutral begreifen kann, da andererseits Schule in einer Gesellschaft der Ungleichheit stattfindet, wird es in Zukunft immer mehr darauf ankommen zu klären, wie die Schule angesichts dieses Widerspruchs operieren will.

2. Es hat gerade in den letzten Jahren von vielen, die der Schulreform engagiert verpflichtet waren, verschiedene Versuche gegeben, diese Widersprüche zu neuen Einheitlichkeiten zu verharmlosen. So hat man etwa der Schule und damit *allen* Schülern - ohne Rücksicht auf deren un-

terschiedliche sozio-ökonomische Perspektiven - "antikapitalistische" gemeinsame Ziele setzen wollen, oder man hat als gemeinsamen "Feind" der Emanzipation aller etwa die Informations-Industrie der Massenmedien erklärt. So nützlich es jedoch ist, auch über die allen *gemeinsamen* Anteile der Lebensperspektiven nachzudenken - und da gäbe es eine ganze Reihe wichtiger Gesichtspunkte - , so verfehlt wäre es, dafür die unterschiedlichen Befriedigungen und Nutzungsmöglichkeiten zu unterschlagen, die "das kapitalistische System" schon in der unterschiedlichen Erfahrung einer Schulklasse gewährt.

3. Gerade weil jedoch die Schule *alle* Perspektiven in sich vereinigt, ist sie *auch* gehalten, das diesen *Gemeinsame* im politischen Unterricht zum Thema zu machen. Die Frage ist jedoch, wie dies zu bestimmen wäre; denn es ist klar, daß eine solche Bestimmung immer in der Gefahr stünde, doch nur so oder so wieder eine *bestimmte* Perspektive - nach Lage der Dinge wieder nur eine modifizierte mittelständische - zu favorisieren. Auf den ersten Blick könnte es scheinen, als ob dies festzusetzen Aufgabe der *politischen* Kompetenz des Kultusministeriums wäre. Wie wir im nächsten Abschnitt noch sehen werden, ist das formal richtig, setzt aber voraus, daß dabei wissenschaftliche Regeln Geltung finden. Aufgabe der Schule muß gerade angesichts der verschiedenen Perspektiven die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sein. Nur unter dieser Voraussetzung kann verhindert werden, daß die Lernziele ständig je nach politischen Mehrheiten geändert werden. Etwas vereinfacht läßt sich sagen: Unter der Bedingung gesellschaftlicher Ungleichheit und der daraus resultierenden weiteren Bedingung unterschiedlicher und konkurrierender gesellschaftlicher Perspektiven muß sich die politische Kompetenz für Richtlinien und Lehrpläne, um nicht parteilich zu sein, an das allgemeine Ziel der Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden gebunden fühlen. Nur eine in diesem Sinne "wissenschaftliche" Schule kann nämlich den politischen Unterricht ohne Diskriminierung der einen oder anderen gesellschaftlichen

Perspektive organisieren (vgl. "Richtlinien und Lehrpläne" in meiner "Didaktik", S. 132 ff.).

4. Aus der gesellschaftlichen Funktion der Schule folgt also, daß der Politik-Lehrer weder selbst im Unterricht eine gesellschaftliche Perspektive diskriminieren darf, noch eine solche Diskriminierung durch einzelne Schüler oder Gruppen dulden darf. Die Legitimität einer staatlich monopolisierten Schule stünde dann sofort zur Debatte. Von daher sind Ideen von der Art, daß die Schule zum Klassenkampf umfunktioniert werden müsse, daß es dort auf den Kampf gegen irgendwelche gesellschaftlichen Partikulargruppen (z. B. Kapitalisten) ankomme, gefährlicher Unsinn. Die Schule kann und darf kein Forum unmittelbarer politischer Auseinandersetzungen sein - es sei denn solcher, die sich auf ihren inneren Betrieb unmittelbar selbst beziehen. Sie kann nur das *Bewußtsein* bearbeiten lassen, und zwar so, daß sie wissenschaftliches Denken und Vorgehen ermöglicht. Wer darüber hinaus politische Bildungsarbeit für *partikulare* gesellschaftliche Interessen und Perspektiven betreiben will, muß sich dafür spezieller, außerschulischer gesellschaftlicher Institutionen bedienen (z. B. Gewerkschaften, Jugendverbände usw.), zu denen jeder, der will, *freiwillig* kommen kann.

5. Positiv gewendet heißt das aber auch: Die Institution Schule - und als deren Repräsentant der Politik-Lehrer - muß diese Aufklärung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Perspektiven auch *schützen*: gegen unangemessene Eingriffe und Manipulationsversuche von außerhalb wie von innerhalb der Schule. Die in der Schule stattfindenden politischen Lehr- und Lernbeziehungen müssen in höchstmöglichem Maße als "herrschaftsarme Kommunikationen" eingerichtet werden, die so wenig wie möglich durch ideologische, administrative oder persönliche Pressionen unter Druck gesetzt werden - auch nicht durch die Schüler selbst; es darf keine Frageverbote, keine Argumentationsverbote, keine Diskriminierung von Schlußfolgerungen und Gedanken geben. Dies zu garantieren ist die wesentliche *politische* Funktion der Institution Schule.

Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, daß unsere Argumentation die allgemeine Situation und das allgemeine Selbstverständnis der Schule noch nicht unbedingt trifft, diesen vielmehr vorseilt. Was die politisch-gesellschaftliche Funktion der Schule wirklich zu sein habe, die der Lehrer gegenüber den Schülern ja vertreten muß, diese Frage ist in den letzten Jahren der Reformdiskussion eher wieder verschleiert als präziser herausgearbeitet worden. Es scheint mir aber von großer Bedeutung zu sein, daß gerade der Politik-Lehrer sich in diesem Punkte Klarheit verschafft, denn so oder so ist diese Frage unmittelbar relevant für seine Unterrichtspraxis. Die Überlegungen, welche spezifischen Chancen gerade die Schule im Rahmen des weiteren Demokratisierungsprozesses haben könnte, sind einerseits durch radikale Politisierungen, andererseits aber auch durch einen neuen Lernziel-Fetischismus wieder verschleiert worden, der einseitig auf meßbares Verhalten spekuliert. Beide Tendenzen jedoch sind noch jener traditionellen Bestimmung von Schule verhaftet, nach der die im Kultusministerium verdichtete Kompetenz des Staates die Ziele der Sozialisation des Nachwuchses zu bestimmen hat. Diese Ziele waren aber immer in erster Linie die der Herrschenden und Mächtigeren, und dies wird auch so bleiben, solange das Verfahren selbst sich nicht ändert. Zumindest für den politischen Unterricht ist aber erst dann eine wirkliche Wende eingetreten, wenn die politische Kompetenz für die Formulierung der Sozialisationsziele - sich fortsetzend über die Schulverwaltung bis zum einzelnen Lehrer - an *wissenschaftliches* Denken und Arbeiten sich bindet. Nur eine wissenschaftliche Schule, und nicht eine solche, der irgendwelche neuen Verhaltensziele auferlegt werden, kann in Zukunft eine demokratische Schule sein. Und Verhaltensziele, die nicht zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten gehören bzw. daraus erwachsen, sind keine vernünftigen *schulischen* Ziele mehr, sondern gehören, wenn sie sich überhaupt als nötig erweisen, in die Kompetenz anderer Sozialinstitutionen.

Damit ist auch das schwierige Problem der *Disziplin* auf-

geworfen. Traditionellerweise nämlich stellt man der Schule auch die Aufgabe, bestimmte, von den Unterrichtsstoffen und von den Unterrichtsverfahren relativ unabhängige Tugenden und Verhaltensweisen anzuerziehen, denen allgemeine, für das menschliche Zusammenleben wichtige Qualitäten zugesprochen werden: Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Altruismus, Hingabe an eine Aufgabe, Höflichkeit, Gehorsam usw. Ohne Zweifel ist es Ziel des Sozialisationsprozesses, bis zu einem bestimmten Grade solche Verhaltensweisen zu erlernen, weil sonst eine auch subjektiv befriedigende soziale Existenz in Frage steht. Jedoch wurden sie in den letzten Jahren unter dem Eindruck neuer Sozialisationsforschungen teils überhaupt, teils hinsichtlich ihrer konkreten Ausprägungen in Frage gestellt. Darauf kann hier nur verwiesen werden.

Für die Schule stellt sich darüber hinaus die Frage, ob und in welchem Umfange gerade sie zur Verwirklichung solcher allgemeiner Sozialisationsziele beizutragen hat. Ohne Frage bedarf auch die innerschulische Kommunikation gewisser verlässlicher, also von allen Seiten kalkulierbarer Umgangsformen, aber diese unterscheiden sich nicht von denjenigen Regeln, die auch außerhalb der Schule gelten, und es ist nicht recht einzusehen, daß das Schulleben darüber hinaus *besonderer* Regeln bedürfte.

Anders verhält es sich mit dem Disziplinproblem im politischen Unterricht selbst. Gerade viele Junglehrer sind unsicher, ob sich die freiheitlich-aufklärerische Intention des politischen Unterrichts mit Disziplinierung der Schüler verträgt, ob man nicht statt zu zwingen immer überzeugen müsse, ob man Unterricht auch gegen den Willen eines Teils der Schüler machen dürfe, ob und wie man sich bei Disziplinlosigkeit der Schüler Ruhe verschaffen könne usw.

Man kann solche Fragen nur vom Zweck des Unterrichts her beantworten. In der Schule und konkret im Unterricht treten den Schülern objektive, d. h. außersubjektive, aber für die Entfaltung der Subjektivität gleichwohl bedeutsame Ansprüche entgegen, die der Lehrer vor allem in sei-

ner Rolle als Vertreter der Institution Schule wie auch als wissenschaftlicher Fachmann repräsentiert, wobei - wie wir sahen - die Institution Schule die Bedingungen der Möglichkeit für wissenschaftliche Aufklärung zu garantieren hat. Und nur in diesem Zusammenhang kann auch die Frage nach der Disziplin beantwortet werden: *Der Politik-Lehrer muß soviel und jene Art von Disziplin fordern und zur Not auch durchsetzen, die für die gemeinsame intellektuelle Bearbeitung des Bewußtseins nötig ist.* Niemandem, am wenigsten den Schülern selbst, würde ein Dienst erwiesen, wenn umgekehrt die intellektuelle Bearbeitung den je zufälligen kollektiven Stimmungen untergeordnet würde. Solche Lösungen erwachsen nicht selten aus dem Mißverständnis, als wollten die Schüler immer nur das, was sie sagen. Nicht selten jedoch entsteht Disziplinlosigkeit gerade dadurch, daß der Lehrer ständig nach Interessen und Wünschen fragt, während man doch auf der Suche nach lohnenden Interessen und Bedürfnissen ist, die die Schule nicht aufzeigt. Und nicht selten ist Enttäuschung darüber im Spiel, daß die Schule lohnende Arbeitsansprüche vorenthält. Wer seine Schüler nicht zwingt, ein Problem trotz Ermüdung und gelegentlicher Unlust bis zu einem gewissen Ende zu bringen, die eigene Konzentrationsfähigkeit zu trainieren, eine Schwierigkeit zur Not mehrmals anzugehen, sich nicht leicht zufriedenzugeben - der betrügt sie um für ihre politische Zukunft wichtige Fähigkeiten. Antiautoritärer und schülerzentrierter Unterricht, der solche objektiven, in der Sache selbst und damit in der gesellschaftlichen Perspektive der Schüler begründeten Ansprüche unterschlägt, macht die Schüler nur irresistent gegen leicht eingängige und einschmeichelnde Manipulationen durch Massenmedien oder auch durch konfuse Ideologen.

Jedoch ist das prinzipielle Plädoyer für Disziplin eben *funktionaler* Art: Disziplinforderungen müssen von den konkreten Anforderungen und der intellektuellen politischen Arbeit selbst ausgehen und auch von daher begründet werden. Was angemessene Disziplin ist, hängt also unter anderem von der gewählten Methode ab, von den jeweili-

gen Arbeitsmitteln, von der jeweiligen konkreten Aufgabe usw. Hier wie sonstwo versteht es sich jedoch von selbst, daß das Disziplinproblem mit den Schülern in entsprechenden Konfliktsituationen ausgiebig diskutiert werden sollte.

Der Politik-Lehrer repräsentiert die schulischen Funktionen jedoch nicht nur gegenüber den Schülern, sondern auch im Rahmen eines *Kollegiums*. Konflikte mit dem Kollegium können vor allem dadurch entstehen, daß der Lehrer wegen seines Verhaltens gegenüber den Schülern oder wegen des Verhaltens "seiner" Schüler zur Rechenschaft gezogen wird. In der Regel entstehen solche Konflikte auf dem Hintergrund ohnehin vorhandener pädagogischer und politischer Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlicher Positionen. Schon nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeit ist z. B. nicht anzunehmen, daß das in diesem Buch vertretene politisch-pädagogische Konzept von ganzen Kollegien einfach akzeptiert wird. So wie in der übrigen Gesellschaft auch, werden die Grundpositionen auch in einem Lehrerkollegium sich einigermaßen verteilen. Hinzu kommen für den Anfänger die üblichen beruflichen Anpassungsschwierigkeiten. Vielleicht können die folgenden Hinweise dieses Problem mildern, ohne daß sich "der Neue" den herrschenden Auffassungen einfach unterwirft:

1. Wer fundamental andere berufliche Auffassungen und Praktiken vertritt, verunsichert damit die bisher gültigen und damit diejenigen, die diese vertreten. Es geht dabei unter Umständen nicht nur um "richtige" oder "falsche" Meinungen, sondern auch um die berufliche Identität schlechthin. Deshalb ist es nützlich, alles zu vermeiden, was diese Verunsicherung zusätzlich verstärkt. Zu vertreten wäre die eigene Position als eine mögliche *Variante*, die die anderen nicht verdrängen soll, und von der sich ja ohnehin noch erweisen muß, ob sie vernünftiger ist.

2. Man sollte sehr zurückhaltend mit der Realisierung der eigenen Position beginnen. Erstens ist es immer zweckmäßig, von den Erfahrungen der anderen zu lernen; und zweitens wird die eigene Position nicht dadurch glaubwür-

diger, daß sie zu überflüssigen Schwierigkeiten führt, weil sie zu hastig und zu unüberlegt in die Praxis umgesetzt werden soll. Überhaupt sollte der Berufsanfänger deutlich sehen, daß er zunächst vor einer ganzen Reihe von unvorhergesehenen Problemen steht, für deren Lösung ihm Erfahrungen fehlen, und die es geraten erscheinen lassen, zumindest in relativ unwichtigen Fragen zunächst "auf die übliche Weise" zu handeln. Ganz verfehlt wäre es, die eigene berufliche Anpassungsproblematik als Konsequenz der eigenen "Position" auszugeben, anstatt sie auf die einzig mögliche Weise zu lösen: nämlich durch Dazulernen.

3. Man braucht für seine Arbeit einen wenigstens partiellen Rückhalt im Kollegium. Deshalb sollte man von vornherein sondieren, mit wem eine Zusammenarbeit möglich ist, und entsprechende Solidarisierungen anbieten.

4. Problematisch ist auch, innerschulische Konflikte mit der Schulleitung bzw. mit dem Kollegium nach außen zu verlagern und sich außerschulische Solidaritäten zu verschaffen (bei bestimmten politischen Gruppen, bei den Eltern, bei der Presse usw.). In der Regel dokumentiert sich darin eher berufliches Versagen als berechtigtes politisches Engagement. Ein solches Verhalten brächte für die Lösung des innerschulischen Konfliktes und für die eigene berufliche Position auch kaum etwas ein. Die Mobilisierung außerschulischer Kräfte wäre nur in jenen schon erwähnten Sonderfällen zweckmäßig und vielleicht sogar geboten, wo es um die Beseitigung eklatanten Unrechts geht und alle üblichen Wege dabei nicht zum Ziele führen.

Eine ganz andere Frage ist, ob und in welchem Umfange man die *Eltern* für den eigenen Unterricht gewinnen kann. Insbesondere dann, wenn man bei bestimmten Projekten mit negativen Reaktionen der lokalen Umgebung rechnen muß, ist es zweckmäßig, die Eltern *vorher* zu einer Elternversammlung zu laden, die Absicht vorzustellen, vorsorglich auf möglicherweise auftauchende Mißverständnisse oder Schwierigkeiten hinzuweisen und für den Fall von Widerstand oder Gegnerschaft ein Gespräch anzubieten.

Man muß sich ja auch klarmachen, daß ein noch so guter kritisch-aufklärerischer Unterricht wenig Sinn hat, wenn die Schüler ihn wie ein Geheimnis mit nach Hause nehmen müssen und mit den Eltern keine Kommunikation darüber wagen können. Außerdem sollte man den Nutzen einer möglichst guten Kooperation mit den Eltern für diese selbst nicht unterschätzen. Die Zustimmung der Eltern oder wenigstens ihre Toleranz zu gewinnen ist allerdings etwas anderes als deren offene "Politisierung", die, wenn sie allzu direkt erfolgt, ohnehin einigermaßen unverfroren ist, und wenn sie auch noch durch Lehrer erfolgt, zudem den Geruch von Schulmeisterei gegenüber Erwachsenen annimmt. Die politischen Einstellungen und Meinungen der Eltern gehen den Lehrer nichts an, sein Problem in solchen Fällen ist einzig und allein, mögliche Widerstände gegen seinen Unterricht abzubauen. Werden dagegen *politische* Einwände erhoben, sollten die Antworten im wesentlichen von den anderen Eltern und nicht vom Lehrer kommen; er sollte dann zu zeigen versuchen, daß es ihm um Lernen geht und nicht darum, bestimmte politische Meinungen auf Kosten anderer zu verbreiten.

Stellt die Klasse "Produktionen" her, so liegt es nahe, sie den Eltern vorzuführen. Die Schüler und Eltern könnten darüber möglicherweise in eine für alle interessante politische Diskussion eintreten. Aber auch in diesem Falle sollte die Rolle des Lehrers eher der eines Diskussionsleiters entsprechen: vermittelnd, für Verständnis für die eine oder andere Position werbend, erklärend usw. Vielleicht kann als Faustregel in solchen Fällen gelten, daß er seine Meinung zum Problem nur auf ausdrückliches Befragen erklärt, aber auch dann in einer Form, die für keine von den Eltern formulierte Position kränkend ist. Selbst wenn sich der Lehrer am Ort sonst profiliert politisch betätigt - und gerade dann - sollte er in solchen Veranstaltungen den Eltern zeigen, daß er seine verschiedenen Rollen sehr wohl zu unterscheiden weiß.

### ***Der Lehrer als Wissenschaftler***

Der Politik-Lehrer ist im Unterschied zu seinen Schülern wissenschaftlicher Fachmann, er hat das, was er unterrichtet, fachlich und didaktisch studiert. Aus dieser Tatsache erwächst eine weitere wichtige Beziehungsdimension zu seinen Schülern. Soeben wurde schon darauf hingewiesen, daß die "wissenschaftliche Schule" das bisherige öffentliche Verständnis von Schule bereits gründlich gewandelt hat und noch weiter verändern wird. Die fachwissenschaftliche und die wissenschaftlich-didaktische Ausbildung des Politik-Lehrers ist also kein Zufall - obwohl sie längst noch nicht genügend verwirklicht ist - , sondern ein konstitutives Moment des politischen Schulunterrichts selbst. Dadurch nämlich, daß der Politik-Lehrer die Unterrichtsstoffe wissenschaftlich studiert hat, hat er auch seinen Schülern gegenüber einen bestimmten Vorsprung, der so weder aus der Tatsache seines Erwachsenseins noch aus seiner Rolle als Vertreter der Institution Schule erwächst. Zumindest tendenziell vertritt er nämlich nun den Schülern gegenüber nicht mehr nur als "pädagogisch" deklarierte Werte und Ideologien, nicht mehr nur von irgendwem gewünschte Tugenden und Verhaltenserwartungen, sondern die Elemente, Kenntnisse und Methoden der politischen Aufklärung und Emanzipation selbst. Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen:

1. Politischer Unterricht kann nicht ein Lernen ohne Lehren sein. Indem vielmehr der Politik-Lehrer über wissenschaftliche Kenntnisse, Methoden usw. verfügt, erwächst ihm auch eine neue Verpflichtung zur Lehre, d. h. allgemein gesagt, zum Mitteilen und Vermitteln seiner Kenntnisse. In diesem Punkte übernimmt er notwendig eine führende Rolle sowohl für die Planung wie für die Durchführung des Unterrichts. Dies ist keineswegs mehr so selbstverständlich wie es klingt; denn nicht zuletzt viele Reformversuche der letzten Jahre tendieren eher zu einem "Lernen ohne Lehren", d. h. zu möglichst schülerzentrierten

Arbeits- und Diskussionsformen, zu möglichst von den Schülern selbst gesteuerten Lernprozessen. Bei der Erörterung der verschiedenen Methoden und Arbeitsweisen haben wir versucht, diesen Tendenzen gerecht zu werden, zugleich aber auch ihre Grenzen zu zeigen. Werden sie nämlich hypostasiert, so werden gerade die emanzipatorischen Chancen des politischen Unterrichts verspielt. Er wird dann über die Wiederholung und Affirmation des "schönen Scheins", der unentwegt unter anderem von den Meinungsmedien reproduziert wird, nicht hinauskommen. Man muß gerade als Politik-Lehrer, der mit den Gründen und Prozessen ideologischer Entwicklungen vertraut ist, erkennen, daß die neue "reformpädagogische Welle" nicht nur fortschrittliche Momente enthält, sondern auch rückschrittliche; zu den letzteren gehört etwa, daß die Unsicherheit über die Lerninhalte als Aufgabe entweder den positivistischen Wissenschaften (die sollen unbestreitbare Lernziele finden) oder auch den Schülern zugespielt wird (diese sollen ihre Lernziele und Lernprozesse möglichst selbst finden). Die statt dessen naheliegende Konsequenz, daß nämlich nun die schulische Lehre nur noch eine wissenschaftliche sein kann, daß Schule nichts weiter mehr sein kann als eine Anstalt zur Verbreitung lebenspraktisch relevanter wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahrensweisen, wird aus leicht einsehbaren ideologischen Gründen eher verdrängt; denn eine solche Einsicht hätte Konsequenzen für eine Reihe von Interessen an der Schule:

- a) die wissenschaftlichen Ansprüche an die Lehrer-Ausbildung müßten erheblich heraufgesetzt werden;
- b) der Umfang der Schulzeit müßte neu durchdacht werden und ließe sich wahrscheinlich im allgemeinen reduzieren zugunsten anderer Sozialisationsinstanzen;
- c) die quantitative Proportionalität der Fächer, in deren Rahmen der politische Unterricht nach wie vor ein Randdasein führt, müßte zugunsten des politischen Unterrichtes neu geregelt werden;
- d) die bisherige Praxis, daß jeder Interessenverband kundtut, welche Schüler-Produkte seinen Wünschen am ge-

nehmsten sind, und daß er sein Ziel in vielen Fällen auch über ministerielle Erlasse erreichen kann, wird erheblich zurückgehen müssen;

e) die staatliche Richtlinienkompetenz müßte sich selbst erheblich einschränken, nämlich im wesentlichen auf die Auswahl der Fächer, die Regelung von Berechtigungen und Zugängen, von Kosten und Ausbildungsdauer und auf die Formulierung allgemeiner Gegenstände und Themen. Im übrigen jedoch wird die "Freiheit der Lehre" von den Hochschulen auf die allgemeinen Schulen hin erweitert werden müssen - mit ähnlichen Einschränkungen, wie sie seit langem für die Hochschulen auch gelten.

2. Das die politische Bildung von Anfang an bestimmende Problem der unzulässigen politischen Beeinflussung der Schüler durch den Lehrer verändert sich angesichts der Verwissenschaftlichung des politischen Unterrichts. Denn nun geht es nicht mehr darum, bestimmte Gesinnungen, allgemein anerkannte Tugenden und Meinungen zu lehren, sondern um die gemeinsame intellektuelle Bearbeitung des immer schon vorhandenen politischen Bewußtseins nach organisierbaren Kategorien und Verfahrensregeln. Dadurch wird die Gefahr von einseitiger Beeinflussung und Indoktrination zwar nicht beseitigt, aber es gibt nun doch Maßstäbe für die kontrollierende Reflexion. Entscheidend sind nicht mehr verschiedene *Meinungen*, sondern die Art und Weise, wie diese hergestellt bzw. überprüft und bearbeitet werden.

3. Auch das Problem der *Zensuren* für das Fach Politik läßt sich unter diesem Gesichtspunkt diskutieren. Ähnlich wie beim Religionsunterricht hatte man bisher vor allem deshalb Bedenken gegen eine Notengebung im Fach Politik, weil dabei unter Umständen nur noch in erster Linie Gesinnungen beurteilt würden. Die grundsätzliche Frage, ob Zensuren nicht überhaupt abgeschafft werden sollten, können wir hier nicht diskutieren. Unter der Voraussetzung jedoch, daß weiterhin in der Schule Noten erteilt werden, gibt es keinen Grund, beim Fach Politik eine Ausnahme zu machen. Nicht Gesinnungen nämlich wären zu

benoten, sondern wenigstens einigermaßen zu objektivierende Kenntnisse und Fähigkeiten. Wird im Unterschied zu anderen Fächern das Fach Politik nicht bewertet, so wird es auch kaum jene innerschulische wie außerschulische Anerkennung erhalten, die ihm der Sache nach gebührt.

Den Prinzipien und Zielen des politischen Unterrichts würde es jedoch entsprechen, wenn die Noten öffentlich vor der Klasse festgesetzt würden und von dieser diskutiert werden könnten. Allerdings müssen dabei zwei Probleme beachtet werden: Erstens müßte dies so geschehen, daß der "schlechtere" Schüler dabei möglichst nicht gekränkt wird; die Klasse wäre also dazu zu erziehen, Noten als funktionale Hilfsmittel für Lernkontrollen zu sehen und nicht als Persönlichkeitsmerkmale. Und zweitens kann über Noten nicht abgestimmt werden, weil sie nur der Lehrer letztlich verantworten kann.

Wichtiger als die klassen-öffentliche Diskussion der Einzelensuren ist die gemeinsame Erarbeitung von *Kriterien* für die Leistungsbeurteilung. Welche Gesichtspunkte sollen dafür maßgebend sein? Im Prinzip müssen sich solche Kriterien natürlich an den Zielen orientieren, aber gleichwohl müssen sie operationalisiert werden, um möglichst präzise Zuordnungen von Leistungen und Maßstäben zu ermöglichen. Indem man die Schüler an der Formulierung und Definition der Kriterien beteiligt, wird nicht nur eine konkrete gesellschaftliche Machtsituation relativiert und demokratisiert, vielmehr lernen die Schüler dabei auch, Leistungsanforderungen überhaupt nach ihrem Sinn zu hinterfragen, und unter diesem Gesichtspunkt kann die gemeinsame Herstellung von Kriterien (und deren gemeinsame Veränderung) ein wichtiger Teil des politischen Unterrichts selbst sein. Kaum sonst irgendwo läßt sich nämlich die dialektische Beziehung von objektiven Ansprüchen und subjektiven Interessen und Bedürfnissen in der Schule so konkret diskutieren wie in dieser Frage.

4. Ein mit der Verwissenschaftlichung des politischen Unterrichts notwendig auftauchendes Problem ist das der Kontrolle der Lehre. Im Rahmen wissenschaftlicher Hoch-

schulen geschieht diese Kontrolle im wesentlichen durch die wissenschaftliche Öffentlichkeit: durch konkurrierende Forschung und Lehre im gleichen Fach, durch Veröffentlichungen und deren Kritik. Allerdings gilt das auch hier nur im Prinzip. Tatsächlich~ nämlich sind derlei Kontrollen oft nur in sehr geringem Maße vorhanden bzw. wirksam. Immerhin lernt derselbe Student bei unterschiedlichen Lehrern und kann von daher zumindest vergleichen und abwägen. Zudem ist sein wissenschaftliches Studium orientiert an den wissenschaftlichen Originaltexten. Solche Bedingungen können für die Schule nicht oder nur sehr eingeschränkt gelten. Die Verantwortung für die Realisierung wissenschaftlicher Argumentationen, Regeln und Verfahren liegt ganz überwiegend beim einzelnen Lehrer selbst. Wie aber kann er sich davor schützen, sehr bald doch nur wieder seine schichtenspezifischen politisch-gesellschaftlichen Vorstellungen - nun unter der Firmenmarke eines *wissenschaftlichen* Unterrichts - zum vorherrschenden Leitmotiv seines Unterrichts zu machen?

An größeren Schulen hätte der Lehrer die Möglichkeit, dienstlich und privat mit anderen Kollegen zu kommunizieren. Aber solche Chancen darf man angesichts der alltäglichen beruflichen Belastung nicht überschätzen. Realistischer wäre schon die Forderung nach regelmäßiger Fortbildung an den Hochschulen. Eine vielleicht größere Bedeutung hätten Schulbücher, die nicht nur didaktisch-methodischer, sondern auch fachwissenschaftlicher Kritik unterliegen, sowie speziell für die Lehrerfortbildung verfaßte Informationen (in Zeitschriften oder Monographien) über den Fortschritt der wissenschaftlichen Diskussion. Systematisch ist diese Aufgabe von der fachlichen und pädagogischen Publizistik noch nicht angegangen worden. Gleichwohl würde sich durch solche Verbesserungen das Problem der Alleinverantwortung des Lehrers für den wissenschaftlichen Charakter des politischen Unterrichts zwar mildern, aber nicht beseitigen lassen. Vorläufig mag es wenigstens eine Hilfe sein, daß der Politik-Lehrer sich dieses Problem deutlich vor Augen hält.

### **Der Lehrer als Berater**

Die bisher beschriebenen Funktionen des Politik-Lehrers beziehen sich auf objektive Beziehungsverhältnisse, d.h. auf solche, die nicht beliebig in der jeweiligen Unterrichtskommunikation definiert werden können, wenn der Sinn des politischen Unterrichts und seine realen gesellschaftlichen Determinanten selbst nicht in Frage gestellt bzw. übersehen werden sollen. Indem der Politik-Lehrer vielmehr diese Funktionen seinen Schülern gegenüber zur Geltung bringt, konfrontiert er sie mit objektiven Ansprüchen, die zwar keine Unterwerfung fordern - das "Objektive" in unserem Sinne ist nicht das Definite, Endgültige, unzweifelhaft Bewiesene oder Wahre; wohl aber erfordern diese Ansprüche Beachtung, insofern sie der bloßen Subjektivität entgegenstehen und zugleich deren Determinanten und emanzipatorische Chancen enthalten und anzeigen. Wissenschaftliche Aufklärung der politischen Existenz ist z. B. gebunden an Erkenntnisregeln, die nicht einfach unterlaufen werden können, und an Erkenntnisse und Deutungen, die nicht einfach übergangen werden können, wenn diese wissenschaftliche Aufklärung wirklich den subjektiven Bedürfnissen dienen soll.

Unter dem Stichwort "Beratung" jedoch kommt eine kommunikative Dimension ins Spiel, die - ohne jene objektiven Dimensionen außer Kraft zu setzen - die intersubjektiv beliebigen Definitionsmerkmale der Unterrichtskommunikation zumindest teilweise beschreibt.

Bei der Behandlung der Methoden, Arbeitsweisen und der Stufen des Lernprozesses ist mehrfach von beratenden Funktionen die Rede gewesen. Sie spielen vor allem in solchen Fällen eine Rolle, wo die Lernenden weitgehend selbständig tätig sind. Der Beziehungsmodus der Beratung ist vor allem dadurch definiert, daß der Lehrer *nur auf Anfrage* der Schüler tätig wird, sei es mit einer Information oder auch mit praktisch-technischen Hinweisen. Der Lehrer ordnet hierbei seine Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten den artikulierten Bedürfnissen der Schüler un-

ter: Er setzt sie erst ein, *wenn* er gefragt wird und zu dem *Zeitpunkt*, *wo* er gefragt wird. Ein Rat ist unter anderem dadurch zu charakterisieren, daß er nicht angenommen werden muß und daß man seine Annahme vor allem nicht erzwingen kann. Es ist im Einzelfall nicht leicht, diese "Spielregel" durchzuhalten, wenn z. B. ein zweifellos vernünftiger Rat nicht akzeptiert wird. Aber es ist auch für die außerschulische politische Existenz des Schülers wichtig, zwischen Anweisungen und Ratschlägen unterscheiden zu lernen und sich vor allem klarzumachen, daß ein Rat die Verantwortung für das Handeln beim Ratsuchenden in jedem Fall beläßt.

In der Unterrichtskommunikation werden Ratschläge (meist in Verbindung mit Informationen) vor allem dann vom Lehrer erwartet, wenn Unterrichtspartien mehr oder weniger *selbständig* von Schülern geplant und durchgeführt werden. Insofern ist die Beratungsfunktion des Lehrers das notwendige Gegenstück zum schülerzentrierten Unterricht. Sie macht den Lehrer eben nicht überflüssig, sondern ändert nur seine Funktion. Die Beratung hat dabei das Ziel, gerade die Fähigkeit zu *selbständigen* Arbeiten entscheidend zu fördern. Das beginnt bei "Tips" für die Bearbeitung von Hausaufgaben und reicht bis zu Vorschlägen, wenn Arbeitsgruppen sich festgefahren haben oder mit einem Problem nicht weiterkommen. In allen solchen Fällen sollte der Lehrer zunächst dafür sorgen, daß die Schüler *das Problem*, vor dem sie stehen, möglichst genau beschreiben. Dann sollte der Rat nicht das Problem der Schüler lösen, sondern Hilfen dafür geben, wie sie es selbst lösen können (z.B. nicht: "Ich würde das so oder so machen ... ", sondern: "Vielleicht kommt man jetzt auf diese Weise weiter ... "). Die Beratungsfunktion des Politik-Lehrers beschränkt sich jedoch nicht nur auf den Unterrichtsprozeß, sie muß vielmehr grundsätzlich darüber hinausgehen:

1. In manchen Fällen kann von ihm auch *persönliche* Beratung erwartet werden, für Probleme z. B., die nicht

unmittelbar mit dem Unterricht zu tun haben. Ob der Lehrer dafür in Anspruch genommen wird, hängt im allgemeinen vom "Klima" der Kommunikation überhaupt und im besonderen individuellen Falle vom Vertrauensverhältnis ab; der eine Schüler wird einen bestimmten Lehrer gerne um einen Rat bitten, der andere wieder nicht. Gegenstände solcher Fragen können etwa familiäre Schwierigkeiten, sexuelle oder Sucht-Probleme sein.

Der in solchen Fällen um Rat gefragte Lehrer kann einerseits der Anfrage nicht ausweichen, andererseits steht er dabei unter Umständen vor nicht unerheblichen Problemen. Bei der Unterrichtsberatung nämlich kann er die *Folgen* seines Rates selbst überprüfen und gegebenenfalls seinen Rat korrigieren. Bei der *persönlichen* Beratung jedoch kann es leicht dazu kommen, daß der Schüler den Rat dazu benutzt, aus dem persönlichen Konflikt dadurch auszutreten, daß er die Verantwortung für sein Handeln auf den ratenden Lehrer hin, wenn auch unbewußt, abwälzt. Vor allem jüngere, noch unmittelbar an den Problemen ihrer Schüler engagierte Lehrer neigen dazu, bei persönlichen Ratschlägen den Entscheidungs- und Handlungsspielraum der Schüler zu überschätzen, ihn sozusagen am eigenen Spielraum zu messen. Hier ist der Grundsatz, daß ja nicht *der Lehrer* das Problem lösen soll, sondern daß *der Schüler* durch den Rat besser mit *seinem* Problem fertigwerden soll, oft schwer durchzuhalten. Oft kann der Rat daher sinnvollerweise nur darin bestehen, eine kompetentere Beratung (z.B. Jugendberatung, Sucht-Beratung, ärztliche Beratung usw.) aufzusuchen. Da jede solche Beratungssituation ihre unverwechselbaren individuellen Konstellationen hat, ist der Lehrer hier in besonderem Maße auf seine Erfahrung angewiesen, aber er sollte gerade hier seine Erfahrungen möglichst wenig auf Kosten seiner Schüler machen.

2. Von zunehmender Bedeutung wird ferner die *Bildungsberatung* sein, die möglicherweise auf die Dauer durch sogenannte "Beratungslehrer" spezialisiert wird. Zumindest auf längere Sicht jedoch wird noch jeder Lehrer für solche

Beratung in Anspruch genommen werden müssen, z.B. schon bei der Frage, in welchen Leistungskurs ein bestimmter Schüler eintreten soll. Da gerade der Politik-Lehrer weiß, wie sehr Bildungsgänge mit sozialen und politischen Chancen zusammenhängen, muß er sich auch grundsätzlich mit diesem Problem befassen. Insbesondere Arbeiterkinder und Kinder vom Lande und ihre Eltern sind hinsichtlich des einzuschlagenden Bildungsweges vielfach sehr unsicher - oder auch allzu sicher, wenn z. B. die Aufstiegsmotivation alle anderen Überlegungen an den Rand drängt.

3. Schließlich kann gerade für den Politik-Lehrer die *politische* Beratung eine gewisse Bedeutung haben: Schüler planen innerhalb oder außerhalb der Schule eine politische Aktion oder sind bei deren Durchführung in Schwierigkeiten geraten und holen sich nun einen Rat bei ihrem Lehrer. Das ist etwas anderes, als wenn sie ihn zur solidarischen Teilnahme auffordern würden. Diese kann der Lehrer ablehnen (und manchmal *muß* er das tun), der Beratung jedoch kann er nicht ausweichen. Auch bei der politischen Beratung gelten jedoch die vorhin beschriebenen Regeln, d. h. die politische Beratung zielt weder auf die einfache Anwendung politischer Solidarität noch im Gegenteil auf das Abwiegen dem Lehrer unerwünschter politischer Intentionen.

### ***Der Lehrer als Organisator und Planer***

Unabhängig davon, welche Methoden und welche Arbeitsweisen angewendet werden, hat der Lehrer die Aufgabe der Organisation und Planung. Zwar kann er die Schüler an dieser Aufgabe beteiligen, aber er selbst bleibt dafür verantwortlich. Gerade in solchen Unterrichtspartien, die auf der Aktivität der Schüler beruhen, ist die planerische und organisatorische Funktion des Lehrers zwar weniger sichtbar, aber nicht weniger wichtig. Diese Notwendigkeit wird oft übersehen in der Annahme, der Lehrer sei organisatorisch nur für das verantwortlich, was er selbst inhalt-

lich vorbereitet und durchführt, während die Schüler für die "schülerzentrierten" Phasen selbst organisieren und planen müßten; gelegentlich greift ein Lehrer nicht zuletzt deshalb zu schülerzentrierten Methoden und Arbeitsweisen, weil er sich dadurch der organisatorischen und planerischen Verantwortung enthoben glaubt.

Zwar ist es richtig, daß die Schüler auch lernen müssen, Planung und Organisation selbst zu übernehmen, aber gerade in diesen Fragen müssen sie einen Service seitens des Lehrers erwarten können; denn einmal verfügen die Schüler im allgemeinen nicht über die Ressourcen, außerdem sind sie relativ unerfahren hinsichtlich der organisatorischen Voraussetzungen und Konsequenzen ihrer Arbeit. Planung und Organisation haben im einzelnen folgende Aspekte:

- *Die zeitliche Kalkulation.* Der Lehrer muß abschätzen, wieviel Zeit für ein Vorhaben bzw. für seine einzelnen Phasen gebraucht wird.

- *Die Bereitstellung der Mittel.* Die für ein Vorhaben bzw. seine einzelnen Phasen benötigten Mittel müssen *rechtzeitig* und *ausreichend* bereitgestellt werden.

- *Das Arrangement der äußeren Bedingungen.* Die äußeren Bedingungen (z.B. Raumverteilung, Arbeitsplätze, Arbeitsmittel usw.) müssen entsprechend der gewählten Methode und Arbeitsweise optimalisiert werden.

Pannen in der Planung und Organisation gehen immer zu Lasten des Lehrers. Ähnlich wie die Funktion der Beratung wird die Funktion der Planung und Organisation um so wichtiger, je mehr der Unterricht vom Monopol des Lehrgangs abgeht und zu differenzierten Kommunikationsformen übergeht.

Nun wären die in diesem Kapitel beschriebenen unterschiedlichen Funktionen des Politik-Lehrers in der Praxis deutlicher zu unterscheiden, wenn die *Situationen* eindeutig wären, d. h. wenn diesen unterschiedlichen Funktionen eindeutig bestimmte Situationen zugeordnet werden könnten. In der Regel jedoch sind die Situationen ähnlich kom-

plex wie das Individuum selbst, das diese unterschiedlichen Rollen und Funktionen in sich vereinigt. Diese Schwierigkeit konnte außer Betracht bleiben, solange man die Lehrerrolle als relativ undifferenziert verstand. Nun jedoch eröffnen sich notwendigerweise neue Beziehungsstrukturen, deren Identifizierung für die Beteiligten nicht immer leicht ist - auch für die Schüler nicht. Deshalb kann es gelegentlich nützlich sein, diese Problematik in der Kommunikation selbst zu thematisieren, sich also nicht nur entsprechend den unterschiedlichen Funktionen zu verhalten, sondern dies auch im Gespräch deutlich zu machen, um die Schüler dadurch zu entsprechend differenzierten Reaktionen zu bewegen.

Gerade am Beispiel der differenzierten, nicht mehr definiten, sondern weitgehend "offenen" Beziehungsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern wird also das zentrale Leitmotiv dieses Buches noch einmal deutlich: daß die intellektuellen und sozialen Aspekte der Kommunikation, die wir Unterricht nennen, nur dann sich voll entfalten können, wenn sie von Lehrern *und* Schülern bewußt erlebt werden und wenn die *Methode des Vorgehens und Denkens* im Zweifelsfalle für wichtiger gehalten wird als das jeweils erreichte *Ergebnis*, oder einfacher: daß *Fragen* wichtiger erscheinen als *Antworten*.

(Leerseite)

202

## Literaturverzeichnis

Das Literaturverzeichnis wiederholt nicht noch einmal die umfangreiche, in meiner "Didaktik der politischen Bildung" abgedruckte Bibliographie. Es enthält vielmehr - nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet - ausgewählte Titel zu den wichtigsten Aspekten dieses Buches. Auf die Aufnahme eines Lehrmittel- und Schulbuchkataloges wurde verzichtet, weil dieser nur themenbezogen sinnvoll wäre. Zeitschriftenartikel wurden nicht berücksichtigt. Die Titel sind innerhalb der Sachgebiete alphabetisch geordnet.

### *I Didaktik und Methodik des politischen Unterrichts*

*Andiel*, Alois, Politische Bildung und private Macht, Stuttgart 1971

*Blankertz*, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, 7. Aufl. 1973

Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht, Bonn 1970

*Endlich*, H. (Hrsg.), Zur Theorie und Praxis des politischen Unterrichts in der Sekundarstufe I, Frankfurt/Berlin/München 1972

*Engelhardt*, Rudolf, Urteilsbildung im politischen Unterricht, Essen 1968

*Fischer*, Kurt Gerhard, Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1970

*ders.*, Zur Praxis des politischen Unterrichts, Stuttgart 1971

*ders./Karl Herrmann, Hans Mahrenholz*, Der politische Unterricht, Bad Homburg, 2. Aufl. 1965

*Gagel*, Walter, Politische Bildung heute. Acht Unterrichtsbeispiele, Opladen 1966

*Giesecke*, Hermann, u. a., Politische Aktion und politisches Lernen, München 1970, 3. Aufl. 1973

*ders.*, Didaktik der politischen Bildung, Neue Ausgabe, München 1972

*ders.*, Politische Bildung in der Jugendarbeit, München 1966, 3. Aufl. 1972

*Gifflhorn*, Hans, Politische Erziehung im ästhetischen Bereich, Hannover 1971

*Gottschalch*, Wilfried, Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt 1969

*Henningsen*, Jürgen, Lüge und Freiheit, Wuppertal 1966

203

- Hilligen*, Wolfgang, Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, Frankfurt o. J.
- Hornung*, Klaus, Politik und Zeitgeschichte in der Schule, Villingen 1966
- Kampmann*, Wanda, Zur Didaktik der Zeitgeschichte, Stuttgart 1968
- Krüger*, Werner, Die Karikatur als Medium der politischen Bildung, Opladen 1969
- Lüers*, Ulf u. a., Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung, München 1971, 2. Aufl. 1973
- Mickel*, Wolfgang, Methodik des politischen Unterrichts, Frankfurt 1967
- ders.*, Lehrpläne und politische Bildung, Neuwied 1971
- Negt*, Oskar, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, 6. Aufl., Frankfurt 1971
- Rohlfes*, Joachim, Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1971
- Roloff*, Ernst-August, Erziehung zur Politik, Einführung in die politische Didaktik, Bd.1, Göttingen 1972
- Roth*, Friedrich, Sozialkunde, Düsseldorf 1968
- Rubloff*, Jörg, Ein Schulkonflikt wird durchgespielt, Heidelberg 1970
- Schmiederer*, Rolf, Zur Kritik der politischen Bildung, Frankfurt 1971
- Sutor*, Bernhard, Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1971
- Urban*, Dieter, Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1970

## *II. Kommunikationstheorie/Unterrichtstheorie*

- Brocher*, Tobias, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967
- Correll*, Werner, Lernen und Verhalten, Frankfurt 1972
- Dohmen*, Günther/Friedemann *Maurer* (Hrsg.), Unterricht, Aufbau und Kritik, München 1968
- dies. u. a.*, Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970
- Funkkolleg "Pädagogische Psychologie", Frankfurt 1973
- Habermas*, Jürgen/Niklas *Luhmann*, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971
- Heimann*, Paul, u. a., Unterricht, Analyse und Planung, 4. Aufl., Hannover 1969

- Hofstätter*, Peter R., Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart/Wien 1954 ff.  
*ders.*, Gruppendynamik, Hamburg 1957 ff.  
*Kerstiens*, Ludwig, Medienkunde in der Schule, Bad Heilbrunn 1968  
*Mollenhauer*, Klaus/C. Wolfgang *Müller*, Führung und Beratung in pädagogischer Sicht, Heidelberg 1965  
*Mollenhauer*, Klaus, Erziehung und Emanzipation, München 1968, 6. Aufl. 1973  
*ders.*, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972  
*Schramm*, Wilbur u. a., Grundfragen der Kommunikationsforschung, 5. Aufl., München 1973  
*Skowronek*, Helmut, Lernen und Lernfähigkeit, 4. Aufl., München 1972  
*Sturm*, Hertha, Masse, Bildung, Kommunikation, Stuttgart 1968  
*Tausch*, Reinhard/Annemarie *Tausch*, Erziehungspsychologie, 5. Aufl., Göttingen 1970  
*Watzlawick*, P. u. a., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bonn/Stuttgart 1969

### *III. Theorie der Schule*

- Eigler*, Gunter/Volker *Krumm*, Zur Problematik der Hausaufgaben, Weinheim 1972  
*von Hentig*, Hartmut, Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965  
*ders.*, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1967  
*ders.*, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart 1972  
*Holtmann*, Antonius, Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim 1971  
*Illich*, Ivan, Entschulung der Gesellschaft, 2. Aufl., München 1972  
*Ingenkamp*, Karlheinz (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1971  
*Liebel*, Manfred/Franz *Wellendorf*, Schülerelbstbefreiung, Frankfurt 1969  
*Nyssen*, Friedhelm (Hrsg.), Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971  
*Rolff*, Hans G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967  
*Schelsky*, Helmut, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957  
*Wilhelm*, Theodor, Theorie der Schule, 2. Aufl., Stuttgart 1969
- 205

*IV Funktionen und Rollen des Lehrers*

- Becker, Egon, u. a.,* Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach 1967  
*Combe, Arno,* Kritik der Lehrerrolle, München 1971  
*Döring, W.,* Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim 1970  
*Groothoff, Hans-Hermann,* Funktion und Rolle des Erziehers, München 1972  
*Lange-Garritsen, Helga,* Strukturkonflikte des Lehrerberufs, Düsseldorf 1972  
*Nipkow, K. E.,* Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971  
*Reinhard, Sybille,* Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation, Frankfurt 1972  
*Schefer, Gerwin,* Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt 1969  
*Teschner, Manfred,* Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt 1968

*V Sozialisationstheorie*

- Ausubel, David P.,* Das Jugendalter, 3. Aufl., München 1971  
*Bernstein, Basil,* Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972  
*Biermann, Gerd,* Die psychosoziale Entwicklung des Kindes in unserer Zeit, München 1972  
*Bittner, Günther/Edda Schmid-Cords,* Erziehung in früher Kindheit, München 1968  
*Erikson, Erik H.,* Kindheit und Gesellschaft, 2. Aufl., Stuttgart 1965  
*Fend, Helmut,* Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung, 3. Aufl., Weinheim 1970  
*Freud, Sigmund,* Abriß der Psychoanalyse/Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt 1953  
*Fürstenau, Peter,* Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967  
*Gottschalch, Wilfried,* Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971  
*Huch, Kurt J.,* Einübung in die Klassengesellschaft, Frankfurt 1972  
*Lorenzer, Alfred,* Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt 1972  
*Marcuse, Herbert,* Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt 1965

- Mitscherlich, Alexander, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963*  
*ders./Margarete Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967*  
*Oerter, Rudolf, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1967*  
*Oevermann, Ulrich, Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt 1972*  
*Richter, Horst-Eberhard, Eltern, Kind und Neurose, Reinbek 1969*  
*Roth, Heinrich, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1966; Bd. 2: Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971*  
*ders. (Hrsg.), Begabung und Lernen, Hannover 1968*  
207