

UNIVERSITÄT DER BUNDESWEHR
HAMBURG

3/1994

Pädagogische Interventionen
im Politikunterricht:
Bedingungen und Chancen in der Berufsschule

Ludwig, Henkel

Beiträge
aus dem
Fachbereich Pädagogik

ISSN 0175-310x

Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der
Universität der Bundeswehr Hamburg

Hrsg.: Lutz R. Reuter und Gerhard Strunk

3/1994

Pädagogische Interventionen
im Politikunterricht:
Bedingungen und Chancen in der Berufsschule

Ludwig Henkel

ISSN 0175-310X

Vorwort

Der politischen Bildung im beruflichen Vollzeit- und Teilzeitschulwesen wird weder in den einschlägigen Wissenschaften noch im Schulalltag die Aufmerksamkeit zuteil, die notwendig wäre, um die in diesem Bereich besonders defizitäre Unterrichtspraxis zu verbessern. Besonders wichtig ist eine Verbesserung der Situation des Politikunterrichts für die etwa 1,7 Mio. Schüler bzw. Auszubildenden im dualen Berufsausbildungssystem. Dies ist das Thema des nachfolgenden Beitrags von Ludwig Henkel.

Um der Gefahr entgegenzutreten, daß die didaktische Theorie - wieder einmal? - an der Schulwirklichkeit vorbeigeht, stellt der Autor zunächst die Zusammenhänge zwischen schulischen Lernbedingungen, kognitiven Lerntheorien, Sozialisationsbedingungen der Lernenden und deren Ausstattung mit kognitiven, sprachlich-kommunikativen und sozialen Kompetenzen her. Auf dieser Grundlage lotet er die situativen Bedingungen und die Chancen für politische Lernprozesse aus. Seine Darlegungen und seine Argumentation münden in ein Konzept für die Politikunterrichtsplanung an Berufsschulen, das an einem praktischen Beispiel auf seine Umsetzbarkeit hin überprüft wird.

Die theoretischen Grundlagen für diesen Beitrag hat Ludwig Henkel in seiner Monographie "Zur pädagogischen Transformation in der politischen Bildung: Ein integrativer Ansatz für die Praxis in der Berufsschule" (Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1991) entwickelt. (Vgl. zur Rezeption Wolfgang Hilligen, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), S. 342-344). Diese Publikation geht auf eine Studie zurück, die dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg im Juni 1990 als Dissertation vorlag. In ihrem Mittelpunkt stehen die diffizilen Umsetzungsprobleme und Vermittlungsprozesse, die zwischen den Sachstrukturen der politisch-gesellschaftlichen Realität und den Lernvoraussetzungen der Auszubildenden bzw. Schüler bestehen. Hierzu entwickelt Henkel einen neuen integrativen Ansatz. Mit dem Blick auf die Unterrichtspraxis stellt er die wechselseitigen Beziehungsstrukturen zwischen dem allgemeinen Lernziel der Vermittlung politischer Kompetenz einerseits sowie der Makroebene des politischen Systems und der Mikroebene der Lernprozesse andererseits dar und bezieht sie aufeinander.

Der nachfolgende Beitrag nimmt diesen Ansatz in überzeugender Weise auf. Die Herausgeber sind dem Verfasser für die Bereitstellung des Textes dankbar, da der Aufsatz in

beispielhafter Weise den in der Studie von 1991 angedeuteten Transferprozeß in die unterrichtliche Praxis hinein expliziert. Der Beitrag ist zugleich ein gelungenes Beispiel für den Vermittlungs- und Wirkungszusammenhang zwischen Praxis und Theorie.

Der Verfasser hat Wirtschaftswissenschaften studiert und unterrichtet seit vielen Jahren an einer Berufsschule, er hat einschlägig wissenschaftlich publiziert, ist als Fachleiter in einem Studienseminar für die politik- und wirtschaftsdidaktische Ausbildung von Referendaren verantwortlich und war schließlich an den curricularen und pädagogischen Transformationsprozessen im thüringischen Berufsschulwesen beteiligt.

Lutz R. Reuter

Inhaltsverzeichnis

1. Problemstellung	3
2. Situation der politischen Bildung in der Berufsschule	
2.1 Duales System der Berufsausbildung	10
2.2 Kammerprüfung	13
2.3 Befunde über die Unterrichtspraxis	15
3. Lernvoraussetzungen Auszubildender	19
3.1 Rezeptionsstrukturen	
3.1.1 Sozialisationstheoretische Erkenntnisse	19
3.1.2 Empirische Befunde	24
3.1.3 Folgerungen für die Praxis	27
3.2 Allgemeine Handlungsfähigkeit	33
3.2.1 Kognitive Kompetenz	34
3.2.2 Sprachlich-kommunikative Kompetenz	39
3.2.3 Soziale Kompetenz	41
4. Vermittlung politischer Kompetenz als Zielperspektive des Unterrichts	46
4.1 Erkenntnisfähigkeit	
4.1.1 Didaktische Aufgabe	47
4.1.2 Lernaufgaben	51
4.2 Urteilsfähigkeit	
4.2.1 Didaktische Aufgabe	55
4.2.2 Lernaufgaben	57
4.3 Handlungsfähigkeit	
4.3.1 Didaktische Aufgabe	63
4.3.2 Lernaufgaben	64
5. Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip politischer Bildung	66
6. Unterrichtsplanung nach dem Konzept der pädagogischen Transformation	72
6.1 Ermittlung des Sinn- und Sachzusammenhangs	72
6.2 Reduktion von Komplexität	
6.2.1 Problemorientierung	75
6.2.2 Kategoriale Strukturierung	77
6.3 Kompetenzbildung unter Beachtung methodischer Implikationen	
6.3.1 Implikationszusammenhang	79
6.3.2 Gegenstandsadäquate Repräsentation	80
6.3.3 Gegenstandskonstitutive Verfahrensweisen	83
6.4 Beispiel: Planung einer Unterrichtsreihe über Verpackungsmüll	88
Literaturverzeichnis	112

1 Problemstellung

"Die Politik" hat derzeit nicht nur bei Jugendlichen einen schlechten Ruf. Weite Bevölkerungskreise sind aus unterschiedlichen Gründen unzufrieden und auch verärgert über politische Entscheidungen oder auch darüber, daß solche nicht getroffen werden. Begriffe wie Staats-, Politik-, Politiker- oder Parteienverdrossenheit sind in die Alltagssprache eingegangen. Bei vielen Jugendlichen hat die Unübersichtlichkeit des politischen Geschehens, verbunden mit einem Mangel an überzeugenden Identifikations- bzw. Orientierungsangeboten, zu Ohnmachtserfahrungen, Zorn, Angst, Interessenlosigkeit und/oder Resignation geführt. Andere verschaffen sich Übersicht, Orientierung und Machtgefühl, indem sie mit rechtsradikalen Parolen sympathisieren; manche befürworten Gewalttätigkeit bis hin zu Mord und Totschlag, begangen an in Deutschland lebenden Ausländern, und beteiligen sich sogar daran. Vergleichsweise wenige der Jugendlichen engagieren sich in demokratisch verantwortlicher Weise.

In der Debatte über "Werteverfall" und "Orientierungslosigkeit" werden insbesondere auch die Schulen angemahnt, ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden. Lehrer/innen sollen, so wird gefordert, wieder Mut haben, zu mehr Fleiß, Pünktlichkeit, Ordnung und Disziplin zu erziehen. Ohne Zweifel erleichtern solche Sekundärtugenden das Zusammenleben. Von Primärtugenden ist jedoch vergleichsweise seltener die Rede. Dennoch ist die Erziehung zu mehr Mut anspruchsvoller. Sie will u.a. den Lernenden vermitteln, daß sie die Würde jedes Menschen im konkreten Einzelfall respektieren, daß sie sich demokratisch engagieren und die Meinungen anderer tolerieren. Erziehung und Bildung, die sich an derartigen Primärtugenden orientiert, leistet einen Beitrag zur Entwicklung der demokratischen Kultur.

Politische Bildung in der Schule hat die Aufgabe, den Schülern dabei zu helfen, politische Zusammenhänge in ihren Auswirkungen auf gegenwärtiges und künftiges Zusammenleben zu verstehen, zu beurteilen und unter Berücksichtigung der eigenen Interessenlage verantwortlich zu handeln. Dem 'Beutelsbacher Konsens' namhafter Politikdidaktiker entsprechend sollen die Lernenden befähigt werden, politische Sachverhalte selbständig zu beurteilen ('Überwältigungsverbot') und ihre Interessen zu vertreten. Zudem soll das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers dargestellt sein (vgl. *Schiele 1988, S. 75 f.*). Dieser Anspruch wird von *Lutz-Rainer Reuter* treffend konkretisiert: "Der grundrechtliche Anspruch der Jugendlichen auf Persönlichkeitsentfaltung, auf Autonomie und Eigenverantwortung, die Prinzipien der Pluralität, Offenheit und Toleranz gebieten einen differenzierten, auf die Grundnormen der Verfassung, die Realität der Gesellschaft und ihre Konflikte bezogenen Schulunterricht, der auf einseitige Wertadaption und politische Festlegung verzichtet und zu individuellem und gesellschaftlichem Handeln befähigt. Die Konkretisierungsbreite der Verfassungsnormen muß im schulischen Unterricht präsent sein" (*Reuter 1988, S. 110 f.*).

So verstanden ist politische Bildung zum einen sozialwissenschaftliche Bildung, weil sie den Lernenden hilft, sich in einer komplexen, rationalitätsbetonten und Entfremdungsprozesse fördernden Welt kognitiv zu orientieren. Zum anderen sind für die Entfaltung politischer Urteils- und Handlungskompetenz immer auch Reflexionen über postulierte Normen und Wertvorstellungen vonnöten. Sachbezogene Instruktionsprozesse sind deshalb durch wertende Reflexionsprozesse zu ergänzen (vgl. *Gagel 1983a, S. 15 ff.; Geiger 1974, S. 17 ff.*).

In die Entscheidungen über Unterrichtsinhalte und -methoden fließen immer auch wissenschaftstheoretische Annahmen und Vorentscheidungen ein. Wissenschaftliche Begründungen für das Was, Warum und Wie des Erkennens, Urteilens und Handelns haben nicht nur unterrichtspraktische, sondern auch politische Bedeutung in einer

Gesellschaft, für die individuelle Mündigkeit konstitutiv sein sollte und in der Werte und Normen zu legitimieren sind (vgl. *Holtmann 1986, S. 570 ff.*). Vor allem in bezug auf die Vermittlung von Werten ist von grundlegender Bedeutung, welche wissenschaftstheoretische Positionen Lehrer/innen, bewußt oder unbewußt, einnehmen. Sie sollten sich deshalb genau überlegen, welchen Standpunkt sie hierzu einnehmen, damit sie ihre Schüler/innen nicht einseitig beeinflussen.

Der *Deutsche Bildungsrat* forderte Wissenschaftsorientierung als didaktischen Grundsatz auch für den Politikunterricht. Er begründete diese Forderung mit den komplexen Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft, die von Schülern nur dann zu bewältigen seien, wenn die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert verlaufen. Lernende sollen "in abgestuften Graden" befähigt werden, sich dieser Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu werden und sie in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen. "Wissenschaftsorientierung ... bedeutet, daß die Bildungsgegenstände in ihrer Beständigkeit und Bestimmtheit durch die Wissenschaft erkannt und entsprechend vermittelt werden" (*Deutscher Bildungsrat 1970, S. 33*).

Diese Aussage impliziert einen dreifachen Bezug des Politikunterrichts zur Wissenschaft: Erkenntnisse über Entwicklungsbedingungen politisch bedeutsamer Lernstrukturen werden vor allem von der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Sozialisationstheorie und der kompetenztheoretisch orientierten Verhaltens- und Handlungstheorie angeboten. Informationen über die im Unterricht zu vermittelnden Objektbereiche bzw. Inhalte werden von den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen geliefert. Und die möglichen Beziehungen zwischen Lernenden und Gegenstand werden durch die Didaktik als 'Vermittlungswissenschaft' hergestellt (vgl. *Kap. 5*).

Unterricht, der zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen beitragen will, kann sich nicht allein und unvermittelt an den Aussagen der entsprechenden Fachwissenschaften orientieren. Deren Erkenntnisinteressen sind ebenso wie ihre Forschungsergebnisse meist nur noch mittelbar auf Lernbedürfnisse Jugendlicher bezogen (vgl. *Kell/Kutscha 1977, S. 354*). Es sind deshalb pädagogische Interventionen erforderlich, die sich sachgerecht an den Inhalten orientieren, zugleich aber auch schulischen wie außerschulischen Lernerfahrungen, -bedürfnissen und -potentialen der Schüler/innen Rechnung tragen. Um aber komplexe wissenschaftliche Erkenntnisse in für Schüler handlungsbedeutsame Lerninhalte zu transformieren, bedarf es Reduktionsstrategien. Diese haben die Lernvoraussetzungen ebenso zu berücksichtigen wie lernpsychologische Gegebenheiten. Insofern ist die didaktische Theorie "die Wissenschaft von der Reduzierung und Vermittlung komplexer Umweltrealität" (*Belgrad 1977, S. 51*).

Mit der Aufklärung dieser Zusammenhänge haben sich zunächst die 'Allgemeinen Didaktiken' befaßt. Deren Vertreter haben, je nach wissenschaftstheoretischer Position, unterschiedliche Modelle für die Unterrichtsplanung vorgestellt (vgl. z.B. *Blankertz 1971, Adl-Amini/Künzli 1980; Gagel 1983b*). In diesen wird durchgehend das Primat der Didaktik vor den Fachwissenschaften unterstellt. Es kommt darin zum Ausdruck, daß die Didaktik pädagogische Kriterien entwickelt - durch diese vor allem unterscheiden sich die vorliegenden Modelle -, die für die Fragestellung an die Fachwissenschaften von Bedeutung sein sollen. Diese grundlegende Beziehung beschreibt *Wolfgang Klafki*, indem er klarstellt, daß die in diesem Zusammenhang häufig gebrauchten Begriffe der Transposition, Transformation, Übersetzung oder Umsetzung so zu verstehen seien, daß die Didaktik die Inhalte, die sie bei den Bezugswissenschaften abfragt, noch einmal in die Verständnisebene des zu Bildenden umzuformen hat (vgl. *Klafki 1971, S. 113*).

Praxisnahe Hilfen für derartige Transformationen wurden bisher kaum angeboten. Mit der Beantwortung der Frage, was dann im unterrichtlichen Kontext mit den "Antworten" geschehen soll, sind die 'Allgemeinen Didaktiken' aufgrund ihres fächerübergreifenden Geltungsanspruchs und des damit verbundenen Abstraktionsniveaus überfordert. Hier wird mit Recht auf bereichs- und fachdidaktische Erkenntnisse verwiesen (vgl. Klafki 1980, S. 25; Blankertz 1971, S. 103). Allerdings wurde in der Politikdidaktik der grundlegende Zusammenhang zwischen schulischen Bedingungen, kognitiven Lerntheorien, Sozialisationsbedingungen der Lernenden sowie deren Ausstattung mit kognitiver, sprachlich-kommunikativer und sozialer Kompetenz nur selten mitbedacht, zumindest nicht hinreichend aus der Perspektive der Unterrichtspraxis. Damit besteht weiterhin die Gefahr, daß die didaktische Theorie an der Schulk Wirklichkeit vorbeigeht (vgl. Hilligen 1986, S. 362; Helbig 1980, S. 176; Claußen 1981a, S. 33 ff; Gagel 1981c, S. 217; Weißeno 1993).

Andererseits dürfte es auch Politiklehrer/innen nicht ohne besondere Anstrengung möglich sein, politisch-gesellschaftliche Probleme in ihrem Entstehungs- und Wirkungszusammenhang zu begreifen, Lösungsalternativen zu beurteilen und außerdem noch politische Aktivitäten zu entfalten. Noch schwieriger ist die Vermittlung solcher Fähigkeiten in der Schule. Doch stellen sich Bedingungen und Chancen politischer Bildung je nach Schulform unterschiedlich dar. So beklagen Lehrer/innen in der Berufsschule, daß für die gründliche Bearbeitung politischer Sachverhalte zu wenig Zeit sei. Deshalb würden sie im Unterrichtsfach Sozialkunde, Gemeinschaftskunde bzw. Politik vorwiegend "prüfungsrelevantes Faktenwissen" vermitteln, das zudem im multiple-choice-Verfahren der externen Kammerprüfung abgefragt würde (vgl. Kap. 2.2). Fächerübergreifende politische Bildung dürfte in der Berufsschule noch immer die Ausnahme sein. Das hängt mit restriktiven rechtlichen, ökonomischen und organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen der Berufsschule zusammen (vgl. Kap. 2.1). Auch Auszubildende sind mit der politischen Bildung unzufrieden. Sie zeigen ihr Desinteresse am Politikunterricht vor allem dann, wenn ihre weitergehenden Lernbedürfnisse nicht beachtet werden, wenn im Unterricht nicht auch ihre persönlichen Erfahrungen, Erwartungen, Meinungen und (Vor-)Urteile im Hinblick auf politische Fragestellungen bearbeitet werden (vgl. 2.3).

Gerade weil der Politikunterricht in der Berufsschule auch zeitlich sehr eingeschränkt ist, sollten Lehrer/innen über ihre pädagogischen Interventionen besonders sorgfältig nachdenken. Mit dem Begriff pädagogische Intervention sind hier didaktisch-methodischen Entscheidungen gemeint, die zwischen Lernenden und Lerngegenstand solche lernwirksamen Beziehungen herstellen, die den Erwerb politischer Kompetenzen ermöglichen. Die Chancen, nachhaltige Lernprozesse zu initiieren, dürfte um so größer sein, je besser es Unterrichtenden gelingt, didaktisch-methodische Entscheidungen den Lernvoraussetzungen anzupassen (vgl. Kap. 3).

Hierauf sind viele Lehrer/innen nur unzureichend vorbereitet. Denn in der universitären Lehrerbildung im Fach Politik werden sozialwissenschaftliche Erkenntnisse verschiedener eigenständiger Wissenschaften vielfach nur als parzelliertes Wissen gelehrt und gelernt - so wie es dem Prinzip wissenschaftlicher Arbeitsteilung und Spezialisierung entspricht. Um einen bestimmten Inhalt für Unterrichtszwecke aufzubereiten, genügt es nicht, die einschlägigen Fakten der Bezugsdisziplinen - Politikwissenschaft, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Soziologie etc. - reduzierend zu ordnen. Zugleich sind auch pädagogische und psychologische Bedingungen des Lehrens und Lernens zu reflektieren. Lehrer/innen müssen politikdidaktische Überlegungen darüber anstellen, wie sie die Wechselwirkungen zwischen Ziel, Inhalt und Methode sinnvoll gestalten können, damit politisches Lernen im einleitend dargelegten Sinn möglich wird.

Hiermit setzen sie sich in der zweiten Phase der Lehrerbildung, im Referendariat, auseinander. Dort machen sie die Erfahrung, daß didaktische Theorien, Konzepte, Konstruktionen etc. im Schulalltag nur weniger Politiklehrer/innen eine Rolle spielen (vgl. Böttcher 1985; Weißeno 1993). Das hat möglicherweise damit zu tun, daß politikdidaktische Konzeptionen häufig abstrakt und ohne expliziten Bezug auf schulische Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen bestimmter Schüler(gruppen) formuliert sind. Die Lehre vom politischen Lernen muß konkret werden können im Zusammenhang mit einer bestimmten Lerngruppe, mit einem bestimmten Gegenstand und im Rahmen schulischer Bedingungen. In den Veröffentlichungen zur Politikdidaktik bleibt die besondere Situation der Berufsschule, abgesehen von Beiträgen zu einzelnen Themenfeldern (vgl. z.B. Weinbrenner 1987a; 1987b; 1991) meist ausgespart.

Die in diesem Beitrag vorgenommene Beschränkung auf die (Teilzeit-) Berufsschule soll den Blick auf eine Schulform lenken, die auch in der öffentlichen Diskussion über "die" Schule meist außen vor bleibt. Immerhin besuchen etwa 1,7 Mio. Auszubildende im Dualen System der Berufsausbildung die Berufsschule, davon ca. 15 % in den neuen Bundesländern (vgl. BMBW 1993, S. 51).

Die Berufsschule erfüllt ihren Bildungsauftrag gemeinsam mit dem Ausbildungsbetrieb. Dadurch werden die Auszubildenden von zwei eigenständigen Einflusssphären mit teilweise unterschiedlicher Zielsetzung beeinflusst; in der Schule werden vorrangig pädagogische und im Betrieb vorrangig ökonomische Ziele verfolgt. Ihre politische Sozialisation verläuft partiell anders als bei den Gleichaltrigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Politikunterricht mit Berufsschülern sollte sich deshalb dadurch auszeichnen, daß dort die besonderen Sozialisationsbedingungen ebenso berücksichtigt werden wie die im Vergleich zu gleichaltrigen Schülern und Studierenden teilweise unterschiedlichen Interessenlagen und Konfliktpotentiale (vgl. Kap. 3.1). Hinzu kommt, daß die schulische Vorbildung Auszubildender heterogen ist und Berufsschulklassen in der Regel ebenso heterogen zusammengesetzt sind. Die Bildung von Berufsschulklassen erfolgt grundsätzlich nach dem Fachprinzip, wenn dies die Lehrerversorgung einer Schule zuläßt, und nur in selteneren Fällen zusätzlich auch nach dem Gesichtspunkt der Vorbildung. Die hier angedeutete Situation stellt spezifische Anforderungen an die Gestaltung politischer Lernprozesse. Darüberhinaus sind weitere Besonderheiten zu berücksichtigen, wie der Einfluß der externen Kammerprüfungen auch auf den Politikunterricht (vgl. Kap. 2.2).

Die umfassende Bearbeitung von Theorie-Praxis-Problemen der politischen Bildung in der Berufsschule benötigt m.E. einen theoretischen Ansatz, der die verschiedenen Elemente des pädagogischen Handlungsfeldes beschreibt und in Beziehung zueinander setzt. Allerdings: Theoriewissen und pädagogische Handlungskompetenz stehen in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander. Einerseits ist Theoriewissen notwendige Voraussetzung für ein Bewußtsein, das darauf ausgerichtet ist, eigenes Handeln zu erklären und zu begründen; Theoriewissen kann für Unterrichtende zu einer (selbst-)kritischen Instanz zur Beurteilung der eigenen Handlungskompetenz werden. Andererseits aber muß auch gesehen werden, daß keine noch so differenzierte Theorie alle Details konkreter Unterrichtssituationen erklären kann oder gar für jedwede pädagogische Handlungsnotwendigkeit eine eindeutige theoretische Begründung zu liefern imstande ist; wohl kein Theoriemodell ist in der Lage, das komplexe und situationsgebundene Unterrichtsgeschehen zu erfassen (vgl. Meyer 1988, S. 31 f.).

Unter dieser Prämisse soll im folgenden ein integrativer politikdidaktischer Ansatz vorgestellt werden (vgl. Henkel 1991a; 1991b). In dessen Mittelpunkt stehen die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen (1.) dem Bildungsziel im Sinne von politischer Kompetenz, (2.) der Makroebene der politisch-gesellschaftlichen Realität und (3.) der

Mikroebene des Lernprozesses unter Berücksichtigung von handlungs- und entwicklungstheoretischen Grundlinien.

Der Grundgedanke dieses Ansatzes besteht darin, daß Lehrer/innen zur Analyse von Bedingungen und Chancen politischen Lernens Erkenntnisse verschiedener Disziplinen benötigen. Für die Unterrichtspraxis sind theoretische Ansätze und empirische Befunde beispielsweise im Bereich der kompetenztheoretisch orientierten Verhaltens- und Handlungstheorie, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sozialisationsforschung ebenso relevant, wie fachwissenschaftliche Aussagen. Jedoch reichen deren Fragestellungen, Begriffe, Annahmen und Erkenntnisse, je für sich genommen, nicht aus, um das komplexe Feld politischen Lernens so zu erfassen, daß hieraus begründete Empfehlungen für pädagogische Interventionen abgeleitet werden können. Für die Synthese der gewonnenen Erkenntnisse wird ein Bezugsrahmen benötigt. Dieser muß offen genug sein, um verschiedene sozialwissenschaftliche Ansätze integrieren zu können. Da sich aus verschiedenen Ansätzen unterschiedliche und teilweise auch widersprüchliche Konsequenzen ergeben, genügt es nicht, beliebige Theorien additiv nebeneinanderzustellen. Mit *Wolfgang Lempert* ist vielmehr nach ihrer Erklärungskraft, nach ihrem Verhältnis zueinander und nach ihrer Verträglichkeit miteinander zu fragen. Auch wenn diese Feststellung expressis verbis auf das gesamte Aufgabengebiet der Berufsbildungsforschung bezogen ist, so kann ihre Gültigkeit in gleicher Weise für den Bereich der politischen Bildung beansprucht werden (*vgl. Lempert 1980, S. 1 f.; hierzu auch Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990*).

Als Integrationsrahmen wird hier in Anlehnung an *Gerhard Hauptmeier* der Ansatz der "Pädagogischen Transformation" (*vgl. Hauptmeier 1980*) gewählt. Dieser Ansatz erscheint für diesen Zweck geeignet, weil er dazu herausfordert, sozialwissenschaftliche Ansätze problemorientiert, d.h. im Hinblick auf die Bewältigung der komplexen Unterrichtssituation so aufeinander zu beziehen, daß hieraus Schlußfolgerungen für angemessene pädagogische Interventionen gezogen werden können. Allerdings ist die dort vorgenommene Überbetonung des kognitiven Aspekts des Lernens im Zusammenhang mit politischer Bildung zu relativieren, weil sonst weite Bereiche sozialer Erfahrungen, vor allem die Übernahme oder Ablehnung von Normen und Werten, unberücksichtigt blieben. *Hauptmeiers* Konzept wird vom Verfasser mit dem vierdimensionalen Transformationsbegriff verknüpft, den *Ralf Witt* vorgeschlagen hat: Zwischen die beiden Endpunkte, "wissenschaftliche Aussagen über einen Gegenstand" und deren vereinfachte Repräsentation im "Lerninhalt/Thema" schieben sich als 'intervenierende Variablen' die "Rezeptionsstruktur" und die "Handlungskompetenz" der Lernenden (*vgl. Witt 1977*). Jedoch wird die dort ebenfalls vorgenommene Einengung auf den kognitiven Aspekt aus den bereits dargelegten Gründen im folgenden nicht nachvollzogen.

Der Begriff Rezeptionsstruktur wird hier benutzt, um das politische Alltagsbewußtsein der Schüler/innen, ihre generellen Einstellungen und Werthaltungen zu kennzeichnen. Die Rezeptionsstruktur spiegelt das vorläufige Ergebnis ihrer politischen Sozialisation wider. Sie fungiert als teilweise verfestigtes Interpretationsmuster für politisch-gesellschaftliche Sachverhalte und Vorgänge und beeinflusst hierauf bezogene Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen (*vgl. Kap. 3.1*).

Im Vergleich zu den übrigen Dimensionen der pädagogischen Transformation kommt der politischen Kompetenz im Sinne von Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit (*vgl. Hilligen u.a. 1983*) besondere Bedeutung zu. Sie ist die Zielperspektive aller Bemühungen. Deshalb sind die pädagogischen Interventionen vor allem unter dem Aspekt des Kompetenzerwerbs zu reflektieren (*vgl. Kap. 4*).

Im Hinblick auf die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts ist zu berücksichtigen, daß jeder Mensch in drei Bereichen seiner Umwelt agiert: in der gegenständlichen Realität der Objektwelt, in der Realität der sozialen Lebenswelt mit ihren formalen und informellen Rahmenbedingungen und in der sprachlichen Realität, dem Medium zwischen gegenständlicher und sozialer Welt. Die Art des Umgangs mit diesen drei Bereichen kennzeichnet die individuelle allgemeine Handlungsfähigkeit. Sie kann im Hinblick auf die drei Umweltbereiche als kognitive, soziale und sprachlich-kommunikative Kompetenz beschrieben werden. Wechselseitigen Voraussetzungen dürfen dabei nicht übersehen werden (*vgl. Krüger/Lersch 1982, S. 84 ff.*). Für die Planung, Durchführung und Reflexion politischer Lernprozesse wiederum ist von besonderer Bedeutung, daß die bislang ausgebildete allgemeine Handlungsfähigkeit der Schüler/innen - neben der Rezeptionsstruktur - eine weitere grundlegende Lernvoraussetzung darstellt (*vgl. Kap. 3.2*).

Zusammenfassend läßt sich der mögliche Ablauf der pädagogischen Transformation in der politischen Bildung wie folgt darstellen: Wissenschaftliches Wissen über einen Objektbereich, Gegenstand oder Inhalt ist nach didaktischen Gesichtspunkten in ein der Lerngruppe angemessenes Thema zu transformieren. Die hierzu erforderlichen Entscheidungen haben sich zum einen an der Zielperspektive politischer Bildung, an der Entfaltung politischer Kompetenz Auszubildender, zu orientieren. Zum anderen sind kompetenzfördernde pädagogische Interventionen, die subjektgebundene mikrostrukturelle Transformationen bewirken wollen, an der Lernausgangslage der Lernenden, an ihrem Kompetenzstand und an ihrer Rezeptionsstruktur auszurichten. Lernfortschritte sind relativ zur Lernausgangslage; sie können steiler oder flacher, kontinuierlich oder diskontinuierlich verlaufen (*vgl. Abb. 1, S. 9*). Die Reichweite des Unterrichts hängt nicht zuletzt von der didaktisch-methodischen und medialen Gestaltung des Lernarrangements ab.

Bevor hierauf näher eingegangen wird, soll zunächst das pädagogische Handlungsfeld beschrieben werden, soweit es die Rahmenbedingungen des Politikunterrichts in der Berufsschule betrifft.

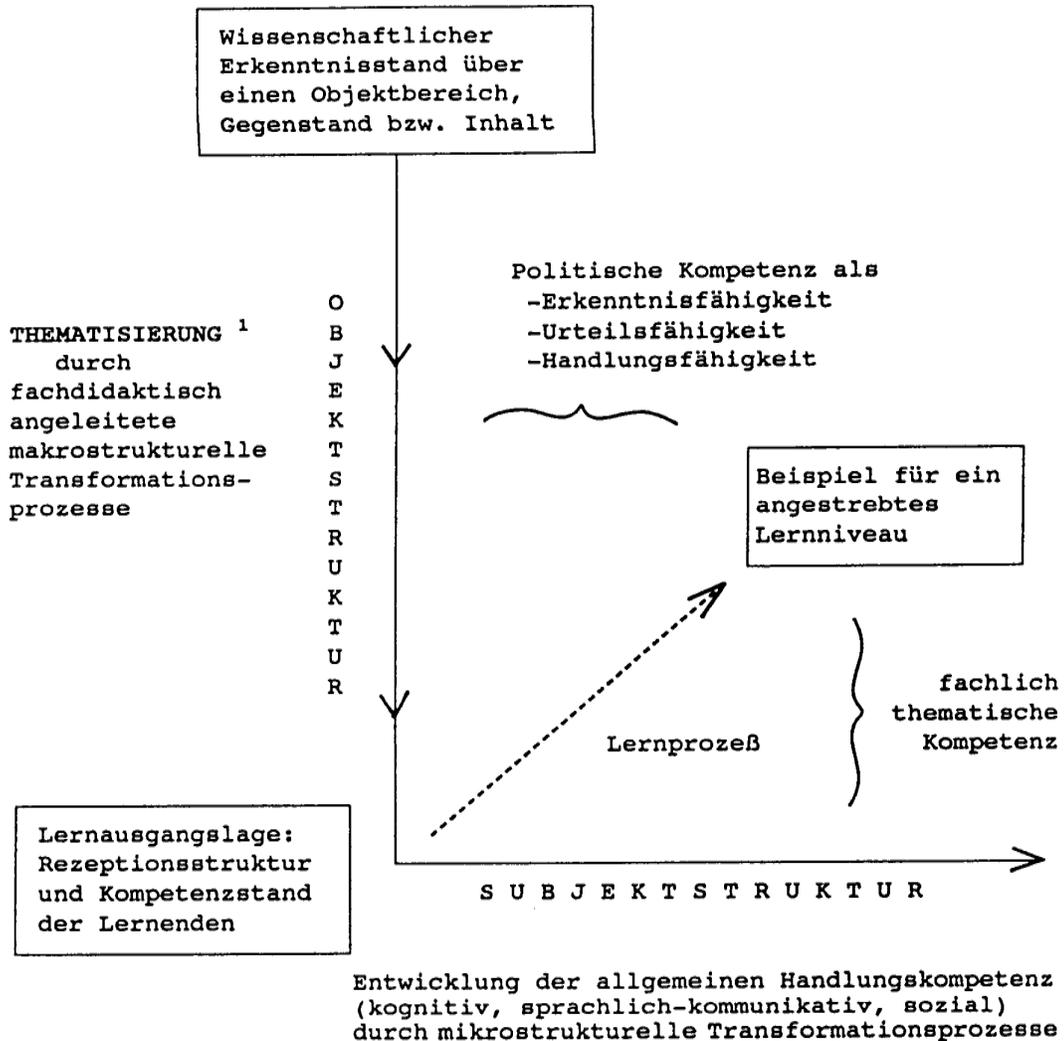


Abb 1: Struktur der pädagogischen Transformation in der politischen Bildung

¹ Die Unterscheidung zwischen "Gegenständen/Inhalten" einerseits und "Thema/Thematik" andererseits erfolgt in Anlehnung an Klafki: Ein Inhalt ist daraufhin zu überprüfen, ob ihm eine pädagogische Bedeutung abgewonnen oder zugeschrieben werden kann. Indem er unter einer als politisch-pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Bearbeitung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum Thema (vgl. Klafki 1979, S. 22).

2 Situation der politischen Bildung in der Berufsschule

Das pädagogische Handlungsfeld der politischen Bildung ist im Dualen System der Berufsausbildung durch ökonomische, rechtliche und organisatorisch-institutionelle Bedingungen begrenzt. Die Auszubildenden sind an den beiden Lernorten unterschiedlichen Anforderungen ausgesetzt. Welche Bedeutung der Politikunterricht, eine einheitliche Bezeichnung für dieses Unterrichtsfach gibt es nicht, in der Praxis hat, hängt nicht zuletzt vom berufspädagogischen Selbstverständnis der Lehrer/innen ab.

2.1 Duales System der Berufsausbildung

Die Organisation des beruflichen Schulwesens obliegt den Bundesländern. Berufsschulpflichtig sind in der Regel Auszubildende sowie Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, wenn sie keine weiterführende allgemeinbildende Schule besuchen. In den einzelnen Bundesländern sind bis zu 12 Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen, tatsächlich werden aber weniger erteilt. Die Unterrichtszeit kann sich während der gesamten Ausbildungszeit auf ein bis zwei Wochentage verteilen oder in Vollzeitform als 'Blockunterricht' auf zusammenhängende Abschnitte konzentrieren, die mit (über-) betrieblichen Ausbildungsabschnitten abwechseln (vgl. *Lepper 1983, S. 82 ff.*).

Das im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulwesen besondere Merkmal der Berufsschule besteht darin, daß sie den Bildungsauftrag gemeinsam mit Betrieben der Wirtschaft und Behörden des öffentlichen Dienstes zu erfüllen hat. Zur Kennzeichnung dieses Sachverhaltes hat sich in der berufsbildungspolitischen und in der berufspädagogischen Diskussion der Begriff 'Duales System' durchgesetzt (vgl. *Deutscher Ausschuß für Erziehungs- und Bildungswesen 1964, S. 418*). Die damit verbundene institutionelle Trennung der verschiedenen Lernorte Betrieb und Schule impliziert Dualität unter verschiedenen Aspekten: bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen und länderspezifische Curricula, Praxis und Theorie, betriebliche Ausbildung und Berufsschulunterricht, einzelbetriebliche und öffentliche Ausbildungsfinanzierung, privatwirtschaftliche und staatliche Bildungsplanung. Die Dualität der rechtlichen Zuständigkeit - privatrechtlicher Ausbildungsvertrag und öffentlich-rechtliches Schulwesen - und die damit eng verbundene zweifache Verantwortlichkeit für die Berufsausbildung kann als Hauptcharakteristikum für das Duale System angesehen werden (vgl. *Hegelheimer 1974, S. 1*).

Die komplizierte Struktur dieses Systems muß hier nicht vertieft werden (vgl. *hierzu Lepper 1983; Münch 1984*; als Beispiel für die Gestaltung der beruflichen Bildung in einem Bundesland (Hamburg) vgl. *Seyd 1983*). Für das Verständnis der weiteren Ausführungen erscheint es jedoch notwendig, einige wenige Rahmenbedingungen zu skizzieren, um mögliche Einflüsse auf die politische Sozialisation Auszubildender kenntlich zu machen.

Die Aufgabe der Berufsschule besteht generell darin, "dem Schüler allgemeine und fachliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln. Der Unterricht ... steht in enger Beziehung zur Ausbildung in Betrieben einschließlich überbetrieblicher Ausbildungsstätten..." (*Kultusministerkonferenz 1976*). Grundsätzliche Bestimmungen über die Ausbildung in anerkannten Berufen sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und in der Handwerksordnung (HwO) verankert. Geregelt sind: Begründung eines Berufsausbildungsverhältnisses und dessen Inhalte, Berechtigung zum Einstellen und Ausbilden, Anerkennung von Ausbildungsberufen und Ausbildungszeiten, Prüfungswesen, Ausschüsse für Be-

rufsbildung sowie zuständige Stellen, vor allem Kammern. Letztere sind für die Kontrolle der betrieblichen Ausbildung und die Prüfungen zuständig.

Klammer zwischen beiden Lernorten sind die Ausbildungsordnungen. Diese bilden den didaktischen Rahmen für die Ziele und Inhalte der Berufsbildung. Es liegt in der Kompetenz des Bundes, d.h. des zuständigen Fachministers im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, durch Rechtsverordnung eine Ausbildungsordnung zu ändern oder neu zu erlassen (*vgl. Münch 1984, S. 111*). Die Initiative für die Entwicklung und den Erlass von Ausbildungsordnungen wird in der Regel von den Fachverbänden und Spitzenorganisationen der Unternehmer bzw. von den Gewerkschaften ergriffen. Sie üben aber auch dann Einfluß aus, wenn die Initiative von einem Bundesminister bzw. vom Hauptausschuß des Bundesinstitutes für Berufsbildung ausgeht; es ist allgemein anerkannte Praxis, daß eine Ausbildungsordnung nicht ohne Einverständnis der Sozialpartner erlassen wird (*vgl. BMBW 1986, S. 7 ff.*).

Für die politische Bildung in der Berufsschule ist in diesem Zusammenhang von Interesse, daß die Ausbildungsordnungen der neugeordneten Berufe teilweise schon für die Zwischenprüfung, durchgehend aber für die Abschlußprüfung das Fach 'Wirtschafts- und Sozialkunde' vorschreiben. Der Bund hat sich mit den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer auf Standardformulierungen geeinigt, die in alle Ausbildungsordnungen des gewerblichen Bereichs übernommen werden sollen (*vgl. BMBW 1986, S. 12 und S. 21*).

Für Auszubildende, die gleichzeitig mit verschiedenen, teilweise auch gegensätzlichen Anforderungen zweier eigenständiger Einflußsphären konfrontiert sind, kann das duale System zum Problem werden, wenn betriebliche und schulische Ausbildung nicht hinreichend aufeinander bezogen sind. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die betriebliche Ausbildung ausschließlich an kurzfristigen Rentabilitätsgesichtspunkten ausgerichtet ist und der Schulunterricht ausschließlich von pädagogischen Zielsetzungen mit nur geringem fachpraktischen Bezug geprägt ist (*vgl. Daheim u.a. 1978, S. 24*).

Das Verhältnis zwischen den beiden Lernorten wird euphemistisch oft als 'Partnerschaft' apostrophiert. Doch sollte nicht übersehen werden, daß das Übergewicht der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Ausbildung bei den Unternehmern bzw. ihren entsprechenden Organisationen liegt (*vgl. Hegelheimer 1974, S. 2*). Betriebliche Zielsetzungen genießen im dualen System eindeutig Priorität vor bildungspolitisch-pädagogischen Erfordernissen (*vgl. Lisop 1985; Baethge 1970*). Von Unternehmen und Unternehmerverbänden wird in aller Regel bestritten, daß die privatwirtschaftliche Verfügungsgewalt und Kontrolle über Inhalte und Durchführung des Großteils der Ausbildung zur Vernachlässigung bzw. Nichtberücksichtigung solcher bildungspolitischer Vorgaben führen, die sich an gesellschaftspolitischen Postulaten und Erziehungszielen wie Mündigkeit, Kritikfähigkeit etc. orientieren. Vielmehr wird auf die allgemeinen gesellschaftspolitischen und pädagogischen Möglichkeiten des Betriebes, auf dessen Bildungswert und Bildungspotential verwiesen (*vgl. Daheim u.a. 1978, S. 24*).

Allerdings reduzieren sich bei näherer Betrachtung solche unternehmerische Bildungsvorstellungen allzu häufig darauf, daß von Auszubildenden erwartet wird, daß sie sich kritiklos an vorgegebene betriebliche und gesellschaftliche Strukturen anpassen (*vgl. Daheim u.a. 1978, S. 24*). So wird in einschlägigen Veröffentlichungen auf die besondere Bedeutung von Arbeitstugenden für die Persönlichkeitsbildung hingewiesen und positiv hervorgehoben, daß betriebliche Ausbilder Fleiß, Pünktlichkeit, Leistungsbereitschaft etc. nach wie vor sehr hoch einschätzten. Das sind legitime betriebliche Ausbildungserfordernisse. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß unerschwerlich solche Anforderungen mit demokratischen Tugenden gleichgesetzt werden. Bedauert

wird dann, daß die Anhängerschar der 'emanzipatorischen Pädagogik', einer "letzlich ins Politische gewendeten Pädagogik", vor allem noch in den Schulen beachtlich sei; ihr wird vorgeworfen, daß sie sich der Mittel des Infragestellens, des Widerspruchs, des Entlarvens und der ideologischen Denunzierung bediene (vgl. Zedler 1983, S. 1 ff.).

Andererseits wird inzwischen aber auch von der Unternehmerseite, etwa im Zuge der Neuordnung von Ausbildungsberufen, die Entwicklung und Förderung von "Schlüsselqualifikationen" gefordert. Dadurch soll die Flexibilität des Facharbeiters erhöht werden. Betrieblichen Ausbildern werden Seminare angeboten, die sie qualifizieren sollen, in der Ausbildung entsprechende Kompetenzen zu vermitteln. Hierzu gehören: Selbständigkeit, Kooperations- und Urteilsfähigkeit sowie Fähigkeiten, Zusammenhänge zu erkennen und Verantwortung zu übernehmen (vgl. Reetz/Reitmann 1990). Allerdings sollten sich Berufspädagogen an dieser in den letzten Jahren verstärkt geführten Diskussion nicht allzu unkritisch beteiligen. Denn es handelt sich bei diesen Schlüsselqualifikationen, das zeigt sich bei der praktischen Umsetzung, häufig um neue Etiketten für moderne Sekundärtugenden im Sinne betrieblicher Effizienzsteigerung (vgl. Kath 1990).

Zwar hat die Berufsschule die Aufgabe, neben fachlichen auch allgemeine Lerninhalte zu vermitteln, aber die meisten Berufsschullehrer/innen definieren ihr Selbstverständnis vor allem aus ihrer Kompetenz, theoretische Grundlagen für den Ausbildungsberuf ihrer Schüler vermitteln zu können. Die notwendige Verknüpfung mit dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag wird allzuhäufig übersehen. Zudem sind die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer, zu denen auch Politikunterricht gehört, in den Stundentafeln als Randfach mit in der Regel jeweils nur mit einer Wochenstunde vorgesehen (vgl. Münch 1984, S. 286), und es ist keineswegs sichergestellt, daß dieser Unterricht auch stattfindet.

Politische Bildung im eingangs skizzierten Sinne stößt im Rahmen der beruflichen Bildung auf Widerstände, nicht nur als Auswirkungen der restriktiven Arbeitswelt auf das politische Denken und Handeln von Auszubildenden. Diese Sozialisationswirkung wird verstärkt, wenn nicht nur betriebliche Ausbilder, sondern auch Lehrer/innen die "Arbeit als entscheidendes Sozialisationsmedium" (Muszinsky 1978, S. 54) begreifen. So versteht die traditionelle Berufspädagogik berufliches und politisches Lernen als komplementäre Lernprozesse; die Pflege von Bescheidenheit, Wahrhaftigkeit, Treue, Fleiß, Ordnungsliebe etc. wird von ihr gar als Kern politischer Bildung ausgegeben (vgl. Reetz 1969, S. 732 ff.; Böttcher 1980, S. 61 ff.; Muszynski 1978, S. 53 ff.; Reuter/Muszynski 1980).

Andererseits wurden auch, beeinflusst von Vorstellungen der 'emanzipatorischen Pädagogik', Fragen nach beruflicher Autonomie im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in den Vordergrund gerückt; berufliche Autonomie wird dabei als demokratisches Veränderungspotential begriffen (vgl. Lempert 1971, S. 138; Lempert 1974a). In diesem Sinne hätte Politikunterricht in der Berufsschule auch die Aufklärung des Lernenden "über gesellschaftliche Abhängigkeiten, über jene Mächte, die sein Schicksal bestimmen und jene Strukturen, die seine Autonomie behindern" (Schmiederer, 1972, S. 41) zu betreiben.

Bevor darauf eingegangen wird, was für die Unterrichtspraxis tatsächlich kennzeichnend ist, soll zunächst auf die Bedeutung der Kammerprüfung hingewiesen werden. Diese hat nicht unerheblichen Einfluß auf diese Praxis.

2.2 Kammerprüfung

Für das Prüfungsfach "Wirtschaft- und Sozialkunde" sind gemäß § 35 BBiG / § 32 HwO die betrieblichen Ausbildungsinhalte und der in der Berufsschule zu vermittelnde Lehrstoff relevant; letzterer aber nur, soweit er "für die Berufsausbildung wesentlich" ist. Es besteht damit die Gefahr, daß sich Lehrer/innen angesichts der knappen Unterrichtszeit bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und deren Vertiefung von vornherein an der Kammerprüfung orientieren.

Der Hauptausschuß des Bundesinstitutes für Berufsbildung hat 1980 eine "Empfehlung für die Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen" beschlossen. Dort wird in bezug auf "Wirtschafts- und Sozialkunde" zwischen Ausbildungsordnungen für gewerbliche (Gruppe A) und für kaufmännisch-verwaltende Berufe (Gruppe B) unterschieden (vgl. *BMBW 1986, S. 28 f.*): Im Gegensatz zu den gewerblichen Ausbildungsberufen sind prüfungsbedeutsame wirtschafts- und sozialkundliche Inhalte im Bereich der kaufmännischen Ausbildung bereits durch entsprechende Lerngebiete des berufsbezogenen Unterrichts abgedeckt. Diese wurden von der Kultusministerkonferenz festgelegt.

So sieht beispielsweise der "Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum Industriekaufmann" für die "Allgemeine Wirtschaftslehre" eine Fülle von meist anspruchsvoll formulierten Lerninhalten vor, die in neun Lernabschnitte gegliedert sind (vgl. *Kultusministerkonferenz 1978, S. 25 ff.*): 1. Grundlagen des Wirtschaftens; 2. Rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftens; 3. Organisation des Leistungsprozesses; 4. Rechtliche und soziale Rahmenbedingungen der menschlichen Arbeit im Betrieb; 5. Zahlungsverkehr; 6. Markt und Preis; 7. Steuern; 8. Wirtschaftsordnung; 9. Grundzüge der Wirtschaftspolitik in der Sozialen Marktwirtschaft.

Diesen "Lernabschnitten" sind vielfältige, Vollständigkeitsdenken entsprungene "Lernziele" und "Lerninhalte" zugeordnet. Vorgesehen sind dafür insgesamt nur 155 Wochenstunden. Bedenkt man diese Stofffülle einerseits und berücksichtigt man andererseits, daß in den Abschlußprüfungen zumeist programmierte Aufgabenstellungen eingesetzt werden, die in der Regel isoliertes Teilwissen abfragen, dann erscheint es plausibel anzunehmen, daß sich die unter Zeitdruck stehenden Lehrer/innen, die Abschlußprüfung der Auszubildenden vor Augen, auf die rein faktenmäßige Vermittlung der vorgeschriebenen Lerninhalte beschränken. Da bleibt für die in den "Vorbemerkungen" postulierten Zielvorgaben wie Kritik- und Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewußtsein kaum Zeit. Gleiches gilt für die Vertiefung kontroverser Auffassungen und kritische Reflexionen, beides Voraussetzungen für eine angemessene Urteilsbildung. Die Entfaltung einer derartigen Kompetenz ist auf den Politikunterricht angewiesen.

Umfangreiche Aufgabenanalysen haben zudem ergeben, daß mit Hilfe programmierter Prüfungsaufgaben Verständnis, Interpretation, Problemlösungsverhalten, also wesentliche Ziele politischer Bildung, teilweise überhaupt nicht und teilweise nur mit unverhältnismäßig hohem Aufwand zu erfassen sind; dem Prüfling fehlt z. B. die Möglichkeit, eigenständig zu argumentieren (vgl. *Neumaier 1985, S. 90 ff.*).

Im Hinblick auf gewerbliche Ausbildungsberufe (Gruppe A) haben Verordnungsgeber Bund und Spitzenorganisationen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber "Standardformulierungen" vereinbart, die bei der Neuregelung eines Ausbildungsberufes im wesentlichen unverändert in die Ausbildungsordnung übernommen wurden (vgl. *BMBW 1986, S. 21*). Diese sehen folgende vier, weiter untergliederte Themenbereiche vor:

1. Berufsbildung,
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,
3. Arbeits- und Tarifrecht, Arbeitsschutz,
4. Unfallverhütung, Umweltschutz und rationelle Energieversorgung.

Im Mai 1984 hat die Kultusministerkonferenz "Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe" beschlossen. Dadurch wurde der "für die Berufsausbildung wesentliche Lehrstoff der Berufsschule" (§ BBiG 35 und § 32 HwO) festgelegt. Die vier o. a. Themenbereiche der "Standardformulierungen" wurden zu sechs "Lerngebieten" erweitert, denen insgesamt neun "Lernziele" mit nicht weniger als 37 "Lerninhalte(n)" zugeordnet sind. Die zugemessenen "Zeitrichtwerte" betragen für die Lerngebiete "Berufsbildung", "Betriebliche Mitbestimmung", "Sozialversicherung" sowie "Arbeits- und Sozialgerichtsbarkeit" jeweils fünf Unterrichtsstunden, für "Betrieb in Wirtschaft und Gesellschaft" und "Arbeits- und Tarifrecht, Arbeitsschutz" sind jeweils zehn Unterrichtsstunden vorgesehen. Ausdrücklich nicht vorgeschrieben wurde die inhaltliche und zeitliche Zuordnung zu bestimmten Fächern des Berufsschulunterrichts; diese bleibt den Ländern überlassen (vgl. *Kultusministerkonferenz 1984, S. 1*)

Tatsächlich steht für die Vermittlung dieser Inhalte, zumindest nach den offiziellen Stundentafeln der Länder, mehr Zeit zur Verfügung. In den meisten Bundesländern ist für gewerbliche Auszubildende neben dem Fach Politik auch ein Fach "Wirtschaftskunde" mit ebenfalls einer Wochenstunde vorgesehen, eventuell in Verbindung mit Deutsch/Schriftverkehr. Damit kann, Stundenausfall sei hier nicht einmal berücksichtigt, bei einer dreijährigen Ausbildungsdauer bestenfalls von 120 Unterrichtsstunden ausgegangen werden.

Daß dies nicht in allen Bundesländern so ist, zeigt die 1993 in Hessen in Kraft gesetzte Verordnung über die Berufsschule. Die dort vorgegebene Rahmenstundentafel sieht für "Politik/Wirtschaft" nur noch eine Wochenstunde vor, zuvor waren es zwei Stunden. Mit Blick auf die Stofffülle im Rahmenplan "Wirtschaftskunde", dessen Inhalte keineswegs durchgehend politischer Natur sind -z.B. "Zahlungsverkehr"-, läßt sich ohne weiteres schließen, daß damit in Hessen Politikunterricht für Auszubildende in gewerblich-technischen Berufen kaum mehr stattfindet. Kritische Stellungnahmen konnten diese Maßnahme nicht verhindern (vgl. *Deutscher Vereinigung für politische Bildung Landesverband Hessen 1993, S. 25 f.*).

Auf der Grundlage der vereinbarten "Elemente" werden länderspezifische Rahmenpläne für das Fach "Wirtschaftskunde" erstellt, vorausgesetzt ein solches Fach ist ausgewiesen; Inhalte und Prüfungsvorbereitung werden dann nicht dem Politikunterricht zugeordnet. Die Praxis zeigt jedoch, daß diese Pläne ebenfalls an dem Stoff-Zeit-Problem leiden und zudem wiederum auf "Kunde" hin orientiert sind (vgl. *Euler 1986, S. 12 f.*). Den Prüfungsdruck im Nacken und die angespannte Arbeitsmarktlage vor Augen, ist es Lehrern und Schülern kaum zu verübeln, daß sie ihren Unterricht letztlich an den Prüfungsanforderungen ausrichten, wie sie in programmierten Aufgabenstellungen zum Vorschein kommen.

Dem Fach "Wirtschafts- und Sozialkunde" ist der 'politische Zahn gezogen'. Hierfür sind in erster Linie die inhaltlichen Anforderungen der Ausbildungsordnungen, die "Elemente" der Kultusministerkonferenz bzw. die länderspezifischen Rahmenlehrpläne und die schulexterne Kammerprüfung verantwortlich. Der Politikunterricht ist Einflüssen ausgesetzt, die es den Unterrichtenden außerordentlich schwer machen, den eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsschule wahrzunehmen. Die generelle Forderung von Berufsschullehrern/innen, die in der Berufsschule erbrachten Leistungen in der Abschluß- bzw. Gesellenprüfung angemessen zu berücksichtigen, ist

bislang vor allem von Arbeitgeberseite abgelehnt worden. Rheinland-Pfalz und Hessen haben in diesem Sinne im Bundesrat beantragt, das Berufsbildungsgesetz entsprechend zu ändern, bislang ohne Erfolg. Solange dies nicht erreicht ist, ist die Gefahr groß, daß die Berufsschule lediglich Erfüllungsgehilfe bei der Vermittlung solcher Fertigkeiten und Kenntnissen bleibt, die alleine betrieblichen Erfordernissen entsprechen (vgl. *Knaut 1986, S. 45; GEW 1982, S. 55 f.*).

2.3 Befunde über die Unterrichtspraxis

Über die Unterrichtspraxis im Fach Politik/Gemeinschaftskunde/Sozialkunde etc. an Berufsschulen der alten Bundesländer gibt es nur wenige, zum Teil aber recht umfangreiche empirische Untersuchungen. Derart spezifische Daten liegen über die Berufsschulen in den neuen Bundesländern noch nicht vor, wenngleich es interessante Untersuchungsergebnisse über die generelle Situation der politischen Bildung in den neuen Bundesländern gibt (vgl. *George/Cremer 1992*). Die folgenden Ausführungen beziehen sich deshalb auf die westdeutschen Berufsschulen.

Befragungen von Auszubildenden und Lehrern an beruflichen Schulen haben in zentralen Punkten zu weitgehend übereinstimmenden Erkenntnissen geführt: Die Unterrichtspraxis ist, von Ausnahmen abgesehen, tendenziell weit von dem an sie zu stellenden Anspruch entfernt (vgl. *Crusius 1973; Böttcher u.a. 1978; Böttcher 1985; Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976; Magenheim u.a. 1981; Becker u.a. 1967; Faulstich-Wieland 1976*). Für dieses Defizit sind allerdings nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen einschließlich der Kammerprüfung verantwortlich. Hinzu kommt die geringe Bedeutung, die diesem Fach im Schulalltag beigemessen wird und nicht zuletzt das vorherrschende Politik(unterrichts-)verständnis der Lehrer/innen, mit bestimmten Folgen für die Unterrichtsgestaltung.

Daß der Politikunterricht in der Berufsschule ein Randfach ist, dem aus unterschiedlichen Gründen weder in der Theorie noch in der Schulwirklichkeit hinreichend Bedeutung beigemessen wird (vgl. *Böttcher 1985, S. 291 f.*), zeigt sich nicht zuletzt im häufigen Unterrichtsausfall, in der Zweckentfremdung für berufsbezogene Inhalte und im Einsatz fachfremder Lehrer/innen (vgl. *Böttcher 1985, S.291; Crusius 1973, S. 141 f.; Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 79; Magenheim u.a. 1981, S. 209 f.*). Die Einschätzung des Faches durch Auszubildende ist recht unterschiedlich. Viele Auszubildende wollen die bereits reduzierte Stundenzahl weiter gekürzt sehen; eine nicht unbeträchtliche Anzahl der Befragten plädiert sogar für den völligen Abbau. In der Untersuchung von *Martha Ibrahim* und *Angela Paul-Kohlhoff* fordern dies 26 %. Dagegen wünschen knapp 25 % die Ausweitung dieses Unterrichts (vgl. *Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 44 ff.*). Diese Ergebnisse können kaum überraschen, wenn man bedenkt, daß privates politisches Verhalten hierzulande im allgemeinen von der Gesellschaft kaum honoriert wird. Und die Erwartungen der Betriebe an Auszubildende sind fast ausschließlich auf Arbeitsleistungen ausgerichtet, nicht aber auf politisches bzw. soziales Engagement, z.B. in der Jugendvertretung.

Aus dieser Grundsituation ergeben sich äußerst ungünstige Bedingungen für die Lernmotivierung der Schüler/innen. Hinzu kommt, daß die Berufsschüler/innen bald merken, daß der Politikunterricht im Vergleich zum berufsbezogenen Unterricht einen wesentlich niedrigeren Stellenwert im Schulalltag einnimmt. Dessen Inhalte werden von ihnen zudem nicht durchgehend als Mittelfunktion - Prüfungsrelevanz - zur Erreichung eines Berufszieles angesehen (vgl. *Heckhausen 1974, S. 193 ff.*). Hier soll aber keineswegs für eine Abschlußprüfung im Fach Politik plädiert werden. Diese wäre dann von den Kammern durchzuführen, und es bestünde die Gefahr, daß sich Negativentwick-

lungen, wie sie im Zusammenhang mit Wirtschafts- und Sozialkunde eingetreten sind, auch im Politikunterricht wiederholen.

Das ablehnende Votum der befragten Auszubildenden dürfte wesentlich aber auch von ihren Unterrichtserfahrungen beeinflusst sein. Diese werden nachhaltig durch das jeweilige Politikverständnis der Lehrer/innen sowie deren Fähigkeit zu didaktisch-methodischem Handeln geprägt. Überwiegende Praxis ist jedoch, das zeigen die Untersuchungen übereinstimmend, daß die Unterrichtsinhalte nur selten die soziale Realität der Schüler/innen zum Gegenstand haben (vgl. *Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 149 f.; Crusius 1973, S. 146 ff.; Weidinger-Berchthold 1987, S. 287 ff.*).

So wurde ermittelt, daß häufig institutionenkundlich-systematischer Unterricht im Vordergrund steht. Priorität genießen Themen wie "Parlamentarismus und politische Parteien", "Sozialistische Staaten und Kommunismus" sowie "Internationale Organisationen und Verträge". Seltener werden politische Bezüge zur Ausbildungssituation oder zur Arbeitswelt hergestellt (vgl. *Crusius 1973, S. 146 ff.; Magenheim u.a. 1981, S. 223 f.*). Es scheint so zu sein, daß Interessengegensätze zwischen Unternehmern und abhängig Beschäftigten und andere soziale Konflikte vielfach erst auf Fragen und Anregungen der Schüler/innen bearbeitet werden. Nur wenige Unterrichtende sehen ihre Aufgabe auch darin, den Auszubildenden ihre künftige Position als abhängig Beschäftigte mit entsprechenden politischen und sozialen Konsequenzen deutlich zu machen; "die Mehrheit indentifiziert sich mit den Zielsetzungen der Unternehmer und hält Auffassungen, die von materiellen Interessen bestimmt sind, für 'egoistisch' und unverträglich mit dem 'Gemeinwohl' oder interpretieren sie gar als propagandistische Einflüsse der Gewerkschaften" (*Becker u. a. 1967, S. 122; vgl. Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 80 f.; Magenheim u. a. 1981, S. 220*).

Lehrer/innen, denen es vor allem auf die kritiklose Einpassung der Jugendlichen in die Gesellschaft ankommt, bevorzugen lehrerzentrierten Frontalunterricht. Hier haben die Auszubildenden nur wenig Chancen auf eine mitwirkende Unterrichtsgestaltung. Beinahe die Hälfte der Befragten erhält nicht einmal Informationen über Entscheidungsgründe der Unterrichtsplanung durch die Lehrenden. Nur ein Drittel hat überhaupt ansatzweise Einfluß auf die Auswahl der Unterrichtsinhalte. Der politische Unterricht an der Berufsschule ist nach den vorliegenden Untersuchungen überwiegend nicht darauf angelegt, die kritische Partizipation der Auszubildenden zu fördern (vgl. *Ibrahim/Paul-Kohlhoff, S.150 ff.; Böttcher 1985, S. 293; Magenheim u a. 1981, S. 227 ff.*).

In den zitierten Untersuchungen über die Praxis des politischen Unterrichts an Berufsschulen werden aber nicht nur Mängel aufgezeigt. Es werden auch einige ihrer Ursachen analysiert. Daraus können Ansatzpunkte für eine positive Veränderung der Unterrichtspraxis abgeleitet werden. So lehnen Auszubildende mit formal niedrigem Bildungsniveau Politikunterricht besonders häufig ab, aber zugleich sind in dieser Schülergruppe die mit dem Unterricht Zufriedenen überrepräsentiert. Und Auszubildende, deren subjektiver Maßstab zur Unterrichtsberurteilung weiter entwickelt ist, fordern besonders dann eine Intensivierung und Ausdehnung des politischen Unterrichts auch auf berufsbezogene Inhalte, wenn sie mit dem bisherigen Unterricht entweder besonders zufrieden oder besonders unzufrieden waren. Zufriedenheit ist damit ein Indikator für die Qualität des beurteilten Unterrichts und auch für das Anspruchsniveau der Schüler/innen (vgl. *Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 68, S. 79, S. 119; Crusius 1973, S. 165; Magenheim u.a. 1981, S. 275*).

Daraus läßt sich schließen, daß die Aufgeschlossenheit der Auszubildenden gegenüber politischen Fragestellungen auch von Faktoren geprägt ist, die von Politiklehrern durchaus beeinflusst werden können. Die Einstellungen dieser Jugendlichen gegenüber

dem Politikunterricht sind keineswegs invariabel. Sie sind es besonders dann nicht, wenn Probleme der Schüler- und Jugendvertretung sowie politisch relevante Aspekte berufsbezogener Inhalte oder auch aktuelle Themen behandelt werden. Die didaktisch-methodisch erheblich variierende Qualität des Unterrichts entscheidet mit über das Verhältnis der Jugendlichen zur Politik und auch zum Politikunterricht (vgl. *Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 152*).

Chancen, dieses Verhältnis positiv zu beeinflussen, ergeben sich dann, wenn die Unterrichtsinhalte weitgehend den Schülerwünschen entsprechen und die didaktisch-methodische Gestaltung ansprechend ist. Dabei kommt der Art der Unterrichtskommunikation eine besondere Bedeutung zu. Tatsächlich aber ordnet nur etwa ein Drittel der Befragten die Unterrichtsintentionen ihrer Lehrer/innen solchen didaktischen Richtungen zu, bei denen Kritikfähigkeit, selbständige Meinungsbildung und Demokratisierung sozialer Herrschaftsverhältnisse wesentlich sind. Dies steht im Widerspruch zu den eigenen Lernbedürfnissen. Unterricht, in dem dieses berücksichtigt wird, könnte die Auszubildenden durchaus motivieren, sich aktiv mit politischen Fragen zu befassen (vgl. *Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 44 ff. und S. 80; dazu auch Magenheim u. a. 1981, S. 275*).

Es gibt selten Übereinstimmung zwischen dem, was Schüler/innen lernen wollen, und dem, was sie nach Vorgabe der Lehrpläne bzw. der Unterrichtenden lernen sollen. Problembezogene Lerngegenstände motivieren auch die politisch weniger Interessierten. Dies trifft besonders dann zu, wenn eine theoretische Auseinandersetzung mit den Alltagserfahrungen geleistet wird und diese sich dann als wirksame Unterstützung der sozialen Kompetenz der Auszubildenden erweist. Ausbildungsbezogene Inhalte werden am ehesten als Hilfe für die Interessenwahrnehmung im Betrieb erfahren. Bedeutsam erscheint aber auch der Sachverhalt, daß sich Berufsschüler/innen im Politikunterricht keineswegs nur mit betrieblichen Problemen befassen wollen. Sie äußern auch ein deutliches Interesse an der Bearbeitung umfassender politischer Zusammenhänge. Dadurch erhoffen sie sich Hilfen für die eigene Meinungsbildung und für Verbesserung ihrer Argumentationsfähigkeit (vgl. *Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 150 f.; Crusius 1973, S. 146 ff.*).

Schülerorientierter Unterricht mit Partizipationsangeboten nicht nur hinsichtlich der Inhalte, sondern auch im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, wie beispielsweise die Wahl der Arbeitsformen, wurde relativ selten festgestellt. Weit verbreitet ist dagegen ein überwiegend lehrerzentrierter Frontalunterricht, der oft noch von der Amtsautorität des Lehrers beherrscht wird. Im Gegensatz zu dieser Praxis haben die Berufsschüler/innen ein ausgeprägtes Interesse, Einfluß insbesondere auf die methodische Gestaltung des Unterrichts zu nehmen. Bei schülerorientierten Arbeitsformen und schülerzentrierter Unterrichtskommunikation nehmen Aktivität und Unterrichtszufriedenheit zu (vgl. *Crusius 1973, S. 154; Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 155 f.; Magenheim u. a. 1981, S. 262 ff.*).

Undemokratische Entscheidungsstrukturen im Politikunterricht werden kaum zu demokratischem Engagement, zu entsprechenden Urteilsstrukturen und Handlungsweisen beitragen können. Bewirkt wird dadurch eher die ausdrückliche Ablehnung des Politikunterrichts. Die Beteiligung der Schüler/innen hingegen setzt auch voraus, daß sie als Subjekte der politischen Bildung Chancen zur Wahrnehmung einer aktiven Rolle erhalten. Dann kann erwartet werden, daß ihre Aufgeschlossenheit für den Politikunterricht wie auch für die Erarbeitung politischer Zusammenhänge über die Grenzen des Unterrichtsfaches hinaus wesentlich gefördert wird. Voraussetzung dafür wiederum ist eine offensichtlich relativ selten angetroffene Unterrichtskommunikation, die sich durch Offenheit in der Interaktion zwischen Lehrer/innen und Auszubildenden auszeichnet;

der Aufbau eines entsprechenden Vertrauensverhältnisses muß dafür geleistet werden (vgl. Ibrahim/Paul-Kohlhoff 1976, S. 83 ff.; Magenheim u.a. 1981, S. 240 ff.).

Festzustehen scheint, daß Politikunterricht, der die außerschulische Lebenswelt der Lernenden einbezieht, diese womöglich zum Ausgangspunkt des Lernprozesses nimmt, zu einem erweiterten Verständnis politischer Zusammenhänge beiträgt. Die bereits vor zwanzig Jahren von *Reinhard Crusius* aufgestellte These, wonach nur die wenigsten Auszubildenden über ein angemessenes Politikverständnis verfügen, dürfte auch heute noch zutreffen. Die von ihm hierfür genannten Ursachen, wie mangelnde Fähigkeiten zu abstraktem, vergleichendem Denken, also fehlende kognitive Kompetenz sowie kaum ausgeprägte kommunikative Kompetenz (vgl. *Crusius*, 1973, S. 177), können auch künftig unterstellt werden. Denn das sind Wesensmerkmale von Jugendlichen. Hier hat Politikunterricht anzusetzen. Befunde über die didaktisch-methodische Gestaltung des Politikunterrichts einschließlich der dort vorherrschenden Kommunikationsstrukturen verstärken jedoch den Eindruck, daß politische Kompetenz lediglich in Ansätzen gefördert wird.

Die politisch bildende Potenz der Berufsschule hängt bei weitem nicht nur von dem Unterrichtsfach Politik ab. Politische Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip wäre hier sicherlich chancenreich, weil sich dadurch zahlreiche Anknüpfungspunkte und auch für Schüler/innen interessante Fragestellungen ergeben können. Indes muß bezweifelt werden, ob diese Chancen tatsächlich wahrgenommen würden, wenn dies schon kaum im Politikunterricht geschieht. Der nur mangelhaft ablaufende Transformationsprozeß sozialer Erfahrungen in ein umfassendes Verständnis des Politischen ist zwar nicht nur abhängig von der Unterrichtsgestaltung, in wesentlichen Teilen aber von ihr mitverursacht. "An den Möglichkeiten der Berufsschule ... und an den Potentialen, die sich im steigend 'vopolitischen' Bewußtsein der Lehrlinge anbieten, mangelt es jedenfalls nicht ..." (*Crusius* 1973, S. 178).

Ob sich diese Chancen aber in einem Rhythmus von 45 Minuten pro Woche befriedigend wahrnehmen lassen, muß bezweifelt werden. Vieles spricht dafür, daß der Politikunterricht in der Berufsschule anders organisiert werden sollte. Vorstellbar ist beispielsweise, daß die 40 Jahresstunden zeitlich geblockt werden. Bei 10 Prozent Unterrichtsausfall stünden 36 Stunden, d.h. sechs Schultage zu jeweils sechs Stunden pro Jahr zur Verfügung. Diese Zeit könnten Lehrer/innen auch in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen nutzen, um mit den Schülern sinnvolle Projekte zu erarbeiten. Bei entsprechender Organisation könnte es an einer Schule zur gleichen Zeit verschiedene Projektangebote geben, in die sich Schüler verschiedener Klassen, je nach Interesse und Vorbildung, einwählen können. Solche Projekte könnten von verschiedenen Lehrern gemeinsam vorbereitet werden.

3. Lernvoraussetzungen Auszubildender

Vielfältige Erfahrungen führen zu individuell unterschiedlichen politischen Grundeinstellungen. Diese werden hier als Rezeptionsstrukturen bezeichnet. Als Interpretationsmuster für politisch-gesellschaftliche Sachverhalte bestimmen sie die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen eines Menschen mit. Für die Auswahl und Begründung pädagogischer Interventionen sind Rezeptionsstrukturen von besonderer Bedeutung. Denn Erkenntnisse über die politische Sozialisation Auszubildender geben Hinweise darauf, wodurch ihr Urteilsvermögen und ihre Handlungsdispositionen beeinflusst sind und welche politische Normen und Werte für sie wichtig sind. Darüber hinaus es es für Lehrer/innen notwendig zu analysieren, in welchem Ausmaß ihre Schüler/innen bislang gelernt haben, mit den Gegenständen der Welt, mit ihrer sozialen Umgebung und mit deren sprachlich-kommunikativen Repräsentation umzugehen. Denn ihre allgemeine Handlungsfähigkeit, verstanden als kognitive, soziale und sprachlich-kommunikative Kompetenz, ist neben der Rezeptionsstruktur konstituierendes Merkmal für Lernvoraussetzungen. Deren Analyse ermöglicht es, die Chancen des Politikunterrichts im Sinne der oben genannten Intentionen auszuloten.

3.1 Rezeptionsstrukturen

3.1.1 Sozialisationstheoretische Erkenntnisse

Informationen über die Entwicklung der politischen Dimension einer Person ("homo politicus") bieten insbesondere sozialisationstheoretischer Erkenntnisse auf handlungstheoretischer Grundlage (vgl. Ulich 1980, S. 94 ff.). Die Favorisierung handlungstheoretischer Ansätze ergibt sich aus der Orientierung am Handlungsbegriff. Mit diesem ist die Vorstellung verbunden, daß in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt nicht nur einseitige Anpassungsleistungen, sondern auch selbständige und kreative Einwirkungen auf diese stattfinden. Mit der Ausrichtung am Verhaltensbegriff hingegen wäre, im Sinne behavioristischer Theorie, eine stärkere Orientierung an einseitiger Determination des Subjekts mit überwiegend fremdbestimmten Reaktionen verbunden (vgl. Lempert 1981, S. 725; Hoff 1981).

Die Persönlichkeit wird handlungstheoretisch als individuelle Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen begriffen. Sie entfaltet sich in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, aber auch auf der Grundlage der natürlichen Anlagen. Besonders bedeutsam für die politische Bildung ist die persönliche Handlungskompetenz. Denn sie Voraussetzung dafür, daß sich der Mensch mit seiner Umwelt arrangiert und dabei eigene Motive, Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt und vertreten kann (vgl. Ulich 1980; Geulen/Hurrelmann 1980; Hurrelmann/Ulich 1980; Hurrelmann 1986).

Folgt man diesem Gedanken, dann entwickeln sich individuelle politische Orientierungen und Handlungskompetenzen vor allem aufgrund hierfür relevanter Erfahrungen und deren Verarbeitung. (Zwischen-) Ergebnisse politischer Sozialisation Auszubildender spiegeln sich in ihren Rezeptionsstrukturen wider. In ihnen sind all jene Erfahrungen verdichtet, die sie mit ähnlichen Gegenständen und in ähnlichen Situationen gemacht haben. Sie werden bewußt oder unbewußt als Maßstab bzw. als Referenzsysteme an neue Gegenstände und Situationen herangetragen. Erweisen sie sich als unzureichend, dann kann dies ihre Veränderung auslösen. Motivationsgrundlage hierfür ist eine subjektiv empfundene Problemlage (vgl. Seiler 1980, S. 106 ff.).

Mit Strukturen sind hier Erkenntnismittel gemeint, die durch Lernen progressiv verändert werden. Diese Vorstellung impliziert die Begrenztheit von Lernen. Denn die

Lernfähigkeit eines Subjekts ist durch die bereits ausgebildeten Rezeptionsstrukturen eingeschränkt. Lernfähigkeit ist deshalb relativ zur Lernausgangslage. Je besser aber Unterrichtende die Denk- und Handlungsweisen der Schüler/innen kennen und sie ihre Anforderungen, Erwartungen und Erklärungen im Sinne einer 'optimalen Diskrepanz' hieran angleichen, um so zielgerichteter können sie pädagogisch intervenieren (vgl. Seiler 1980, S. 106 ff.; Urban 1988, S. 157 ff.).

Wodurch aber wird die politische Sozialisation der Auszubildenden beeinflusst, und mit welchen Befunden ist zu rechnen?

Die Art und Weise, wie Erfahrungen verarbeitet werden, die für die politisches Lernen von Bedeutung sind, entwickelt sich im Verlaufe der Sozialisation. Dabei ist zwischen manifester und latenter politischer Sozialisation zu unterscheiden (vgl. Behrmann 1986, S. 412). Die manifeste politische Sozialisation wird durch Erfahrungen unmittelbar mit der politischen Sphäre beeinflusst. Der manifeste politische Aktivierungsgehalt der Alltagswirklichkeit eines Jugendlichen hängt vor allem davon ab, wie häufig und intensiv er Informationen über Politik aufnimmt, bewertet und mit anderen hierüber diskutiert, aber auch von den wahrgenommenen Chancen, selbst politisch zu agieren. Einfluß hierauf haben Elternhaus, Freundeskreis, Medien, Bildungssystem und bei entsprechender Eigenaktivität der Jugendlichen auch Kirchen, Gewerkschaften und Parteien (vgl. Schulze 1977, S. 18 ff.).

Für die politische Bildung in der Schule ist nun von besonderem Interesse, daß der Politikunterricht auch dann Aktivierungschancen hat, wenn die Schüler/innen auf eine ansonsten politisch distanzierte Umwelt treffen, wie das bei vielen Auszubildenden der Fall ist. Denn die politische Aktivitätsbereitschaft, das macht die Untersuchung von Gerhard Schulze deutlich, steigt mit manifesten politischen Erfahrungen bereits in einem Sozialisationsbereich; sie ist am relativ höchsten, wenn alle Sozialisationsbereiche günstige Bedingungen bieten, et vice versa (vgl. Schulze 1976, S. 110 ff.).

Die manifeste politische Sozialisation bewirkt zwar die direkte Konfrontation mit dem Politikbereich, aber die Art des Umgangs damit ist weitgehend durch latente Sozialisationsbeeinflüsse bestimmt (vgl. Behrmann 1986, S. 412).

Zur Analyse dieser Beziehungen wird im folgenden auf das "Modell der subjektiven Toleranzen" (vgl. Schulze 1977, S. 23 ff.) zurückgegriffen. Es verdeutlicht, daß Fähigkeiten zur Verarbeitung subjektiv wahrgenommener Anforderungen politischer Handlungssituationen maßgeblich durch 'unpolitische' Erfahrungen beeinflusst sind, die also keinen expliziten Bezug zum Politischen aufweisen. Solche Anforderungen sind Komplexität, Problemhaftigkeit, Konflikt, Unsicherheit. Die Bereitschaft, sich politischen Handlungssituationen auszusetzen, und das Gefühl, auf die genannten spezifischen Ansprüche kompetent reagieren zu können, werden als Toleranzen bezeichnet. Toleranzen kennzeichnen somit die subjektive Mikrostruktur des Individuums im Verhältnis zur Makrostruktur gesellschaftlicher Anforderungen (vgl. Schulze 1977, S. 23 ff.). Empirisch belegt ist, daß alle vier Toleranzdimensionen mit politischer Aktivitätsbereitschaft im Zusammenhang stehen: In dem Ausmaß, in welchem sich ein Jugendlicher intellektuellen Anforderungen gewachsen fühlt, steigt auch die Aufgeschlossenheit gegenüber dem politischen Bereich. Das gleiche trifft zu, wenn er Probleme nicht meidet, bereit ist zu kontroverser Kommunikation und hinreichend selbstsicher ist, um unsichere Situationen ertragen zu können (vgl. Schulze 1977, S. 185 ff.).

In unserer Wahrnehmung sind politische Handlungssituationen im Vergleich zu anderen Alltagssituationen vor allem deshalb komplex, weil eine kaum zu überschauende Vielzahl von Akteuren beteiligt ist, deren Interessen- und Machtpositionen zudem oftmals

nicht eingeschätzt werden können. Beziehungen zwischen den Institutionen, demokratische Entscheidungsabläufe, politische Alternativen, gesetzliche Regelungen und gesellschaftliche Zustände werden als kompliziert erfahren; es gibt oft mehr Möglichkeiten als intellektuell berücksichtigt werden können. Politische Handlungssituationen sind außerdem in der Regel auf Zustände bezogen, die als verbesserungswürdig angesehen werden. Wer sich mit Politik befaßt, gerät zwangsläufig an Themen, die negative Aspekte der gesellschaftlichen Realität beinhalten, die problemhaltig sind. Und nicht jeder ist motiviert, sich freiwillig mit Problemen auseinanderzusetzen. In engem Zusammenhang hierzu steht, daß Politik als konfliktbeladen wahrgenommen wird, daß Kontroversen um Interessen und Geltungsansprüche eigenen Harmoniebedürfnissen zuwiderlaufen können. Darüberhinaus zeichnen sich politische Handlungssituationen in der subjektiven Wahrnehmung besonders auch durch einen Mangel an Vertrautem und eindeutig handlungsleitenden Komponenten aus. Man ist unsicher, spürt Informationsmängel, kann Alternativen in ihren Konsequenzen nicht hinreichend abschätzen. Das Gefühl der Inkompetenz kann einerseits Verarbeitungsprozesse auslösen, andererseits aber auch Vermeidungstendenzen zur Folge haben. Insgesamt wird die aktive politische Auseinandersetzung - im Vergleich zu vielen unpolitischen Alltagssituationen - individuell unterschiedlich als "schwierig", "unbequem" oder "anstrengend" empfunden; der antizipatorische Frustrationsgehalt politischer Aktivität schwankt interindividuell stark (vgl. Schulze 1976, S. 24 f.).

Die praktische Bedeutung 'unpolitischer' Erfahrungen für die Ausprägung der Toleranzdimensionen ist darin zu sehen, daß selbst bei politisch aktiven Jugendlichen manifeste politische Erfahrungen immer nur einen Bruchteil der Alltagserfahrungen ausmachen. So hat mit hoher Wahrscheinlichkeit das tägliche Erlebnis intellektueller Zweitrangigkeit, wie es möglicherweise von vielen Auszubildenden empfunden wird, stärkeren Einfluß auf die Komplexitätstoleranz als intellektuelle Erfolge bei relativ seltenen politischen Handlungen.

Für die Dominanz unpolitischer Erfahrungen bei der Toleranzentwicklung eines Menschen spricht außerdem, daß politische Erfahrungen selbst kaum kompensatorisch wirken, zumindest nicht bei Personen, die sich auf einem niedrigen Ausgangsniveau befinden: Sie werden kaum zu politischer Eigenaktivität motiviert sein, denn diese wird gerade auch von den Toleranzdimensionen beeinflusst, steuern sie doch die Auswahl von Handlungssituationen, denen man sich aussetzt; es werden dann gerade solche Situationen gemieden, die eine positive Veränderung der Toleranzen bewirken könnte. Wer sich intellektuell niedrig einschätzt und/oder tatsächlich auch eine geringe Komplexitätstoleranz hat, wird tendenziell den Situationen aus dem Wege gehen, bei denen er beides erwerben könnte. Wer nicht gelernt hat, sich mit anderen rational auseinanderzusetzen, wird vermutlich Situationen meiden, welche für die eigene Konflikttoleranz förderlich sein können. Unsichere Menschen werden sich kaum exponieren, sie vergeben damit Chancen, in Krisen stärker zu werden und in problemhaltigen Situationen Problemtoleranz zu erwerben (vgl. Schulze 1977, S. 55).

Die pädagogisch-politische Leitvorstellung, derzufolge Schüler/innen zu konfliktoffener, verantwortlicher und selbstbestimmter Lebensgestaltung zu befähigen sind, steht im Widerspruch zu Forderungen nach konfliktfreier und kritikloser Anpassung in die Gesellschaft. Denn damit wäre die Übernahme von Normen und Werten der älteren Generation verbunden, ohne daß Jugendliche sie auf ihre Tauglichkeit für die eigene Lebensgestaltung überprüfen. Von einer gelungenen Sozialisation könnte dann wohl kaum gesprochen werden. Die pädagogisch-politische Orientierung am normativen Leitprinzip der demokratischen Persönlichkeit intendiert vielmehr die Vermittlung solcher Fähigkeiten, die es Heranwachsenden ermöglichen, über unterschiedliche und auch widersprüchliche gesellschaftliche Vorstellungen und Anforderungen nachzudenken. Das ist die Basis für selbstbestimmtes Handeln (vgl. Wasmund 1985, S. 237).

In der Adoleszenz erweitern sich die Ausschnitte sozialer Lebenszusammenhänge. In dieser Phase wird häufig nicht nur das Finden der eigenen Geschlechtsrolle und das Lösen vom Elternhaus als problematisch erfahren. Das gilt auch für die Ausgestaltung der Berufs- und Staatsbürgerrolle, etwa bei der Berufsfindung und Stellensuche oder bei der Entscheidung über ein Engagement in der Jugendvertretung und/oder Gewerkschaft oder Partei. Die Integration in das politische System ist mit Rechten und Pflichten verknüpft, und politische Alternativen können jetzt zunehmend in ihren Konsequenzen auf die eigene Lebensführung erkannt werden. Jetzt ist die Zeit, in der sich Loyalitäten herausbilden und bestimmte Normen und Werte bevorzugt werden (vgl. *Döbert/Nunner-Winkler 1975, S. 83 ff.*).

Aufgrund unterschiedlicher, teilweise auch widersprüchlicher Erwartungen der Umwelt in den Lebensbereichen Familie, Freizeit, Beruf und Politik müssen Jugendliche eine individuell tragbare Balance finden. Das kann durch das Setzen von Prioritäten beispielsweise zugunsten der Berufsrolle geschehen, aber auch durch die Herausbildung einer Ich-Identität, die sich an rollenübergreifenden Prinzipien und Werten orientiert (vgl. *Döbert/Nunner-Winkler 1975, S. 41 ff.*). Die zur Übernahme neuer Rollen erforderliche soziale Kompetenz entwickelt sich sukzessive in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Im günstigsten Falle erwirbt ein Jugendlicher genügend Reflexionsvermögen, um selbstbewußt über eigene Reaktionen und Aktionen nachzudenken. Dann kann er eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber egoistischen Tendenzen, aber auch gegenüber sozialen Nötigungen entwickeln. Eine solche flexible Identität ermöglicht es ihm, seine Aktivitäten in verschiedenen Lebensbereichen stimmig zu koordinieren (vgl. *Keller 1980, S. 163 ff.*).

Normen können mit zunehmender sozialer Teilnahme auf ihre Legitimation hin untersucht werden. Hierdurch wird die bewußte Orientierung an der Legitimität eigenen und fremden Handelns möglich (vgl. *Keller 1980, S. 165*). Solche Lernprozesse sind oft konflikthaft. Denn Jugendliche machen die Erfahrung, daß in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedliche Normen und Werte gelten, und daß diese teilweise im Widerspruch zu dem stehen, was zur Regelung des gesellschaftlichen Lebens öffentlich propagiert wird (vgl. *Morel 1974, S. 17 ff.*).

Wertvorstellungen werden zur Orientierung bzw. als Interpretationsmuster für eigenes und fremdes Handeln benötigt. Sie sind zugleich Regeln menschlichen Zusammenlebens und Reduktionsmittel im Umgang mit der als zunehmend komplexer erfahrenen Realität. Die Förderung moralischen Bewußtseins auch durch politische Bildung ist von besonderer Bedeutung, weil hierdurch Maßstäbe für die Beurteilung politischer Interessenkonflikte zur Verfügung gestellt werden. Das in diesem Beitrag zugrundegelegte Moralverständnis begreift "Moralität als Inbegriff allgemein zustimmungswürdiger, weil vernünftig begründbarer Lösungen sozialer Konflikte..." (*Lempert 1988, S. 13*). Diese Begriffsbestimmung impliziert, daß die moralische Urteilsfähigkeit einer Person daran gemessen werden kann, ob und in welchem Maße sie für soziale Konflikte Lösungen finden kann, auf die sich die Beteiligten und Betroffenen einigen können. Moralisch begründete Konfliktlösungen sind in diesem Sinne konsensorientiert. Sie beruhen auf vernünftigen Begründungen, die denen einleuchten, die sich auf rationales Argumentieren einlassen (vgl. *Lempert 1988, S. 12; vertiefend Kap. 3.2.3*).

Inwieweit ein Jugendlicher über derartige Fähigkeiten verfügt, dürfte wesentlich auch von seiner Erziehung im Elternhaus abhängen. Über familiäre Sozialisationsmechanismen, durch die Kinder in schichttypischer Weise für ihr späteres Arbeitsleben vorgeprägt werden, geben verschiedene empirische Studien Auskunft (vgl. *Rolff 1976; Willis 1979*). Danach spricht einiges dafür, daß Kinder aus der Mittelschicht stärker dazu neigen, Zwänge zu verinnerlichen, und eher dazu in der Lage sind, Selbstkontrolle zu üben als Kinder aus der Unterschicht. Dieser Sachverhalt kann auf unterschiedliche Erzie-

hungstechniken zurückgeführt werden: Während in der Unterschicht vorzugsweise Züchtigungen und materielle Belohnungen als Erziehungsmittel eingesetzt werden, bevorzugen Eltern aus der Mittelschicht symbolvermittelte Strafen und Belohnungen, wie lobende Worte, anerkennende Blicke oder Liebesentzug. Mittelschichtkinder zeigen häufiger dauerhafteres Leistungsstreben als Kinder aus der Unterschicht. Dies kann damit zusammenhängen, daß von ihnen früher Selbständigkeit, Selbstvertrauen und Selbstkontrolle gefordert wird. Diese Tendenz wird auch dadurch verstärkt, daß Angehörige der Mittelschicht eher aktivistisch, zukunftsorientiert und individualistisch sind, während Mitglieder der Unterschicht eher passivistisch, gegenwartsorientiert und kollektivistisch eingestellt sind (vgl. *Bammé u.a. 1983, S. 50 ff.*).

Kinder der oberen Schichten können zumeist schulische Verhaltenszumerkungen leichter verkraften als Kinder der Unterschicht. Erstere erfahren hier solche Verstärkungen in Form von Lob oder Tadel bzw. guten oder schlechten Noten, die sie in ähnlicher Weise von zu Hause gewohnt sind. Sie entwickeln sich eher zu einem schichtspezifischerfolgreichem Schülertyp, weil sie ahnen, daß sie durch entsprechende Anstrengungen ihre Lebenschancen verbessern können. Deshalb verhalten sie sich zumeist auch schulkonform. Hingegen ist die Schulkarriere der Kinder aus der Unterschicht häufig bereits von Anfang an mit Mißerfolg belastet, weil ihre Verhaltensweisen und Ausdrucksformen vielfach nicht den Normen der Schule bzw. der Lehrer/innen entsprechen. Sie neigen deshalb oft zur Abwehr nicht nur gegen konkrete Anforderungen und gegen Pädagogen, sondern auch gegen die Schule insgesamt (vgl. *Bamme u.a. 1983, S. 55 ff.*).

So stehen die Zugangschancen Jugendlicher zur "Hierarchie der Berufe" (*Kärtner u.a. 1981, S. 57*) in engem Zusammenhang mit der im Bildungsprozeß organisierten Selektion der Kinder und Jugendlichen, die vielfach wiederum mit sozialstrukturellen Ungleichheiten verknüpft ist. Das Ergebnis der "Berufswahl" in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung der Auszubildenden stellt sich derzeit in groben Umrissen in den alten Bundesländern wie folgt dar: Die knapp 1,7 Mio. Auszubildenden, die in 373 Ausbildungsberufen ausgebildet werden, sind im Durchschnitt 19 Jahre alt. Den Hauptschulabschluß haben 35 %. Diese Gruppe besetzt gemeinsam mit Abgängern des schulischen Berufsgrundbildungsjahres 60 % der Ausbildungsplätze im Handwerk; die höchsten Anteile an allen Auszubildenden des betreffenden Berufs erreichen Hauptschüler mit jeweils über 60% bei den Friseuren, Gas- und Wasserinstallateuren, Verkäufern, KFZ-Mechanikern und den Malern/Lackierern. Keinen Hauptschulabschluß haben 2,5 %. Diese Jugendlichen sind vor allem im Bereich der Hauswirtschaft mit einem Anteil von ca. 30% vertreten. Etwa ein Drittel der Auszubildenden hat einen mittleren Bildungsabschluß. Sie besetzen im öffentlichen Dienst und bei freien Berufen mehr als die Hälfte der Ausbildungsplätze und in Industrie und Handel etwa ein Drittel. Die Hochschulreife haben 14,6% der Auszubildenden. In Industrie und Handel hat jeder fünfte diesen Abschluß, denn ihre Ausbildung ist auf wenige Berufe konzentriert; über 50% werden in nur zehn von ihnen am häufigsten gewählten Berufen ausgebildet: So beträgt ihr Anteil an allen Auszubildenden bei den Bank- und Versicherungskaufleuten annähernd 60%, bei den Industriekaufleuten, Sozialversicherungsfachangestellten und Steuerfachgehilfen annähernd 40% (vgl. *BMBW 1993, S. 56 ff.*).

Diese Daten repräsentieren nicht nur Ergebnisse familialer und schulischer Sozialisationsprozesse. Sie stellen auch die Ergebnisse betrieblicher Ausleseprozesse dar. Deren Ziel ist es, an bereits vorhandenen Qualifikationen und sozialen Orientierungen bzw. an Qualifikationsmängeln und Fehlorientierungen anzuknüpfen. Denn nicht für alle Berufe sind gleichermaßen beispielsweise kommunikative und dispositive Fähigkeiten erwünscht; Ausbildungsordnungen drücken auch das aus, was nicht gelernt werden soll (vgl. *Beck u.a. 1980, S. 202 ff.; Heinz 1980, S. 507; Mayer u.a. 1981, S. 145 ff.*). Durch die Beschäftigungskrise der letzten Jahre und in der aktuellen wirtschaftlichen Situation haben sich die weitgehend durch die sozialen Herkunftsbedingungen typi-

sierten Zugangschancen zu beruflichen Qualifizierungsprozessen verschärft. Schon beim Start in die Erwerbstätigkeit ist damit für viele Jugendliche der individuelle Erwartungshorizont hinsichtlich der betrieblichen Position und des beruflichen Werdeganges deutlich begrenzt. Dies trifft in verschärftem Maße für die meisten Jugendlichen in den neuen Bundesländern zu.

Die berufliche Integration der Auszubildenden in das Erwerbsleben ist vielfach mit Identitätsproblemen verbunden. Die vorausgegangene familial und schulisch vermittelte Sozialisation für die Berufsarbeit wird gerade in der Übergangsphase mit konkreten betrieblichen Anforderungen bzw. beruflichen Erfordernissen verglichen. Mit dem biographisch neuen Sozialisationskontext Betrieb setzen sich Auszubildende auf der Basis der ihnen zur Verfügung stehenden Rezeptionsstrukturen auseinander. In dieser Auseinandersetzung mit betrieblichen Handlungsnormen bauen sie sich ein individuelles Verhältnis zu den manifest und latent erfahrenen restriktiven oder progressiven Formen der Herrschaftsausübung auf (vgl. Tully/Wahler 1983, S. 375 ff.).

Berufliche Sozialisation betrifft somit nicht nur Fähigkeiten und Orientierungen, die berufliches Handeln bestimmen, sondern die ganze Person, und damit auch deren politischen und privaten Lebensbereich. Berufliches Handeln bereits auch in der Ausbildung ist somit politisch bedingt und politisch folgenreich. "Jedes Berufsbild enthält als 'Innen- und Subjektseite' ein sozial standardisiertes Persönlichkeitsbild, und die Verwirklichung eines Berufsbilds in Ausbildung und Arbeit kann und muß verstanden werden als die Verwandlung und Verfestigung von Strukturmerkmalen von Berufen in Standardeigenschaften von Personen" (Beck u.a. 1980, S. 204).

Betriebliche Ausbildungsmaßnahmen sind vorwiegend durch ökonomische Erfordernisse bestimmt und weniger durch bewußte erzieherische Absichten motiviert. Dennoch handelt es sich um latente politisch wirksame Sozialisationseinflüsse. Deren nachhaltige Wirkungen auf die Rezeptionsstruktur Auszubildender darf nicht übersehen werden. Wie diese sich darstellen, darüber geben verschiedene emirische Studien Auskunft. Diese werden im folgenden im Hinblick auf politisches Lernen ausgewertet.

3.1.2 Empirische Befunde

Über die politische Sozialisation Auszubildender gibt es einige empirische Längsschnittuntersuchungen (vgl. Mayer u.a. 1981; Kruse u.a. 1981; Kärtner u.a. 1981; Kärtner u.a. 1983; Kärtner 1985). Deren Ergebnisse können im Hinblick auf die vier oben beschriebenen Toleranzdimensionen analysiert werden. Bei vorsichtig interpretierender Auswertung dieser Studien ergibt sich in etwa das im folgenden skizzierte Bild (vgl. Henkel 1991a, S. 112 ff.). Zu betonen ist allerdings, daß damit lediglich generelle und vorherrschende Trends gekennzeichnet werden; in Abhängigkeit von der konkreten Lerngruppe und dem zu bearbeitenden Thema können die Toleranzen hiervon abweichen ausgeprägt sein.

Komplexität: Einsicht in gesellschaftlich-politische Bedingungen sozialer Ungleichheit ist nur bei wenigen Auszubildenden ansatzweise, vor allem bei denen mit höherer formaler Bildung, vorhanden; ungleiche Machtverteilung wird vielfach allein auf den Interessengegensatz zwischen abhängig Beschäftigten und Unternehmern zurückgeführt. Gesellschaftliche Positionszuweisungen werden vorwiegend monokausal mit der Gültigkeit des Leistungsprinzips erklärt; Selektionsmechanismen werden nur selten als solche identifiziert. Gesellschaftlich-politische Voraussetzungen und Folgen ökonomischer Entscheidungen für Mensch und Natur werden kaum erkannt; Zusammenhänge zwischen Berufstätigkeit und zentralen gesellschaftlichen Entwicklungen werden nur

von wenigen wahrgenommen. Politische Äußerungen und Interpretationsmuster sind zumeist auf einfachste Muster reduziert.

Problem: Der Interessengegensatz zwischen abhängig Beschäftigten und Unternehmern wird auf der Ebene der gesellschaftlichen Orientierung nur von wenigen Auszubildenden kritisch eingeschätzt. Unterschiedliche soziale Lebenschancen interpretieren sie vorwiegend als individuell bedingt: die Gültigkeit des Leistungsprinzips auch für den eigenen gesellschaftlichen Status wird kaum in Frage gestellt. Strukturelle Ungleichheiten werden zumeist affirmativ-angepaßt beurteilt und nur in Ausnahmen als ungerecht empfunden. Insgesamt herrschen unkritische Interpretationsmuster vor; kritisches Potential, das sich während der Ausbildung entwickelt, bleibt zumeist auf die betriebliche Ebene beschränkt.

Konflikt: Betriebliche Konflikte werden vorwiegend als betriebsspezifisch, nicht aber als strukturell bedingt wahrgenommen; gesellschaftsorientierte Konfliktbereitschaft und -fähigkeit sind insgesamt nur schwach ausgeprägt. Nur relativ wenige - vor allem gewerbliche, weniger kaufmännische Auszubildende - sind gewerkschaftlich engagiert. Gesellschaftliche Orientierungen sind vorwiegend durch Harmonievorstellungen bestimmt.

Unsicherheit: Häufig vertreten Auszubildende einfachste und unkritische Interpretationsmuster und das mit Bestimmtheit. Unsicherheit besteht bei einigen wenigen im Zusammenhang mit Inhalten der Ausbildung und der späteren Berufstätigkeit einerseits und gesellschaftlich-politischen Fragestellungen andererseits. Vorherrschend ist ein ausgeprägtes Vertrauen in staatliche Regulierungsmechanismen zum Ausgleich von Interessengegensätzen.

Wenn aber in der Rezeptionsstruktur die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit verkürzt oder auch verzerrt repräsentiert ist, dann erschwert das die adäquate Auseinandersetzung mit der Realität im Unterricht. *Martin Baethge u.a.* weisen darauf hin, daß junge Erwerbstätige immer weniger die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen ihrer Arbeit wahrnehmen. Zudem ist ihre Bereitschaft, sich kollektiv zur Wehr zu setzen unterentwickelt. Das gilt auch für ihr Engagement gegen destruktive Auswirkungen unserer Produktionsweise auf die äußere Umwelt und die Psyche vieler Menschen (*vgl. Baethge u.a. 1988, insbes. S. 252 ff. und S. 289 ff.*).

Das zentrale Ergebnis dieser Studie über "Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen" weise, so betonen die Autoren, auf Widersprüchliches hin: Einerseits habe in den persönlichen Identitätsentwürfen die Erwerbsarbeit für die Mehrheit der Jugendlichen einen hohen Stellenwert. Andererseits scheine es aber gleichzeitig so zu sein, daß die Arbeitssphäre für immer weniger Jugendliche der Kristallisationspunkt für kollektive Erfahrungen und die Basis für soziale und politische Identitätsbildungen ist. Keineswegs sei es so, daß eine ganze Generation in ihrem subjektiven Verhältnis zur Arbeit "krankzuschreiben" sei. Vielmehr seien mit der veränderten Beziehung junger Menschen zur Arbeit neue Aufgaben entstanden (*vgl. Baethge u.a. 1988, S.5*).

Das in der Untersuchung diagnostizierte neue Arbeitsverständnis ist durch die Dominanz sinnhaft-subjektiver gegenüber materiell-reproduktionsbezogener Erwartungen an die Arbeit gekennzeichnet. Der sinnhaft-subjektiven Dimension werden Ansprüche auf Selbstverwirklichung, befriedigende Kommunikation in der Arbeit sowie Status- und Karriereerwartungen zugerechnet. Erwartungen erträglicher Belastungen, sicheren Einkommens und garantierter Beschäftigung werden als materiell-reproduktionsbezogen beschrieben. Bei den etwa 75 % aller Befragten, die sich primär an sinnhaft-subjektbezogenen Arbeitsaspekten interessiert zeigten, handelt es sich vor allem um junge

Frauen, Kinder aus höheren Sozialschichten und Jugendliche mit besserer Schulbildung sowie höherem beruflichen Status. Demgegenüber dominieren unter den besonders von der Wirtschaftskrise Betroffenen materiell-reproduktionsbezogene Ansprüche (vgl. Baethge u.a. 1988, S. 166 ff.).

Welche Bedeutung die Befragten der Arbeitsphäre tatsächlich beimessen, wird in der von den Verfassern der Studie ermittelten relativen Gewichtung zwischen Beruf, Familie und Freizeit deutlich (vgl. ebenda, S. 181 ff.): 16 % bevorzugen ein dominant freizeitorientiertes und 23 % ein primär familienorientiertes Lebenskonzept, wobei in der ersten Gruppe vorwiegend junge Männer und in der zweiten Gruppe insbesondere junge Frauen vertreten sind; die Freizeitorientierten stellen allerdings ihr "Lebenskonzept" eher als vorübergehend dar, nicht aber als ihren tatsächlichen dauerhaften Lebensentwurf (vgl. ebenda, S.230). Mehr als der Hälfte der Befragten war der Beruf zumindest genauso wichtig wie die Familie oder die Freizeit. Bei knapp einem Drittel dieser Gruppe, vorwiegend Männer, überwog sogar die Arbeitsorientierung (vgl. ebenda, S. 188).

Da die überwiegende Mehrheit der befragten jungen Erwerbstätigen ihre Ansprüche an Arbeit in der sinnhaft-subjektbezogenen Dimension anmelden - vielleicht trifft das ja auch auf den Politikunterricht zu? -, ist es auch nicht überraschend, daß sie unbegründete Vorschriften und Pflichtvorstellungen ablehnen (vgl. ebenda, S. 251). Dies mag manchen (Struktur-) Konservativen als mangelnde Arbeitsmoral junger Menschen erscheinen (vgl. Lempert 1989, S. 636). Die Autoren der Studie interpretieren die Ergebnisse als Trend, demzufolge sich arbeitsorientierte Lebenskonzepte unter jungen Erwerbstätigen verbreiten (vgl. Baethge u.a. 1988, S. 246 f.). Diese Tendenz wird in einer vom Dortmunder Meinungsforschungsinstitut Forsa im Auftrag des STERN durchgeführten Untersuchung eindeutig bestätigt (vgl. STERN Nr. 47/1993, S. 99).

Eine vordringliche Aufgabe der politischen Bildung mit Auszubildenden, dieser Schluß kann aus der von Baethge u.a. vorgelegten Studie gezogen werden, ist die Vermittlung von Zusammenhängen zwischen Berufstätigkeit und zentralen gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemen. Die Autoren sind der Auffassung, daß an diesen moralischen Aspekten eine Politisierung junger Erwerbstätiger anzusetzen hätte (vgl. Baethge u.a. 1988, S. 252 ff. und S. 289 ff.). Daß dies dringend notwendig ist, zeigen auch die Ergebnisse einer Untersuchung der Bielefelder Universität, über die dpa am 7. April 1994 berichtete. Danach ist die Mehrzahl der Jugendlichen zwar von Umweltproblemen stark bewegt, aber ihr ökologisches Grundwissen ist ebenso mangelhaft ausgebildet, wie ihre Bereitschaft, sich umfassend und differenziert zu informieren.

3.1.3 Folgerungen für die Praxis

Politikunterricht in der Berufsschule ist nur ein Element im komplexen Bildungszusammenhang politischen Lernens. Sein Einfluß auf Auszubildende darf nicht überschätzt werden, zumal Ziele wie Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit nicht selten im Widerspruch zu Erziehungszielen anderer Sozialisationsinstanzen stehen. Andererseits befinden sich Berufsschüler/innen weder am Ausgangs- noch am Endpunkt ihrer politischen Biographie, wohl aber an einem hierfür wichtigen Stadium. Um so bedeutsamer ist es, Chancen des Umstrukturierens und Korrigierens zu erkennen und wahrzunehmen.

Politikunterricht hat m.E. gute Erfolgsaussichten, wenn es Lehrern gelingt, an den Erfahrungen, Meinungen, und (Vor-)urteilen der Lernenden anzuknüpfen. Diese haben dann einen Anlaß, ihre Interessen und Probleme zu benennen und in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Erhalten sie diese Gelegenheit nicht, dann ist die Gefahr groß, daß Lebenserfahrung und formales Lernen weiter auseinanderklaffen. Eine auf Reproduktion und Akkumulation von Einzelfakten angelegte Vermittlung politischer Inhalte muß den Lernenden äußerlich bleiben, wenn sie ohne Bezüge zu politisch-gesellschaftlichen Bedingungen und ohne Verknüpfung mit ihrer Lebenswelt erfolgt. Die konkrete Existenz der Schüler bliebe aus dem Lernprozeß ausgespart. Politische Inhalte verkämen zu bloßen Lernstoffen ohne Relevanz für die Lebenspraxis der Betroffenen, die zudem nicht ernst genommen würden (vgl. Geiger 1985, S. 277 ff.). Der Lernprozeß wäre weitgehend fremdbestimmt und die Motivation auf dem Nullpunkt. Zur "Politikverdrossenheit" käme dann Verdrossenheit über den Politikunterricht.

Deshalb kommt es darauf an, generelle und themenbezogene Einstellungen, Meinungen, (Vor-) Urteile und Emotionen der Schüler/innen aufzudecken - wenn sie dazu bereit sind -, darzustellen, zu hinterfragen und mit neuen Informationen zu konfrontieren. So können sie gesellschaftlich-politische Zustände und Diskussionen darüber in der Bedeutung für sich selbst erschließen und die eigene Position bestimmen, begründen und vertreten. Als Ausgangsinformation für derartige Voreinstellungen können Lehrer/innen die grundlegenden Erkenntnisse der oben zitierten Studien heranziehen. Zudem ist es sinnvoll, vor Beginn einer Unterrichtsreihe über einen bestimmten Gegenstand Vorwissen, Einstellungen, Interessenschwerpunkte etc. der Klasse im Unterrichtsgespräch oder durch einen Fragebogen zu ermitteln und auf der Grundlage dieser Ergebnisse den Unterricht möglichst gemeinsam mit den Schülern zu planen.

Wenn hierbei zum Vorschein kommt, daß bei den Lernenden die Realität allzusehr verkürzt oder auch verzerrt repräsentiert ist, so erschwert das die adäquate Auseinandersetzung mit manchen Problemstellungen erheblich. Das zeigt sich beispielsweise bei Jugendlichen, die rechtsradikale bzw. gewaltverherrlichende Parolen und damit auch die Ideologie der Ungleichheit, somit nationalistische Überhöhung, rassistische Sichtweise, totalitäres Normenverständnis und die Betonung des Rechts des Stärkeren vertreten. Hierauf machte *Wilhelm Heitmeyer* bereits 1989 in dem Zwischenbericht über eine entsprechende Untersuchung aufmerksam (vgl. im folgenden *Heitmeyere 1989, S. 10*).

Etwa 40 % der 1987 befragten 1300 Jugendlichen, die als 16-jährige vor dem schwierigen Übergang von der Schule in den Betrieb standen, haben Zustimmung in dem Fragebereich geäußert, "in den es um autoritär-nationalisierende Sichtweise ging, so zum Beispiel zur Todesstrafe, zur Ausgrenzung von ausländischen Jugendlichen von 'deutschen' Ausbildungsplätzen, Schluß mit der weichen Welle im Strafvollzug, Deutschland den Deutschen und Kanaken raus..." (*ebenda, S. 10*). Etwa 15 % der Befragten akzeptierten Gewalt als Regelmuster bei sozialen und politischen Konflikten.

Am 24. Nov. 1993 berichtete *dpa* aus einer im Auftrag des Bundesinnenministeriums erstellten Studie. Danach sind etwa 20 Prozent aller Deutschen der Ansicht, daß manche

Probleme oder Konflikte nur mit Gewalt zu lösen seien. In Westdeutschland hätten 22 Prozent der Befragten die Auffassung vertreten, daß es in einer demokratischen Gesellschaft Konflikte gibt, die mit Gewalt ausgetragen werden müßten. In Ostdeutschland hätten 18 Prozent der Befragten diese Ansicht geäußert.

Heitmeyer führte in seiner Studie die Ursache für derartige Orientierungen auf verschiedene Aspekte der ökonomisch-sozialen Alltagserfahrung zurück. Für diese Erklärung spricht nach seiner Meinung auch, daß die den zitierten Forderungen zustimmenden Jugendlichen weder Parteiprogramme noch Wahlbroschüren oder Zeitungen rechtsextremer Parteien kennen. Diese Jugendlichen suchen nach Handlungssicherheit in einer Situation, in der sie vor schwierigen persönlichen Entscheidungen stehen, ohne daß ihnen hinreichend klar ist, woraufhin sie sich entscheiden sollen. Dieses Problem klären viele auf reduktionistische Art, indem sie sich Gewißheit durch Bezug auf eindeutige Normenzuweisungen verschaffen wollen. Dazu gehört auch die Anbindung an das Prinzip "Stärke", das komplexe Situationen in der eigenen Wahrnehmung reduzierend entlastet (vgl. *Heitmeyer 1989, S. 10*).

Politiklehrer/innen, die helfen wollen, die gesellschaftliche Realität auch in Bezug auf die Normen des Grundgesetzes zu deuten, stoßen bei Schülern oft auf psychologisch erklärbare Widerstände. Denn diese merken oft selbst, daß ihre Äußerungen und Erklärungen auf einfachste Muster reduziert sind. Dennoch beharren sie dann auf ihrer Sichtweise, weil sie sich selbst nicht und auch nicht vor den Mitschülern zu sehr in Frage stellen wollen. Mit Hilfe von Vermeidungstendenzen achten sie darauf, daß ihre Ich-Identität nicht zu sehr gestört wird (vgl. *Wolf/Jonas 1983, S. 173*).

Die weiter oben zitierten Befunde über das gesellschaftliche Bewußtsein Auszubildender zeigen an mehreren Stellen, daß es ihnen schwerfällt, die Identität zwischen Selbst- und Sozialkompetenz auszubalancieren; viele äußern z.B. ein ausgeprägtes Zutrauen, das politische System zu durchschauen, ohne daß sie dazu auch nur andeutungsweise in der Lage sind. Solche Probleme einer noch nicht erreichten Identitätsbalance lassen sich bei Schülern im Unterricht an bestimmten Phänomenen beobachten. Hierzu gehören: Vermeidung von Konflikten, Überbetonung emotionaler Aspekte, ambivalentes Verhältnis zur Autorität - Identifikation oder Feindbild -, Unfähigkeit, zusammenhängende Informationen aufeinander zu beziehen, Apathie, Aggressivität, Opportunismus statt Wahrnehmung von Alternativen und nicht zuletzt mangelnde Ambiguitätstoleranz, d.h. in sowohl-als-auch-Kategorien zu denken ("Was ist denn nun richtig?"). In einer solchen Situation sollten die Jugendlichen zwar gefordert, aber nicht überfordert werden. Es wäre schon einiges erreicht, wenn ihnen Selbstvertrauen vermittelt und ihre Bereitschaft geweckt würde, Probleme wahrzunehmen und sich kontroversen Kommunikationsverläufen zu stellen (vgl. *Wolf/Jonas 1983, S. 175; Schulze 1977, S. 56*).

Da Auszubildende offensichtlich in anderen Lebensbereichen kompetenter sind als in der politischen Sphäre, ist es sinnvoll, sie dazu anzuregen, ihre kognitiven, sprachlich-kommunikativen und sozialen Fähigkeiten auch auf politisch relevante Phänomene anzuwenden. Dadurch kann die Entwicklung politischer Kompetenz in den Dimensionen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit gefördert werden. Voraussetzung hierfür aber ist, daß den Lernenden im Politikunterricht Gelegenheit geboten wird, über ihre gesellschaftlichen Orientierungen nachzudenken. Das erfordert pädagogische Interventionen, durch die eine lernwirksame Beziehung zwischen dem vorhandenen politischen Alltagsbewußtsein der Lernenden und den Lerngegenständen hergestellt wird. Dadurch wird es möglich, vorhandene soziale Bedeutungszuweisungen für politische Probleme zu differenzieren. Hierfür sind solche Kompetenzen zu vermitteln, mit deren Hilfe Auszubildende die komplexe politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit angemessen strukturieren können.

Diese These soll durch nachstehenden Bericht aus der Praxis des Verfassers illustriert werden:

An einem Montagmorgen im Dezember 1992 in in einer osthessischen Kleinstadt mit ländlichem Einzugsbereich: Eigentlich hätte der Politikunterricht in der einjährigen Berufsfachschulklasse bereits vor etwa zehn Minuten beginnen müssen. Doch sind um 8.00 Uhr noch immer nicht alle 20 Schüler/innen anwesend. Ständig geht die Tür auf ("die Busse haben fast alle Verspätung"). Schließlich ist es etwa 8.10 Uhr. In der laufenden Unterrichtsreihe hatten wir uns mit der aktuellen Debatte um Art. 16 GG befaßt, mit den Anschlägen auf Asylbewerberheime, mit "Rostock" und zuletzt mit "Mölln". Für diese beiden Stunden hatte ich Material vorbereitet, anhand dessen die Klasse herausarbeiten sollte, welche Probleme Ausländer mit Deutschen und welche Probleme Deutsche mit Ausländern haben können und vor allem, worauf diese zurückgeführt werden können. Doch es kam ganz anders. Die von mir eingebrachte Ausgangsproblemstellung erzeugte nicht die gewünschte Aufmerksamkeit, erst recht nicht genügend Motivation, sich gezielt mit dem Sachverhalt auseinanderzusetzen. Draußen war es kalt, im Klassenzimmer angenehm warm, und offensichtlich bevorzugten die Schüler an diesem Tag die Konsumhaltung.

Einer spontanen Idee folgend versuchte ich es anders: Ich provozierte eine Diskussion darüber, welche Einstellung wohl die Klasse selbst bzw. die Mitschüler/innen unserer Schule insgesamt gegenüber Ausländern und zur Gewalt einnehmen. Schließlich merkten einige Schüler, daß man "so pauschal nicht fragen kann". Mein Impuls: "Wäre das nicht interessant herauszufinden, wie Ihre Mitschüler/innen hierüber denken?" wurde zunächst bedächtig, dann aber lebhaft aufgenommen, als den Schülern klar wurde, daß die nächsten Stunden ganz anders verlaufen könnten, als die bisherigen. Kurzum: Für den Rest der Stunde und in den beiden nächsten Stunden befaßten sich vier Gruppen intensiv mit der Aufgabe, einen entsprechenden Fragebogen zu entwickeln. Aus diesen vier Fragebogen wurden nach eingehender Verhandlung zwischen den Schülern, das war vorher vereinbart, die Fragen ausgewählt, die allen Mitschülern der kaufmännischen Abteilung unserer Schule gestellt werden sollten; die Befragten sollten anonym beantworten. Die Diskussion hierüber hat der Lehrer moderiert, aber er hat den Schülern von Anfang an vermittelt, daß dies ihr gemeinsamer Fragebogen und ihre Aktion sei. So war es schließlich auch eine Schülerin, die feststellte, daß beispielsweise die Frage "Bist Du stolz, ein Deutscher zu sein?" wohl kaum an die ausländischen Mitschüler gestellt werden könne. Deren Einstellungen müßten doch wohl durch andere Fragen herausgefunden werden. Sogleich bildete sich eine neue Gruppe, um Fragen an diese Schülergruppe zu formulieren.

Ich kümmerte mich vorwiegend um die Organisation. Bei der Schulleitung fand ich sofort die gewünschte Unterstützung. Der Schulcomputer wurde erfolgreich nach den notwendigen Daten (Klassen, Klassenlehrer, Klassenstärke auch mit der jeweiligen Anzahl der ausländischen Schüler) befragt. Ein Rundbrief an die Klassenlehrer/-innen mit Hinweisen auf das Vorhaben und die Durchführung und der Bitte um Unterstützung wurde "abgesegnet". Die Erlaubnis, für ca. 750 Schüler einen zweiseitigen Fragebogen (die platzsparende Formatierung war Hausaufgabe des Lehrers) zu kopieren, wurde kurzfristig erteilt, und der Hausmeister besorgte das Kopieren.

Abgesehen von einer Klasse, die sich auf Klassenfahrt befand, beteiligten sich alle Klassen, unterstützt von den Klassenlehrern, an der Aktion. Die Schüler/innen meiner Klasse berichteten, und sie waren stolz darauf, daß sie in den Pausen von Mitschülern gefragt worden seien, ob sie die Klasse mit der Fragebogenaktion sei. Im Lehrerzimmer setzte die Diskussion über die Schwierigkeit, dieses Thema im Unterricht zu behandeln, ein. Schließlich verabredeten sich einige Kolleginnen und Kollegen für einen Nachmittag, um dieses Problem zu vertiefen und Material auszutauschen...

Nachstehend die beiden Fragebögen mit den ermittelten Gesamtergebnissen (absolut/prozentual gerundet):

Ergebnisse der Umfrage der Klasse HH unter den deutschen Schüler/innen
Insgesamt 711 Beteiligungen. Zu beachten sind Enthaltungen und Mehrfachantworten.

I. Informierst Du Dich über das politische Geschehen?

1 gar nicht 11/1,5 % 2 selten 699/98 % 3 regelmäßig 205/29 %
4 intensiv 31/4,0 % 5 hängt vom Thema ab 401/56 %

II. Welche 2 politischen Themen hältst Du derzeit für besonders wichtig?

1 Arbeitslosigkeit 117/ 17 % 2.Rauschgift 62/ 9 %
3 Wohnungsnot 93/ 14 % 4 Umwelt 306/ 43 %
5 Asylrecht 325/ 46 % 6 Aufbau in Ostdeutschland 173/ 24 %
7 Ausländer in Deutschland 305/ 43 %

III. Welche der folgenden Merkmale sind für Dich "typisch deutsch"?
(Höchstens 3 Angaben)

1 pünktlich 229/ 32 % 2 tolerant 70/ 10 %
3 sauber 286/ 40 % 4 intolerant 73/ 10 %
5 fremdenfeindlich 218/ 30 % 6 egoistisch 289/ 40 %
7 fleißig 288/ 40 % 8 fremdenfreundlich 34/ 5 %
9 neidisch 98/ 14 % 10 ängstlich 23/ 3 %
11 aggressiv 132/ 19 % 12 aufgeschlossen 65/ 9 %

IV. Warum kommen Deiner Meinung nach Asylbewerber nach Deutschland?
(Höchstens 2 Angaben)

Weil sie ...
1 in ihrer Heimat aus politischen Gründen verfolgt werden 363/ 51 %
2 der Not in ihrer Heimat entgehen wollen,
um in Deutschland besser zu leben (Arbeit, Wohnen, Essen..) 488/ 67 %
3 in ihrer Heimat aus religiösen und/oder rassistischen Gründen
verfolgt werden 342/ 48 %
4 unseren Sozialstaat zu Lasten der Deutschen ausnutzen wollen 173/ 24 %

V. Bist Du mit dem derzeitigen Handeln der Politiker in Sachen Asyl einverstanden? (Bitte gib wie in der Schule eine Note zwischen 1 und 6)

Note 1 : 0 Note 2: 9/ 1,25 % Note 3: 128/ 18 %
Note 4: 118/ 16,5 % Note 5: 240/ 33,75 % Note 6: 216/ 30 %

VI. Was empfindest Du vor allem, wenn Du Bilder von gewalttätigen Angriffen gegen ausländische Menschen und Asylantenheime siehst?
(Höchstens 2 Angaben)

1 Genugtuung 37/ 5 % 2 Erschrecken 470/ 66 %
3 Weiß nicht 24/ 3 % 4 Verständnis für die Täter 46/ 6 %
5 Mitleid mit Opfern 193/ 27 % 6 Haß auf die Angreifer 148/ 21 %

VII. Wie möchtest Du Dich verhalten, wenn Du mit Freunden beobachtest, daß auf offener Straße ein Farbidger brutal zusammengeschlagen wird?

1 nicht hinsehen und weitergehen 100/ 14 %
2 Polizei anrufen 468/ 66 %
3 eingreifen, um dem Farbigen zu helfen 174/ 24 %
4 zuschauen und den Schlägern zustimmen 27/ 4 %

VIII. Bist Du der Meinung, daß man gesellschaftliche Probleme auch mit körperlicher Gewalt lösen darf?

1 Nein, lehne ich ab 424/ 61 %
2 Gewalt ist zulässig, um auf ein Problem aufmerksam zu machen 9/ 1 %
3 Man darf ein Problem mit Gewalt lösen,
wenn die Politiker es nicht in den Griff bekommen 64/ 9 %
4 Ich weiß nicht 54/ 7 %

IX. "Deutschland den Deutschen!" Was hältst Du von dieser Aussage? (nur 1 Angabe)

1 Voll einverstanden 77/ 11 %
2 Teilweise einverstanden 382/ 54 %
3 Überhaupt nicht einverstanden 182/ 25 %
4 Weiß nicht 51/ 7 %

Ergebnisse der Umfrage der Klasse HH unter den ausländischen Schüler/innen
 Alle 27 haben sich beteiligt. Zu beachten sind Enthaltungen und Mehrfachantworten

I. Informierst Du Dich über das politische Geschehen?

1 gar nicht 0 2 selten 4/15 % 3 regelmäßig 8/ 30 %
 4 intensiv 1/4 % 5 hängt vom Thema ab 14/ 52 %

II. Hast Du selbst schon Ausländerfeindlichkeit durch Deutsche erlebt?

1 überhaupt nicht 4/ 15 % 2 selten 12/ 44 % 3 öfter 6/ 22 %
 4 fast täglich 1/ 4 % 5 auch schon körperliche Gewalt 3/ 11 %

III. Hast Du Angst vor rechtsradikalen Deutschen?

1 überhaupt nicht 6/ 22 % 2 manchmal 12/ 44 % 3 häufig 4/ 5 %

IV. Was denkst Du über Gewalttätigkeiten deutscher Jugendlicher gegen Asylbewerber und deren Unterkünfte?

1 die haben meine volle Zustimmung 0
 2 das lehne ich entschieden ab 16/ 60 %
 3 ich billige das nicht, aber ich kann das verstehen 7/ 26 %
 4 Ich habe keine Meinung dazu 3/ 11 %

V. Worin siehst Du mögliche Ursachen für die Zustimmung vieler Deutscher bei Gewalttätigkeiten gegen Asylbewerber?

1 Arbeitslosigkeit 13/ 48 % 2 Wohnungsnot 10/ 37 % 3 Geldmangel 14/ 52 %
 4 Für Jugendliche wird durch den Staat zu wenig getan 6/ 27 %
 5 Allgemeiner Frust über das eigene Leben 15/ 55 %
 6 Weiß nicht 0

VI. Warum sind es Deiner Meinung nach gerade so viele Jugendliche, die gegen Ausländer gewalttätig werden? (Höchstens 2 Angaben)

1 die haben zu wenige Informationen und können sich nicht
 in die Lage von Ausländern hineinversetzen 8/ 30 %
 2 die haben Angst vor der eigenen Zukunft 5/ 19 %
 3 die halten sich als Deutsche für die besseren Menschen 9/ 33 %
 4 die wollen nur Randalen, und das ist am leichtesten gegen
 Minderheiten 2/ 7 %
 5 solche Jugendliche fühlen sich nur in der Gruppe mit
 Gleichgesinnten stark 19/ 70 %

VII. Welche der folgenden Merkmale sind für Dich "typisch deutsch"? (Höchstens 3 Angaben)

1 pünktlich 6/22 % 2 tolerant 1/ 4 % 3 sauber 4/15 %
 4 intolerant 2/ 7 % 5 fremdenfeindlich 4/15 % 6 egoistisch 13/48 %
 7 fleißig 1/ 4 % 8 fremdenfreundlich 4/15 % 9 neidisch 6/22 %
 10 ängstlich 5/19 % 11 aggressiv 6/22 % 12 aufgeschlossen 1/ 4 %

VIII. Warum kommen Deiner Meinung nach Asylbewerber vor allem nach Deutschland?

Sie kommen, weil sie ...

1 in ihrer Heimat aus politischen Gründen verfolgt werden 17/ 63 %
 2 der Not in ihrer Heimat entgehen wollen, um in
 Deutschland besser zu leben (Arbeit, Wohnen, Essen...) 12/ 44 %
 3 in ihrer Heimat aus religiösen und/oder
 rassistischen Gründen verfolgt werden 17/ 63 %
 4 unseren Sozialstaat zu Lasten der Deutschen
 ausnutzen bzw. mißbrauchen wollen 0

IX. Bist Du der Meinung, daß man gesellschaftliche Probleme auch mit körperlicher Gewalt lösen darf?

1. Gewalt ist zulässig, um auf ein Problem aufmerksam zu machen 0
 2 Ja, wenn die Politiker es nicht in den Griff bekommen 1/ 4 %
 3. Nein, lehne ich ab 25/93 %
 4. Ich weiß nicht 0

Die Auswertung der Fragebogen (bei Frage 1 merkte die Klasse jetzt, daß es durch Antwortmöglichkeit 5 zu Überschneidungen kam) erfolgte für jede Klasse getrennt auf einem Ergebnisbogen, der analog zum Fragebogen formatiert und als Strichliste zu führen war. Jeweils zwei Schüler/innen nahmen sich der Reihe nach die Klassensätze vor. Während der Auswertung kommentierten sie Ergebnisse, insbesondere aber auch Zeichnungen oder kurze Texte, mit denen sich die Befragten zusätzlich mitgeteilt hatten. Die Resultate der 40 Ergebnisbögen wurden sodann in zwei Ergebnisübersichten - eine für deutsche und eine für ausländische Schüler/innen - übertragen. Diese Ergebnisse einschließlich der ausgeschnittenen schriftlichen/zeichnerischen Anmerkungen vieler Schüler/innen auf ihrem anonymen Fragebogen wurden dann zu einer Wandzeitung auf einer Glasfasertapete (ca. 1 mal 3 m) gestaltet. Die Überschrift lautete: "Die Würde (je-)des Menschen ist unantastbar". Einige Lehrer gingen mit ihren Klassen dorthin, um die Ergebnisse zu diskutieren. Ihnen war zuvor die Auswertung des Fragebogens ihrer Klasse zur Verfügung gestellt worden.

Um herauszufinden, wie die Klasse im Nachhinein über diese Aktion dachte und um den Schülern die Möglichkeit zur Reflexion zu geben, gab ich ihnen als Hausaufgabe folgende schriftlich zu beantwortende Fragen auf: 1.) Weshalb haben wir die Aktion gestartet? 2.) Wie haben die Mitschüler auf den Fragebogen reagiert? 3.) Was haben Sie selbst dabei "gelernt"? Eine Schülerin schrieb folgendes:

"zu 1:

- Wir haben uns mit Texten zum Thema Asyl auseinandergesetzt und dabei festgestellt, daß die Menschen zu diesem Thema sehr verschiedene und gegensätzliche Auffassungen haben
- Wir wollten zunächst in die Stadt gehen, um eine Umfrage zu machen, haben uns dann aber auf unsere Mitschüler beschränkt
- Die Erarbeitung der Fragen fand in Gruppen statt, deren Vorschläge dann zu einem Fragebogen zusammengefaßt wurden, für ausländische Schüler haben wir einen zweiten Fragebogen entwickelt. Hierbei fanden zwischen uns viele Gespräche zu dem Thema statt. Wir wurden neugieriger über die Ansichten unserer Mitschüler. Das war ein insgesamt lockerer Unterricht, hat (manchen) Spaß gemacht.

zu 2:

- Alle Klassen, bis auf eine, die auf Klassenfahrt war, haben mitgemacht. Es haben 711 deutsche und 27 nicht deutsche Schüler geantwortet. (Die Fragebögen wurden von den Klassenlehrern verteilt)
- Bei der Auswertung haben wir verschiedene interessante Ergebnisse festgestellt, z.B. bei Frage 7 haben 100 Schüler angegeben, sie würden weitergehen, ohne auch nur die Polizei zu rufen, 2/3 aller gaben den Politikern die Note 5 oder 6 (Frage 5), zugleich interessierten sich doch relativ wenig für Politik (Frage 1).
- Aufschlußreich waren viele "Bemerkungen", die die Schüler an den Rand des Fragebogens geschrieben haben. Negative Kritik bezog sich auf die Formulierung einiger Fragen, positiv war die Kritik insofern als wir dafür gelobt wurden, daß wir das Thema so aufgegriffen haben
- Nachdem wir den einzelnen Klassen deren Auswertung bekanntgegeben haben, fanden dort rege Diskussionen statt. Das Thema war "in"
- Schließlich haben wir aus den Unterlagen eine Wandzeitung gestaltet, zu der mittlerweile schon viele Klassen mit ihren Lehrern "gepilgert" sind. Wichtig scheint uns, daß über das Thema gesprochen wird.

zu 3:

- Die meisten von uns haben sich auf diese Weise intensiver mit dem Thema befaßt, als wenn wir stur nur Fakten "gelernt" hätten, das Thema ist wie nach einer Klassenarbeit nicht abgehakt
- diese Art Unterricht war für uns etwas neues, war interessanter
- da wir ein Ziel hatten (Fragebogen) mußten wir uns intensiv mit dem Thema befassen
- auch außerhalb der Schule haben wir über das Thema diskutiert
- einige (viele?) sind nachdenklich geworden und Urteilen über Ausländer nicht (mehr) ganz so voreilig
- einige waren über das Umfrageergebnis mit rechtsradikalen Tendenzen (vgl. Frage 6, 7, 8,9) überrascht
- manche Schüler befassen sich genau so viele/ genau so wenig mit dem Thema wie vorher, manche sind dem Thema gegenüber aufgeschlossener geworden".

Die Auswertung dieser Hausaufgabe zeigte insgesamt, daß bei vielen eher die äußere Aktion als das inhaltliche Nachdenken im Vordergrund stand. Um die Schüler/innen zu intensiverem Nachdenken anzuregen, schlug ich ihnen vor, auf die obligatorische Klassenarbeit zu verzichten. Stattdessen sollten sie in den nächsten zwei Wochen eine Hausarbeit anfertigen. Dort sollten sie sich auf mindestens zwei Seiten mit einem, höchstens aber zwei Ergebnissen der Umfrage auseinandersetzen, die ihnen persönlich am meisten aufgefallen waren. Hierzu waren auch Texte aus den vorhergehenden Unterrichtsstunden heranzuziehen. Diesen Vorschlag haben die Schüler als Entgegenkommen des Lehrers betrachtet.

Schließlich hatte die Abteilungsleiterin die Idee, eine Reporterin der Lokalpresse einzuladen. Diese führte mit der Klasse ein Gespräch und berichtete später wohlwollend auf einer halben Seite. Mit einigen "wörtlichen" Zitaten und Fotos waren die Schüler allerdings nicht ganz einverstanden. Das nächste Thema lag in der Luft... .

In den vorhergehenden Abschnitten wurde ausgeführt, daß die Rezeptionsweisen die Informationsaufnahme selektieren und deren Verarbeitung beeinflussen. Hieraus ergeben sich Wechselwirkungen zwischen individuellem Interpretationsmuster für politisch-gesellschaftliche Sachverhalte einerseits und politischer Kompetenz im Sinne von Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit andererseits. Grundlegend hierfür wiederum sind die bislang ausgebildeten kognitiven, sprachlich-kommunikativen und sozialen Fähigkeiten. Diese sind im folgenden genauer zu betrachten, weil Pädagogen ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen hieran und an den Grundmodalitäten des Lernens orientieren sollten.

3.2 Allgemeine Handlungsfähigkeit

Lernpsychologisch bedeutsame Erkenntnisse über Grundmodalitäten des Lernens bieten die Entwicklungstheorien über kognitive, sprachlich-kommunikative und soziale Kompetenzen, die von *Jean Piaget* (vgl. *Piaget 1976*), *Jürgen Habermas* (vgl. *Habermas 1975*) und *Lawrence Kohlberg* (vgl. *Kohlberg 1974*) formuliert wurden. Deren Theorien gehen von vergleichbaren wissenschaftstheoretischen Grundpositionen aus, und sie beziehen sich auch ausdrücklich aufeinander. Konvergenzen lassen sich zumindest unter fünf Aspekten feststellen (vgl. *im folgenden Krüger/Lersch 1982, S. 120 ff.*):

- 1) der Prozeß des Kompetenzerwerbs wird von den drei Autoren im weiter oben bereits beschriebenen handlungstheoretischen Bezugsrahmen als Resultat der Wechselbeziehung zwischen Subjekt- und Umwelt, nicht als biologischer Reifungsprozeß begriffen;
- 2) der Bildungsprozeß in den drei Kompetenzbereichen durchläuft eine unumkehrbare Reihe abgrenzbarer Entwicklungsstufen, die sich durch zunehmende Komplexität auszeichnen;
- 3) die Entwicklungsrichtung des Kompetenzerwerbs ist aufgrund der gesteigerten Abgrenzungsleistung des Subjekts durch zunehmende Autonomie gegenüber den drei Bereichen der Umwelt -gegenständliche, sprachliche und soziale Realität- gekennzeichnet. Die Ich-Identität konstituiert sich über die zunehmende, an die Kompetenzentwicklung gebundene Fähigkeit, über die Umwelt zu reflektieren.
- 4) komplementär zur Entwicklung der Strukturen der allgemeinen Handlungskompetenz verläuft die Affekt- und Emotionsbildung;
- 5) die Entwicklung der drei Kompetenzdimensionen ist Resultat des Wechselwirkungsverhältnisses zwischen sachbezogenen, kommunikativen und sozialen Auseinandersetzungen des Subjekts mit den drei Umweltdimensionen.

3.2.1 Kognitive Kompetenz

Jean Piaget's Erkenntnistheorie beruht insbesondere auf der Beobachtung, daß der Mensch Erkenntnisfähigkeit gewinnt, indem er sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt, Informationen selektiert, interpretiert und sich dabei die Welt rekonstruiert (vgl. im folgenden Piaget 1976, S. 11 ff.). Dies geschieht durch zwei komplementäre geistige Bewegungen: Bei der Assimilation werden neue Informationen zunächst mit Hilfe der bestehenden Erkenntnisstrukturen, die Piaget als Erkenntnismittel begreift, bearbeitet. Genügen diese den Anforderungen, kommt es nicht zu einer weiteren Differenzierung dieser Strukturen. Das ist erst dann der Fall, wenn Prozesse der Akkommodation einsetzen. Diese werden dadurch ausgelöst, daß ein Individuum selbst merkt, daß es neue Wahrnehmungen nicht angemessen verarbeiten kann. Erkenntnisfortschritte werden durch kognitiven Konflikte ausgelöst und in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Problemen vorangetrieben. Ein Gleichgewichtszustand -Äquilibrium- ist erreicht, wenn die kognitive Struktur vergleichbare Wahrnehmungen ohne weiteres assimilieren kann.

Auf diese Weise transformiert das Individuum kognitiv das, was es vorfindet, damit es zu dem paßt, was es bereits kennt. Piaget's Modell der Assimilation-Akkommodation impliziert, daß das kognitive System gleichzeitig die [Vorstellung der] Realität an seine eigene Struktur adaptiert und sich selbst an seine Umgebung anpaßt. Kognitive Entwicklung findet durch wiederholte Versuche statt, bisher unassimierte Elemente der Umwelt zu akkomodieren (vgl. Flavell 1979, S. 17 ff.).

Die Art und Weise der individuellen Verarbeitung neuer Informationen charakterisiert Piaget als stadienspezifisch, indem er sie bestimmten Entwicklungsstufen zuordnet. Er hat vier - teilweise weiter untergliederte - Stufen kognitiver Entwicklung beobachtet, die sich durch bestimmte Formen problemlösender Handlungen, die er Operationen nennt, unterscheiden: die sensumotorische, die präoperationale, die konkret-operationale und die formal-operationale Stufe (vgl. Piaget 1976, S. 50 ff.).

Charakteristisch für die Stufe der konkreten Operationen ist, daß sich das Denken vorwiegend unmittelbar auf beobachtbare Gegenstände bezieht. In dieser Phase befinden sich wohl, zumindest in Bezug auf das Politische, die meisten Auszubildenden. Die Grenzen des ausschließlich konkreten Denkvermögens zeigen sich darin, daß das Subjekt auf diesem Entwicklungsniveau nur konkret beschriebene Sachverhalte verarbeiten kann; die Erkenntnisstrukturen sind auf konkretes Denken in bekannten Feldern beschränkt. Der Lernprozeß verläuft deshalb induktiv. Erst auf der formal-operativen Stufe ist ein Mensch in der Lage, sich von den Determinanten des Konkreten zu lösen und hypothetisch-deduktiv vorzugehen. Der Fortschritt der formalen Operationen besteht im Vergleich zur vorangegangenen Entwicklungsstufe darin, daß ein Individuum Wirkliches dem Möglichen unterordnen kann, weil es aus Hypothesen Schlußfolgerungen ziehen kann. Diese für politisches Lernen besonders bedeutsame Fähigkeit impliziert, daß der Lernende auch erkennen kann, daß der Erkenntnisprozeß begrenzt bleibt, solange er sich nicht vom Konkreten lösen und auch das Allgemein-Bedeutsame wahrnehmen kann. Die Fähigkeit, sich Kenntnisse auch auf deduktivem Wege anzueignen, erleichtert Transferleistungen (vgl. Harten 1977, S. 51 ff.)

An Piaget's kognitiver Erkenntnistheorie hat u.a. John H. Flavell Kritik geübt, ohne allerdings diese Theorie völlig zu verwerfen (vgl. im folgenden Flavell 1979, S. 293 ff.). Diese Kritikpunkte sind m.E. gerade für politische Lernprozesse von Bedeutung. Er weist zu Recht darauf hin, daß Piaget einige Voraussetzungen der kognitiven Entwicklung vernachlässigt hat. Denn als Voraussetzung dafür, daß der Rekonstruktionsprozeß tatsächlich auch stattfindet, bedürfte es bestimmter Fähigkeiten, deren Entstehen bislang nicht eindeutig geklärt sei: So müßte ein Mensch nacheinander in der

Lage sein, folgendes zu tun: (1) sich überhaupt erst einmal konfligierenden Elementen einer Situation zuwenden; (2) die konfligierenden Elemente als konfligierend und daher als problematisch interpretieren bzw. beurteilen; (3) auf die wahrgenommenen Konflikte durch Voranschreiten reagieren, anstatt durch Regression, also durch den Versuch, sie zu erklären, anstelle sie zu vermeiden, indem er auf frühere Überzeugungen zurückgreift; (4) brauchbare Lösungsvorstellungen entwickeln und dabei die geistigen Strukturen auf einem höheren Entwicklungsniveau wieder in ein Gleichgewicht bringen.

Diese Gesichtspunkte berücksichtigt die Theorie der kognitiven Komplexität bzw. kognitiven Strukturiertheit. Und sie liefert Hinweise auf pädagogische Interventionen, durch die Denkfähigkeit gefördert werden kann. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Analyse der individuell verfügbaren (Lebens-) bereichsspezifischen kognitiven Strukturiertheitsgrade. Diese werden mit Hilfe der Komponenten Differenziertheit, Diskriminiertheit und Integriertheit erfaßt (*vgl. im folgenden Streufert 1978, S. 85 ff.*). Die Differenziertheit einer kognitiven Struktur ist durch die Anzahl ihrer elementaren Dimensionen, z.B. ihre Unterscheidungs- und Beurteilungskriterien, beschreibbar; z.B. Wahrnehmung unterschiedlicher Verursacher für verschiedenartige Umweltschäden und Einschätzung alternativer Gegenmaßnahmen. Die Fähigkeit, innerhalb einer solchen Dimension Unterscheidungen vorzunehmen, wird als Diskriminiertheit bezeichnet; z.B. "die Wirtschaft" als ein Verursacher von Umweltschäden nach Risikobereichen unterscheiden und Ursachen-Wirkungszusammenhang konkretisieren. Die Integriertheit einer kognitiven Struktur weist auf die Anzahl der zur Verfügung stehenden möglichen Verbindungen bzw. alternativen Verknüpfungen hin; z.B. Beziehungen zwischen globalen Umweltproblemen wie Ressourcenverbrauch und lokalen Arten des Wirtschaftens im Norden und Süden des Globus. Bei der Beschreibung von Strukturiertheitsgraden geht es weniger um die Inhalte einer kognitiven Struktur, z.B. nicht darum, welches Urteil ein Mensch in einer bestimmten Situation fällt, sondern um den internen Prozeß des Zustandekommens dieses Urteils, ob er dabei viele oder wenige Dimensionen beansprucht.

Menschen verfügen für die verschiedenen Lebensbereiche über unterschiedlich ausgeprägte kognitive Strukturen. In einigen Bereichen sind, das kann jeder bei sich selbst beobachten, Diskriminiertheit, Differenziertheit und Integriertheit weniger ausgeprägt als in anderen, weil auf bestimmten Gebieten aufgrund von Sozialisationseinflüssen und möglicherweise auch Begabung weniger "trainiert" wurde. Mit dieser Vorstellung ist die Annahme verbunden, daß die kognitiven Strukturen sozial beeinflußt und damit auch veränderbar sind. Doch darf nicht übersehen werden, daß diese sozialen Vermittlung nicht als einseitig verlaufender Prozeß zu verstehen ist. Die kognitive Struktur einer Person wird im Verlaufe ihrer Sozialisation "nicht wie weiches Wachs geformt", sie steuert vielmehr aufgrund der Eigendynamik ihrer Strukturen diesen Aufbau selbst (*vgl. Seiler 1978a, S. 137*).

Thomas B. Seiler geht, wie auch die übrigen Vertreter der Komplexitätstheorie, von der Annahme aus, daß kognitive Strukturen das Denken, Wahrnehmen, Urteilen und Handeln eines Individuums bestimmen, weil sie seine Informationsaufnahme und -verarbeitung steuern; sie ordnen selektierend und klassifizierend das Reizangebot der Umwelt. Zugleich sind sie Fundament und Kontrollinstanz für motivationale und affektive Impulse. Die dem Individuum eigenen kognitiven Strukturen, so wird angenommen, sind weder genetisch angelegt, noch sind sie unveränderlich. Sie sind vielmehr das Ergebnis seiner Interaktionen mit bestimmten Umweltbereichen (*vgl. Seiler 1978a, S. 113*).

Auf welchem kognitiven Niveau sich die Schüler/innen im Hinblick auf das Politische befinden, können Unterrichtende mittels empirisch gewonnener Niveaubeschreibungen näherungsweise diagnostizieren: *Harold M. Schroder u.a.* unterscheiden zwischen niedrigem, gemäßigt niedrigem, gemäßigt hohem und hohem Niveau. Sie weisen jedoch darauf hin, daß sich tatsächlich eine größere Anzahl - als Punkte in einem Kontinuum - beschreiben ließe. Sie haben sich aus heuristischen Gründen auf die Identifikation von vier Niveaus beschränkt (*vgl. im folgenden Schroder u.a. 1975, S. 33 ff.*).

Niedriges Niveau: Menschen mit einer derartigen kognitiven Struktur verarbeiten Informationen mit einer vergleichsweise großen Sicherheit, Endgültigkeit und Absolutheit, da sie die Anreize für Denken vorwiegend eindimensional -"ja-nein-Kategorie"-wahrnehmen. Das Potential zur Schaffung von Mehrdeutigkeiten bzw. Zweifel ist gering; Regeln werden eindeutig erklärt. Hieraus resultieren bestimmte Verhaltensmerkmale: weil eine kognitive Struktur auf diesem niedrigen Niveau auf feste Integrationsregeln angewiesen ist, fehlt weitgehend die individuelle Fähigkeit zum relativen Denken; vorherrschend ist "Schwarz-Weiß-Denken"; da Strategien zur Entwicklung von Alternativen fehlen, neigt eine so strukturierte Person zu einer schnell eintretenden "Geschlossenheit" in Wahl- und Konfliktsituationen. Konflikte werden minimiert, indem Stimuli, die nicht in vorhandene Kategorien passen, verzerrt wahrgenommen oder nicht berücksichtigt werden; da keine alternativen Lösungen und Interpretationen möglich erscheinen - Stimuli werden in absoluter Weise kategorisiert -, ist das Verhalten weitgehend in externen Bedingungen verankert; je absoluter die Integrationsregeln sind, um so mehr neigt das Individuum zu Übergeneralisierung; falls Veränderungen stattfinden, sind sie relativ abrupt, der Wechsel von "Schwarz" erfolgt dann tendenziell sogleich nach "Weiß", et vice versa.

Mit aufsteigendem Niveau vermindert sich die Determiniertheit des Systems, während Freiheitsgrade zunehmen. Dadurch kann das Denken selbst Konflikte und Mehrdeutigkeiten erzeugen. Hierzu ist Abstraktionsvermögen notwendig, damit Informationen kritisch wahrgenommen und alternativ interpretiert werden können.

Gemäßigt niedriges Niveau: Jetzt ist es möglich, Sachverhalte unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten. Alternative Interpretationen werden möglich, ohne daß dafür bereits festgelegte Kriterien entwickelt sind; es gibt z.B. keine festgelegte Entscheidungsregel für "richtig" und "falsch". Aufgrund dieser Struktur ergeben sich folgende Verhaltensmerkmale: "richtig" und "falsch" gelten nicht mehr so absolut, da alternative Schemata verfügbar sind, die ein Abrücken von der absolutistischen Position ermöglichen; da ansatzweise Alternativen in den Blick geraten, muß das Individuum entscheiden, so daß die ersten selbständigen internen Prozesse auftreten, die allerdings immer noch stark von externen Bedingungen abhängen; bei Entscheidungen und Urteilen bleibt eine Ambivalenz und ein Mangel an Konsistenz bestehen, da prinzipielle Maßstäbe für die Bewertung der Umwelt und komplexere Regeln für die Integration alternativer Schemata noch nicht verankert sind; auch auf dieser Stufe besteht noch eine gewisse Form der Rigidität insofern, als nach der Wahl eines Schemas für die Art der Wahrnehmung die übrigen Schemata kaum noch wirksam werden. Dadurch wird das Potential für die Verarbeitung weiterer Informationen nicht genutzt; zwar kann ein Individuum auf diesem Strukturniveau zu einer gegebenen Situation mehrere Sichtweisen entwickeln und verstehen, aber nicht die Bewertung dieser gleichzeitig vornehmen. Der Verzicht auf die Nutzung zumindestens eines der Schemata kann vom außenstehenden Beobachter dann als "Negativismus" bzw. als "Tendenz zum Widerspruch" interpretiert werden.

Mit der Entstehung komplexerer und besser integrierter, d.h. aufeinander bezogener Schemata, kann ein Individuum Informationen auf höherem Niveau verarbeiten. Dies wird dadurch möglich, daß mehr Dimensionen differenziert sind, innerhalb derer zudem besser diskriminiert werden kann.

Gemäßigt hohes Niveau: Hier stehen Regeln zum Erfassen von Zusammenhängen zur Verfügung; mit dieser Fähigkeit steigert sich auch das Bewußtsein, Ungewißheit auszuhalten, es vermindert sich das Beharren auf bestimmten Ergebnissen, es wird zur Kenntnis genommen, daß es mehrere Alternativen gibt. Für Problemlösungen werden sehr viel mehr Informationen gesucht als dies bei den vorangegangenen Niveaus der Fall war, und die gefundenen Lösungen sind aus der Sicht des Individuums weniger verbindlich. Damit ist die kognitive Struktur weniger stark determiniert und offener für verschiedene Notwendigkeiten. Es ergeben sich folgende Verhaltensmerkmale: Die Denkfähigkeit auf diesem Niveau erlaubt es einer Person, mehreren Aspekten eines Sachverhalts wahrzunehmen und zu verarbeiten. Dadurch kann sie beispielsweise eine soziale Situation von zwei Standpunkten aus betrachten, diese in Beziehung zueinander setzen und Wechselwirkungen erkennen. Damit ist diese Person in der Lage, die Auswirkungen eigenen Verhaltens von verschiedenen Positionen aus zu beobachten und die Konsequenzen verschiedener Standpunkte zu gewichten. Externe Autoritäten verlieren für sie an Bedeutung.

Hohes Niveau: Menschen mit derart ausgeprägten kognitiven Strukturen sind in der Lage, generelle Prinzipien zu formulieren und anzuwenden, mit deren Hilfe sie große und heterogene Mengen an Information systematisieren können. Es besteht das Potential, die Prinzipien einer Theorie, komplexe Relationen und alternative Schemata sowie Beziehungen zwischen verschiedenen Strukturen hervorzubringen; es können alternative Strukturmuster komplexer Interaktionen entwickelt werden. Mögliche Verhaltensmerkmale ergeben sich aus der Fähigkeit, Informationen über eine Vielzahl von Stimuli zu entdecken und zu nutzen. Die hoch abstrakten Strukturen erlauben es, viele systematisch aufeinander bezogene Alternativen voneinander abzugrenzen, um optimale Entscheidungen zu treffen, wobei die Anpassungserfordernisse künftiger Ereignisse berücksichtigt werden können. Dieses Denkpotential erlaubt ein Höchstmaß an Effektivität bei der Anpassung an komplexe und sich verändernde Situationen.

Es kann unterstellt werden, daß nur die wenigsten Auszubildenden schon in der Lage sind, im Zusammenhang mit politischen Sachverhalten angemessen formal-operational, also hypothetisch in Alternativen zu denken. Ihre Erkenntnisgewinnung ist deshalb eingeschränkt, weil sie sich vorwiegend noch nicht von der Konkretheit ihrer Erfahrungen hin zu Generalisierung lösen können. Die kognitive Strukturiertheit im Bereich des Politischen ist vorwiegend auf einem relativ niedrigen bzw. gemäßigt niedrigen Niveau angesiedelt; politische Probleme werden relativ undifferenziert wahrgenommen und erkannte Alternativen selten nach komplexen Regeln integriert, geschweige denn hiernach interpretiert. Stabilität wird vorwiegend durch konforme Ausrichtung an externen Bedingungen erreicht.

Hinweise darauf, wie die Kenntnis der Entwicklung kognitiver Strukturen und deren Niveaueausprägungen für die Unterrichtspraxis auch des Politikunterrichts genutzt werden können, liefern Vertreter der Theorie der kognitiven Komplexität - durchaus im Einklang mit *Piaget*. Sie weisen darauf hin, daß die Herausbildung von Differenziertheit, Integriertheit des Denkens, Urteilens oder Empfindens von ganz bestimmten Lernweisen abhängt, die durch entsprechende pädagogische Interventionen begünstigt werden können: Die während der Sozialisation dominierende Art des Lernens hat wesentlichen Einfluß darauf, ob sich eine Person im Wahrnehmen und Urteilen auf hohem oder niedrigem Niveau verhält. Pole des von Sozialisationsagenten induzierten bzw. gesteuerten Lernens werden als "Responseverstärker" und "organizational-learning"

bezeichnet. Das Hauptkriterium der erstgenannten Lernweise zeigt sich in der Außenbestimmtheit des Lernens. Diese besteht darin, daß Lernenden ein vollständig erarbeitetes und möglichst einfaches und logisch vorstrukturiertes Lernangebot gemacht wird, auf das sie durch Bestrafung bzw. Belobigung reagieren. Organizational-learning stellt den Gegenpol hierzu dar. Es handelt sich um eine primär vom Individuum gesteuerte Lernweise, die auf einsichtiges Denken und Urteilen baut. Das Lernangebot ist -entsprechend dem Entwicklungsstand - komplex und hat gleichzeitig einen hohen Integrationsgrad aufzuweisen, damit sich Lernende selbst die Kategorien in einem allmählichen Differenzierungs- und Integrationsprozeß erarbeiten können (vgl. Seiler 1978b, S. 330f.). So gestaltete Lernarrangements bewirken nachhaltigeres Lernen als solche im Sinne der Responseverstärker.

Diese These läßt sich erhärten, wenn man genauer nachfragt, wodurch die Entwicklung der kognitiven Struktur gefördert werden kann. Die Vertreter der Theorie der kognitiven Komplexität sind zu folgenden Ergebnissen gelangt (vgl. Seiler 1978a, S. 126 ff.):

1. Der Aufbau der kognitiven Struktur, verstanden als Erkenntnismittel eines Menschen, ist im Anschluß an *Piaget* als ein Konflikt- bzw. Problemlösungsprozeß aufzufassen. Dieser wird ausgelöst, wenn ein Individuum einen evtl. emotional gefärbten kognitiven Konflikt bewältigen will, für den die vorhandene Struktur nicht ausreicht. Emotionale Begleiterscheinungen können sich annahmegemäß aktivierend auf die Handlungsstrukturen auswirken, die im günstigsten Fall weiter differenziert und neu integriert werden, bis die daraus entstehenden neuen Strukturen den Anforderungen - aus der Sicht des Subjekts - genügen. Dieser Gesichtspunkt ist besonders wichtig für die didaktisch-methodische Gestaltung von Lernanlässen, Lernaufgaben, Problemstellungen, Fallbeschreibungen etc, damit überhaupt eine geistige Suchbewegung in Gang gesetzt wird.
2. Die Entwicklung erfolgt als schrittweise Modifikation, bis die neuen Strukturen als "akzeptable Passung" genügen. Daraus folgt für Unterrichtende, daß sie die Problemstellung so weit reduzieren, daß den Lernenden eine akzeptable Lösung in Reichweite erscheint. Dann können diese Lernfortschritte erzielen.
3. Die mit der Anpassung verbundene Differenzierung einer kognitiven Struktur ist gleichzeitig mit der Integration weiterer Strukturen gekoppelt. Die Integration wird gefördert, wenn Querverbindungen zu vergleichbaren Problemstellungen und -lösungen als zusammenhängend vermittelt werden.
4. Der Aufbau neuer Strukturen hängt wesentlich davon ab, ob und in welchem Ausmaß ein Individuum übergeordnete Strukturen (Strategien) herausgebildet hat, die es ihm ermöglichen, den Aufbau neuer Denkweisen - z.B. für das problemlösende Denken - zu beeinflussen. Dieser Gesichtspunkt ist wiederum für politisches Lernen von besonderer Bedeutung. Denn gerade in diesem Lebensbereich sind Jugendliche wie Erwachsene auf eigene Lernstrategien angewiesen. Denn ein "vollständiger Stoffkatalog" kann nicht vermittelt werden, und er wäre bereits am Tage nach der Schulentlassung veraltet. Solche Strategien der Informationsaufnahme und -verarbeitung müßten deshalb im Politikunterricht exemplarisch vermittelt werden. Hierauf ist weiter unten noch einzugehen.

3.2.2 Sprachlich-kommunikative Kompetenz

Um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein, muß man gelernt haben, eigene Aktivitäten mit anderen abzustimmen. Hierzu bedarf es der sprachlichen Verständigung. Diese kommt dann zustande, wenn eine gesprochene oder geschriebene Mitteilung dem Vorverständnis des Hörers/Lesers so angepaßt ist, daß er das Gemeinte versteht. Pragmatisch kompetente Sprecher und Hörer (im folgenden ist das Geschriebene/Gelesene mitgemeint) können sich auf einen gemeinsamen Kontext - z.B. Wissensbestände oder Deutungsmuster - beziehen und dabei zwischen Inhalts- und Beziehungsebene unterscheiden. Denn bei jeder sprachlichen Äußerung bezieht sich ein Sprecher inhaltlich auf Gegenstände, Zustände, Ereignisse, Tatsachen etc. und zugleich versucht er zum Hörer eine Beziehung herzustellen, um seinen Intentionen, wie informieren, befragen, befehlen, umwerben etc., Nachdruck zu verleihen (vgl. *Habermas 1976; Watzlawick 1969; Tannen 1991*).

Im hier zu erörternden Zusammenhang interessiert die Sprachentwicklung vor allem unter dem Gesichtspunkt des kommunikativen Handelns; Fragen der Syntax und Semantik werden im folgenden vernachlässigt. Kommunikative Kompetenz wird von der pragmalinguistischen Sprechakttheorie untersucht. Einer der Hauptvertreter ist *Jürgen Habermas*. Bei der Entfaltung seiner Theorie der "Universalpragmatik" geht er von der Generalhypothese aus, daß sich für die Sprache als Medium, durch das ein Subjekt in der Auseinandersetzung mit der Umwelt seine Abgrenzungsleistungen realisiert, generelle Strukturen nachweisen lassen (vgl. *Habermas 1976, S. 388 ff.*).

Ein kommunikativ kompetent Handelnder muß gleichzeitig die vier universalen Geltungsansprüche Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit bzw. Angemessenheit erheben und einlösen, wenn der Sprechakt gelingen soll: Er muß sich verständlich ausdrücken, um mit den Hörern ein gemeinsames Verständnis zu erreichen. Er muß die Absicht haben, einen wahren Inhalt mitzuteilen und er muß sich verständlich machen können, indem er seine Intentionen wahrhaftig äußert, damit der Hörer ihm vertrauen kann. Schließlich muß er hinsichtlich geltender Normen und Werte richtige bzw. angemessene Äußerungen wählen, damit sie der Hörer akzeptieren kann; der letztgenannte Geltungsanspruch ist Voraussetzung dafür, daß Hörer und Sprecher bezüglich eines anerkannten normativen Hintergrundes miteinander übereinstimmen können (vgl. *Habermas 1976, S. 294 f.*).

Die Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz wird, folgt man *Habermas*, von sozialen Erfahrungen und von der Art und Weise der erfahrenen kommunikativen Handlungsprozesse beeinflusst. Da diese sich auf instrumentell-sachbezogene und auf soziale Interaktionen beziehen, ist die Entfaltung kommunikativer Kompetenzen mit der Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten verknüpft (vgl. *Habermas 1975, S. 58 ff.*).

In Anlehnung an das Stufenschema *Piaget's* unterscheidet *Habermas* zwischen der symbolisch vermittelten Interaktion, der konkret-sprachlichen und der formal-sprachlichen Kommunikation (vgl. *Habermas 1975, S. 43 und S. 62*). Für Pädagogen ist es von Bedeutung, daß sie das jeweilige Niveau der Lernenden richtig einschätzen können, wenn sie im Unterrichtsgespräch deren Äußerungen aufnehmen und darauf reagieren.

Konkret-sprachliche Kommunikation: Durch fördernde soziale Anregungen lernt das Kind allmählich - etwa bis zum 7. Lebensjahr -, die eigene Perspektive zu dezentrieren. Damit wird es sich seines eigenen Standpunktes bewußt und es kann sich von normativen Erwartungen anderer abgrenzen. Des weiteren lernt es, zwischen Beziehungs- und Inhaltsebene zu unterscheiden. Darüberhinaus verselbständigt sich die Sprache als eigenes Medium gegenüber der gesellschaftlichen Realität von Normen und Werten; es

wird beispielsweise möglich, zwischen dem Verstehen einer Äußerung und dem Akzeptieren des vom Sprecher erhobenen Geltungsanspruchs grundsätzlich zu unterscheiden, auch wenn die Geltungsansprüche noch nicht problematisiert werden können (vgl. *Habermas 1975, S. 45 f.*).

Die Grenzen der kommunikativen Kompetenz auf dieser konkret-sprachlichen Entwicklungsstufe sind bedingt durch die interdependenten Beziehungen zum kognitiven und zum sozialen Persönlichkeitsbereich. So zeigen sich die Schranken des konkreten Denkvermögens darin, daß dieses an konkrete Operationen verwiesen ist, und der Sprachgebrauch dadurch ebenfalls noch immer an unmittelbar beobachtbare Erfahrungen bzw. konkrete Sachverhalte angewiesen ist. Das bedeutet zwar, daß der Inhaltsaspekt der Äußerungen von ihrem Beziehungsaspekt getrennt und thematisiert werden kann, und der jeweils erhobene Geltungsanspruch des Kommunikationspartners - Wahrheit, Richtigkeit/Angemessenheit, Wahrhaftigkeit, Verständlichkeit - kann ungeprüft angenommen oder verworfen werden. Aber diese Geltungsansprüche können noch nicht angemessen problematisiert werden (vgl. *Habermas 1975, S. 46 und S. 109 f.*).

Formal-sprachliche Kommunikation: Ein höheres Kommunikationsniveau setzt nicht nur die Ablösung des Denkens von unmittelbaren Handlungen oder situativen Bezügen voraus, sondern im Bereich sozialer Kompetenzen auch die Fähigkeit, gleichzeitig die wechselseitigen Perspektiven von Ego und Alter zu übernehmen (vgl. *Habermas 1975, S. 111 ff.*). Die Kompetenz, das differenzierte Regelsystem der Sprechhandlungen zu beherrschen und die Doppelstruktur der Rede auszufüllen, d.h. die gleichzeitige Kommunikation auf der Inhalts- und Beziehungsebene, wobei entweder die eine oder andere Ebene thematisiert werden kann, setzt bestimmte kognitive und soziale Bedingungen voraus. Entscheidend für das Erreichen dieser Entwicklungsstufe ist die Fähigkeit, hypothetisch zu denken und zu kommunizieren. Dadurch ist eine Person in der Lage, mit andern Subjekten über fiktive Annahmen und über verschiedene Geltungsansprüche eine Diskussion zu führen (vgl. *Habermas 1975, S. 47 ff.*). Die Diskursfähigkeit, bzw. die Fähigkeit zur argumentativen Rede, stellt ein Potential dar, das ein Individuum zur Lösung solcher Handlungsprobleme nutzen kann, die sich mit Berufung auf faktisch anerkannte Normen und Werte nicht eindeutig klären lassen. Dies geschieht, indem Handlungs- und Bewertungsnormen nunmehr als grundsätzlich rechtfertigungsbedürftig angesehen und die als hypothetisch betrachteten Geltungsansprüche argumentativ geprüft werden (vgl. *Habermas 1975, S. 113 ff.*).

Analog zur kognitiven und sozialen Entwicklung befinden sich Auszubildende vorwiegend in der Phase der konkret-sprachlichen Kommunikation. Damit kann erwartet werden, daß sie bei Aussagen grundsätzlich zwischen Fakten und normativem Hintergrund, zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekten unterscheiden können. Geltungsansprüche einer Äußerung können auf diesem Entwicklungsniveau kaum problematisiert werden; sie werden in diesem Stadium angenommen oder verworfen. Darüberhinaus kann die Sprache, wie das Denken, vielfach noch nicht losgelöst von unmittelbaren konkreten Handlungsbezügen eingesetzt werden. Das Abstraktionsvermögen ist nur bei einer Minderheit so weit entwickelt, daß eine formal-sprachliche Kommunikation möglich ist. Hinzu kommt, daß viele Auszubildende nicht über eine elaborierte Sprachkompetenz verfügen, also nicht in differenzierter sprachlicher Form kommunizieren können. Bei ihnen überwiegt ein restriktiver Sprachgebrauch, der es ihnen oftmals nicht erlaubt, sich in vollständigen Sätzen mitzuteilen. Die Förderung der Diskursfähigkeit bleibt eine vordringliche Aufgabe des Politikunterrichts, damit Schüler lernen, ihre Interessen, Meinungen etc. zu artikulieren.

3.2.3 Soziale Kompetenz

Mit sozialer Kompetenz ist hier die Fähigkeit eines Menschen gemeint, selbstbestimmt an sozialen Handlungsprozessen teilzunehmen. Die hierzu benötigte Problemlösungskapazität wird in der Sozialisationsforschung aus jeweils unterschiedlicher Perspektive mit Hilfe der Schlüsselbegriffe "Rolle" und "moralisches Bewußtsein" beschrieben und analysiert (vgl. Döbert 1980, S. 9 ff.).

Die Rollenübernahme ermöglicht es einer Person, auf andere und sich selbst zu reagieren und eigenes Verhalten auch aus der Perspektive anderer, d.h. deren Rollenerwartungen bzw. Normsetzungen, zu beurteilen (vgl. Mead 1973). Soziale Perspektive umfaßt die jeweilige Gesamtheit derjenigen sozialen Normen, die gesellschaftlich festgelegten Verhaltenserwartungen und -zumutungen also, die sich auf Individuen in bestimmten Situationen beziehen. Die Übernahme sozialer Perspektiven verläuft als ein Prozeß, in dem man nicht nur Verhalten und Erwartungen anderer antizipiert, sondern sich selbst im reflexiven Rückbezug als Objekt erfährt, indem man sich aus der Perspektive des Anderen sehen lernt. Durch die sozial vermittelte Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist es möglich, den Zugang zu den elementaren Strukturen sozialer Sinnggebung zu finden (vgl. Lempert/Franzke 1976, S. 104; Keller 1980, S. 163; Geulen 1982).

Ein Aspekt der Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit ist die Entfaltung moralischer Urteilsfähigkeit: Moralisches Bewußtsein bezeichnet hiernach die besondere Fähigkeit, die soziale Kompetenz für eine bewußte Lösung moralisch relevanter Handlungskonflikte einzusetzen. Moralität bezieht sich auf den Teil der sozialen Wirklichkeit, bei der es um das Suchen nach mehr oder weniger gerechten Lösungen für interindividuelle Interessenkonflikte geht (vgl. Lempert 1988, S. 12). Damit ist die moralische Urteilsfähigkeit für die politische Bildung besonders relevant.

Die Entwicklung des moralischen Denkens bzw. der moralischen Urteilsfähigkeit wird von Kohlberg, dem Begründer dieses Ansatzes, als Prozeß der Rekonstruktion von Modi sozialer Perspektivübernahme beschrieben und durch umfangreiche empirische Studien abgesichert. Zwischen moralischer Entwicklung und der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme besteht seiner Auffassung nach deshalb eine enge Beziehung, weil moralisches Urteilen nicht möglich sei, ohne sich in die Lage dessen zu versetzen, der in einen moralischen Konflikt verwickelt ist (vgl. Colby/Kohlberg 1978, S. 362 f.).

Da moralisches Urteilsvermögen in diesem Sinne an bestimmte kognitive Strukturen gebunden ist, unterstellt Kohlberg ausdrücklich eine Entwicklungslogik, die der entspricht, wie sie von Piaget für die kognitive Entwicklung konzipiert wurde. Die Grundlagen seines Konzepts beschreibt er mit vier Thesen: (1) Verschiedene Menschen treffen aufgrund desselben moralischen Wertes unterschiedliche Entscheidungen. (2) Wertungen entstehen beim Menschen tendenziell in dem Maße, in dem seine soziale Erfahrungen zunehmen. (3) Jede fortgeschrittene Kultur der Welt beruht auf denselben moralischen Grundwerten und den gleichen Entwicklungsschritten moralischer Reife; hiergegen ist allerdings eingewendet worden, daß sich diese Annahmen möglicherweise nur auf eine spezifische Ausformung des Denkens westlicher Gesellschaften beziehen könne, also nicht universeller Natur sei (vgl. Garz 1984, S. 36). (4) Individuen vertreten deshalb unterschiedliche Werte, weil die Ansichten über fundamentale moralische und soziale Fragen und Ideen unterschiedlich ausgereift sind; gereifere Persönlichkeiten können den Entwicklungsprozeß anderer stimulieren, ohne daß diese jedoch automatisch deren inhaltliche Wertvorstellungen übernehmen (vgl. Kohlberg/Turiel 1978, S. 37).

Ausgehend von diesen Vorstellungen hat *Kohlberg* in umfangreichen empirischen Studien Grundprinzipien für die Entwicklung des Moralurteils nachgewiesen: Erstens gibt es universelle menschliche Strukturen oder Prinzipien des moralischen Denkens. Zweitens entwickelt sich moralisches Bewußtsein bei Kindern und Jugendlichen in einer bestimmten invarianten Reihenfolge, wobei keine Stufe übersprungen werden kann; jede Stufe baut auf der vorhergehenden auf und bereitet die nächstfolgende vor. Damit wird keineswegs ausgeschlossen, daß verschiedene Personen die Stufen unterschiedlich schnell durchlaufen und vielfach auf einer bestimmten Stufe stehen bleiben; jede Weiterentwicklung erfolgt aber immer im Einklang mit diesen Stufen (*vgl. Kohlberg/Turiel 1978, S. 41 ff.*).

Zum Verständnis dieses Stufenkonzepts ist anzumerken, daß moralische Prinzipien nicht als spezielle inhaltsbezogene handlungsleitende Regeln zu verstehen sind, sondern als strukturbestimmende Urteils- und Entscheidungskriterien. Moralische Prinzipien haben hiernach die Funktion von Richtlinien für das Verhalten in Moralkonflikten und dienen zur Bewertung konkurrierender Ansprüche verschiedener Personen oder Gruppen. "Moralurteile beruhen daher eher auf einem rationalen Prozeß als auf mechanischer Anwendung interiorisierter Regeln" (*Kohlberg/Turiel 1978, S. 57*). Die Heranbildung individueller moralischer Urteilsfähigkeit vollzieht sich in einem sequentiellen Prozeß, für den drei - jeweils in zwei Stufen unterteilte - Phasen charakteristisch sind (*vgl. im folgenden Kohlberg/Turiel 1978, S. 19*).

In der vorkonventionellen Phase wird eine Handlung dann als richtig beurteilt, wenn sie die eigenen Bedürfnisse, manchmal auch die der anderen, instrumentell befriedigt. Zwischenmenschliche Beziehungen werden strategisch als Tauschbeziehungen aufgefaßt. Bereits ausgebildete Grundzüge von Gerechtigkeit werden pragmatisch interpretiert.

Befindet sich eine Person in der zweiten, der konventionellen Phase, dann nimmt sie wahr, daß Menschen unterschiedlich fühlen und denken, weil sie je verschiedene Werte und Ziele vertreten. Jetzt kann sie eigenes Verhalten und eigene Motive auch aus der Perspektive der Interaktionspartner wahrnehmen. Die moralische Orientierung dieser Phase wird als konventionell bezeichnet, weil es auf diesem Niveau als ein Wert an sich gilt, den Normen der Familie, der Gruppe oder der Nation zu entsprechen. Damit verbunden sind nicht nur Konformität, sondern auch Loyalität gegenüber der sozialen Ordnung und den Erwartungen einzelner Personen. Die bestehende Ordnung wird gerechtfertigt, man tritt für sie ein und identifiziert sich mit den sie tragenden Personen oder Gruppen. Diese Phase ist zunächst durch ein hohes Maß an Konformität charakterisiert, weil das als richtiges Verhalten gilt, was anderen gefällt. Von großer Bedeutung für die Beurteilung von Handlungen ist die unterstellte 'gute Absicht'; Zustimmung findet man, wenn man 'nett' ist. Später sind Autorität, festgelegte Regeln und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung wichtigster Maßstab. "Richtiges Verhalten heißt, seine Pflicht tun, Autorität respektieren, und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen eintreten" (*Kohlberg/Turiel 1978, S. 19*).

Kennzeichnend für die postkonventionelle Phase ist eine qualitativ neue Form des moralischen Urteilens. Eine Person mit diesem moralischen Urteilsniveau ist erkennbar darum bemüht, "moralische Werte und Prinzipien zu definieren, die unabhängig von der Autorität der diese Prinzipien vertretenden Gruppen oder Personen und unabhängig von der eigenen Identifizierung mit diesen Gruppen gültig und anwendbar sind" (*Kohlberg/Turiel 1978, S. 19*). Die Richtigkeit einer Handlung wird zunächst danach beurteilt, ob sie in Einklang steht mit allgemein anerkannten individuellen Rechten oder Standards; wichtig ist die Frage, ob sie nach kritischer Prüfung von der gesamten Gesellschaft getragen werden können. Jemand, der diese Stufe erreicht hat, weiß sehr genau, daß persönliche Werthaltungen und Meinungen relativ sind, und legt deshalb

besonderen Wert auf Verfahrensregeln, auf demokratische Entscheidungsprozesse zur Konsensfindung. Betont wird dementsprechend der legalistische Standpunkt; wichtig ist vor allem, daß ein Gesetz legal zustande kommt. Das höchste Niveau ist dann erreicht, wenn universelle Prinzipien, wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Achtung der Menschenwürde zum Maßstab für die Lösung sozialer Konflikte genommen werden.

Gegen diese Theorie der moralischen Urteilsentwicklung sind verschiedene Einwände vorgebracht worden. Weitgehend akzeptiert ist aber die Grundstruktur des Modells, d.h. die Unterscheidung zwischen vorkonventioneller, konventioneller und postkonventioneller Ebene mit zunehmend komplexeren Urteilsstufen, die von einem Individuum nacheinander durchlaufen werden. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das insbesondere von *Lempert* konstruktiv erörterte Problem der Bereichsspezifität bzw. der Segmentierung des moralischen Urteils eines Menschen. Hieraus ergeben sich, zumindest teilweise, andere didaktische Konsequenzen als die, die *Kohlberg* vorgeschlagen hat. Für Pädagogen, so folgert dieser, käme es darauf an, sich zunächst bei den Schülern der jeweiligen Moralstufe - diese faßt er als "strukturierte Ganzheit", d.h. als bereichsübergreifende konsistente Urteilsstruktur auf - zu vergewissern. Fördern könne der Lehrer seine Schüler dann, indem er sie stimuliert, eine Stufe höher - "+ 1" - zu argumentieren (*vgl. Kohlberg/Turiel 1978, S. 38*).

Lempert weist in seiner Argumentation darauf hin, daß sich im Bewußtsein vieler Individuen heterogene Urteilsstufen zu verfestigen drohen - analog zur Parzellierung moralischer Ansprüche in der gesellschaftlichen Realität. Deshalb müsse die moralische Erziehung besonders darauf gerichtet sein, das Niveau moralischen Argumentierens hinsichtlich jener Lebensbereiche und sozialer Subsysteme zu erhöhen, in denen moralischer Analphabetismus und unterentwickeltes moralisches Denken dominieren. Moralische Erziehung habe dann als ein Bestandteil der politischen Bildung im Sinne von kritischer Reflexion die Aufgabe, gesellschaftliche Verhältnisse in ihrer Vorläufigkeit und Revidierbarkeit kenntlich zu machen und unter moralischen Gesichtspunkten zur Diskussion zu stellen (*vgl. Lempert 1985, S. 397*).

Typische gesellschaftliche moralische Segmentierungen - Bereiche der gesellschaftlich organisierten Arbeit gehören zu den "moralisch besonders unterentwickelten, moralisch-kognitiv besonders unterbelichteten und moralpädagogisch besonders vernachlässigten Lebensbereichen ..." (*Lempert 1985b, S. 398*) - sind dementsprechend als solche zu thematisieren. Dadurch kann die in einem anderen Bereichen bereits ausgebildete höhere moralische Urteilskompetenz zur übergreifenden Generalisierung genutzt werden. Aufgrund vertiefter Selbstreflexion und erweiterter Sicht sozialer Realität können weitere Diskrepanzen erkannt und durch Transformationen der moralischen Urteilsstruktur bewältigt werden (*vgl. Lempert 1985, S. 394 und S.398*).

Zur Abgrenzung der Stufen moralischer Urteilsfähigkeit hebt *Lempert* im Anschluß an *Kohlberg* auf zwei Kriterien ab, die dort nur angedeutet sind: Erstens unterscheiden sich die Moralstufen durch den Grad der Differenziertheit, mit der Urteilende die Orientierungen der am Konflikt Beteiligten, d.h. deren Interessen, Werthaltungen etc., überhaupt wahrnehmen. So ist es möglich, daß Standpunkte anderer gar nicht erfaßt werden, oder daß solche zwar wahrgenommen werden, aber nur unter den Gesichtspunkten von eher zu vereinbarenden oder nicht zu vereinbarenden Elementen. Höhere Stufen setzen voraus, daß verschiedene Standpunkte differenziert sowohl unter konvergierenden als auch unter divergierenden Aspekten erfaßt werden; damit wird zugleich auf kognitive Voraussetzungen der moralischen Urteilsstruktur verwiesen. Zweitens ist für die Abgrenzung von Urteilsstufen maßgebend, wie Personen die wahrgenommenen Orientierungen der Beteiligten in ihrem Lösungsvorschlag und dessen Begründung verarbeiten. Entscheidend ist dabei, ob die erkannten divergierenden Ziele, Handlungsweisen, Werthaltungen etc. als gleichwertig behandelt werden oder in eine Rang-

ordnung gebracht werden und nach welchen Gesichtspunkten sie gegebenenfalls gewichtet oder auch transformiert, d.h. in die Urteilsstruktur integriert werden (vgl. *Lempert 1986, S. 88*).

Nach dem Grad der Komplexität der Wahrnehmung und der Verarbeitung sozialer Konflikte unterscheidet *Lempert* fünf Moralstufen, die er analog zu *Kohlberg* der vorkonventionellen, der konventionellen und der postkonventionellen Ebene zuordnet (vgl. *Lempert 1986, S. 88*).

I. Vorkonventionelle Ebene:

1. Stufe: vergegenständlichend strategisch

Eigene Interessen und Intentionen dominieren, Ansprüche anderer werden nicht einmal wahrgenommen. Wahr- und ernstgenommen werden nur Sanktionen von Interaktionspartnern, die ihre Interessen durchsetzen wollen.

2. Stufe: sozial strategisch

Eigeninteresse herrscht vor; wahrgenommen werden auch Interessen und/oder Intentionen anderer bzw. soziale Regeln, deren Kenntnis jedoch nur instrumentell, d.h. zur Durchsetzung eigener Ziele, benutzt wird.

II. Konventionelle Ebene:

3. Stufe: konkret kommunikativ

Interessen und Intentionen andere sowie Interaktionsregeln werden voll respektiert, so daß gegebenenfalls eigene Bedürfnisse untergeordnet oder vernachlässigt werden.

4. Stufe: abstrakt kommunikativ

Der Ausgleich verschiedener Orientierungen der Konfliktgegner wird angestrebt. Vorrang haben jedoch die kompatiblen, d.h. die miteinander verträglichen, übereinstimmenden oder einander ergänzenden Gesichtspunkte; inkompatible Orientierungen werden untergeordnet oder völlig vernachlässigt.

III. Postkonventionelle Ebene:

5. Stufe: konkret und abstrakt kommunikativ

Berücksichtigt werden sowohl kompatible als auch inkompatible individuelle Interessen und/oder Interaktionsregeln. Gemeinsames und Trennendes wird unter dem Gesichtspunkt übergeordneter allgemeiner und konsensfähiger Grundsätze wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit kritisch reflektiert und kreativ verändert, bis ein Konsens möglich ist, der alle Beteiligten möglichst weitgehend zufriedenstellt.

Diesen gestuften psychologischen Urteilsstrukturen stellt *Lempert* drei verschiedene "Niveaus sozialer Aggregationen" gegenüber: die "interpersonale Moralität" von Kleingruppen, die "institutionelle Moralität" von Schulen, Betrieben etc, und die "gesellschaftliche Moralität" von größeren sozialen Systemen. Und für alle drei Aggregationsniveaus spezifiziert er jeweils die oben charakterisierten fünf Moralstufen (vgl. *Lempert 1986, S. 90 f.*).

Offensichtlich ist es so, das belegen die von *Lempert* vorgelegten empirischen Befunde, daß die Entwicklung des moralischen Bewußtseins im interpersonalen, institutionellen und gesellschaftlichen Bereich prinzipiell unterschiedlich schnell voranschreiten kann. Deshalb ist intraindividuell mit bereichs- bzw. niveauspezifischen Moralstufen zu rechnen und auch damit, daß diese Stufen bei denselben Personen zu einem bestimmten

Zeitpunkt von der interpersonalen zur gesellschaftlichen Moralität nicht abfallen, sondern aufsteigen (vgl. Lempert 1986, S. 96).

Dieses Ergebnis wurde durch "moralische Interviews" ermittelt, die sich auf sechs Probleme bzw. Konflikte beziehen: "auf das richtige Verhalten im Rollenkonflikt zwischen Erwartungen von Vorgesetzten und Kollegen, auf die Berechtigung und den Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit, auf das Asylrecht für politisch Verfolgte, auf die gesetzliche Schweigepflicht des Betriebsrats bei bevorstehenden Entlassungen, auf die Verantwortung des Arbeiters für das Arbeitsprodukt (in Kernkraft- und Waffenproduktion) und auf die Auseinandersetzung eines Fußballspielers mit seiner Braut, die von ihm verlangt, das Fußballspielen aufzugeben" (Lempert 1986, S. 97; ders. 1988, S. 23 ff. und S 56 ff.).

Ursachen für niveauspezifische Unterschiede der moralischen Urteilsfähigkeit werden darauf zurückgeführt, daß in der moralischen Sozialisation dauerhafte Segmentierungen dadurch verursacht werden können, daß die Moralität im interpersonalen, institutionellen und gesellschaftlichen Kontext kontinuierlich unterschiedlich angeregt und/oder behindert wird (vgl. Lempert 1986, S. 103). Hieraus ergibt sich als pädagogische Konsequenz zunächst, daß entsprechende Interventionen niveauspezifisch zu erfolgen haben: "Wenn auf einen automatischen Transfer höherer Moralstufen von einem sozialen Aggregationsniveau auf das andere nicht vertraut werden kann, dann ist die moralische Entwicklung auf allen drei Niveaus zu stimulieren, ist insbesondere ... Segmentierungen gezielt entgegenzuwirken, ... sonst wird moralischer Analphabetismus in Politik, Wirtschaft und zwischenmenschlichen Beziehungen ad finitum tradiert" (Lempert 1986, S. 104). Dieser Gedanke wird weiter unten (vgl. Kap. 4.2) wieder aufgenommen.

4 Vermittlung politischer Kompetenz als Zielperspektive des Unterrichts

Politische Bildung hat die Aufgabe, das wurde zu Beginn des Beitrages klargestellt, den Lernenden zu demokratischem Verhalten, zur Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zu verhelfen. Die hierzu benötigten Kompetenzen sind zu vermitteln. Diese Aufgabe läßt sich konkreter beschreiben, wenn politische Kompetenz in Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit differenziert wird (vgl. Hilligen u.a. 1983). Mitbedacht werden muß dabei allerdings, daß diese Kompetenzdimensionen sowohl innerpersonal als auch im unterrichtlichen Kontext zusammenhängen (vgl. Hilligen 1985a, S. 22).

Damit aber politische Kompetenz nicht zur Leerformel gerät oder als für die Schulwirklichkeit zu illusorisch aufgefaßt und deshalb von den Lehrenden als zu hohe Lernerwartung insgesamt abgelehnt wird, ist noch ein Hinweis auf die Bedeutung dieser Zielperspektive notwendig. Politische Kompetenz ist im Zusammenhang mit Politikunterricht eine Zielformulierung im Sinne einer "Vorstellung von einer 'wünschbaren Zukunft'" (Gagel 1983a, S. 157). Auch wenn diese politisch-pädagogische Zielvorgabe in keinem denkbaren Handlungszusammenhang endgültig eingelöst werden kann, so gibt sie doch die Richtung für pädagogisches Handeln vor. Damit wird zugleich deutlich, daß politische Lernprozesse immer in Relation zur Lernausgangslage der Lernenden zu gestalten und zu beurteilen sind; Lernfortschritte sind relativ. Hierbei darf im Sinne einer realistischen Betrachtungsweise nicht das schulische Bedingungsgefüge außer acht gelassen werden. Notwendig ist deshalb ein "Nachdenken über Ziele angesichts eines begrenzten Spielraums von Möglichkeiten" (Gagel 1983a, S. 159).

Für die Reichweite politischer Lernprozesse ist außerdem das Politikverständnis des Lehrers von Bedeutung, seine Definition der Erkenntnisobjekte. Es beeinflusst, bewußt oder unbewußt, seine didaktisch-methodischen Entscheidungen und damit auch die Fähigkeiten, die Lernende erwerben können. Denn zwischen Politikbegriff, politischer Grundorientierung und Zielwerten politischer Bildung bestehen Zusammenhänge; konservativ, liberal-konservativ, sozial-liberal, demokratisch-sozialistisch oder marxistisch sind die entsprechenden Stichworte.

Hier wird vorgeschlagen, in Anlehnung an die angelsächsische Policy-Forschung einen Politikbegriff zu verwenden, der Politik und Gesellschaft mehrdimensional strukturiert sieht (vgl. im folgenden v. Alemann 1988, S. 538; Massing/Skuhr 1993): Die institutionelle Dimension ("polity") erfaßt den Handlungsrahmen für Politik, der durch Verfassung und Rechtsordnung festgelegt ist. Die normative, inhaltliche Dimension ("policy") verweist auf Ziele, Aufgaben und Gegenstände der Politik; politische Gestaltung und Aufgabenerfüllung geschieht vor dem Hintergrund konkurrierender Interessen, Wert- und Zielvorstellungen. Die Durchsetzung politischer Absichten sowie Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse können jedoch nicht alleine durch die Kenntnis der Institutionen und der Inhalte begriffen werden. Im Mittelpunkt der dritten Dimension steht deshalb der Prozeß ("politics"). Diesem Politikbegriff zufolge ist Politik nicht als ein bestimmter Raum in der Gesellschaft zu begreifen, sondern als dreifaches Prinzip, das institutionell, normativ und prozessual determiniert ist. Nicht alles in der Gesellschaft ist politisch, "aber fast alles kann politisch relevant werden, wenn es mit einem der drei Prinzipien verbunden werden kann" (v. Alemann 1988, S. 538).

Ob Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Lernenden gefördert werden, hängt von der Gestaltung des Lernarrangements ab. Dieses Beziehungsgeflecht wird im folgenden erörtert. Für jeden Kompetenzbereich werden didaktische Aufgaben und Lernaufgaben formuliert.

4.1 Erkenntnisfähigkeit

4.1.1 Didaktische Aufgabe

Erkenntnisgewinn setzt voraus, daß zwischen den Subjektstrukturen der Schüler/innen und den Objektstrukturen der Gegenstände eine lernwirksame Beziehung hergestellt wird. Da ein Individuum die politische Realität in ihrer Gesamtheit nicht erfassen kann, müssen hierauf gerichtete Erkenntnisvorgänge in doppelter Weise reduzieren: Aus der Fülle des 'Wirklichen' ist zunächst ein bestimmter Ausschnitt herauszuheben, der dann unter einem spezifischen Aspekt zu untersuchen ist. Auf diese Weise rekonstruiert sich das erkennende Subjekt die soziale Realität; es macht sich "sein" Bild. Welches Bild aber beim Einzelnen entsteht, hängt sowohl von der Auswahl des Objekts, mit dem es sich befassen will oder soll, ab, aber auch von der Perspektive der Fragestellung, mit der er diesem Realitätsausschnitt begegnet (vgl. Narr 1971, S. 9 f.).

Ein einseitiges Bild der politischen Realität wird dann vermittelt, wenn Politik im Unterricht einseitig entweder auf ihre institutionelle Ordnungsfunktion ("polity") oder auf ihre inhaltliche und normative Gestaltungsfunktion ("policy") oder auf politische Aktionen zur Durchsetzung politischer Absichten ("politics") reduziert wird. Dagegen besteht die didaktische Relevanz des Politikbegriffes, der alle drei Dimensionen des Politischen einbezieht, darin, daß hierdurch Einseitigkeiten und Verzerrungen aufgespürt und vermieden werden können (vgl. Gagel 1983a, S. 42 ff.).

Zumindest zwei Gründe sprechen dafür, im Politikunterricht der Berufsschule, im Gegensatz zur weiter oben beschriebenen vorherrschenden Praxis, nicht die "polity" zum Ausgangspunkt von Lernprozessen zu wählen. Denn dieser Zugang erfordert formal-operationale Denkweisen. Damit wären die meisten Berufsschüler/innen überfordert, da sie sich, zumindest was den Bereich des Politischen betrifft, in der Phase des konkret-operationalen Denkens befinden. Wenn dennoch Institutionen zum alleinigen Lernanlaß genommen werden, dann reagieren viele Auszubildende mit Unzufriedenheit, Hilflosigkeit, Resignation und schließlich Ablehnung des Politikunterrichts. Das belegen die oben vorgestellten empirischen Untersuchungen (vgl. Kap. 2.3) eindeutig. Darüberhinaus sprechen auch motivationale Gründe gegen diese Zugangsweise. Wenn Schüler/innen Auswirkung von Politik auf ihr eigenes Leben erkennen sollen, dann sind zwar wichtige, aber doch formale Ordnungsgesichtspunkte als Ausgangspunkt für Lernen wohl kaum geeignet.

Auch wenn Politik erst in der Auseinandersetzung mit bestimmten Phänomenen konkret wird und solche an den Beginn politischer Lernprozesse gestellt werden sollten, so ist doch dafür zu sorgen, daß die verbleibenden Politikdimensionen nicht außer acht bleiben. Wenn Erkenntnisfähigkeit den Lernenden ermöglichen soll, sich in ihrer Welt kognitiv zu orientieren, dann müssen sie auch die Chance haben, Politik und Gesellschaft in ihrem Funktionszusammenhang zu erfassen. Wird aus didaktischen Gründen der unmittelbare Lebensbezug als konkrete Erkenntnisebene bevorzugt, so darf nicht übersehen werden, daß die weiterführende abstrakte Erkenntnisebene unentbehrlich für die Generalisierung ist; erst sie ermöglicht den Zugang und die Orientierung in einer komplexen Gesellschaft. Damit stellt sich die Frage, wie Systemstrukturen vermittelt werden können, ohne daß dabei auf den konkreten Lebensbezug verzichtet wird (vgl. Gagel 1983a, S. 61).

Beziehungen zwischen konkretem und abstraktem Wissen sind als Probleme des Alltagsbewußtsein bereits schon vorhanden, ohne daß sie pädagogisch konstruiert sind. Diesen Zusammenhang kennzeichnen Peter L. und Brigitte Berger mit den Begriffen "Mikrowelt" und "Makrowelt": Gesellschaftliche Erfahrungen macht jeder gleichzeitig in diesen beiden Welten. In der Mikrowelt sammelt man Erfahrungen im Umgang mit

seiner unmittelbaren und vertrauten Umwelt. Zugleich weiß jeder, daß er auch einer Makrowelt angehört, die aus viel größeren Strukturen besteht und die meist abstrakt, anonym und entfernt bleibt (vgl. Berger/Berger 1976, S. 11 ff.).

Die Vorstellung von Mikro- und Makrowelt legt die Antwort auf die Frage nach den Nahtstellen zwischen konkretem Lebenszusammenhang und abstraktem und komplexem System nahe. *Wolfgang Gagel* empfiehlt, den Schülern Gelegenheit zu geben, in der Mikrowelt die Makrowelt zu entdecken, weil der Einzelne den Alltag der Mikrowelt in konkreten Situationen erlebt, in denen immer auch schon die Makrowelt mit ihren "objektiven Bedingungen" enthalten ist (vgl. Gagel 1983a, S. 63). Dieser Ansatzpunkt erfordert allerdings, soll er unterrichtswirksam werden, weitere Informationen über subjektive Verarbeitungsweisen von politischer Realität. So kann politisches Alltagsbewußtsein von Schülern - wie auch von Erwachsenen - als "naive Politikauffassung" bezeichnet werden; naiv beabsichtigt keine Wertung, sondern soll den Unterschied zur wissenschaftlichen Theoriebildung kennzeichnen. Naive Politikauffassungen prägen das subjektive politische Weltbild und sind Grundlage für die Selektion und Verarbeitung von Informationen (vgl. Heidbrink 1982, S. 73 f.).

Da ein Individuum nicht in der Lage ist, alle politisch relevanten Vorgänge in ihrer Komplexität wahrzunehmen, geschweige denn zu verarbeiten, entwickelt es unterschiedlich differenzierte Muster, Schemata bzw. Strukturen, mit deren Hilfe es sich "sein" Bild von der politischen Realität macht; sie helfen ihm, sich in komplexen politischen Situationen zurechtzufinden. *Dietrich Dörner* bezeichnet diesen Selektionsprozeß als Komplexitätsreduktion. Komplexitätsreduzierende Maßnahmen, die ein Subjekt einsetzt, sind seiner Auffassung nach Abstraktion, Komplexbildung und Reduktion (vgl. Dörner 1976, S. 18 f.).

Abstraktion meint den Vorgang, bei dem ein Subjekt solche Merkmale eines Sachverhaltes ausklammert, die seiner Auffassung nach unwesentlich sind. Durch Komplexbildung werden einzelne Komponenten "zu einem Block" zusammengefaßt, der von da an als Einheit betrachtet wird. Komplexbildung ermöglicht die Betrachtung eines Sachverhalts mit einem geringen "Auflösungsgrad". Dessen "richtige" Wahl ist für Problemlösungsprozesse allerdings von großer Bedeutung. Denn mit zunehmendem Auflösungsgrad wächst die Anzahl unterscheidbarer Objekte im jeweiligen Realitätsbereich. Bei begrenzter Informationsverarbeitungskapazität und begrenzter Zeit muß ein relativ niedriger Auflösungsgrad gewählt werden. Reduktion schließlich zielt auf "die Zurückführung einer Menge von Einzelmerkmalen auf ein Grundmerkmal, dessen Auswirkungen oder Symptome die Einzelmerkmale sind" (Dörner 1976, S. 19). Eine mißlungene Form der Reduktion liegt vor, wenn für die vielfältigen wirtschaftlichen und sozialen Probleme eines Landes "die Ausländer" verantwortlich gemacht werden.

Im Zusammenhang mit manifesten und latenten politischen Aktivierungsgehalten der Alltagswirklichkeit ist weiter oben ausgeführt worden, daß sich politische Handlungssituationen in der subjektiven Wahrnehmung durch Komplexität, Problemhaftigkeit, Konflikt und Unsicherheit auszeichnen. Die Fähigkeiten zum Ertragen politischer Handlungssituationen, das Gefühl, auf die genannten vier spezifischen Anforderungen kompetent reagieren zu können, wurde im Anschluß an *Schulze* als Toleranzen bezeichnet. Diese sind, so wird dort argumentiert, aufgrund individuell unterschiedlicher Erfahrungen verschieden stark ausgeprägt. Sie kennzeichnen die subjektive Mikrostruktur des Individuums im Verhältnis zur Makrostruktur politisch gesellschaftlicher Anforderungen. Je ausgeprägter aber die Toleranzen eines Individuums sind, um so weniger bedarf es komplexitätsreduzierender Maßnahmen im Sinne von Abstraktion, Komplexbildung und Reduktion.

Folgt man diesem Gedanken, dann hat Politikunterricht unter dem Aspekt der Vermittlung von Erkenntnisfähigkeit die Aufgabe, zwischen Mikro- und Makrowelt in der Weise zu vermitteln, daß Schüler/innen kompetent werden, angemessen mit Komplexität, Problemhaftigkeit, Konflikthaftigkeit und Mehrdeutigkeit politischer Realität umzugehen. Hierbei ist zu bedenken, daß entsprechende Lernprozesse auf bereits vorhandene kognitive Strukturen, die im Sinne naiver Politikauffassungen die Umwelt repräsentieren, aufbauen; Rekognitionen sind immer auf bereits vorhandene Strukturen angewiesen. Die Anpassung der vorhandenen Schemata an neuartige Erfahrungen, das haben die Ausführungen zu *Piaget's* Erkenntnistheorie gezeigt, ist eine didaktische Herausforderung. Denn die vorhandene Denkfähigkeit begrenzen die Möglichkeiten akkomodativer Anpassungen und damit auch pädagogische Interventionen. So bleibt beispielsweise eine der Zeitung entnommene Nachricht für die kognitive Struktur des Individuums folgenlos, wenn es nicht über ein entsprechendes Bezugssystem für die vermittelten Informationen verfügt, weil ihm zentrale Begriffe oder Zusammenhänge unbekannt sind. Zur kognitiven Verarbeitung politischer Sachverhalte werden somit nicht nur sachbezogene Kenntnisse -assimilative kognitive Strukturen-, sondern auch Fähigkeiten zur Akkomodation, zur situationsangemessenen Verarbeitung der neuen Informationen benötigt; es sind sowohl Inhalts- als auch Strukturkomponenten erforderlich (vgl. Huber 1982, S., 17 ff.).

Aus der Perspektive politischer Bildungsbemühungen ist nach solchen Lernanlässen zu suchen, mit denen sich Lernende auseinandersetzen wollen, und die dazu beitragen ihre kognitiven Strukturen zu differenzieren und zu integrieren. Differenzierung und Integrierung zielen auf eine inhaltlich relevante, das politisch-gesellschaftliche Bewußtsein, das Politikverständnis und die Gesellschaftsbilder betreffende Anreicherung mentaler Strukturen und Prozesse; letztlich geht es um die realitätsgerechte Komplexitätssteigerung des politischen Alltagsbewußtseins. Differenzierte kognitive Strukturen sind schließlich Voraussetzung für eine ebenso differenzierte Wahrnehmung externer Anforderungen; sie ermöglichen es, komplexe subjektive Problemsituationen zu transformieren. Eine nur unzureichend ausgebildete Struktur führt dagegen zu subjektiven komplexitätsreduzierenden Problemverschiebungen und entsprechend reduzierten Handlungsentwürfen (vgl. Huber 1982, S. 21).

Aus der Verbindung zwischen politisch relevanten Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne der Toleranzen (vgl. Schulze 1977, S. 23 ff.) und kognitiven Strukturniveaus (vgl. Schroder u.a. 1975, S. 33 ff.) können m.E. Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen gewonnen werden. Diese Beziehungen sind in *Abb. 2, S. 50*, dargestellt.

		Kognitive Strukturniveaus			
		(1) niedrig	(2) gemäßig niedrig	(3) gemäßig hoch	(4) hoch
Toleranzdimensionen		Vorherrschend sind "Ja-Nein-Kategorien", Neigung zu Übergeneralisierung, Fähigkeit zu reflektiertem Denken fehlt weitgehend, alternative Lösungen und Interpretationen sind nicht möglich.	Zur Strukturierung der Umwelt gibt es alternative Möglichkeiten, ohne daß bereits komplexe Regeln für die Integration alternativer Schemata vorhanden sind.	Regeln zur Bestimmung von Zusammenhängen stehen zur Verfügung; es wird zur Kenntnis genommen, daß es mehrere Alternativen gibt. Das System ist weniger stark determiniert, es ist offener für verschiedene Notwendigkeiten.	Die Formulierung und Anwendung genereller Prinzipien ist möglich, mit deren Hilfe grobe und heterogene Mengen an Informationen systematisiert werden können. Damit ist die Fähigkeit, Informationen über eine Vielzahl von Stimuli zu entdecken und zu nutzen, wesentlich ausgeprägter als bei niedrigeren Niveaus.
Komplexität		Vorherrschend ist "Schwarz-Weiß-Denken", Neigung zu "Geschlossenheit", d.h. mangelnde Offenheit für fremde Probleme treten wegen Ja-Auswahlprobleme treten wegen Ja-Nein-Kategorie nicht auf.	"Richtig" und "falsch" gelten nicht mehr so absolut, alternative Interpretationen werden möglich, ohne daß dafür schon Kriterien für deren Auswahl festliegen; Ambivalenz und Mangel an Konsistenz bei Entscheidungen.	Für Problemlösungen werden sehr viel mehr Informationen gesucht als bei den vorangegangenen Niveaus; gefundene Lösungen gelten als weniger verbindlich, weil mehr Offenheit gegenüber der Wahrnehmung weiterer Informationen besteht.	Viele systematisch aufeinander bezogene Alternativen können voneinander abgegrenzt werden, es können optimale Entscheidungen getroffen werden.
Problemhaftigkeit		Minimierung von Konflikten, indem Stimuli, die nicht in die vorhandenen Kategorien passen, verzerrt wahrgenommen oder nicht berücksichtigt werden.	In einer gegebenen Situation können mehrere Sichtweisen erfaßt, aber noch nicht gleichzeitig in Beziehung zueinander gesetzt werden. Konsequenzen sind "Negativismus" und "Trend zum Widerspruch".	Eine Konfliktsituation kann von zwei Standpunkten aus betrachtet werden und diese können in Beziehung zueinander gesetzt werden, so daß Wechselwirkungen erkannt werden.	Eine Konfliktsituation kann von mehreren Standpunkten und wechselseitig wahrgenommen und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Prinzipiengeleitete und generalisierbare Konfliktlösungen werden angestrebt.
Konflikt		Das Potential zur Schaffung von Mehrdeutigkeiten ist gering; das Verhalten ist weitgehend in externen Bedingungen verankert, dennoch hoher Absolutheitsanspruch.	Da ansatzweise Alternativen vorhanden sind, sind Entscheidungen zu treffen, so daß erste interne Prozesse auftreten, die allerdings noch immer stark von externen Bedingungen abhängen.	Das Bewußtsein, Ungewißheit aushalten zu können, ist gestiegen; die durch Wahlmöglichkeiten ausgelösten internen Prozesse sind potentiell selbstreflektierend, d.h. nicht mehr so sehr von externen Bedingungen abhängig.	Anpassungserfordernisse künftiger Ereignisse können berücksichtigt werden, so daß Mehrdeutigkeiten erzeugt und bewältigt werden; hohe Ambiguitätstoleranz.
Unsicherheit					

Abb. 2 : Beziehungen zwischen kognitiven Strukturniveaus und Persönlichkeitsmerkmalen

4.1.2 Lernaufgaben:

Fundamentale Probleme, kontroverses Denken und Problemlösungsfähigkeit

Im Hinblick auf entwicklungsfördernde Unterrichtsangebote, durch die die "Nahtstellen" zwischen Mikro- und Makrowelt ausgefüllt werden können, leitet *Gagel* Lernaufgaben ab, die hierfür besonders geeignet erscheinen (*vgl. Gagel 1983a, S. 128 ff.*). Er unterstellt, daß es gestaltbare Beziehungen zwischen den vier Strukturniveaus und damit einhergehenden Persönlichkeitsmerkmalen einerseits und "fundamentalen Problemen", "kontroversen Denken" und "Problemlösungsfähigkeit" andererseits gibt. Diese Beziehungen sollen zunächst angedeutet werden, um dann die hieraus erwachsenden Lernaufgaben zu konkretisieren.

Lerninhalte mit fundamentalen Problemen sind mehrdeutig, sie fordern zu subtilen Unterscheidungen und Vergleichen heraus, so daß sie geeignet sind, die Entwicklung zumindest zu einem gemäßigt hohem Niveau anzuregen. Kontroverses Denken soll helfen, die Ja-Nein-Struktur bzw. Schwarz-Weiß-Denken, wie es für Niveau 1 kennzeichnend ist, zu überwinden. Die dadurch angeregte Suche nach mehreren Alternativen ermöglicht darüberhinaus eine differenziertere Wahrnehmung weiterer Standpunkte. Damit kann der auf Niveau 2 noch weitgehend vorherrschenden unreflektierten Meinungsbildung begegnet werden. Problemlösungsdenken schließlich verlangt von Individuen differenzierte kognitive Prozesse, den Verzicht auf voreilige Urteile sowie ein zunehmend reflexives Verhalten, wie es für ein gemäßigt hohes, noch mehr aber für ein hohes Niveau erforderlich ist.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, daß die mit fundamentalen Problemen, kontroversen Denken und problemlösendem Denken verfolgten Intentionen nicht etwa nacheinander bzw. unabhängig voneinander anzustreben sind. Diese Lernarten sind vielmehr interdependent und können und sollen im Zusammenhang mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen nicht trennscharf abgegrenzt werden. Dennoch ermöglicht die analytische Trennung die Betonung jeweils spezifischer Aspekte von Entwicklungsmöglichkeiten in bezug auf Persönlichkeitsmerkmale bzw. kognitiver Strukturiertheit.

Fundamentale Probleme

Politische Erkenntnisprozesse sollten sich vorzugsweise an fundamentalen Problemen orientieren, um so aus der Fülle des Wißbaren das auszuwählen, was für die Lernenden bedeutsam ist. Fundamentale Probleminhalte beziehen sich auf politische Sachverhalte, "die existenz- oder identitätsbedrohende Wirkungen auf Personen haben oder haben können" (*Gagel 1983a, S. 90*). Und um die Verdeutlichung der von diesen Strukturen verursachten Probleme geht es.

Wie aber können Inhalt und Struktur eines derartigen Problems lernwirksam erschlossen werden? Das Verhältnis von Problem und Inhalt läßt sich durch drei Fragerichtungen ermitteln: Von den Problemen ausgehend ist nach Informationen, Fakten, Daten und lebensweltlichen Situationen zu fragen, die besonders geeignet sind, um die allgemeinen und bedeutsamen Zusammenhänge zu ermitteln. Aus der Perspektive einzelner Situationen kann nach zugrundeliegenden bedeutsamen Erkenntnissen gefragt werden und nach Informationen, die erforderlich sind, um "Bedeutsam-Allgemeines" zu erkennen. Schließlich ergibt sich der dritte Zugang aus der Frage nach solchen Problemen, von denen sich die Schüler/innen in ihrer Situation subjektiv betroffen fühlen, um von da aus zu klären, welche "objektiven" Probleme zugrundeliegen (*vgl. Hilligen 1985a, S. 33 f.*).

Diese Fragerichtungen sollten übergreifend um den Aspekt der kategorialen Begriffsbildung ergänzt werden. Durch kategorialen Zugriff - z.B. Chancen und Gefahren, Interesse, Macht, Recht, Menschenwürde etc. - kann die Umweltkomplexität reduziert werden. Die Notwendigkeit ständiger Neuorientierung wird dadurch vermindert und die Fähigkeit zur aktiven Wahrnehmung und Informationsverarbeitung verbessert. Grundbegriffe höherer Ordnung ermöglichen eine gezieltere kognitive Orientierung (vgl. Hilligen 1985a, S. 102 ff.).

Die Strukturkomponente fundamentaler Probleme spiegelt sich in den drei Frage- und Problemrichtungen wider. Wenn die Schüler/innen gelernt haben, selbständig diese Fragen zu stellen, sind ihre Fähigkeiten zur Informationsaufnahme und -verarbeitung gesteigert. Insofern ist "Problemerkennntnis ... Wissen, aber Wissen besonderer Art" (Gagel 1983a, S. 133). In der Auseinandersetzung mit fundamentalen Problemen verspüren die Lernenden ihre kognitiven Defizite. Wenn sie dabei nicht zu sehr überfordert werden, können Denkaktivitäten - Assimilation, Akkomodation - hervorgerufen werden, die dazu verhelfen, das kognitive Niveau zu steigern. Da die Auseinandersetzung mit nicht eindeutigen Lerngegenständen eine differenzierte Betrachtung von Problemaspekten verlangt, werden die Lernenden angeregt, Unterscheidungen zu treffen, Ergebnisse zu vergleichen und abzuwägen. Hierin besteht letztlich der Anregungsgehalt fundamentaler Probleme hinsichtlich der Vermittlung politischer Erkenntnisfähigkeit (vgl. Gagel 1983a, S. 134).

Kontroverses Denken

Kontroverses Denken steht im Widerspruch zu politischem Reduktionismus im Sinne von zu vereinfachenden Erklärungen und zu reduzierten Alternativen bzw. Entweder-Oder-Denken. Wer hierzu neigt, nimmt an, daß es für schwierige Probleme nur eine wahre Lösung gibt. Wer meint, diese zu kennen, der tendiert im Sinne des Freund-Feind-Schemas zu Intoleranz gegenüber Andersdenkenden. Politischer Reduktionismus ist nicht nur abzulehnen, weil er dazu verleitet, politische Auseinandersetzungen in 'Glaubenskriege' umzuwandeln, sondern auch, weil er selbständige Denkprozesse verhindert. Wer ein nicht angemessenes Verständnis von der politischen Realität hat, sich aber deutlich damit identifiziert, erträgt es nur schwer, dieses eventuell korrigieren zu müssen. Das macht bereits die Theorie der kognitiven Dissonanz von *Leon Festinger* deutlich (vgl. *Festinger 1978*). Insofern ist mit Lernbarrieren zu rechnen.

Politisch kontroverses Denken kann als Fähigkeit definiert werden, die darauf ausgerichtet ist, an einem Sachverhalt Vielfalt zu entdecken. Eine derartige Denkweise ermöglicht es, politische Auseinandersetzungen oder Konflikte wahrzunehmen und über das Für und Wider nachzudenken. Dies fördert zugleich Dialogfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, auf Problemsichten bzw. Argumente der Dialogpartner in sozialen Lernprozessen einzugehen. Kontroverses Denken enthält als Lernaufgabe der politischen Bildung die Aufforderung, die in den fundamentalen Problemen enthaltenen Gegensätzlichkeiten auszuhalten, um nicht in politischen Reduktionismus, in Entweder-Oder-Kategorien bzw. Schwarz-Weiß-Schemata auszuweichen oder dort zu verharren. Damit ist kontroverses Denken nicht auf einfache Lösungen hin orientiert, sondern auf die Bewahrung von Umweltkomplexität im Erkenntnisprozeß (vgl. Gagel 1983a, S. 137; *Claußen 1981b, S. 322*;).

Wenn Lernende herausgefordert sind, kontroverse Standpunkte einzunehmen, dann fördert dies ihre Fähigkeit, sich verbal auseinanderzusetzen, und gleichzeitig wird ihr Erkenntnisprozeß aktiviert. Ihnen kann dabei auch verdeutlicht werden, daß politische Handlungszusammenhänge per se Unsicherheit, Komplexität, Problem- und Konflikthaftigkeit aufweisen. Mit dieser Einsicht kann es den Schülern leichter fallen,

persönliche Defizite auszuhalten, ohne in Resignation oder Hilflosigkeit zu verfallen. Die Revision einmal eingenommener Standpunkte dürfte dann ebenfalls eher gelingen.

Kontroverses Denken erfordert einige kognitive und kommunikative Leistungen, die bei Auszubildenden nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können. Lehrer/innen brauchen Geduld. Zu den erforderlichen kognitiven und kommunikativen Leistungen, die nur schrittweise entwickelt werden können, gehört in erster Linie, daß nach abweichenden bzw. konträren Standpunkten gefragt und die Mehrschichtigkeit von Sachverhalten untersucht wird. Dann können in Diskussionen Einwände anderer ernsthaft geprüft und eigene Argumente eingebracht werden.

Problemlösungsfähigkeit

Gelingt es Lehrer/innen, das zu bearbeitende fundamentale Problem didaktisch-methodisch so aufzubereiten, wie es den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen angemessen ist, dann führt das bei ihnen jeweils zu einem bestimmten psychischen Zustand. Dieser kann in Anlehnung an *Dörner* durch die drei Komponenten "Unerwünschter Ausgangszustand", "Erwünschter Endzustand" und "Barriere, die die Transformation ... (zwischen beiden, d.V.) im Moment verhindert" (*Dörner 1976, S. 10*) beschrieben werden.

Barrieren können z.B. darin bestehen, daß die Mittel zur Transformation, also geeignete kognitive Struktureigenschaften bzw. Persönlichkeitsausprägungen fehlen. Lernfortschritte können aber auch dadurch behindert werden, daß sich die Schüler/innen kein oder nur ein vages Bild von einer optimalen Lösung machen können; sie spüren zwar ein durch das Problem ausgelöstes Unbehagen, aber sie verfügen noch nicht über hinreichende Vorstellungen, die eine mögliche Lösung darstellen. Das ist vor allem dann der Fall, wenn es sich um offene bzw. schlecht definierte Probleme handelt, wie es für das Politische charakteristisch ist. Je offener aber ein Problem hinsichtlich des möglichen Zielzustandes ist, um so wichtiger ist seine Präzisierung. Nur dann können sinnvolle Lösungsstrategien entwickelt werden (*vgl. Dörner 1976, S. 11 ff.*).

Politikunterricht, in dem Problemlösungsfähigkeit gelernt werden soll, intendiert Prozeßlernen, und damit Lernen lernen. Zu erarbeiten sind von den Schülern Strategien und Lösungswege, welche die Differenzierung der kognitiven Strukturiertheit ermöglichen. Damit wäre ein Beitrag zur Verbesserung der Erkenntnisfähigkeit geleistet. Die hierdurch erreichbare Niveauehebung senkt zugleich die Barrieren bei künftigen Problemlösungsversuchen. Einzuüben sind deshalb im Politikunterricht "kognitive Prozesse des Suchens und Findens von Lösungen" (*Gagel 1983a, S. 144*).

Damit ist aber noch nicht hinreichend konkretisiert, worin die Lernchancen problemlösenden Lernens bestehen und wie diese genutzt werden können. Die treibende Kraft jedes Erkenntnisprozesses besteht darin, dies wurde im Zusammenhang mit der Entwicklung der kognitiven Kompetenz erörtert, daß ein Individuum auf ein Problem stößt, dieses aber nicht mit den ihm momentan zur Verfügung stehenden Mitteln lösen kann, eine Lösung aber in Reichweite erscheint. Bezogen auf den Politikunterricht entsteht hieraus die didaktische Notwendigkeit, ein politisches Problem als ein kognitives Problem darzustellen (*vgl. Gagel 1983a, S. 143*).

Hierbei ist allerdings zu beachten, daß ein Problem nicht nur erkenntnistheoretisch von Interesse ist, etwa im Sinne von *Karl Popper*: "Die Erkenntnis beginnt ... mit der Spannung zwischen Wissen und Nichtwissen ..." (*Popper 1974, S. 104*). Vielmehr ist im Sinne von *Theodor W. Adorno* zu berücksichtigen, daß es nicht nur Widerspruch im Wissen gibt, sondern daß Probleme sehr real in der Sache begründet, und keineswegs bereits durch vermehrte Kenntnis und klare Formulierung aus der Welt zu schaffen sind

(vgl. Adorno 1974, S. 128 f.). In der letzten Aussage wird zweierlei deutlich. Zum einen hat die kognitive Problembearbeitung im Unterricht den "Status eines Denkspiels" (Gagel 1983a, S. 143) im Vergleich zur Realität; im Rahmen des Problemlösungsprozesses werden fiktive Lösungen erarbeitet. Zum anderen aber ist die Definition eines Sachverhalts als Problem bereits ein politischer Akt, weil der Konflikt bereits bei der Beschreibung der Probleme beginnt. Dieser Gedanke ist nicht nur für Politiklehrer/innen von Bedeutung, die darüber nachzudenken haben, welcher Definitionsmacht sie sich anschließen bzw. unterliegen, sondern auch im Hinblick auf den Erhalt des Realitätsbezuges. Der Bezug zu realen politischen Entscheidungsproblemen stellt für die unterrichtliche Problembearbeitung die "kognitive Verbindlichkeit" her (vgl. Gagel 1983a, S. 54 und S. 143 f.; Narr 1971, S. 24 f.).

Damit politisch-gesellschaftliche Realität erkenntnismäßig bewältigt werden kann, bedarf es bestimmter Denkstrukturen. In Anlehnung an das Modell problemlösenden Verhaltens von Friedrich Wilhelm Dörge erfordert problemlösendes Denken, daß zwischen folgenden vier Problemlösungsstufen unterschieden werden kann, die dann nacheinander zu bewältigen sind: Fragen (Problemstellung), Anschauen (Lageanalyse), Urteilen (Zielkonflikte und Entscheidungen) und Handeln (Maßnahmen und Wirkungsanalyse) (vgl. Dörge 1971, S. 392).

Zur Einübung von Problemlösungsfähigkeit gehört "das Erkennen von Problemen, die Fähigkeit zur sachgerechten und wertbewußten Analyse, das Aufzeigen der Zielkonflikte und Machteinflüsse beim Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß und nicht zuletzt die Anwendung konkreter Maßnahmen zur Problemlösung mit der Überprüfung ihrer Auswirkungen im Hinblick auf die erstrebten Ziele" (Dörge 1971, S. 394). Gelingt es, politische Probleme derart in Erkenntnisprozesse bzw. in entsprechende Denkstrukturen zu transformieren, dann kann erwartet werden, daß sich politisch relevante Persönlichkeitsmerkmale in den vier Toleranzdimensionen positiv entwickeln.

Problemlösungsprozesse aktivieren vielfältige kognitive Fähigkeiten. Gagel hat diese nach drei Gesichtspunkten zusammengefaßt: Zur Fähigkeit der Problemerkfassung/Problemdefinition gehört, daß Informationen beschafft und verarbeitet werden, und daß Beziehungen zwischen ihnen hergestellt werden. Die Fähigkeit, Hypothesen zu entwickeln und lösungsrelevante Ideen zu produzieren, erfordert den Entwurf von Zielprojektionen, wobei deren vorläufiger Charakter zu berücksichtigen ist; es sind Annahmen zu prüfen, Folgen abzuschätzen, Vergleiche anzustellen und kognitive Entscheidungen zu treffen, also 'Fähigkeiten einer realitätsbezogenen Kreativität'. Problemlösungsprozesse ermöglichen schließlich auch die Bewertung von Mitteln und Lösungsalternativen sowie die Distanz zu eigenen Zielpräferenzen und damit die Offenheit gegenüber Begründungen und Argumentationen anderer. Intendiert werden mit der Vermittlung von Problemlösungsfähigkeit insgesamt solche Persönlichkeitseigenschaften, wie sie charakteristisch sind für Strukturniveaustufen oberhalb von gemäßigt niedrig (vgl. Gagel 1983a, S. 145).

Damit sind fundamentale Probleme, kontroverses Denken und Problemlösungsfähigkeit als Lernarten identifiziert, die geeignet erscheinen, die Erkenntnisfähigkeit der Lernenden bzw. deren Denkstrukturen zu differenzieren. Durch sie können Beziehungen zwischen Mikro- und Makrowelt in sinnvoller Weise gestaltet werden. Hierbei ist zu bedenken, daß die intendierten subjektorientierten Lernprozesse zugleich auch wertorientierte Stellungnahmen, beispielsweise im Zusammenhang mit erwünschten bzw. bevorzugten Lösungen herausfordern. Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit durch politische Bildung sollen im nächsten Abschnitt erörtert werden.

4.2. Urteilsfähigkeit

4.2.1 Didaktische Aufgabe

Fundamentale Probleme, kontroverses Denken und das Einüben von Problemlösungsfähigkeit fordern Lernende zum Urteilen heraus, ohne daß damit auch zugleich schon Kriterien für die Urteilsbildung vermittelt werden. Um aber politisch-gesellschaftliche Probleme angemessen einschätzen und sozial verantwortlich handeln zu können, bedarf es politisch-moralischer bzw. moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Hierzu kann Unterricht beitragen, indem solche Kompetenzen vermittelt werden, die Lernende zu verantwortlichen Entscheidungen befähigen und sie in die Lage versetzt, eine eigene Position einzunehmen, diese argumentativ zu vertreten und dabei andere Standpunkte zu respektieren. Dabei ist zu bedenken, daß es in politischen Konfliktsituationen seltener um die grundsätzliche Anerkennung von Grundwerten wie Menschenwürde und Freiheit und Gleichheit geht, die den Grundkonsens einer pluralistischen Gesellschaft ausmachen (sollten). Strittig hingegen ist zumeist die Interpretation und Anwendung dieser Werte im Hinblick auf einen konkreten Sachverhalt.

Hier wird, das wurde weiter oben bereits ausgeführt, ein Moralverständnis zugrundegelegt, das "Moralität als Inbegriff allgemein zustimmungswürdiger, weil vernünftig begründbarer Lösungen sozialer Konflikte..." (*Lempert 1988, S. 13*) definiert. Diese Begriffbestimmung bedeutet, daß die moralische Urteilsfähigkeit einer Person daran gemessen werden kann, ob und in welchem Maße sie für soziale Konflikte Lösungen finden kann, auf die sich die Beteiligten und Betroffenen einigen können. Moralisch begründete Konfliktlösungen beruhen auf vernünftigen Begründungen, die denen einleuchten können, die sich auf rationales Argumentieren einlassen. Hiervon sind strategische -vorkonventionelle- Konfliktlösungen zu unterscheiden, bei denen es in erster Linie auf die Durchsetzung eigener Vorstellungen ankommt, wobei z.B. Macht oder List eine Rolle spielen können.

Politische Bildung, die sich nicht am "Mut zur Erziehung" - im Sinne traditioneller Tugendlehre -, sondern eher an der Erziehung zu mehr Mut orientiert, intendiert die Entwicklung konventioneller und postkonventioneller Urteilsstrukturen sowie deren Umsetzung in Handlungen. Moralisches Urteilen ist in diesem Sinne Denken, und fortgeschrittenes moralischen Denken setzt notwendigerweise fortgeschrittene kognitive Kompetenzen voraus, ohne daß diese hierfür bereits hinreichend sind. "Die Stufe des logischen Denkens, die eine Person erreicht hat, setzt der Moralstufe, die sie erreichen kann, eine bestimmte Höchstgrenze" (*Kohlberg 1987, S. 29*). *Kohlberg* ist der Auffassung, daß die moralische Entwicklung eines Individuums, das im Sinne von *Piaget* nur konkret-operational denkt, auf das präkonventionelle Niveau begrenzt sei, und wer nur teilweise formal-operational denken könne, dessen moralisches Urteilen überschreite nicht das konventionelle Niveau (*vgl. Kohlberg 1987, S. 29*).

Allerdings würde es sich um grobe Mißverständnisse handeln, wenn man diese Niveaus als objektiven Maßstab für die moralische Qualität eines Lernenden begreifen und/oder die Stufen sogar in Beziehung zur Zensurenkala setzen wollte. Die pädagogische Relevanz dieses Konzeptes besteht vielmehr darin, daß Lehrer/innen es nutzen können, um die Argumentationsstrukturen der Schüler/innen im Kontext ihrer gesamten sozialkognitiven Entwicklung zu verstehen. Dabei sollten sie bedenken, daß die Richtung der Entwicklung moralischen Denkens zwar innerpsychischen Gesetzmäßigkeiten folgt - die zunehmend komplexeren Stufen werden von Individuen in der Regel nacheinander durchlaufen -, daß aber das Entwicklungstempo und der jeweils erreichte Stand weitgehend von Umwelterfahrungen beeinflusst sind (*vgl. Nunner-Winkler 1987, S. 22 f.; Lempert 1988, S. 27*). Denn Menschen erhalten in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich intensive und teilweise auch widersprüchliche Anregungen für die

Entwicklung ihrer Urteilsfähigkeit. So weist *Lempert* darauf hin, daß bereits konventionelle Orientierungen partiell im Gegensatz zur Betriebsmoral stehen können, die wiederum entsprechende Sozialisationseffekte auf abhängig Beschäftigte bzw. Auszubildende bewirkt (vgl. *Lempert 1988, S. 48 ff.*). Zudem wurde bereits weiter oben darauf hingewiesen, daß kognitive Strukturen keineswegs bereichsübergreifend ausgebildet sein müssen; eine Person kann für verschiedene Lebenszusammenhänge durchaus unterschiedliche Niveaus kognitiver Strukturiertheit aufweisen und somit auch mit unterschiedlichen sozialen Reichweiten moralischen Denkens ausgestattet sein.

"Psycho-logische" Unterschiede in den Urteilsstufen zeigen sich, wie bereits ausgeführt, zum einen darin, welche einen Konflikt betreffenden Interessen, Intentionen, Regeln, Normen und Werte ein Urteilender überhaupt wahrnimmt; ob z.B. jemand im Zusammenhang mit der Asylfrage lediglich Interessen "der" Deutschen sieht oder auch die von Asylsuchenden. Von Bedeutung ist hierbei auch, ob nur die eigenen oder auch fremde Orientierungen sowie eher die übereinstimmenden oder auch die konfligierenden Elemente verschiedener Standpunkte in den Blick geraten. Zum anderen unterscheiden sich die Urteilsstufen auch in der Art und Weise, in der eine Person die wahrgenommenen Orientierungen bei ihrer Konfliktlösung berücksichtigen kann; unterschiedliche Standpunkte können gleich ernst genommen oder gewichtet in eine Rangordnung gebracht werden (vgl. *Lempert 1986; ders. 1988, S. 20*).

Klaghofer u.a. haben moralische Urteilsniveaus von 587 schweizer Auszubildenden - gemessen an Kohlbergs Schema - ermittelt: Bezogen auf das 1. Lehrjahr urteilten ca. 46 % der Befragten auf der vorkonventionellen Stufe 2, viele von ihnen befanden sich allerdings bereits im Übergang zur konventioneller Ebene, die bereits mit ca. 54 % besetzt war. Postkonventionell urteilten insgesamt etwa 0.4 % (vgl. *Klaghofer u.a. 1985, S. 14 ff.*). Zu anderen Ergebnissen kommt eine Untersuchung des *Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung* in Berlin. Hier wurden Daten entsprechend der von *Lempert* erarbeiteten Definitionsmatrix (vgl. *Lempert 1986, S. 92 ff.*) erhoben: Die Zuordnungen oberhalb der ersten Stufe streuen mit einer Ausnahme fast gleichmäßig über die verschiedenen Stufen und Niveaus. Die interpersonale, die institutionelle und die gesellschaftliche Moralität ist hiernach intraindividuell häufig verschieden weit ausgebildet (vgl. *Lempert 1986, S. 97 ff.*).

Wenn unterstellt werden kann, daß die Urteilsstrukturen der meisten Auszubildenden inkonsistent sind, dann stellt sich die didaktische Aufgabe der Vermittlung moralischer Urteilsfähigkeit, zudem unter den Bedingungen des Politikunterrichts in der Berufsschule, realistischerweise in etwa wie folgt: Die Auszubildenden sind moralisch zu sensibilisieren, indem ihnen beispielsweise moralische Aspekte auch beruflicher und betrieblicher Strukturen und Prozesse bewußt gemacht werden. Weiterhin kommt es darauf an, ihnen die Bedeutung konventioneller Wertschätzung anderer Menschen und sozialer Beziehungen sowie moralischer Regeln zu vermitteln. Es scheint hingegen kaum möglich zu sein, das Niveau ihres moralischen Denkens generell anzuheben. Aussichtsreicher ist es, den moralischen Segmentierungen dadurch Rechnung zu tragen, daß die Lernenden angeregt werden, ihre eventuell in einem anderen Lebensbereich erworbenen fortgeschritteneren Urteilsstrukturen auch im politischen Bereich anzuwenden. Denn moralische Denkmuster, die oberhalb des je beherrschten Argumentationsniveaus liegen, lassen sich nicht als Lerninhalte in Form abstrakter Regeln vermitteln. Sie werden erst durch die Beschäftigung mit konkreten moralischen Problemen als Argumentationsformen ausgebildet: "Moralstufen sind Regeln, die in konkreten moralischen Argumentationen angewandt, aber als abstrakte Regeln erst wirklich verstanden und bewußt verwendet werden, wenn die Individuen längst auf das nächste Niveau übergewechselt sind" (*Lempert 1988, S. 81*).

Entwicklungsgemäße moralpädagogische Interventionen sind an jeweils anstehenden Entwicklungsschritten und nicht von vornherein an der höchsten Stufe orientiert. Sie haben den realen sozialkognitiven Entwicklungsstand der Lernenden zu beachten. Ausschließlich postkonventionell ausgerichtete moralpädagogische Interventionen sind verfrüht. Moralisch-demokratische Erziehung in der Berufsschule kann aber zur Differenzierung moralischer Denkstrukturen beitragen, indem einzelne Elemente komplexerer Urteilsstrukturen akzentuiert werden; dies betrifft z.B. ein angemesseneres Verständnis für fremde Standpunkte und/oder deren Bedeutung für die eigene Position. Die Chance, komplette Strukturtransformationen zu bewirken, die die Lernenden zu verbindlichem Urteilen auf einer höheren Moralstufe befähigen, ist dagegen deutlich geringer (vgl. Lempert 1988, S. 72 ff.).

Diese Argumentation berücksichtigt, daß schulische Lernerfolge auch von außerschulischen, insbesondere betrieblichen Gegebenheiten abhängen. Gerade die Berufsschule - angesiedelt an der "Grenze zwischen der 'pädagogischen Provinz' und dem 'wirklichen Leben'" (Lempert 1988, S. 85) - ist darauf angewiesen, ihre Bildungsbemühungen hierauf abzustimmen. Dazu gehört, daß die Lehrer/innen die betriebliche Situation der Auszubildenden realistisch einschätzen. Nur dann können sie ihre Handlungsalternativen so akzentuieren und so dosiert einsetzen, daß sie von den Jugendlichen nicht als realitätsfern erlebt und abgewehrt werden, sondern entwicklungsfördernde sozialkognitive Konflikte auslösen. Die pädagogische Relevanz dieser Konzeption besteht darin, daß Urteile auf höherer Ebene eine adäquatere Realitätsbewältigung ermöglichen als Urteile auf niedrigerem Niveau (vgl. Garz 1984, S. 32).

4.2.2 Lernaufgabe: Bearbeitung sozialer Konflikte

Geeignete Lernaufgaben für die Entwicklung politisch relevanter Urteilsfähigkeit bieten moralische Dilemmata bzw. Konfliktbeschreibungen. Diese können konzeptuell, hypothetisch oder konkret angelegt sein können. Mit konzeptuellen Vorgaben werden strukturelle Konflikte beschrieben, z.B. Ökonomie - Ökologie, über die Lernende zunächst ein allgemeines Urteil abgeben. Erst dann werden sie aufgefordert, nach konkreten Konfliktsituationen aus ihrem Erfahrungsbereich und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Konkrete Konfliktbeschreibungen hingegen beziehen sich auf bestimmte Personen, und sie schildern relativ abgeschlossen die jeweiligen Kontextbedingungen; z.B. Abwägen der Gefahr des Arbeitsplatzverlustes bei einem Hersteller von Kunststoffen aus PVC, weil dessen Produkte aufgrund einer (hessischen) Verordnung nicht mehr in öffentlich geförderten Neubauten eingebaut werden dürfen einerseits und möglichen Umweltschäden andererseits. Beispiele für beide Typen der Konfliktbeschreibungen geben Ernst Hoff u.a. (1983). Das in der Literatur wohl am häufigsten zitierte hypothetische Dilemma wurde von Kohlberg formuliert. Im "Heinz-Dilemma" wird beschrieben, daß ein Mann versucht, seine krebskranke Frau vor dem kurz bevorstehenden Tode zu bewahren. Er bricht bei einem Apotheker ein, um das Medikament zu stehlen, das dieser kürzlich entwickelt hat, es aber nur zu einem weit überhöhten Preis abgeben will, den der Mann jedoch nicht aufbringen kann (vgl. Kohlberg 1974, S. 66). Im übrigen sind solche Konfliktbeschreibungen, die allerdings für Unterrichtszwecke meist noch zu bearbeiten sind, beinahe tagtäglich den Medien zu entnehmen; z.B. in die öffentliche Diskussion geratene Gerichtsurteile, Waffen- und Giftmüllexport etc... .

Durch die Konfrontation mit einem derartigen moralischen Dilemma kann in der Klasse eine engagierte Auseinandersetzung in Gang gesetzt werden. In deren Verlauf werden Meinungen und Argumentationen diskutiert und geprüft. Der Einsatz eines hypothetischen Dilemmas ("Durfte Heinz das?") bietet möglicherweise den (vordergründigen)

Vorteil, daß sich Lehrer/innen aufgrund der gegebenen Übersichtlichkeit mit der anstehenden Problematik relativ leicht auf den Unterricht vorbereiten können. Allerdings dürfen die Nachteile derartiger Problembeschreibungen, die aus ihrer Einfachheit und Künstlichkeit resultieren, nicht übersehen werden (vgl. Garz 1984, S. 33). Insofern ist der Vorwurf, daß hypothetische Dilemmata 'blutleer' und reduktionistisch seien, weil die dort beschriebenen sozialen Konflikte überschaubar sind und von dem realen Kontext abstrahieren, nicht von der Hand zu weisen. Zumindest könnte der falsche Eindruck entstehen, daß die 'richtige' moralische Lösung nur eine Frage der 'richtigen' moralischen Unterweisung sei.

Ergiebiger sind Konfliktbeschreibungen, die so angelegt sind, daß die Diskussion nicht bereits mit dem Finden einer abstrakten und möglichst 'allgemeingültigen' Lösung beendet ist. Hierzu sind 'real-life' Konflikte eher geeignet. Sie haben einen hohen Grad an Authentizität und regen schon deshalb zu nachhaltiger Auseinandersetzung an und schaffen dadurch auch Informationsbedürfnisse. Unabdingbar hierfür ist, daß sich die Lehrenden zuvor umfangreiche Sachkenntnisse angeeignet haben. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Analyse des 'Betriebsratsdilemmas' von Lempert (vgl. 1988, S. 13 ff.).

Es spricht einiges dafür, im Unterricht mit Auszubildenden konkrete Konfliktbeschreibungen als Lernaufgaben bzw. als Ausgangspunkt für Lernprozesse zu wählen: Lernenden mit niedriger oder gemäßigt niedriger kognitiver Struktur fällt es leichter, sich mit konkreten und in ihrem Erfahrungshorizont liegenden Sachverhalten auseinanderzusetzen, als von vornherein hypothetisch denken zu sollen. Ihre Argumente können nur so differenziert ausfallen, wie sie die zugrundeliegenden sozialen Konflikte in ihrer Struktur wahrnehmen; die Analyse des realen konkreten Kontextes der Situation, wie die Identifikation der Beteiligten und deren Interessen, Ziele, Werthaltung und Machtstellungen sowie die Klärung der verschiedenen konträren und übereinstimmenden Standpunkte etc. ist mitentscheidend für das Argumentationsniveau.

Wenn aber bereits das von den Unterrichtenden vorgelegte konzeptuelle bzw. hypothetische Dilemma die Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden überfordert, dann besteht die Gefahr, daß im "luftleeren Raum" argumentiert wird. Dies wäre für die Entwicklung des politisch relevanten Urteilsvermögens weitgehend folgenlos. Das bei Auszubildenden vorherrschende konkret-operationale Denken und das vielfach damit einhergehende strategische oder konventionelle Urteilsniveau sind Barrieren für die Entwicklung eines reflexiven, kritischen und prinzipiengeleiteten Urteilsvermögens. Indes ist aber keineswegs auszuschließen, daß auch in der Auseinandersetzung mit weniger komplexen Problemstellungen bzw. sozialen Konflikten postkonventionelle Denkmuster ausgebildet werden können (vgl. Lempert 1988, S. 54).

Zur Konkretisierung dieser Lernaufgaben wird im folgenden auf eine Konfliktbeschreibung zurückgegriffen, die in einer Zeitung veröffentlicht wurde (vgl. *Die Zeit*, Nr 8, 19.02. 1988). Für Unterrichtszwecke kann eine Kürzung der hier fast vollständig wiedergegebenen Zeitungsmeldung durchaus sinnvoll sein. Dadurch können evtl. die Schüler/innen motiviert werden, selbst nach den zusätzlichen für die Beurteilung notwendigen Informationen zu fragen. Der Aufforderungscharakter des Textes könnte beispielsweise noch erhöht werden, indem das zitierte Urteil des Arbeitsgerichtes zunächst nicht mitgeteilt wird. Die Lernenden wären dadurch möglicherweise stärker herausgefordert, ihr eigenes Urteil zu fällen und zu begründen.

Du sollst nicht Wurst essen

Vor einem Jahr verlor Helga Drebing aus Edewacht im Kreis Ammerland ihren Arbeitsplatz. Eine fristlose Entlassung mit ungewöhnlicher Begründung: der geplante Verzehr von Bockwürstchen, zur falschen Zeit, am falschen Ort. Fast 20 Jahre lang hatte die 51jährige am Fließband in der Fleischwarenfabrik "Meica" gearbeitet. Die Kündigung wegen eines gerade noch verhinderten Genusses von zehn Würstchen beschäftigte ein Arbeitsgericht. Es geschah am 10. Februar des vergangenen Jahres, um 21 Uhr, wie die Zeugen später übereinstimmend aussagten. In der Fleischwarenfabrik -mit einer Tagesproduktion von 1,5 Millionen Würsten, hergestellt von 400 Mitarbeitern-, einer der größten Arbeitgeber im Ammerland, arbeitete an diesem Abend Helga Drebing in der Spätschicht. Und sie hatten Hunger, erinnert sie sich. Sie sei deshalb von ihren Kolleginnen gebeten worden, zehn Würstchen aus dem Ausschußkorb zu nehmen. Eine andere Kollegin wollte die Bockwürstchen dann im Dampf der Gläserverschlußmaschine aufwärmen.

Zum Würstchen-Schmaus am Fließband kam es dann aber nicht mehr. "Der Betriebsleiter stellte uns zur Rede. Am nächsten Tag folgten regelrechte Verhöre", berichtet Helga Drebing. Zehn Tage später wurde ihr und der Mitarbeiterin, die die Würstchen aufwärmen wollte, fristlos gekündigt. Die anderen Frauen bekamen Abmahnungen. "Besondere kriminelle Energie" warf die Geschäftsleitung Helga Drebing im Kündigungsschreiben vor. "Vorsätzlich und gezielt" seien nicht etwa Würstchen der Standard-, sondern der Spitzenqualität entwendet worden. Gegen die Kündigung klagte Helga Drebing vor dem Arbeitsgericht Oldenburg.

Die Gewerkschaft Nahrung, Genuß, Gastätten stand dabei von Anfang an auf Seiten der Frauen. Der Prozeßbevollmächtigte vermutet, daß es ohnehin nicht nur um die Wurst geht in diesem Rechtsstreit: "Helga Drebing war denen eine unbequeme Mitarbeiterin, die sich bereits gegen nicht genehmigte Überstunden mit Erfolg zur Wehr gesetzt hatte. Die anderen Frauen hatten einfach nur das Pech, daß sie bei diesem Vorfall dabei waren." Mit der Kündigung habe die Geschäftsführung auch versucht, die Wahlen zum Betriebsrat zu beeinflussen, deren Mitglied Helga Drebing seit 1984 war. Das Arbeitsgericht befaßte sich vor allem mit der Frage, ob das Würstchenessen überhaupt eindeutig verboten gewesen sei. Die Geschäftsführung argumentierte, die Betriebsordnung verbiete die "Benutzung oder Entwendung betriebseigener Materialien zum Vorteil für sich oder anderer Personen". Das Gegenargument der Gewerkschaft: Erst fünf Tage nach dem Vorfall seien in den Hallen Schilder angebracht worden, auf denen vor dem Biß ins Würstchen gewarnt werde. Bis dahin sei das von der Geschäftsführung "stillschweigend geduldet" worden. Insgesamt 34 Zeugen sollten dem Arbeitsgericht Klarheit bringen. Doch die Wahrheitsfindung war eine kaum zu lösende Aufgabe. Die von der Gewerkschaft benannten Zeugen sagten aus, daß ihnen von einem Verbot nichts bekannt gewesen sei. Die Zeugen der Geschäftsführung sagten hingegen, alle Mitarbeiter hätten gewußt, daß von den Würstchen mit Schönheitsfehlern nur die Pelle entfernt werde, um sie dann erneut aufs Fließband zu schicken.

Der Schaden durch das Aufwärmen der Würstchen reiche nicht als Grund für eine fristlose Kündigung aus, entschied im Oktober das Arbeitsgericht, an der Rechtswidrigkeit des Verzehrs bestünde jedoch kein Zweifel. Für Helga Drebing und ihre Kollegin wurde der Rückweg an ihren Arbeitsplatz dadurch noch nicht frei: Das Unternehmen legte Berufung ein. Darüber wird vermutlich im März das Landesarbeitsgericht in Hannover entscheiden.

Für die Angemessenheit der Bearbeitung dieses Falles ist der Unterrichtsstil und die damit verbundene Kommunikationsweise von größter Bedeutung. Deshalb müssen sich die Lehrer/innen insbesondere Gedanken über die Rollenverteilung zwischen sich und den Lernenden machen. Um die Auszubildenden zu ermutigen, ihren jeweiligen Standpunkt darzulegen, der ihnen selbst angemessen erscheint, und dazu, auf die Argumente anderer einzugehen, bedarf es einer sachbezogenen, offenen und partnerschaftlichen Arbeitsatmosphäre. Hierfür haben die Unterrichtenden geeignete Voraussetzungen zu schaffen.

Ein gängelnder kleinschrittiger Frageunterricht ist ebenso unangemessen, wie 'moralisierende' Einwände durch die Lehrer/innen. Dadurch wären die für die Entwicklung der Urteilsfähigkeit erforderlichen Eigenaktivitäten der Schüler/innen block-

kiert. Vielmehr sollten sich die Lehrenden als Gleichberechtigte an der Diskussion beteiligen, indem sie ihre Meinung als persönliche Auffassung und nicht als 'Expertenmeinung' äußern und diese womöglich sogar zum verbindlichen Lernziel erklären. Ihre Aufgabe besteht neben der Bereitstellung geeigneter Lernhilfen vornehmlich darin, allen Beteiligten gleiche Chancen zur Teilnahme an der Diskussion zu sichern, soweit dies möglich ist. Sie haben auf sozial-kommunikative Grundfähigkeiten Wert zu legen, weil ohne diese keine produktive Diskussion möglich ist (vgl. Oser 1987, S. 46; Althof 1984, S. 166).

Die Rechtfertigung bevorzugter Handlungsnormen kann im praktischen Diskurs gelingen, wenn bestimmte verständnissichernde Begründungsregeln eingehalten werden. *Gagel* hat in Anlehnung an die von *Habermas* aufgestellten Geltungsansprüche für verständigungsorientierte Aussagen - Wahrheit, Richtigkeit bzw. Angemessenheit, Wahrhaftigkeit und Verständlichkeit - eine Kette von fünf Fragen formuliert. Die Antworten hierauf können als Anleitung für die Diskussionsleitung im Politikunterricht verwendet werden:

- (1) "Welcher Wertbezug liegt zugrunde?" Die Frage führt zur Offenlegung des Geltungsanspruches und damit auch zur Trennung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen. Aussagen und Handlungen sind unter dem Anspruch von Richtigkeit bzw. Angemessenheit zu hinterfragen.
- (2) "Welche wissenschaftlichen Aussagen gibt es?" Gefragt wird nach der Zuverlässigkeit der Aussagen über die Realität, die für die zu treffende Entscheidung von Bedeutung sind; es geht um den Wahrheitsanspruch.
- (3) "Gibt es Übereinstimmungen innerhalb der Gesellschaft und wie weit gehen sie?" Durch 'Konsenshypothesen' kann der Rechtfertigungsanspruch reduziert werden; hierzu gehören übereinstimmende Aussagen in Programmen von Parteien, Verbänden und anderen gesellschaftlichen Gruppen.
- (4) "Welche Einwände sind denkbar oder feststellbar?" Damit wird die Perspektive des Dialogpartners eingenommen und darüber nachgedacht, welche inhaltlichen und normativen Einwände gegen den eigenen Standpunkt vorgebracht werden können.
- (5) "Welcher Wertbezug liegt den Argumenten des Dialogpartners zugrunde?" Damit beginnt der Durchgang der Prüfung bei den anderen Teilnehmern (vgl. *Gagel 1983a*, S. 207 ff.).

Durch die Beachtung dieser Fragerichtungen durch Pädagogen wird zugleich auch sichergestellt, daß nicht nur Werturteile, sondern auch empirische Sätze und auch strategische Empfehlungen zum Zuge kommen. Diese drei unterschiedlichen Aussagen müssen in einer moralischen Argumentation, will sie überzeugend sein, miteinander verbunden werden (vgl. *Lempert 1988*, S. 18). Die Begründungsregeln helfen, Gesprächssituationen zu analysieren und zu regulieren. "Leitender Gesichtspunkt ist dabei die Frage, wie Verständigung zu erzielen sei, nicht wer recht hat oder behält" (*Gagel 1983a*, S. 210).

Ein derart angelegtes Unterrichtsgespräch räumt den Auszubildenden bei der Beurteilung des vorliegenden Falles einen gewissen Mündigkeitsvorschuß ein. Lehrer/innen werden eventuell überrascht sein, mit welchem Ernst und Engagement diese ihre Meinungen und Argumentationen vorbringen. Gerade die Einsicht, daß ein Problem unter verschiedenen moralischen Perspektiven wahrgenommen und beurteilt werden kann, soll ja dazu verhelfen, die Urteilsfähigkeit weiterzuentwickeln. Deshalb wäre es falsch, die zu findende Lösung nur am 'erwachsenen' moralischen Denken der Unterrichtenden, das keineswegs dem der Lernenden überlegen sein muß, zu messen. Möglicherweise neigen Berufsschullehrer/-innen entsprechend ihrer technischen oder ökonomischen Ausbildung zu zweckrationalem und strategischem Denken, sobald es um berufliche Probleme geht. Dabei besteht die Gefahr, daß sie soziale und psychische

Konsequenzen bestimmter fachtypischer Problemlösungen weitgehend vernachlässigen (vgl. Lempert 1988, S. 91).

Es wäre wünschenswert, wenn die Auszubildenden in der Auseinandersetzung mit der zitierten Konfliktbeschreibung begreifen, daß hinter den zum Vorschein kommenden Normen bzw. gesetzlichen Regelungen Wertvorstellungen stehen. Deshalb ist es erforderlich, daß sie die beschriebene Situation auch aus der Perspektive verschiedener Grundrechte, wie der Menschenwürde, dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, dem Gleichheitsgrundsatz oder dem Recht auf Eigentum interpretieren. Arbeitsrecht im sozialen Rechtsstaat ist nicht wertfrei (vgl. Föhr 1984, S. 5).

Impulse für die Diskussion können sich auf die Situation der gekündigten Frau beziehen, indem auf materielle und immaterielle Folgen der Arbeitslosigkeit für sie hingewiesen wird: z.B. Verlust einer regelmäßigen Einkommensquelle, Verlust eventueller Ruhegeldanwartschaften, Entzug persönlicher Kontakte und der Anerkennung am bisherigen Arbeitsplatz, Notwendigkeit, an einem anderen Ort Arbeit aufzunehmen - falls vorhanden - und daraus entstehende Probleme für die Familie, mögliche psychische Folgen etc.. Erst diese Perspektivübernahme ermöglicht es, kündigungsbedingte Einschränkungen der Grundrechte zu verdeutlichen.

Die unterrichtspraktischen Erfahrungen des Verfassers mit diesem Fall sind im Hinblick auf die soziale Perspektivübernahme durch Auszubildende sehr unterschiedlich. So haben sich beispielsweise fast alle Schüler/innen einer Bankklasse, die überwiegend mit Abiturienten besetzt war, mit der Position des Arbeitgebers identifiziert. Ihnen genügte das Eigentumsdelikt als Rechtfertigung für die fristlose Kündigung. Impulse des Lehrers, durch die auf die sozialen Folgen der Kündigung und auf die Frage der Verhältnismäßigkeit aufmerksam gemacht werden sollte, wurden 'cool' zurückgewiesen. Hingegen haben sich angehende Verkäufer/innen mit Haupt- und Realschulabschluß trotz deutlicher Hinweise des Lehrers auf den "Diebstahl" eindeutig, wenn auch nicht durchgehend, zugunsten einer Lösung für die Gekündigte entschieden und diese Entscheidung mit dem Prinzip der Gerechtigkeit verknüpft.

Begreifbar wird das Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Grundrechten, wenn von den Auszubildenden nicht nur die Perspektive der abhängig Beschäftigten, sondern auch die des Arbeitgebers eingenommen wird. Das Recht auf Privateigentum bzw. auf die Verfügungsmacht über die Produktionsmittel sichern dem Arbeitgeber grundsätzlich die Herrschaft über die Gestaltung der Arbeitsplatzverhältnisse. Erst aus der Erkenntnis gegensätzlicher Interessen zwischen Arbeitgeber und abhängig Beschäftigten läßt sich die Bedeutung arbeitsrechtlicher Regelungen - hier kommen vor allem Kündigungsschutzgesetz (KSchG), Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) und das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) in Frage - erschließen. Weil der soziale Rechtsstaat die Entscheidung über eine Entlassung und die damit verbundenen möglichen Nachteile nicht allein der freien Entscheidung derer überlassen darf, die über Arbeitsplätze verfügen, ist die fristlose Kündigung -um diese geht es hier nur- allein unter engen, aber interpretationsbedürftigen Voraussetzungen erlaubt. Die hierfür maßgebliche Bestimmung des § 626 BGB sollte die Konsensfindung der Lernenden anregen. § 626 Absatz 1 lautet:

"Das Dienstverhältnis kann von jedem Vertragsteil aus wichtigem Grund ohne Einhaltung einer Kündigungsfrist gekündigt werden, wenn Tatsachen vorliegen, auf Grund derer dem Kündigenden unter Berücksichtigung aller Umstände des Einzelfalls und unter Abwägung der Interessen beider Vertragsteile die Fortsetzung des Dienstverhältnisses ... nicht zugemutet werden kann."

Außerdem werden zumindest noch Verweise auf § 15 KSCG, § 103 BetrVG sowie auf das Arbeitsgerichtsgesetz und nicht zuletzt auf das Grundgesetz benötigt

Im Sinne einer relativ selbständigen Lösungsfindung könnte nach der Grundsatzdiskussion über den Fall arbeitsteilige Gruppen gebildet werden, in denen ein Rollenspiel "Das Arbeitsgericht tagt" vorzubereiten wäre. Die Besetzung der Rollen mit einem Berufsrichter, zwei ehrenamtlichen Richtern aus dem Kreis der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer sowie die Rechtsvertreter von Frau Drebing und des Wurstfabrikanten, soweit sich die beiden nicht 'persönlich' vertreten, kann bereits vorher abgesprochen werden oder sich im Verlauf der Gruppenarbeit ergeben. Während sich eine Gruppe auf die Interessen der Gekündigten konzentriert, befaßt sich die zweite Gruppe mit den Interessen des Arbeitgebers. Sollte eine Binnendifferenzierung notwendig sein, dann könnte sich eine leistungstärkere Gruppe mit beiden Interessenlagen gleichzeitig auseinandersetzen und später im Rollenspiel die Funktion des Arbeitsgerichts übernehmen. Erfordert es die Klassenstärke, dann ist auch denkbar, daß Parallelgruppen gebildet werden, um eine effektivere Gruppenarbeit zu gewährleisten.

Dieser hier nur angedeuteten Vorgehensweise liegt der Gedanke zugrunde, daß die in einer Berufsschulklasse zu erwartende Heterogenität moralischen Denkens entwicklungsfördernd ist. Die Diskussion unter den Gleichaltrigen, wenn sie auf unterschiedlichem Niveau urteilen, kann zur Intensivierung der Auseinandersetzung auch über die jeweils angelegten Maßstäben führen. Die Aufgabe der Unterrichtenden besteht dann vornehmlich darin, allen gleiche Kommunikationschancen zu sichern und geeignete Arbeitsmaterialien bereitzustellen. Diese sollten einerseits die Kontroverse begünstigen, andererseits aber zugleich auch auf einen Lösungskonsens drängen. Dadurch sind die Auszubildenden zur Bewertung und Rechtfertigung der von ihnen jeweils bevorzugten Lösungsalternativen herausgefordert (vgl. Oser 1987, S. 46).

Es wäre allerdings schon viel erreicht, wenn die Lernenden in ihrer moralischen Sensibilität, gemeint ist die Fähigkeit, ein Thema überhaupt unter moralischen Gesichtspunkten wahrzunehmen, und ihre Fähigkeit, sich um eine gerechte Beurteilung zu bemühen, gefördert würden. Die Schranken für moralische Erziehung im Politikunterricht werden insbesondere auch dann deutlich, wenn man sich der sozialen Voraussetzungen für die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit vergewissert, diese Voraussetzungen mit Realisierungschancen in der Berufsschule in Beziehung setzt und dabei nicht die Einflüsse der übrigen Sozialisationsinstanzen vergißt. Lempert hat fünf Kategorien von Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit gekennzeichnet und auch empirisch überprüft (vgl. Lempert 1988, S. 29 ff. und S. 57 ff.):

- (1) stabile emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung durch Autoritätspersonen und peers;
- (2) offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten;
- (3) Chancen zur Teilnahme an (relativ symmetrischen) Kommunikationsprozessen;
- (4) Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen;
- (5) Chancen zur Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen.

Sämtliche Bedingungen müssen auf Dauer erfüllt sein, damit fortgeschrittenes moralisches Denken und Handeln möglich wird. Im Unterschied zu Ansätzen moralischer Erziehung in der "Gerechte Schul-Kooperative" (vgl. Higgins 1987, S. 54 ff.) oder in "Kompaktkursen" (vgl. Schläfli 1986; Oser 1987, S. 44 ff.) ist es in der Berufsschule derzeit wohl kaum möglich, die beiden letztgenannten Bedingungen zu erfüllen. Ihr Beitrag kann deshalb realistisch nur darin gesehen werden, Auszubildenden dazu zu verhelfen, einzelne Elemente komplexer Urteilsniveaus zu entwickeln, wie sie oben gekennzeichnet wurden.

4.3 Handlungsfähigkeit

4.3.1 Didaktische Aufgabe

Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit bleiben politisch folgenlos, wenn sie nicht in individuelle Handlungsdispositionen und Handlungen einmünden. Zur Verwirklichung der freiheitlich demokratischen Grundordnung bedarf es mündiger Bürger/innen, die Demokratie als permanente Herausforderung und Aufgabe begreifen und sich entsprechend engagieren. Auszubildenden ist dabei zu helfen, Handlungsanlässe zu erkennen, zwischen alternativen Zielen und Maßnahmen abzuwägen sowie über eigene Aktivitäten nachzudenken. Damit Handlungsfähigkeit auf Verantwortung ausgerichtet ist, sind die möglichen Wirkungen, Zumutbarkeiten und Konsequenzen nicht nur für sich, sondern auch für andere mitzubedenken.

Auf die politische Praxis der Schüler/innen kann Politikunterricht vorbereiten, indem er gesellschaftliche Institutionen und Zusammenhänge zwischen diesen transparent macht, ideologische Verschleierungen auflöst und verdeutlicht, daß gesellschaftliche Organisation und politisches Handeln Ausdruck von Interessenstrukturen sind. Dadurch können Heranwachsende begreifen, daß die Gesellschaft von Menschen gestaltet und deshalb grundsätzlich auch veränderbar ist. Vor dem Hintergrund vorherrschender politischer Sozialisationsprozesse dürfte allerdings nach wie vor "reflektiertes Engagement" als das wohl höchste erreichbare Ziel schulischer politischer Bildung anzusehen sein (vgl. Schmiederer 1972, S. 43 f.).

Daß dieses vor mehr als zwanzig Jahren vorgetragene Ansinnen auch heute nur schwer einzulösen ist, darauf weist eine dpa-Meldung vom Februar 1994 hin. Danach hat die Bereitschaft junger Menschen, sich sozial oder politisch zu engagieren, weiter nachgelassen. An Bürgerinitiativen und ähnlichen Aktionen hätten sich 1992 in Westdeutschland nur 1,4 % der männlichen und 2 % der weiblichen Jugendlichen beteiligt, während es in Ostdeutschland jeweils 1 % gewesen seien. Der Anteil junger Menschen in den Parteien sei ebenfalls rückläufig.

Im Hinblick auf politische Bildung ist jedoch zu bedenken, daß staatlich veranstaltetem und pädagogisch zu verantwortendem Unterricht keine politische Handlungssituation zugrundeliegt. Das wäre der Fall, wenn alle Beteiligten eigenverantwortlich entscheiden könnten und das Risiko der Entscheidung zu tragen hätten. Politikunterricht kann deshalb auch nur auf politisches Handeln vorbereiten, er kann aber nicht politische Aktionen organisieren (vgl. Gagel 1983a, S. 105; Hilligen 1985a, S. 239). Etwas anderes ist es, wenn z.B. die Schülervertretung eine Demonstration für Opfer von rassistisch motivierten Gewalttaten und gegen Rassismus plant und Lehrer/innen die Schüler/innen im Unterricht bei der Planung und Durchführung unterstützen.

Ziel handlungsbefähigender pädagogischer Interventionen ist nicht nur, die Lernende herauszufordern, zu realen politischen Auseinandersetzungen Stellung zu beziehen. Sie sollen auch lernen, tatsächlich für die eigenen Interessen einzutreten und mit anderen solidarisch zu sein. Erkenntnis- und Urteilsprozesse sollten sich dadurch rechtfertigen lassen, daß sie in politischen Handlungszusammenhängen auch - aus der Perspektive Auszubildender - politisch brauchbar sind.

Wenn man die Erfolgchancen des Unterrichts richtig einschätzen will, darf man die außerschulischen Sozialisationswirkungen nicht außer acht lassen; mit Gegenwirkungen ist zu rechnen. Denn in unserer Gesellschaft wird in der Regel nicht der abweichende individuelle Handlungsbeitrag als normal eingestuft und positiv bestätigt. Honoriert werden vor allem konforme Anpassungsleistungen, welche die Funktionsfähigkeit des jeweiligen Subsystems - z.B. des Ausbildungsbetriebs - gewährleisten. Deshalb sollten

mit der Zielvorgabe politische Handlungsfähigkeit keine realitätsfernen Illusionen geweckt werden. Bescheidenheit ist angezeigt nicht hinsichtlich Zielsetzung, sondern im Hinblick auf mögliche Lernerfolge. Darüberhinaus ist es auch pädagogisch nicht zu verantworten, Auszubildende zur konsequenten Durchsetzung ihrer legalen und legitimen Interessen herauszufordern. Sie und nicht Lehrer/innen sind möglichen negativen und teilweise sogar beruflich existenzgefährdeten Sanktionen ausgesetzt (vgl. *Jahn/Krappmann 1987, S. 164*).

4.3.2 Lernaufgaben: Zweckrationale und kommunikative Handlungsorientierung

Um Auszubildende anzuregen, sich politisch zu engagieren, sind zunächst einmal Handlungsspielräume aufzuspüren. Politische Beteiligung ist im Prinzip um so eher erreichbar, je mehr Freiräume die Gesellschaft insgesamt, aber auch Institutionen wie Schule oder Organisationen, etwa Parteien, Gewerkschaften oder Betriebe, anbieten oder zulassen. Autoritätszwänge und scheinbare oder tatsächliche Sachzwänge sind hinderlich. Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung können aber erst dann wahrgenommen werden, wenn hierzu notwendige zweckrationale und kommunikative Fähigkeiten vermittelt wurden.

Um zweckrational handeln zu können (vgl. *Habermas 1970, S. 62*), muß man insbesondere in der Lage sein, individuell vernünftige Wahlentscheidungen zu treffen, die Bedeutung der Organisation von Gruppeninteressen zu erkennen, Koalitionen mit Bündnispartnern einzugehen, Informationsquellen zu erschließen und auszuschöpfen, Wirkungsmöglichkeiten von Demonstrationen und Streiks sowie Ziele und Möglichkeiten von Bürgerinitiativen einzuschätzen (vgl. *Claußen 1981a, S. 152 f.*). Aufgabe politischer Bildung ist deshalb, den Schülern zu vermitteln: Rechtstexte nutzen, um in konkreten Situationen eigene Rechtspositionen wahrnehmen und vertreten zu können; kritisch mit Medien umgehen und z.B. zwischen Fakten, Kommentaren und interessen gebundenen Standpunkten unterscheiden; andere für eigene Handlungszwecke gewinnen und diejenigen zu kontrollieren, welche die jeweils eigenen Interessen vertreten (sollten); elementare gruppenspezifische Erkenntnisse anwenden etc. (vgl. auch *Giesecke 1974, S. 156*).

Damit Heranwachsende lernen, sich an Verständigungsprozessen zu beteiligen, sollten sie auch im Unterricht Gelegenheiten haben, kommunikatives politisches Handeln einzuüben. (vgl. *Habermas 1970, S. 62*). Die Vermittlung von Diskursfähigkeit ist eine vordringliche Aufgabe politischer Bildung. Damit Heranwachsende nicht hilflos gewalttätig werden, sondern lernen, ihre Ängste, Bedürfnisse, Meinungen, Interessen, Forderungen und politische Urteile argumentativ und politisch wirksam zu vertreten, brauchen sie auch die Unterstützung ihrer Lehrer/innen. Diese müssen geeignete Handlungsstrategien vermitteln.

Unter der Überschrift "Habermas und der Müll" berichtet *DIE ZEIT* am 6. Aug. 1993 über die Standortsuche für eine Abfalldeponie im Schweizer Kanton Aargau (vgl. *Willmann/Stolz 1993*). Dort wird ausführlich beschrieben, daß die Standortwahl dadurch zustande kam, daß sich die Beteiligten so verhalten haben, wie es *Habermas* in seiner 'Theorie des kommunikativen Handelns' vorschlägt (vgl. *Habermas 1984*). Eine derartige Fallschilderung könnte für Unterrichtszwecke gut geeignet sein, um vorbildliche Handlungsstrategien zu vermitteln; allerdings dürften solche gelungenen Veranstaltungen nur selten vorkommen, und noch seltener wohl wird darüber berichtet.

Jürgen Belgrad benennt für den Politikunterricht vier handlungsrelevante Determinanten (vgl. Belgrad 1977, S. 121):

"Die Situation": Die vorgegebene bzw. die zu erwartende Situation muß von den Schülern real bewältigt oder antizipiert werden können.

"Der Adressat": Die Art und Weise des Vorgehens ist von den Adressaten des Unterrichts abhängig, weil deren mögliche Handlungen verschieden sein können.

"Die Intention": Das Handlungsziel der Problembearbeitung und -lösung ist bewußt zu machen.

"Die Motivation (Bedürfnisse)": Das verfolgte Handlungsziel ist im Vergleich zu anderen im Zusammenhang mit bestehenden Bedürfnissen zu begründen.

Diese Hinweise verdeutlichen noch einmal den Zusammenhang zwischen Erkennen, Urteilen und Handeln: Politische Handlungsfähigkeit ist angewiesen auf zweckrationales Handeln, erworben vor allem im Durchdenken fundamentaler Probleme, die zu kontroverserem Denken und zu Problemlösungsprozessen herausfordern einerseits, und auf kommunikatives Handeln andererseits. Schule muß Raum für beide Handlungstypen gewähren, damit sich emanzipatorische politische Potentiale herausbilden können.

Dafür ist Voraussetzung, daß an Alltagserfahrungen der Schüler/innen, beispielsweise an ihrer Ausbildungssituation, angeknüpft wird. Konkret kann das bedeuten, daß eine fall-, problem- oder situationsbezogene Auseinandersetzung (vgl. Gagel 1981a, S. 55 ff.) mit dem Jugendarbeitsschutzgesetz, Berufsbildungsgesetz, Betriebsverfassungsgesetz, Kündigungsschutzgesetz sowie mit weiteren arbeitsrechtlichen Regelungen erfolgt. Im Zusammenhang mit den Befunden zur Situation des Politikunterrichts in der Berufsschule wurde ja deutlich, daß politisch weniger interessierte Schüler/innen zur Mitarbeit motiviert sind, wenn ihre Alltagserfahrungen, insbesondere auch ihre betrieblichen, in geeigneter Weise zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Die angeführten Beispiele sollen jedoch nicht den Schluß zulassen, daß im Politikunterricht mit Auszubildenden ausschließlich ausbildungsbezogene Erfahrungen aufzuarbeiten sind. Für die Unterrichtsarbeit geeignete fundamentale Probleme sind selbstverständlich und erst recht auch in anderen Lebenszusammenhängen auszumachen.

Daß gesellschaftliche Zustände durch politisches Handeln veränderbar sind, können Heranwachsende allerdings erst erfassen, wenn ihnen zugleich auch die dazugehörigen gesamtgemeinschaftlichen und historischen Perspektiven aufgezeigt werden. Da diesbezügliche Defizite erheblich sind, das haben die weiter oben vorgestellten Studien ebenfalls gezeigt, sind im Politikunterricht in der Berufsschule erhebliche Anstrengungen erforderlich.

Um politische Kompetenz zu erwerben, müssen solche handlungsbezogenen Methoden eingesetzt werden, die Schüleraktivitäten herausfordern und unterstützen. Geeignet erscheinen insbesondere Projektarbeit, Plan- und Rollenspiele (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1988 und 1991). Deren Einsatzmöglichkeiten sind bei nur einer Wochenstunde Politikunterricht in der Teilzeitberufsschule allerdings begrenzt, es sei denn, diese Stunden würden zeitlich geblockt, wie das der Verfasser weiter oben vorgeschlagen hat. Auf methodische Implikationen kompetenzfördernden Unterrichts ist weiter unten (vgl. Kap. 6.3) noch näher einzugehen. Allerdings sollten sich Partizipationsangebote an Auszubildende in der Schule nicht auf den Unterricht beschränken. Geprüft werden müßte auch, in welcher Form sie sich stärker als wohl üblich an der Gestaltung des Schullebens beteiligen könnten, und welche Transfermöglichkeiten auf außerschulische Bereiche damit verbunden werden können.

5. Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip politischer Bildung

Unser alltägliches Wahrnehmen, Denken und Handeln ist von der Wissenschaft bestimmt wie in keiner Epoche zuvor. Dennoch ist das Vertrauen in die sinnstiftende Kraft der Wissenschaft weithin verlorengegangen. Dieses zwiespältige Verhältnis der Menschen zu vielen Wissenschaften hat sich möglicherweise mit der Erkenntnis des Doppelcharakters insbesondere der Naturwissenschaft und Technik entwickelt: Sie eröffnen zwar Chancen zur Herstellung und Sicherung des Wohlergehens der Menschheit, sie bergen aber zugleich auch Gefahren in Form von Produktions-, Rationalisierungs- und Konsumzwängen, in Form von manipuliertem Bewußtsein, sich zuspitzenden Umweltproblemen und gewaltigen Vernichtungspotentialen (vgl. Messer 1978, S. 219). Und Sozialwissenschaftler stimmen in der Analyse und Bewertung bestimmter Sachverhalte keineswegs immer überein.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach wissenschaftsorientiertem Unterricht zunächst mit dem grundsätzlicheren "Problem des Bildungssinns von Wissenschaft..." (Messer 1978, S. 219) verknüpft. Dieses Grundproblem des Lehrens und Lernens wird, wie eingangs angedeutet, vom *Deutschen Bildungsrat* im Zusammenhang mit seiner Forderung nach wissenschaftsorientiertem Unterricht aufgegriffen, aber nicht hinreichend präzisiert. Er postuliert Wissenschaftsorientierung auch für die politische Bildung, weil die Bildungsgegenstände in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt würden. Nicht gemeint sei damit, so wird an gleicher Stelle ausgeführt, daß der Unterricht unmittelbar die Wissenschaften vermitteln solle. Wissenschaftsorientierung habe für die Lerngegenstände und für die Lernmethoden zu gelten. Das Auffinden des jeweiligen dem Lebensalter und dem geistigen Entwicklungsstand der Schüler entsprechenden förderlichen Grades sei Aufgabe der didaktischen Forschung wie auch die Entwicklung eines angemessenen Modus der Vermittlung (vgl. *Deutscher Bildungsrat* 1970, S. 33).

Didaktiker, wie z.B. *Klafki*, betonen, daß die Schulfächer gesellschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Bedürfnissen entsprechen. Und da es keine deckungsgleiche Übereinstimmung zwischen Wissenschaftsdisziplinen und Schulfächern gebe, könne die Forderung nach wissenschaftsorientiertem Unterricht auch nur für die Teile der Schulfächer gelten, die einen Bezug zu wissenschaftlichen Disziplinen aufweisen. Im Hinblick auf diese Anteile aber müßten es sich die Wissenschaften gefallen lassen, daß aus ihnen zu Bildungszwecken ausgewählt wird und daß das Ausgewählte zusätzlich noch unter pädagogischen Kriterien für Lernende neu interpretiert und aktualisiert wird (vgl. *Klafki* 1971, S. 110 ff.). *Klafki* begreift Bildung als "doppelseitige Erschließung": Sie vollzieht sich in der Erschließung von Inhalten einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit, und sie bedeutet zugleich auch das Erschlossenwerden eines lernenden Subjekts für diese Inhalte im Kontext seiner Realität. "Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf Seiten des Subjekts" (*Klafki* 1971, S. 43).

Wie aber sollen Pädagogen mit den in den Richtlinien ausgewiesenen Gegenständen umgehen, damit die fachwissenschaftlichen Inhalte zur Lebenswelt der Lernenden in Beziehung gesetzt werden? Es ist hilfreich, mit *Klafki* zwischen "Inhalten" bzw. "Gegenständen" einerseits und "Thema" bzw. "Thematik" andererseits zu unterscheiden: Ein Inhalt oder Gegenstand befindet sich noch im Prüfstadium unter dem Gesichtspunkt, ob ihm pädagogische Bedeutung abgewonnen oder zugeschrieben werden kann. "Indem ein 'Inhalt' oder 'Gegenstand' ... unter einer pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum 'Thema'" (*Klafki* 1979, S. 22; vgl. weiter oben Abb. 1, S. 9).

Erkenntnisse über die im Unterricht zu thematisierenden Gegenstände werden in der Regel von verschiedenen zudem spezialisierten Fachwissenschaften angeboten. Die Politikwissenschaft ist zwar primär die Bezugswissenschaft, an der sich politische Bildung zu orientieren hat. Um fachliche Korrektheit zu gewährleisten, müssen aber auch je nach Gegenstand - die Aussagen anderer Bezugsdisziplinen beachtet werden. In Frage kommen insbesondere Soziologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Geschichte und auch die Naturwissenschaften. Diese heterogenen Fachwissenschaften unterscheiden sich nicht nur durch unterschiedliche Erkenntnisinteressen, sondern auch in ihrem methodischen Vorgehen. Wissenschaftsorientierter Unterricht ist nicht ohne weiteres zu realisieren (vgl. Mickel 1988b, S. 519 ff.).

Bei der didaktisch-methodischen Aufbereitung der Inhalte geht es um die Synthese und Synopse vielfältiger Erkenntnisse. Dabei ergeben sich Orientierungsprobleme: Inhalte und Methoden verschiedener fachlicher Grundlagen müssen, je nach Gegenstandsbezug sowie in Abhängigkeit von den intendierten Unterrichtszielen, in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden (vgl. Mickel 1988b, S. 521). Politiklehrer/innen, denen die Lehrpläne komplexe Phänomene zur wissenschaftsorientierten Bearbeitung im zeitlich knapp bemessenen Unterricht vorschreiben, sind überfordert, wenn sie sich primär an den Bezugsdisziplinen orientieren (vgl. hierzu auch Hilligen 1988, S. 522 ff.).

So ist die beispielsweise von Jerome S. Bruner (vgl. Bruner 1973) unterstellte Übereinstimmung von Vermittlungsstruktur und Fachsystematik schon deshalb fiktiv, weil die kognitiven Strukturen der Wissenschaftler/innen in ihren wesentlichen Elementen durch die Fachsystematik ihrer Disziplin, dem methodischen Rahmen, dem jeweiligen Begriffsapparat und dem subjektiven wissenschaftlichen Interesse sowie der eingenommenen wissenschaftstheoretischen Position bestimmt sind. Lehrende müßten, folgte man Bruner, angesichts der Komplexität der Unterrichtsgegenstände einerseits und der heterogenen Fachwissenschaften andererseits zur Herstellung eines didaktischen Zusammenhangs interdisziplinäre Forschung betreiben (Rebel, 1978, S. 70 f.).

Würden sich Politiklehrer/innen dennoch von der Vorstellung leiten lassen, daß primär die Fachwissenschaften für die Bestimmung der Lerninhalte und deren Strukturierung zuständig seien, dann bestünde zum einen die Gefahr, daß sie dilettierten und in eklatanter Weise gegen eigene Maßstäbe verstießen. Zum anderen könnten sie aber auch versucht sein, ihren Anspruch dadurch aufrecht zu erhalten, daß sie eine Disziplin unter Vernachlässigung anderer bevorzugen und deren fachsystematischer Struktur folgen. Damit würden sie jedoch die spezifische Zwecksetzung des Politikunterrichts verfehlen. Diese ist nicht identisch mit dem Erkenntnisinteresse einer Wissenschaft. Politische Bildung intendiert die umfassende theoretische Aufhellung der Lebenspraxis der Lernenden und nicht deren Ausbildung zu "Mini-Sozialwissenschaftlern" (vgl. Claußen 1981a, S. 27 f.).

Aus den genannten Gründen bereits ist für den Politikunterricht "eine im engeren Sinne disziplinentorientierte Strukturdidaktik, das heißt ein ausschließlich auf der Grundlage der Grundbegriffe und der allgemeinen Prinzipien der Politikwissenschaft aufgebauter Unterricht, nicht möglich - unabhängig davon, daß ein Wissenschaftsbezug im Sinne einer Abbilddidaktik leitenden didaktischen Prinzipien der politischen Bildung widersprechen würde" (Frenz 1988, S. 9).

Hinzu kommt, daß innerhalb der verschiedenen Bezugsdisziplinen kontroverse wissenschaftstheoretische Positionen, Metatheorien oder auch Paradigmen zugrundegelegt werden. Je nach wissenschaftstheoretischem Standpunkt wird die für politische Bildung höchst bedeutsame Frage der Zugänglichkeit von Normen und Werten für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und für die erkenntnistheoretische Begründungen unterschiedlich beantwortet. Die Entscheidung der Lehrer für einen wissenschaftstheoreti-

schen Ansatz oder für die Kombination verschiedener Ansätze ist deshalb offen zu legen und zu begründen.

Wissenschaftstheoretische Positionen unterscheiden sich insbesondere durch ihre unterschiedlichen Antworten auf die Fragen,
 "- ob und inwieweit Werte und Normen wissenschaftlicher Erkenntnis zugänglich sind;
 - ob und inwieweit eine Entscheidung über Aufgaben der Wissenschaften auch wissenschaftlich gerechtfertigt werden kann;
 - ob allgemeine Begriffe (Klassifizierungen, Kategorien) nur eine Ordnungsfunktion haben oder ob offenzulegende 'erkenntnisleitende Interessen' zu beachten sind"
 (Hilligen 19885a, S. 78).

Abb.3 verdeutlicht die wesentlichen Merkmale der verschiedenen Positionen.

Bezeichnung	Voraussetzungen	Erkenntnisinteresse/ Erkenntnisgegenstand	Verhältnis von Normen, Werten und Erkenntnis
philosophisch-normativer Ansatz	Wahrheit läßt sich nur in philosophischer Reflexion ermitteln	gute und gerechte Ordnung des Gemeinwesens. Sinn und Wesen von Staat und Gesellschaft	Bezug auf überzeitlich gültige Werte philosophischen Nachdenkens als Korrektiv beobachteter Fehlentwicklungen in Staat u. Gesellschaft
erfahrungswissenschaftlicher Ansatz	Wahre Aussagen sind nur durch Beschreibung und theoretisch angeleitete Erklärungen von beobachtbaren Sachverhalten zu gewinnen	Beschreibung, Erklärung und Prognose sozialer Prozesse in Teilbereichen von Staat und Gesellschaft	Werte und Normen als Gegenstand, nicht aber als Produkt wissenschaftlicher Analyse
gesellschaftskritischer Ansatz	Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist nur als Gesamtzusammenhang der historischen Entwicklung objektiver Widersprüche und subjektiver Konflikte zu erfassen	Erkennen historischer Entwicklungsgesetze; kritisch-emanzipatorische Interpretation der objektiven und subjektiven Entwicklungstendenzen heutiger Gesellschaften	Wertgebundenheit politikwissenschaftlicher Forschung, da Politikwissenschaft ein Teilbereich des historisch-gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs ist. Werte immer Ausdruck von Interessen

Abb.3: Grundsätzliche Forschungsorientierungen der Politikwissenschaft
 Quelle: Falter 1985, S. 75

Ein pluralistisches Wissenschaftsverständnis ist nicht nur unter Sachaspekten, sondern auch im Hinblick auf Sinn- und Wertfragen notwendig und legitim. Das Gegenteil wäre ein reduktionistischer Wissenschaftsmonismus, der jeweils nur einen Ansatz und ein Aussagesystem verabsolutiert. So besteht die Gefahr, daß die kritische Gesellschaftstheorie den Prozeß der Nachprüfbarkeit und die empirisch-analytische Theorie den Prozeß des Nachdenkens über Wertvorstellungen verkürzt, während die Hermeneutik dem subjektiven Verständnis verhaftet bleibt. Erst die Berücksichtigung unterschiedlicher Erklärungsmuster ermöglicht es, eine an die Realität angenäherte Struktur des jeweiligen Gegenstandes zu ermitteln. Deshalb darf sich Didaktik nicht, soll der Konsens über das Überwältigungsverbot und über die Notwendigkeit, Kontroversen auch im Unterricht zu thematisieren, Bestand haben, auf einen Ansatz festlegen. (vgl. *Hilligen 1985a*, S. 74 ff.).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, daß weitere Überlegungen erforderlich sind, um das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung im Politikunterricht zu realisieren. Bei der Transformation eines zu vermittelnden Gegenstandes geht es vor allem darum, zugrundeliegende fundamentale Fragestellungen und mögliche Lösungsansätze so herauszuarbeiten, daß Schüler/innen damit gut umgehen können. Im Vordergrund stehen dabei Gesichtspunkte wie staatliche und gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen, Interessenlagen, ideologische Vorstellungen, Legitimitätsgrundlagen für Entscheidungen, Beachtung von Grundwerten, Macht und Herrschaft, Konflikt und Konsens, Opposition, Mitbestimmung etc.. Eine sachangemessene Berücksichtigung dieser Aspekte ist nur möglich, wenn Erkenntnisse verschiedener Fachwissenschaften mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen berücksichtigt werden (vgl. *Mickel 1988b*, S. 520).

Für die Bearbeitung beispielsweise des Themenbereichs "Umweltschutz" sind nicht nur politikwissenschaftliche, sondern auch ökonomische, rechtliche, soziologische, psychologische und nicht zuletzt auch naturwissenschaftliche Aussagen relevant. Die Politikwissenschaft liefert z.B. Erkenntnisse über die Institutionalisierung der Umweltpolitik als eigenständiger Politikbereich, über Interessenlagen und Einflußmöglichkeiten der umwelt- und wirtschaftspolitischen Akteure, über staatliche Entscheidungsstrukturen und -instanzen sowie über politische Handlungsinstrumente. Zugleich ist aber auch auf die Ökonomie zurückzugreifen, um z.B. die Bedeutung marktwirtschaftlicher Mechanismen für den Umweltschutz, das (immer noch) konkurrierende Verhältnis zwischen Ökonomie und Ökologie sowie das Spannungsverhältnis zwischen der einzelwirtschaftlichen Maxime der Gewinnorientierung und der gesamtgesellschaftlichen Maxime des Wohlergehens aller Menschen zu klären. Zuständig für die Frage etwa nach der Gefährdungshaftung der Produzenten ist die Rechtswissenschaft. Die Soziologie wiederum kann beispielsweise Bedingungen eines sich verändernden gesellschaftlichen Umweltbewußtseins beschreiben, während die Psychologie z.B. darüber Auskunft geben kann, warum das Umweltbewußtsein einer Person nicht unbedingt mit ihren Handlungsweisen übereinstimmt. Die Naturwissenschaften schließlich liefern Erkenntnisse über Ursachen und Ausmaße negativer Folgen verschiedener Produktionsweisen und Produkte für Mensch und Natur sowie technische Lösungsmöglichkeiten..

Hier haben politikdidaktische Überlegungen anzusetzen. So begreift *Hilligen Didaktik*, im Gegensatz etwa zu *Sutor* (vgl. *Sutor 1984*), nicht als Unterrichtsphilosophie, sondern als "Spezialwissenschaft für das, was von so allgemeiner Bedeutung für das Leben ist, daß man es lernen muß" (*Hilligen 1985a*, S. 23). Er begründet die Notwendigkeit wissenschaftlicher Fachdidaktik vierfach:

(1) Die "Wisensexplosion" führt dazu, daß es keine Übereinstimmung mehr darüber gibt, was aus der Fülle des wissenschaftlich Gewußten mitgeteilt werden soll. Der Di-

daktik kommt die Aufgabe zu, solche Ziele, Inhalte und Methoden zu begründen, welche Lernende für die Bewältigung ihrer Zukunft benötigen.

(2) Der aufgrund des rapiden Wandels der Lebensbedingungen eingetretene Erfahrungsverlust hat zu erheblichen Orientierungsproblemen geführt. Didaktik soll helfen, damit verbundene Defizite zu kompensieren, indem Mitteilungs- und Wissenswertes so ausgesucht wird, daß Lernende zumindest das erkennen und beurteilen können, was für ihr Handeln von Bedeutung ist.

(3) Spezialisierung und Isolierung der Wissenschaften haben dazu geführt, daß die meisten Probleme nicht mehr mit Hilfe einer Wissenschaft zu lösen sind. Zur Verständigung zwischen verschiedenen Wissenschaften ist eine Wissenschaftsdidaktik vonnöten, die von der Erkenntnis ausgeht, daß es in der wissenschaftlichen Lehre neben der Fachsystematik auch eine auf Verständigung hin orientierte didaktische Struktur geben muß.

(4) Neuere Erkenntnisse der Lern- und Unterrichtsforschung weisen auf die Bedeutung des Methodenlernens, des handlungsorientierten Lernens und der kognitiven Strukturierung in Lernprozessen hin. Didaktik hat solche Strukturen zu entwickeln, die intentionales politisches Lernen begünstigen, indem diese Erkennen ermöglichen, weil sie Umweltkomplexität reduzieren (vgl. Hilligen 1985a, S. 18 ff.).

Würden sich Lehrer/innen bei der Thematisierung von Gegenständen ausschließlich an den Bezugswissenschaften orientieren, dann würde damit unterstellt, daß das Wissen feststeht und daß es sich von Stufe zu Stufe quantitativ unterscheidet. Diesen Zusammenhang hat Hilligen graphisch (Abb. 4) veranschaulicht.

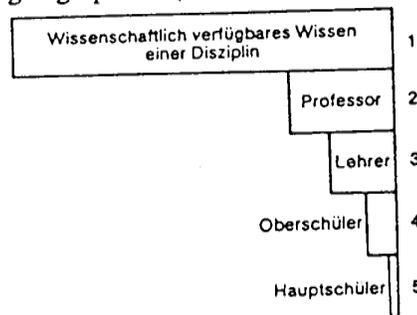


Abb. 4: Primär fachwissenschaftlich orientierte Thematisierung
Quelle: Hilligen 1985a, S. 185

Lassen sich Lehrer/innen hingegen von fundamentalen Problemen leiten, dann bedeutet das, daß auf allen Stufen die gleichen Problemgehalte, allerdings unter zunehmender Vernachlässigung von (Einzel-)Themen und Detailwissen vermittelt werden, wie folgende Abb. 5 verdeutlicht:

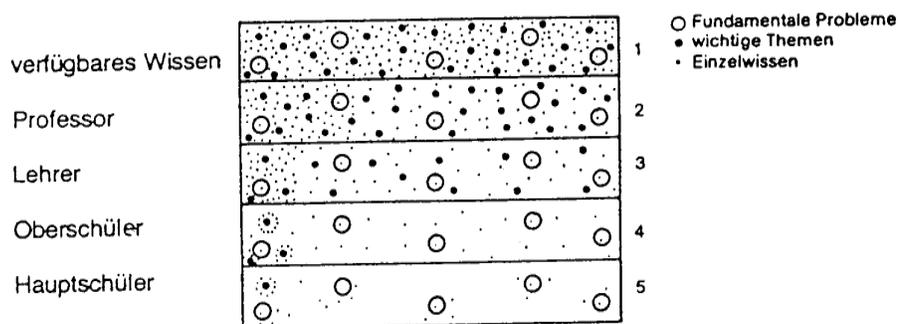


Abb. 5 : An fundamentalen Problemen orientierte Thematisierung
Quelle: Hilligen 1985a, S. 185

Notwendige Bedingung für erfahrungsorientiertes Lernen ist Strukturbildung. Dadurch kann wissenschaftliches Wissen mit politischem Alltagsbewußtsein in einen Zusammenhang gebracht werden. Zu vermitteln sind solche Strukturen, mit deren Hilfe Komplexität reduziert und Informationen gezielt wahrgenommen und reflektierend verarbeitet werden können (vgl. *Claußen 1981a, S. 188*). Denn politisches Alltagsbewußtsein von Schülern drückt sich in der mehr oder weniger vordergründigen Ansammlung und Zuordnung von isolierten Kenntnissen und generalisierten Erfahrungen aus. Diese werden relativ zufällig und unsystematisch gewonnen und bleiben zumeist konkreten Erscheinungen verhaftet (vgl. *Holtmann 1978, S. 144*).

Kompetenzfördernde Vermittlungsprozesse intendieren die Reduktion politisch-gesellschaftlicher Totalität auf Grundlegendes. Dieser Gesichtspunkt gewinnt seine Bedeutung vor allem angesichts der sozialisationsbedingten Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Urteilsstrukturen der Adressaten politischer Bildung in der Berufsschule. Grundlegendes wird faßlich, wenn fundamentale politische Sachverhalte aufgespürt werden und an ihnen das Wesentliche bzw. Grundsätzliche verdeutlicht wird. Es kommt darauf an, mit dem Unterrichtsgegenstand einen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsanlaß zu verbinden. Die Chance hierfür ist dann gegeben, wenn die Schüler die Erfahrung machen können, daß die zu vermittelnden Inhalte mit ihrer Lebenswelt zu tun haben. Nur dann hat politisches Lernen für sie einen Sinn.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen schlägt der Verfasser vor, die Unterrichtsplanung, d.h. die Thematisierung eines Gegenstandes, vor allem unter drei Aspekten vorzunehmen (vgl. hierzu auch *Sieber 1977; Moser 1977*):

1. Der gesellschaftliche "Sinn- und Sachzusammenhang", unter dem ein Gegenstand in der Realität besteht, muß auch im Unterricht präsent sein. Es ist jedoch unzulässig, den Gegenständen einen bestimmten Sinn zuzuordnen zu wollen, weil ihnen von verschiedenen Handlungs- und Erfahrungskontexten bzw. aus verschiedenen Sachzusammenhängen her, unterschiedlicher Sinn zugewiesen werden kann. Deshalb sind alternative und auch konträre gesellschaftliche Perspektiven und Interpretationsmuster in die Transformation einzubeziehen.

2. Damit der Gegenstand für Lernende verfügbar und erfahrbar werden kann, ist seine Komplexität zu reduzieren. Der Erfolg der Bearbeitung hängt wesentlich von der Gestaltung der Beziehungen zwischen der Komplexität eines Unterrichtsthemas einerseits und der allgemeinen Handlungskompetenz der Lernenden und ihrer politischen Kompetenzen andererseits ab. Denn die Erweiterung der Handlungskompetenz ist nur möglich, wenn das didaktisch-methodisch bearbeitete Unterrichtsthema dem Kompetenzstand der Auszubildenden so angemessen ist, daß diese es strukturiert verarbeiten können. Gelingt das nicht, dann wird der Aufbau einer kontinuierlichen Erfahrungsbasis verhindert; gelernt werden bestenfalls zusammenhanglose Einzelheiten.

3. Die Art und Weise der Thematisierung eines Gegenstandes muß kompetenzförderndes Potential hervorbringen. Deshalb sind von vornherein methodische Implikationen zu berücksichtigen. Da Unterrichtsmethoden im Sinne von Prinzipien der Aneignung von Gegenständen auch eine gesellschaftliche Seite haben, bedeutet dies, daß die Unterrichtsmethoden eine gegenstandsadäquate und eine gegenstandskonstitutive Funktion haben.

Wie man diesen interdependenten Anforderungen an Unterrichtsplanung praxisorientiert gerecht werden kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

6. Unterrichtsplanung nach dem Konzept der pädagogischen Transformation

In das hier vorgeschlagene Konzept der pädagogischen Transformation sind die weiter oben dargestellten Erkenntnisse über Lernvoraussetzungen Auszubildender und über lernpsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens ebenso eingegangen, wie die beschriebenen didaktischen Erfordernisse. Die nachfolgend skizzierte Art der Unterrichtsplanung soll nicht als Rezept dienen, wohl aber Lehrern, insbesondere Referendaren/innen Anregungen für die eigene Planung geben. Entsprechend den vorhergehenden Ausführungen stehen drei Aspekte im Vordergrund:

1. Ermittlung des Sinn- und Sachzusammenhanges des zu vermittelnden Gegenstandes
2. Reduktion von Komplexität
3. Kompetenzbildung unter Beachtung methodischer Implikationen

Damit ist keine Rang- oder Reihenfolge für didaktische Entscheidungen festgelegt. Es sollen vielmehr die zentralen Punkte zirkulärer Denkprozesse markiert werden.

Es handelt sich hier um einen integrativen Ansatz, weil die Auswahl und die Begründung der zu planenden pädagogischen Interventionen im Gesamtzusammenhang fachwissenschaftlicher, pädagogischer, lernpsychologischer und didaktisch-methodischer Fragestellungen vorgenommen wird. Der Verfasser orientiert sich bei fachdidaktischen Fragen vorwiegend an *Hilligen* (vgl. *Hilligen 1985a*), indem er dessen didaktisches Instrumentarium auf die drei Kernpunkten der Unterrichtsplanung bezieht. Die Orientierung an *Hilligen* erfolgt deshalb, weil die von ihm zugrundegelegte These vom komplementären Charakter wissenschaftstheoretischer Positionen im Einklang mit dem hier vertretenen Ansatz steht. Zudem bietet er vielfältige und begründete Entscheidungshilfen für die Thematisierung von Gegenständen auch für die politische Bildung in der Berufsschule. Allerdings, das hat er mit anderen bekannten Didaktikern gemeinsam, ist seine Didaktik nicht auf bestimmte Schülergruppen, wie die der Auszubildenden, ausgerichtet. Indem hier diese didaktische Konzeption bevorzugt wird, werden nicht zugleich andere Entwürfe zurückgewiesen. Deren Leistungsfähigkeit im Hinblick auf den hier gewählten Ansatz wäre zu prüfen.

6.1 Ermittlung des Sinn- und Sachzusammenhangs

Wer Lehrplaninhalte, wie "Demokratie", "Rechtsstaat", "Arbeit und Freizeit" oder "Umweltprobleme" etc. exemplarisch anhand aktueller Vorgänge aufbereiten und nicht nur "Institutionenkunde" betreiben oder nur nach dem Lehrbuch vorgehen will, muß sich in der Regel den Sachverhalt zunächst selbst erarbeiten. Und der "Stoff" für politische Bildung wird täglich umfassender und unübersichtlicher; beinahe jeder Gegenstand ist so komplex, daß er Bücher und viele Zeitungsseiten füllt. Von Lehrern aber wird erwartet, daß sie die Inhalte so lernwirksam aufbereiten, daß auch lernschwache Schüler/innen das Wesentliche begreifen, beurteilen und entsprechend eigener Überzeugungen handeln können.

Wie aber können Lehrer/innen praxisorientiert vorgehen, um einen Inhalt nach didaktischen Gesichtspunkten so zu durchdringen, daß sie zu einem für die Lerngruppe angemessenen Lerninhalt bzw. Unterrichtsthema kommen? Als erstes, so wird hier vorgeschlagen, sollten sie sich von vornherein für einen oder mehrere Aspekte entscheiden - Vollständigkeitsdenken ist hier fehl am Platze. Für diese Auswahl kann beispielsweise entscheidend sein, daß von bereits in diesem Planungsstadium Bezüge zur Lebenswelt der Schüler/innen erkennbar sind oder daß für Unterrichtszwecke besonders gut geeignetes Material zur Verfügung steht.

Im zweiten Schritt sollte der Sinn- und Sachzusammenhang, in den der gewählte Teilaspekt einzuordnen ist, erschlossen werden. Vor allem geht es darum, die jeweiligen politischen Dimensionen zu analysieren; der didaktische Schwerpunkt z.B. bei der Behandlung von Umweltproblemen ist im Biologieunterricht ein anderer als im Politikunterricht. An dieser Stelle der Unterrichtsplanung sollten Pädagogen auch darüber nachdenken, welches Grundverständnis von Politik sie haben, welche Präferenzen für bestimmte Problemdefinitionen - z.B. Asylpolitik nur aus der Sicht von Deutschen bzw. Industriestaaten oder auch aus der Sicht von Flüchtlingen - sie haben, und ob sie selbst bestimmte Lösungen bevorzugen. Natürlich dürfen sie Schüler/innen nicht mit ihrer Auffassung überwältigen, indem sie einseitig Material auswählen und die Lernziele und Beurteilungen hieran orientieren.

Weiter oben wurde vorgeschlagen, den Politikbegriff aus der angelsächsischen Policy-Forschung zu verwenden. Dieser erfaßt Politik und Gesellschaft mehrdimensional. Analysiert man mit Hilfe dieses Politikbegriffes einen bestimmten Gegenstand, dann hat man es mit drei Dimensionen zu tun: 1) Es geht immer auch um Verfassung, Rechtsordnung, Regierungen, Parlamente, Gerichte, Behörden etc.. Ebenso werden die Grundsätze der politischen Willensbildung durch Institutionen kanalisiert: Wahlen, Meinungsfreiheit, Parteien und andere Vereinigungen. Deren Handlungsspielraum wird institutionell abgesteckt (polity). 2.) Mit dem Gegenstand sind nicht nur bestimmte Sachaspekte verbunden, sondern - vor allem aufgrund unterschiedlicher Wertvorstellungen und aufgrund der Knappheit der Mittel - auch widersprüchliche und konträre Ziele sowie Interessen- und Machtpositionen. Die Gestaltung und Aufgabenerfüllung von Politik ist stets von Konflikten begleitet (policy). 3.) In der politischen Auseinandersetzung über einen Gegenstand geht es immer auch um den Prozeß der politischen Willensbildung und Interessenvermittlung. Hier sind die Machtpositionen im Hinblick auf ihre Mehrheits- und Durchsetzungsfähigkeit zu untersuchen oder rückblickend zu beschreiben (politics) (vgl. v. Alemann 1988, S. 538). Zu kennzeichnen sind hier aber auch Phasen des politischen Entscheidungsprozesses, von der Problemdefinition über die Suche nach Lösungsalternativen und deren Bewertung bis hin zur Entscheidung sowie deren Realisierung und ihre Kontrolle in der Praxis (vgl. Narr 1971, S. 22).

Form, normativer Inhalt und Prozeß sind geeignete Bezugspunkte für die Beschreibung und Analyse des Politischen. Politik ist nach diesem Verständnis kein bestimmter Raum in der Gesellschaft, sondern ein dreifaches Prinzip. "Es ist nicht alles politisch in der Gesellschaft, aber fast alles kann politisch relevant werden, wenn es mit einem der drei Prinzipien verbunden werden kann" (vgl. v. Alemann 1988, S. 538). Legt man diesen Politikbegriff an, um den Sinn- und Sachzusammenhang eines Inhalts zu erschließen, dann führt das weder zur reinen "Institutionenkunde", noch zu "Glaubenskriegen" über bestimmte Positionen oder zu "neutralen" Sachauseinandersetzungen, noch zur Beschränkung auf die Beurteilung von "Konflikten" ohne hinreichende Beschäftigung mit der Sache und den Institutionen. Für die Unterrichtspraxis bedeutet das keineswegs, daß in jeder Politikstunde alle drei Dimensionen des Politischen zu thematisieren sind. Doch sollte keine auf Dauer außen vor bleiben, wenn politische Kompetenz im Sinne von Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit vermittelt werden soll.

Wie kann dies nun pragmatisch umgesetzt werden? Zur knappen Erläuterung an dieser Stelle (ausführlicher vgl. Kap. 6.4) folgendes Beispiel: Lehrer/innen könnten aus dem Gegenstandsbereich "Friedens- und Sicherheitspolitik" z.B. den Aspekt "Blauhelmeinsatz der Bundeswehr" auswählen. Um den Sinn- und Sachzusammenhang des Blauhelmeinsatzes zu erfassen, kann als Hilfsmittel eine Tabelle erstellt und aufgefüllt werden (vgl. Abb. 6, S. 74).

FORM - polity -	Grundgesetz Art. 87a und 24; (noch umstrittene) Zuständigkeit von Bundesregierung bzw. Bundestag sowie Bundesverfassungsgericht; Vertrag der Westeuropäischen Union (WEU), NATO-Vertrag, Charta der Vereinten Nationen, insbes. Aufgaben des Sicherheitsrates; ...
INHALT/NORM - policy -	Bisherige Aufgaben der Bundeswehr und ihre möglichen künftigen Aufgaben im Rahmen von Blauhelmeinsätzen out of area; Problem, zwischen Kampfmaßnahmen und friedensbewahrenden bzw. friedensstiftenden sowie humanitären Maßnahmen zu unterscheiden; Klärung der Befehlsgewalt; Unterschiede zwischen den Positionen der Befürworter und Gegner von Blauhelmeinsätzen der Bundeswehr in den und zwischen den Parteien bzw. Fraktionen im Parlament; Positionen von Kirchen, Gewerkschaften, Experten...; verfassungsrechtliche Streitpunkte; Sicht betroffener Menschen in Krisengebieten, Meinungen (künftiger) Wehrpflichtiger und Soldaten....
PROZESS - politics -	Kenntlichmachen der Hauptakteure innerhalb der Parteien, um den parteiinternen Willensbildungsprozeß ebenso deutlich zu machen, wie die Parlamentsdebatten; Chancen der Befürworter und Gegner, ihre Position durchzusetzen abschätzen -auch unter Berücksichtigung der Medien; Beschreibung der jeweiligen Problemdefinition, Beurteilung der Alternativen...

Abb. 6: Sinn- und Sachzusammenhang im dreidimensionalen Politikbegriff -Beispiel

Mit Hilfe dieses Zugriffes lassen sich die Informationen über einen Sachverhalt ordnen. Dies kann zu Vorüberlegungen über die Grobgliederung der Unterrichtsreihe führen. Allerdings fehlt für die Auswahl, Gewichtung und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien noch die grundsätzliche Entscheidung über die didaktische Perspektive, unter der die Inhalte vermittelt werden sollen.

Hilligen schlägt vor, daß sich Lehrer/innen im Unterricht auf das konzentrieren, was für das Leben in den beiden Dimensionen 'Überleben' und 'menschenwürdiges' -gutes- Leben von allgemeiner Bedeutung ist. Das 'Allgemein-Bedeutsame' wird erkennbar an 'fundamentalen Problemen' bzw. 'Herausforderungen' (vgl. *Hilligen 1985a, S. 30, S. 180*) Die Entscheidung für das politisch Wünschenswerte faßt er in drei Optionen zusammen: Die Wahrung/Herstellung der Menschenwürde als Fundamentalnorm der Grundrechte, die Überwindung sozialer Ungleichheiten und die Erhaltung bzw. Schaffung von Alternativen. Die Optionen sind insofern Ergebnis einer politischen bzw. politikdidaktischen Vorentscheidung, als in sie Wertentscheidungen als oberstes Lernziel im Bereich der Einstellungen eingegangen sind, die demokratisches Verhalten der Lernenden intendieren. Da aber in der Gesellschaft kein Konsens über erwünschtes politisches Verhalten besteht, ist es notwendig, die zugrundegelegte Wertentscheidung offenzulegen und ihre Geltungsansprüche im Unterricht argumentativ zu vertreten (vgl. *Hilligen 1985a, S. 163f.*).

Im Zusammenhang mit dem "Blauhelmeinsatz" kommt es bei verschiedenen Lehrern wahrscheinlich zu unterschiedlichen didaktischen Gewichtung. Das hängt auch davon ab, welcher Definitionsmacht sie sich anschließen oder unterwerfen, ob sie beispielsweise mit dem Einsatz der Bundeswehr "out of area" auf internationale Anerkennung Deutschlands und einen Sitz im Sicherheitsrat der UN hoffen, oder ob sie auf Alternativen zu militärischem Eingreifen setzen und/oder auch die Situation der Opfer in Krisenregionen in den Vordergrund stellen. Die Reduktion auf nur einen Standpunkt ist m.E. ein Verstoß gegen das Überwältigungsverbot.

Die Optionen leiten als erste Prüfkriterien die didaktische Reflexion an. Sie helfen Unterrichtenden zunächst, bewußte Entscheidungen über die Auswahl und Gewichtung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse zu treffen. In konkreten Unterrichtssituationen können sie dann als Beurteilungsmaßstäbe für Problemdefinitionen und Lösungsalternativen dienen. Den nur wenig differenzierten Interpretationsmustern und Urteilsstrukturen der meisten Auszubildenden wird ein der verfaßten freiheitlich-demokratischen Grundordnung adäquateres Interpretationsmuster gegenübergestellt. Hierzu sind jedoch weitere auf Reduktion von Umweltkomplexität zielende didaktische Überlegungen notwendig.

6.2 Reduktion von Komplexität

Lehrer/innen stehen in dieser Phase der Unterrichtsplanung vor der Aufgabe, die Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Unübersichtlichkeit von Sachinformationen, Meinungen und Wertungen unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen auf Elementares, auf das Einfache wie Grundlegende zurückzuführen. Im Konzept der pädagogischen Transformation erfolgt diese Reduktion durch zwei sich ergänzender Strategien, durch Problemorientierung und kategoriale Strukturierung.

6.2.1 Problemorientierung

Folgt man dem "Primat der Zielentscheidung im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht konstituierenden Faktoren..." (*Klafki 1980, S. 16*), dann geht es in dieser Phase der Unterrichtsplanung um die Reduktion von Umweltkomplexität mit der Absicht, bei den Schülern Erkenntnisgewinnung in bezug auf mögliches Urteilen und Handeln zu fördern.

Jeder weiß aus eigener Erfahrung, daß geistige Suchbewegungen dann ausgelöst werden, wenn man auf ein Problem stößt, das mittels vorhandener Erkenntnisstrukturen nicht gelöst werden kann, eine Lösung aber in Reichweite erscheint. Ebenso kennt jeder die Situation, in der emotional gefärbte Informationen, die nicht mit dem eigenen Interpretationsmuster (Rezeptionsstruktur) übereinstimmen, motivieren, den eigenen Standpunkt zu vertreten, jedenfalls im herrschaftsfreien Diskurs. Demzufolge besteht die Chance für die konstruktive Auseinandersetzung, für Lernen also, wenn die Konfrontation mit einem Sachverhalt mentale Konflikte und damit Lernspannung auslöst. Erkenntnisgewinn wird, wie weiter oben dargelegt, von *Piaget* als eine ständige gedankliche Konstruktion interpretiert: Wenn Erscheinungsformen und Umstände einer neuen Situation nicht in die vorhandenen Assimilationsschemata eines Menschen passen, er aber die Herausforderung bewältigen will, dann setzen akkomodierende Prozesse ein, durch welche die bisherigen Erkenntnisstrukturen erweitert werden. Auf diese Weise transformiert das Individuum kognitiv das, was es vorfindet, damit es zu dem paßt, was es bereits kennt (*vgl. Piaget 1976, S. 11 ff.*).

Auf die Bedeutung mentaler Konflikte als Auslöser von Erkenntnisprozessen weist, wie bereits dargelegt, auch die Theorie der kognitiven Komplexität hin (vgl. Kap. 3.2.1): Wahrnehmungen, die nicht mit bisherigen Erfahrungen übereinstimmen, können - wenn die Diskrepanz nicht zu groß ist - dazu führen, daß Erkenntnisstrukturen differenziert (z.B. Wahrnehmung weiterer Aspekte), diskriminiert (z.B. Unterscheidungen innerhalb eines Aspektes) und integriert (z.B. Einordnung in größere Zusammenhänge) werden (vgl. Streufert, 1978, S. 85 ff.).

Aufgrund dieses theoretischen Zusammenhangs ist die Orientierung der Unterrichtsplanung am Problemhaften zentrales Prinzip der Reduktion von Komplexität. Die Problemlösungskapazität der Lernenden sollten Lehrer/innen im Hinblick auf kognitive, aber auch sprachlich-kommunikative und soziale Fähigkeiten analysieren. Hier können lediglich einige allgemeine Hinweise auf Lernvoraussetzungen ("Bedingungsfelder") gegeben werden, die natürlich für eine bestimmte Lerngruppe und im Hinblick auf das Thema genauer zu untersuchen sind.

Die kognitive Entwicklung vieler Auszubildender ist dadurch begrenzt, daß sie entwicklungsbedingt noch nicht in der Lage sind, ihre konkreten Erfahrungen auf abstrakter Ebene zu generalisieren. In dieser konkret-operationalen Phase (*Piaget*) nehmen sie politische Sachverhalte relativ undifferenziert wahr. Abzuwägen und Unsicherheit auszuhalten (Ambiguitätstoleranz) fällt ihnen oft schwer ("Was ist denn nun richtig?"). Hypothetisches Denken im Zusammenhang mit politischen Sachverhalten gelingt nur wenigen (vgl. Kap. 3.2.1).

Mit den kognitiven Fähigkeiten der Lernenden hängen auch ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zusammen, deren Entwicklung parallel hierzu verläuft. Viele Auszubildende befinden sich in der Phase der konkret-sprachlichen Kommunikation: Die Sprache kann hier noch nicht losgelöst von unmittelbaren konkreten Handlungsbezügen eingesetzt werden (vgl. *Habermas 1975*). Zur Förderung der für politisches Lernen bedeutsamen Argumentationsfähigkeit sollten die Schüler häufig Gelegenheit erhalten, ihre Erfahrungen einzubringen und verbal zu reflektieren (vgl. Kap. 3.2.2).

Orientiert man sich bei der Analyse der Urteilsfähigkeit Auszubildender am Konzept der moralischen Urteilsfähigkeit (vgl. *Lempert 1988*), dann ist die Diagnose ungleich schwieriger als in den Bereichen der kognitiven und kommunikativen Kompetenz. Moralische Urteilsfähigkeit meint, wie weiter oben dargelegt, die besondere Fähigkeit, die soziale Kompetenz für eine bewußte Lösung moralisch relevanter Handlungskonflikte einzusetzen. Moralität bezieht sich in diesem Sinne auf den Teil der sozialen Wirklichkeit, bei dem es um das Suchen nach mehr oder weniger gerechten Lösungen für interindividuelle Interessenkonflikte geht. Damit ist die moralische Urteilsfähigkeit für die politische Bildung besonders relevant. Aufgrund typischer Argumentationsweisen lassen sich bei den Schülern einer Klasse im Hinblick auf eine bestimmte Konfliktsituation verschiedene Niveaus moralischen Denkens unterscheiden (vgl. Kap. 3.2.3).

Die bisherigen Ausführungen deuten darauf hin, daß es im Politikunterricht mit Auszubildenden sinnvoll ist, problemhaltige bzw. konflikthafte Situationen als Lernaufgaben zu formulieren, die an der konkreten Erkenntnisebene ansetzen und zu Urteilen herausfordern und die Notwendigkeit zum Handeln aufzeigen. Die induktive Vorgehensweise dürfte dabei der deduktiven Erarbeitung vorzuziehen sein (vgl. *Gagel 1983a*, S. 46 ff.).

Zur weiteren Klärung der Lernvoraussetzungen in bezug auf einen bestimmten Gegenstand ist es notwendig herauszufinden, über welches Vorwissen und über welche Rezeptionsstrukturen die Schüler verfügen. Rezeptionsstrukturen spiegeln die individuellen Interpretationsmuster mit Einstellungen und (Vor-)Urteilen für politisch-gesellschaftliche Sachverhalte und Vorgänge wider. Sie beeinflussen hierauf bezogene Wahr-

nehmungs- und Verarbeitungsweisen (vgl. Kap. 3.1). Einstellungen und Vorwissen lassen sich beispielsweise mit Hilfe eines Fragebogens ermitteln. Die Antworten können eine hilfreiche Planungsgrundlage sein. Zudem hätten die Schüler von vornherein eine Chance, auch an der Festlegung der Themenschwerpunkte beteiligt zu sein.

Hilligen Begriff der Problemorientierung umfaßt die Objekt- und die Subjektseite. Denn das zu bearbeitende objektiv vorhandene Problem ist vor dem Hintergrund der tatsächlichen und potentiellen Erfahrungen der Lernenden in der Weise zu konkretisieren, daß es für sie persönlich an Relevanz gewinnt bzw. subjektiv überhaupt erst zum Problem wird.

Objektorientierung im Sinne von Wissenschafts- und Realitätsorientierung liefert die für politisches Lernen notwendigen Informationen. Dabei erweist sich Wissenschaftlichkeit nicht nur in nachprüfbarer Richtigkeit, "sondern auch in der von den Lernenden nachvollziehbaren Absicht nach Antworten auf existentielle Fragen zu suchen und den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Wissenschaft und der Lebenswelt herzustellen" (*Hilligen 1985a, S. 136*).

Subjektorientierung ist der Oberbegriff für Erfahrungs-, Bedürfnis- und Betroffenheitsorientierung. Erfahrungsorientierung ermöglicht die gedankliche Verarbeitung der Erfahrungen aus der Interaktion mit der Umwelt - einschließlich Unterricht -, indem neue, ergänzende Informationen angeboten werden. Erfahrungsfähigkeit ist an subjektive Bedürfnisse und Betroffenheiten gebunden. Während Bedürfnisorientierung im Hinblick auf basale, emanzipatorische und Sicherheitsbedürfnisse entfaltet werden kann (vgl. *Hilligen 1985a, Matrix im Anhang*), weist Betroffenheitsorientierung auf die notwendige Akzentuierung von Themenschwerpunkten hin, durch die eine "produktive Wende" (*Claußen 1981b, S. 157*) im Erkenntnisprozeß eingeleitet werden kann. Dabei ist zwischen objektiver und subjektiver Betroffenheit zu unterscheiden. Erstere bezieht sich darauf, daß ein Problem tatsächlich alle betrifft, daß aber weder das Problem selbst noch damit verbundene Chancen und Gefahren von den Lernenden hinreichend wahrgenommen werden. Subjektive Betroffenheit ist gegeben, wenn eine Situation, ein Ereignis oder eine Information bei Individuen oder Gruppen unmittelbar Emotionen wie Hoffnung, Besorgnis oder Angst weckt, weil sie spüren, daß ein Sachverhalt sie etwas angeht. Die didaktische Aufgabe besteht darin, objektiv vorhandene Probleme für Lernende erfahrbar und bearbeitbar zu machen (vgl. *Gagel 1983a, S. 81 ff.*).

Politische Bildung, die einen Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit in Richtung auf verantwortliche und solidarische Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit leisten will, benötigt hierfür Orientierungspunkte. Hilfreich für den Lernprozeß sind solche Kategorien, die nicht nur den Inhalten angemessen sind, sondern auch geeignet sind, Differenzierungsprozesse in den Bereichen des Denkens, Urteilens und Handelns voranzubringen.

6.2.2 Kategoriale Strukturierung

Voraussetzung für das Behalten von Einzelheiten und für den Transfer des Gelernten auf vergleichbare Situationen ist das Verständnis für die grundlegende Struktur des Gegenstandes. Außerdem benötigen Lernende solche Strukturmerkmale, um die eigenen Vorstellungen über einen Gegenstand zu differenzieren. Wenn sie sich derartige Orientierungspunkte zu eigen gemacht haben, sind sie in der Lage, diese in vergleichbaren Situationen anzuwenden (vgl. *Seiler 1978b, S.330 f.*). Das Grundlegende eines bestimmten Inhalts ist zugleich exemplarisch für Politisches, wenn das "Bedeutsam-All-

gemeine" (*Hilligen 1985a, S. 188*) mit vermittelt wird. Es kann mit Hilfe politikdidaktischer Kategorien erschlossen werden.

Kategorien sind Grundbegriffe, unter denen wissenschaftliche Erkenntnisse geordnet und zusammengefaßt werden. Zudem benutzt jeder im Alltag Kategorien als klassifizierende Begriffe - etwa zur Beschreibung von Persönlichkeitstypen -, um Erfahrungen und Sinneswahrnehmungen reduzierend zu ordnen. Die Kategorien der didaktischen Strukturierung sind in der Konzeption *Hilligen* die gleichen, die als Prüfkriterien für die Begründung von Themen maßgebend sind: Optionen, Herausforderungen, Chancen und Gefahren sind Schlüsselbegriffe, die dazu dienen, "Einzelprobleme und Einzelthemen als Spezialfälle grundsätzlicher, fundamentaler Probleme zu erkennen" (*Hilligen 1985a, S. 40*).

Mit Hilfe der genannten Kategorien kann die Komplexität eines Gegenstandes auf Elementares zurückgeführt werden. Als heuristisches Instrumentarium erfassen ihre Frageansätze die Mikro- und die Makrowelt der Schüler/innen. Aus der Perspektive der Objektseite wird nach Besonderheiten unserer geschichtlichen Situation, nach Herausforderungen und Widerständen gefragt sowie nach Chancen und Gefahren für Überleben und menschenwürdiges Zusammenleben. Analog dazu erfolgt der kategoriale Zugriff auf die zu vermittelnden Realitätsausschnitte aus der Perspektive der Lernenden durch Fragen nach dem, was sie wissen müßten, um Lösungsalternativen zu kennen, zu beurteilen und um Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können. Zu klären sind themenbezogene konkrete subjektive und objektive Betroffenheiten und individuelle Bedürfnisse, Hoffnungen, Befürchtungen sowie persönliche Wünsche in bezug auf Regeln des Zusammenlebens (*vgl. Hilligen 1985a, S. 186 f.*).

Filtert und gewichtet man die Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Unübersichtlichkeit von Sachinformationen, Meinungen und Wertungen mittels dieser Kategorien, dann wird Komplexität in einer Weise reduziert, die "sowohl die Erkennbarkeit der Welt als auch ihre Bewältigung -und Lernbarkeit!- ermöglicht" (*Hilligen 1985a, S. 104*). Denn zum einen ist Erkennen überhaupt erst mit Hilfe von allgemeinen Begriffen bzw. Oberbegriffen, Kategorien also, möglich. Zum anderen reduzieren Kategorien Umweltkomplexität, weil sie dem Subjekt erlauben, bekannte Wahrnehmungsmuster auf neue Sachverhalte anzuwenden; gelernte Kategorien fördern aufgrund der damit einhergehenden Differenzierung, Diskriminierung und Integrierung ein besseres Zurechtfinden in neuen Situationen (*vgl. Hilligen 1985a, S. 103 ff.; Gagel 1986, S. 68 f.*).

Natürlich gibt es auch andere didaktisch brauchbare Kategoriensysteme. So ist in den Studienseminaren die didaktische Konstruktion von *Hermann Giesecke* weit verbreitet, weil sie vielen Referendaren/innen praktikabel erscheint. Er verwendet folgenden Kategorien: Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde (*vgl. Giesecke 1974, S. 159 ff.*).

Ob Heranwachsende in der Auseinandersetzung mit einem konkreten Problem tatsächlich auch etwas Verallgemeinerungsfähiges lernen, das zur Weiterentwicklung ihrer kognitiven und moralischen Struktur führt, hängt von verschiedenen Voraussetzungen ab. Erste Voraussetzung ist, daß dem Thema mit Hilfe von Schlüsselbegriffen bzw. Schlüsselfragen bzw. Kategorien eine exemplarische Struktur gegeben wurde, die im Lernprozeß rekonstruiert werden kann. Zweitens ist entscheidend, ob und in welchem Maße dieser Vorgang der Verallgemeinerung selbst den Schüler/innen verdeutlicht und von ihnen gelernt wurde. Und drittens ist es unerläßlich, daß Lernende Gelegenheit erhalten, die Kategorien an neuen Inhalten anzuwenden (*vgl. Hilligen 1985a, S. 38 f.; Klafki 1980, S. 34*).

6.3 Kompetenzbildung unter Beachtung methodischer Implikationen

6.3.1 Implikationszusammenhang

Zwischen Entscheidungen über Inhalte, Ziele und Methoden gibt es einen Implikationszusammenhang, weil Ziele nicht ohne entsprechende Inhalte und diese nicht ohne methodische Durchsetzung erreicht werden können (vgl. Blankertz 1971, S. 93). Methodische Implikationen von Lerninhalten ergeben sich dadurch, daß ein Gegenstand methodisch nach didaktischen Gesichtspunkten strukturiert und auf diese Weise in ein Thema transformiert wird; Unterrichtsinhalte haben kein "von der Methode des Inhaltsgewinns losgelöstes Sein" (Kaiser 1972, S. 131; Gagel 1986, S. 148 ff.; Mickel 1988a, S. 223 ff.); Kategorien z. B. sind solche Erkenntnismittel.

Methoden "als Inbegriff der Organisations- und Vollzugsform zielorientierten Lernens..." (Klafki 1980, S. 15) sind, folgt man Klafkis "kritisch-konstruktiver Didaktik", an emanzipatorischen Zielsetzungen zu orientieren (vgl. Klafki 1980, S. 23). Wenn Erkenntnisprozesse der Lernenden im Mittelpunkt stehen sollen, kann Methode nicht rein instrumentell als Appendix an didaktische Entscheidungen begriffen werden; dies wäre möglich, wenn es lediglich um die optimale und effektive Bewältigung vorher genau definierter Lerninhalte und -schritte ginge. Methodische Überlegungen zielen darauf ab, Lerninhalte in angemessene Lernaufgaben umzuformen; der vermutete Lernprozeß der Lernenden ist methodisch so zu unterstützen, daß sie ihre Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit sowie Handlungsdispositionen weiterentwickeln können.

Diese "doppelseitige Erschließung" geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen auf Seiten des Subjekts (vgl. Klafki 1971, S. 43). Das erfordert methodische Überlegungen auf zwei Ebenen. Zum einen sollte eine Methode dem Gegenstand adäquat sein, damit das Thema realitätsangemessen bearbeitet werden kann; die Inhalte sind medial so zu präsentieren, daß sie für Lernende zugänglich werden. Zum anderen sollte eine Methode das widerspiegeln, was für das Politische konstitutiv ist, z.B. Probleme, konkurrierende Lösungsansätze, Entscheidung und Umsetzung in die Praxis. Dieser "doppelte Methodenbegriff" (Hilligen 1985a, S. 120; Klafki 1979, S. 30) unterstellt Entsprechungen zwischen Gegenstand, Erkenntnis und Methode (vgl. auch Kaiser 1972, S. 130 f.). Nach Hilligen ist zu unterscheiden und zu verbinden: "Methode als Reflexion des Verhältnisses von Gegenstand und Erkenntnis, von Begriff und Zusammenschluß (Hegel); als didaktische Frage nach dem Bedeutsam-Allgemeinen und den Inhalten/Themen, durch die es repräsentiert wird; und zugleich (Unterrichts-)methodik als Frage nach den Schritten, Formen, Phasen der (kommunikativen) Bearbeitung von Inhalten" (Hilligen 1985a, S. 120).

Bevor diese Gedanken vertieft werden, noch ein Hinweis: "Die perfekt konstruierte, in jeder Phase vorausplanbare, Überraschungen ausklammernde politische Bildung kann es nicht geben. Sie steht damit unter den gleichen Voraussetzungen wie die Politik selbst. Dieser Tatbestand konstituiert aber gerade das Politische an der politischen Bildung" (Baacke 1973, S. 66). Eine diese Widerstände überwindende "Turbodidaktik" gibt es nicht. Sie würde im übrigen die politische Persönlichkeit der Auszubildenden nicht respektieren und stünde damit im Widerspruch zum Ziel der Befähigung zur sozial verantwortlichen Selbst- und Mitbestimmung. Andererseits soll aber nicht völliger methodischer Beliebigkeit das Wort geredet werden. In der konkreten Unterrichtssituation ist selbstverständlich sorgfältig zu prüfen, welche Sach- und Organisationsstruktur am ehesten geeignet ist, Erkenntnisprozesse, Urteilsfähigkeit und Handlungsdispositionen diskursiv anzuregen (vgl. Claußen 1981b, S. 243 f.). Hierzu bedarf es allerdings diskutabler Gesichtspunkte, die eine pädagogische Beurteilung der methodischen Entscheidungen ermöglicht.

6.3.2 Gegenstandsadäquate Repräsentation

Methodische Überlegungen können unter dem Aspekt Gegenstandsadäquatheit an den Begriffen "Zugänglichkeit" und "Darstellbarkeit" der Thematik ansetzen. Darstellbarkeit zielt auf die Objektseite und meint die geeignete mediale Repräsentation des Themas. Zugänglichkeit hingegen erfaßt die Subjektseite, die sozialisationsspezifisch möglichen Zugangsweisen der Schüler/innen zum Thema, auch unter Berücksichtigung der institutionellen Bedingungen (vgl. Klafki 1980, S. 42). Es geht darum, das Thema inhaltlich-methodisch so aufzubereiten, daß die Lernenden einen Anlaß haben, sich damit aktiv auseinanderzusetzen und dabei über ihre eigenen Sichtweisen nachzudenken. Hierfür sind Inhaltsstrukturen erforderlich, durch die eine fruchtbare Beziehung zwischen den Auszubildenden und den Lerngegenständen hergestellt wird. Da aber, und das ist hier das zentrale Problem, Gegenstände der politisch-gesellschaftlichen Realität aufgrund mangelnder originaler Begegnung - Erfahrungen aus der Arbeitswelt bilden hier eine Ausnahme - zumeist nur mittelbar zugänglich sind, kommt es darauf an, sie in der Lernsituation zu vergegenwärtigen (vgl. Gagel 1986, S. 157 f. und S. 165). Mögliche adäquate Inhaltsstrukturen haben sich an den Lernenden, deren Persönlichkeitsstrukturen, die weiter oben als Rezeptionsstruktur beschrieben und kompetenztheoretisch analysiert wurden, zu orientieren.

Wenn Politikunterricht Jugendlichen bei der Daseinserklärung und -bewältigung der politischen Wirklichkeit mit ihrer Komplexität, Problem- und Konflikthaftigkeit sowie Unsicherheit helfen soll, dann müssen im Hinblick auf die Gestaltung der Inhaltsstrukturen zumindest drei interdependente Bedingungen erfüllt sein:

Erstens ist an ihren politischen und politisch relevanten Erfahrungen anzuknüpfen. Sie haben den Aufbau der individuellen Subjektstrukturen und damit die jeweilige Persönlichkeitsentwicklung bestimmt, und Strukturdifferenzierung ist nur auf der Basis vorgefundener Strukturen möglich. Allerdings reicht es nicht aus, lediglich die gespeicherten Erfahrungen zu bedienen. Die Öffnung für weitere Erfahrungen, die Weitung des Horizontes, setzt die Konfrontation mit Repräsentationen anderer Realitäten voraus. Zweitens bedarf es besonderer Zugangsweisen auf der konkreten Erkenntnisebene, damit das zu Erkennende und zu Beurteilende aus der Perspektive der Lernenden tatsächlich auch einen angemessenen Bedeutungsgehalt in Form eines Problems bekommen kann. Nur so, folgt man dem handlungstheoretischen Lernbegriff, wird eine Auseinandersetzung mit dem Politischen angeregt. Die Denkrichtung verläuft hierbei vom Besonderen zum Allgemeinen. Das im Unterricht medial Repräsentierte ist also in der Weise aufzubereiten, daß es der Wahrnehmungsbereitschaft und -fähigkeit sowie der Verarbeitungskapazität der Schüler entspricht (vgl. Gagel 1986, S. 157 f. und S. 165). Drittens ist dafür zu sorgen, daß das Elementare des Gegenstandes, das Grundlegende und das Einfache, in den Lerninhalten enthalten ist. Entscheidend für die adäquate mediale Repräsentation eines Gegenstandes ist nicht nur deren Angemessenheit in bezug auf die Lernvoraussetzungen, sondern auch in bezug auf die Realität selbst. Das im Medium - z.B. Text, Bild, Film etc. - Dargestellte muß die Kernpunkte des Repräsentierten enthalten. Da aber die politische Wirklichkeit selbst wiederum zumeist nur medial vermittelt zugänglich ist, -"sie ist selber eine 'Konstruktion', die einen Rückgang auf eine Art 'Ding an sich' sehr erschwert" (Gagel 1986, S. 169) - kann die Forderung nach Realitätsbezug nur eine regulative Funktion haben. Sie gibt Lehrenden auf, den Realitätsgehalt der von ihnen eingesetzten Medien zu prüfen.

Als Kriterien für eine derartige Prüfung bieten sich die oben beschriebenen didaktischen Orientierungspunkte an. Denn sie sind es ja, die im Unterricht zu vergegenwärtigen sind. Ein Gegenstand wäre danach adäquat repräsentiert, wenn die Medien nicht isolierte Fakten transportieren, sondern auch die zugrundeliegende fundamentalen und kategorialen Probleme sowie Bewertungsmöglichkeiten im Sinne der Optionen; zu-

mindest sollten diese Wesensmerkmale des Politischen aus dem Medium exemplarisch erschlossen werden können. Denn Medien sind nicht nur Hilfsmittel der methodischen Gestaltung des Unterrichts, sondern auch Ziel- und Inhaltsträger (vgl. *Klatki 1979, S. 14 f.*).

Lernaufgaben sollten für mehrere Perspektiven offen, also problemorientiert bzw. konflikthaft angelegt sein. Die dadurch angeregten Denkhandlungen können die intendierten Erkenntnis- und Urteilsprozesse in Gang setzen. Zu vereinfachte und damit zumeist auch realitätsferne Lerninhalte können dagegen kaum die Entwicklung solcher Persönlichkeitsmerkmale herausfordern, die oben als Komplexitäts-, Konflikt-, Problem- und Unsicherheitstoleranz charakterisiert wurden. Die Grenze zwischen angemessener Herausforderung und Überforderung kann nur für die konkrete Lernsituation abgesteckt werden. Dementsprechend können Unterrichtsziele, dimensioniert nach Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, die etwa an dieser Stelle der Unterrichtsplanung zu formulieren wären, nur im Hinblick auf eine bestimmte Klasse und ein bestimmtes Thema unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Zeit bestimmt werden.

Wenn die Unterrichtsplanung so weit vorangeschritten ist, daß eine didaktisch aufbereitete Sachanalyse skizziert und Ziele formuliert sind, dann - natürlich auch schon vorher, aber spätestens jetzt - stellt sich folgende Frage: Wie können die Sachverhalte vermittelt werden, damit die Ziele erreicht werden?

Gagel hat herausgestellt, daß "Fall", "Problem" und "Situation" geeignete Inhaltsstrukturen auf der konkreten Erkenntnisebene darstellen (vgl. *Gagel 1981a*); Inhaltsstrukturen auf der abstrakten Erkenntnisebene sind z.B. Institution, Sozialstruktur, System, Prozeß (vgl. *Gagel 1983a, S. 49*). Deren besonderen Merkmale sollen im folgenden skizziert werden, ohne daß hierbei bereits auf sich daraus ergebende unterrichtliche Verfahrensweisen eingegangen wird. Diese stehen im Mittelpunkt des dann zu erörternden zweiten Bestandteils des doppelten Methodenbegriffs, der mit dem Attribut "gegenstandskonstitutiv" versehen wurde.

Als "Fall" wird in der Politikdidaktik im allgemeinen die Repräsentation eines - nicht notwendigerweise aktuellen - Ereignisses oder eines Vorganges mit Aktionscharakter bezeichnet. Der 'Vorfall' ist zeitlich durch einen Ausgangs- und einen Endpunkt abgrenzbar. Er ist konkret, weil er in Verbindung mit einer Person oder Gruppe und/oder Organisation bzw. Institution steht. Typisch für den Fall ist insbesondere das Merkmal der Inhaltsgeneralisierung, weil ihm etwas Exemplarisches bzw. Allgemeines zugrundeliegt. Dementsprechend ist ein Transfer des hieran Gelernten auf ähnlich oder gleich strukturierte Phänomene grundsätzlich möglich (vgl. *Gagel 1983a, S. 50 ff.*; *Schmiederer 1972, S. 117*; *Fischer u. a. 1965*).

Ein "Konflikt" ist begrifflich enger zu fassen als der "Fall", denn er bezieht nur eine Dimension des Politischen, den Prozeßcharakter '-politics'- ein (vgl. *Gagel 1983a, S. 52*). Aber auch einer ausschließlich an konkreten Fällen ausgerichteten Struktur der Unterrichtsinhalte ist kritisch zu begegnen. Da sich nicht jedes fundamentale Probleme durch einen Fall repräsentieren läßt, könnte dadurch die Auseinandersetzung mit noch verborgenen, latenten Ursachen vernachlässigt werden (vgl. *Hilligen 1985a, S. 206*).

Ein "Problem" ist konkret, da Beteiligte und Betroffene auszumachen sind, die an den Ursachen und an Lösungsversuchen beteiligt sind. Seine Merkmale sind insbesondere Dringlichkeit und Ungewißheit. Dringlichkeit kann auf konkrete Bedürfnisse, Herausforderungen, Chancen und Gefahren bezogen werden, denen ein -bedeutsames- fundamentales Problem zugrundeliegt. Dringlichkeit unterscheidet sich von Bedeutsamkeit dadurch, daß diese noch durch "Zugzwang" ergänzt wird. Ungewißheit deutet darauf

hin, daß nach neuen Lösungswegen zu suchen ist, die wissenschaftlich und/oder politisch umstritten sind (vgl. Gagel 1983a, S. 53 ff.). "Dringlichkeit ist also eine hergestellte und überdies auf Werte oder Präferenzen bezogene Dringlichkeit" (Gagel 1983a, S. 55). Ein problematischer Zustand in der Gesellschaft kann allerdings trotzdem dringlich sein, obwohl politische Entscheidungsträger "kein Handlungsbedarf!" feststellen; solche Verhaltensweisen deuten dann möglicherweise auf weitere Probleme hin.

Weniger eindeutig als "Fall" oder "Problem" ist der Begriff "Situation" zu fassen. Gagel kennzeichnet die Situation als eine spezifische Art von Inhaltsstruktur. Danach beschreiben Situationen das Miteinanderhandeln in einer gegebenen Umwelt. Der Ausgangspunkt kann das Aushandeln eines Konfliktes zwischen Personen und/oder Organisationen bzw. Institutionen sein. Maßgebend für die Analyse einer Situation sind die objektiven Bedingungen des Handelns, die von den Beteiligten eingebrachten und biographisch bedingten Haltungen, die Situationsdefinition der Beteiligten und die Folgen unterschiedlicher Situationsdefinitionen. Das wesentliche Strukturmerkmal ist die subjektive Perspektive der Beteiligten und insofern lehrt diese Betrachtungsweise, die Betroffenheit von Menschen zu entdecken (vgl. Gagel 1983a, S. 56 ff.). Dieser Gesichtspunkt ist im Hinblick auf die Entwicklung politisch-moralischer Urteilsbildung, wie sie weiter oben beschrieben wurde, von großer Bedeutung.

Im Unterschied zu diesem Situationsbegriff spricht Hilligen von einer "problemhaltigen Situation", deren Sonderfall der aktuelle Konflikt ist: "Beim Problem Chancengleichheit z.B. kann man von konkreten Fällen ausgehen, an denen das Problem deutlich wird und von da aus zur generellen Aussage fortschreiten..." (Hilligen 1985 a, S. 206). In seiner didaktischen Konzeption, darauf weist er selbst hin, wird der Situationsbegriff unterschiedlich verwendet. Mit ihm werden so unterschiedliche Sachverhalte wie unsere historische Situation, die allgemeine Lage von Lehrern und Schülern sowie realtypische, lebensweltliche Situationen bezeichnet und generell auch Wechselbeziehungen und Bedingungen des Handelns von Einzelnen oder Gruppen. Jeweils aber erfaßt dieser Situationsbegriff eine Konstellation von Personen und Sachverhalten, die subjektiv wahrgenommen wird, wobei sich das wahrnehmende Subjekt auch als möglicher Verursacher oder Veränderer wahrnimmt (vgl. Hilligen 1985a, S. 207). Die Differenziertheit dieser Wahrnehmung hängt allerdings von der jeweiligen Rezeptionsstruktur und dem Entwicklungsstand in den verschiedenen Kompetenzdimensionen ab; eine fruchtbare Auseinandersetzung mit derartigen Situationen dürfte u.a. davon abhängen, ob die Lernenden zum sozialen Perspektivenwechsel in der Lage sind.

Die drei genannten Inhaltsstrukturen sollen hier nicht weiter differenziert und abgegrenzt werden. Dies hätte auch kaum einen praktischen Nutzen, da es sich jeweils um idealtypische Repräsentationsformen politischer Sachverhalte handelt. Sie akzentuieren allerdings Zugangsweisen für bestimmte intentionale Inhalte. Ob diese im Hinblick auf Unterrichtsmaterialien in der jeweils reinen Form realisiert werden können oder sollen, ist fraglich. So enthält beispielsweise ein Fall immer auch ein Problem oder einen Konflikt, und ein Problem läßt sich durch eine realtypische, lebensweltliche Situation erschließen. Gemeinsam aber ist solchen Inhaltsstrukturen, darauf kommt es hier an, daß sie auf der konkreten Erkenntnisebene angesiedelt sind und dadurch Nähe zu den subjektiven Erfahrungen ermöglichen. Derartige realtypische und exemplarische Problemsituationen bzw. Fälle sind nicht nur Ereignissen aus der unmittelbaren Umwelt der Lernenden zu entnehmen, sondern auch aus der Innen- und Außenpolitik.

Wofür aber ein Ereignis im Unterricht exemplarisch sein soll, ist zuvor didaktisch zu entscheiden. Diese Entscheidung ist notwendig, da ein und dasselbe Ereignis aufgrund seiner Komplexität zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten oder Themen führen kann. Zu bedenken ist also, daß es sich bei der intendierten Inhaltsgeneralisierung um eine interessen geleitete Sinnermittlung handelt, die bei einem aktuellen Fall bereits

schon in der öffentlichen Diskussion vor-geleistet sein kann. Lehrer/-innen haben deshalb die Interpretationsangebote der gesellschaftlichen Definitionsmächte (vgl. *Greiffenhagen 1980*) kritisch zu reflektieren. Die Rückbesinnung auf die oben beschriebenen drei Optionen ist hierfür notwendig. Dadurch wird keineswegs die Problemsituation eindeutig und vorweg in der Weise definiert, daß damit bestimmte Lösungsvorstellungen festgelegt werden. Im Gegenteil, diesen Inhaltsstrukturen ist zugleich auch das Merkmal der Offenheit gemeinsam: Mit ihnen werden nicht geschlossenen Lerneinheiten mit ausschließlich abfragbaren Wissens-elementen angeboten, sondern Umstrittenes, Konflikthafes, noch nicht Entschiedenenes etc.. Dadurch sollte es möglich sein, Lernprozesse zu initiieren, die die Entwicklung von Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit Auszubildender begünstigen.

In den Mittelpunkt rückt damit die Frage, wie im Unterricht mit einer "problemhaltigen Situation" bzw. mit einem "Fall" verfahren werden kann, damit die Auszubildenden zu den gewünschten Denkhandlungen und Arbeitsweisen angeregt werden.

6.3.3 Gegenstandskonstitutive Verfahrensweisen

Begreift man Unterricht als Handlungssituation, in der Lernende miteinander und Lehrende mit Lernenden interagieren, und unterstellt man, daß Politik im Unterricht nicht nur als gegenständlicher Objektbereich vertreten sein sollte, sondern als "Form und Methode des zielgerichteten Handelns ..." (*Gagel 1986, S. 187*), dann ergeben sich hieraus weitere methodische Implikationen. Denn konstitutiv für demokratische Politik ist, daß jeder Bürger das Recht hat, sich an politischen Willensbildungsprozessen zu beteiligen. Hierfür zu befähigen, hat Politikunterricht beizutragen. Grundlegend für den Politikunterricht sind folglich solche Verfahrensweisen, die problemlösendes Denken und Urteilsbildung im Rahmen geeigneter Kommunikationsstrukturen begünstigen. Im Sinne einer realistischen Betrachtungsweise ist im Hinblick auf die Lernausgangslage und die schulischen Rahmenbedingungen daran zu erinnern, daß politische Kompetenz als Orientierungspunkt zu verstehen ist: Sie gibt die Richtung der Kompetenzzentfaltung an und definiert Lernfortschritte in Relation zur Lernausgangslage.

Es kann sinnvoll sein, wenn sich Lehrer/innen bei methodischen Entscheidungen von einem "methodischen Gesamtentwurf" bzw. einem "Lehrmodell" (vgl. *Schulze 1978, S. 137 ff.*) leiten lassen. Lehrmodelle repräsentieren Typen von Organisationsformen des Unterrichts mit Handlungsalternativen für Unterrichtende wie für Lernende. Sie integrieren spezifische Zielsetzungen, Themen und besondere Bedingungen; sie beschreiben Rahmenbedingungen für die unterrichtliche Umsetzung des didaktisch intendierten Kerns (vgl. *Gagel 1986, S. 184*).

Lehrmodelle sind aus verschiedenen Gründen hilfreich, um methodisches Handeln anzuleiten: (1) Wegen ihres integrativen Charakters sind sie geeignet, modellhaft den Zusammenhang zwischen speziellen Arbeitsweisen und Intentionen und Themen darzustellen. (2) Durch ihre Aufgabenorientierung beziehen sie den organisatorischen Zusammenhang auf die Unterrichtsziele. (3) Sie haben vor allem auch eine praktische und konstruktive Funktion: Sie helfen, den Lehraufgaben geeignete Organisationsformen zuzuordnen; sie liefern Entscheidungshilfen für die Wahl von Arbeitsweisen und Artikulationsschemata und für weitere pädagogische Interventionen zur Beeinflussung des Unterrichtsverlaufs (vgl. *Gagel 1986, S. 191 f.*)

In Abgrenzung zu dem in der einschlägigen Literatur beschriebenen und breit gefächerten Angebot an (Makro-)Methoden des politischen Unterrichts -z.B. Fallstudie, Sozialstudie, Vorhaben, Spiele, Lehrgang, Projekt, Rollen- und Plan- sowie Simulationsspiele- skizziert *Gagel* in Anlehnung an *Schulze* drei Lehrmodelle: "Das Modell der

Wissensvermittlung: der Lehrgang", "Das Lehrmodell der Untersuchung und Entdeckung: die Sozialstudie" und "Das Lehrmodell der Urteilsfindung und Entscheidung: das Politikmodell" (vgl. Gagel 1986, S. 195 ff.).

In den weiteren Ausführungen wird der "Lehrgang" als Lehrmodell nicht weiter berücksichtigt. Den Befunden zur Unterrichtspraxis in der Berufsschule ist zu entnehmen, daß eine Ursache für die Misere des Politikunterrichts gerade in der weiten Verbreitung dieses Lehrmodells begründete ist (vgl. Kap. 2.3). Auch wenn nicht bestritten wird, daß ein Lehrgang für die unmittelbare Vorbereitung auf die externe Kammerprüfung, für die Wiederholung von "Stoff" geeignet sein kann - das kurzfristige Interesse der Auszubildenden am Bestehen der Prüfung sollte hier Vorrang haben -, so steht er doch in deutlichem Widerspruch zu den Aufgaben politischer Bildung. Denn zu seinen wesentlichsten Merkmalen gehört, daß der Lernprozeß ergebnisorientiert, nicht aber prozeßorientiert angelegt ist. Lehrgangsunterricht ist inhaltlich geschlossen, da ein Sachgebiet als geordnetes Wissen aufgefaßt und vom Unterrichtenden in Teilschritten gegliedert und kleinschrittig vermittelt wird. Die didaktische Aufgabe besteht lediglich darin, Wissen zu vermitteln (vgl. Gagel 1986, S. 195 f. und s. 210 ff.).

Auch die "Sozialstudie" wird hier nicht favorisiert. Durch die hiermit intendierte Erkenntnisgewinnung mittels empirischer Methoden der Sozialwissenschaft besteht zum einen die Gefahr der Überbetonung der Dimension "Erkenntnisfähigkeit". Zum anderen aber dürften die meisten Berufsschüler/innen mit dieser Vorgehensweise überfordert sein. Ganz zu schweigen von dem notwendigen Zeitrahmen, den dieses Lehrmodell erfordert; die zur Verfügung stehende eine Wochenstunde dürfte bei weitem nicht ausreichen (vgl. Gagel 1986, S. 197 f. und S. 212 ff.).

Am ehesten geeignet für die Umsetzung der intentionalen Inhalte, deren Elemente entlang der didaktischen Konzeption *Hilligens* beschrieben wurden, erscheint das "Lehrmodell der Urteilsfindung und Entscheidung: das Politikmodell", wie es von Gagel - mit einem gewissen Formulierungsvorbehalt - bezeichnet wird. Er weist darauf hin, daß es für dieses Lehrmodell in der politischen Fachdidaktik keine einheitliche Bezeichnung gibt. Abgrenzungsschwierigkeiten treten insbesondere gegenüber Fall- und Problemanalyse, Fallmethode und Tribunal auf (vgl. Gagel, 1986, S. 199 ff.). Mit dem Begriff "Politikmodell" soll signalisiert werden, daß es die Organisationsform einer spezifisch politikdidaktischen Aufgabenstellung repräsentiert und die konstitutiven Elemente des Politischen erfaßt: auf Handeln ausgerichtete Denken und Urteilen. Zugang und Ausgangspunkt ist ein Entscheidungsproblem, auf das hin Lernaufgaben zu koordinieren sind. Im Mittelpunkt dieses Lehrmodells stehen Bewertungen von Lösungsalternativen im Hinblick auf Optionen sowie Handlungsmöglichkeiten.

Bevor auf ein mögliches Verlaufsschema des Politikmodells eingegangen wird, sollen zunächst seine wesentlichen Merkmale genannt werden: Die Lerninhalte zielen auf Aufgabenerfüllung, d.h. sie haben einen Handlungsbezug. In ihnen kommen ferner kontroverse Interessen mit unterschiedlichen Wertorientierungen zum Ausdruck, und der Unterricht ist nicht ausschließlich ergebnis-, sondern auch prozeßorientiert. Denn die Arbeit an einem so gestalteten Thema ist auf Entscheidungen gerichtet, deren Ausgang prinzipiell offen ist. Das Ergebnis kann demzufolge nicht schon in der Planung festgelegt werden. Im Vordergrund eines hierauf angelegten Lernprozesses stehen Kriterien für die Beurteilung und Entscheidung. Selbstverständlich muß aber vor Unterrichtsbeginn für die angemessene Repräsentation der zu vermittelnden fachlich-sachlichen Informationen gesorgt sein (vgl. Gagel, 1986, S. 200).

Dementsprechend ist die Aufgabenstellung auf Grundprobleme politischen Entscheidens hin zu orientieren, an Bedürfnissen, Herausforderungen, Chancen und Gefahren, bezogen jeweils auf Optionen politischen Handelns. Zu bevorzugen sind solche Ar-

beitsweisen, die selbstgesteuerte Tätigkeiten, z.B. über die Metaplantechnik oder Gruppenarbeit, ermöglichen. Unterrichtende sind hierbei nicht nur Berater, sondern auch Gesprächsleiter, die sprachlich-kommunikative Kompetenz fördern. In der Werte- und Entscheidungsdiskussion fungieren sie als gleichberechtigte Diskussionsteilnehmer.

Die Koordination methodischer Handlungsalternativen der Lehrenden sowie möglicher Arbeitsweisen der Lernenden erfolgt in der Verlaufsplanung, dem "Drehbuch" des Unterrichts. Dabei stellt sich die Grundfrage, ob es für zielgerichtetes Lernen eine allgemein gültige Folge typischer Lernakte gibt, die von den Lernenden zu vollziehen sind, damit sie die Ziele erreichen können. Seit *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) ist diese Frage in der Allgemein- und in der Politikdidaktik positiv beantwortet worden. Aufgrund der Annahme, daß der intendierte Lernvorgang durch eine bestimmte Stufenfolge begünstigt werden kann, sind zahlreiche Stufenschemata, Artikulationsstufen bzw. Artikulationsschemata entwickelt worden (vgl. *Klafki/Finckh 1969, S. 11 ff.; Meyer 1988, S. 129 ff.*).

Ihnen ist gemeinsam, daß sie den Unterrichtsprozeß nach den vermuteten Lernphasen und den jeweils zugeordneten Lernhilfen der Unterrichtenden bzw. der Lernenden strukturieren. Unterstellt man aber, daß die Phasenfolge des Unterrichts durch methodische Implikationen der intentionalen Inhalte zu bestimmen ist, und betrachtet man daraufhin die jeweils vorgeschlagene Gliederung der Handlungsfolgen unter der jeweiligen Zielperspektive, dann unterscheiden sich die Artikulationsschemata deutlich voneinander (vgl. *Gagel 1986, S. 206 f. Abb. 25*).

Deshalb kann es auch kein überzeitlich und überfachlich gültiges Stufenschema geben: "Der Stufenaufbau des Unterrichts muß im Blick auf die Struktur des Unterrichtsinhalts, auf die Ziele und die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen jeweils neu bestimmt werden" (*Meyer 1983, S. 340*). Da es hier lediglich darauf ankommt, auf ein Verlaufsschema hinzuweisen, das dem oben skizzierten Implikationszusammenhang entspricht, wird auf eine kritische Bestandsaufnahme der von Didaktikern der politischen Bildung entwickelten Verlaufsmodelle des Unterrichts verzichtet.

Um Mißverständnissen im Hinblick auf das nachstehend beschriebene Stufenschema vorzubeugen, sollen zwei Hinweise gegeben werden. Zu betonen ist zum einen das "Prinzip der unaufgebbaren Stufung des Lernprozesses" (*Gagel 1986, S. 208*). Damit ist gemeint, daß Lernende die jeweils nächsthöhere Stufe in einer Stufenfolge nur erreichen können, wenn sie die auf allen vorhergehenden Stufen zu erbringenden Leistungen tatsächlich auch beherrschen. Denn jede Handlung baut auf einer vorhergehenden auf. Es besteht somit eine Verhältnis von Bedingungen und Folge. Diese Reihenfolge aber ist unumkehrbar (vgl. *Friedrich u.a. 1982, S. 273*); so setzen z.B. angemessene Problemlösungsversuche der Schüler/innen voraus, daß sie das Problem tatsächlich auch entsprechend der gewählten Intention erfaßt haben. Um geeignete Lernhilfen geben zu können, sollten sich Lehrer/innen in dieser Planungsphase auch Gedanken darüber machen, welche didaktische Funktion die jeweilige Phase im Lernprozeß haben soll. Zum anderen aber soll nicht zum Ausdruck kommen, daß der Unterricht durch das hier favorisierte Artikulationsschema in ein Korsett zu zwängen ist. Es stellt lediglich eine "Hilfe für die Berücksichtigung von Möglichkeiten bei der Lernplanung" (*Hilligen 1985a, S. 122*) dar; jede Stufenfolge ist durch vielfältige methodische Varianten und Medien sowie durch wechselnde Methodenkonzeptionen bzw. Aktions- und Sozialformen aufzufalten (vgl. *Hilligen 1985a, S. 205*).

Geht man nun von der begründeten Annahme aus, daß Politikunterricht auch im Hinblick auf vermutete Lernphasen zu planen ist, und bedenkt man, daß zwischen der Art des zu wählenden Artikulationsschemas und den intentionalen Inhalten eine enge Beziehung besteht, dann wird deutlich, daß zur Umsetzung des "Politikmodells" spezifi-

sche Verlaufsschemata benötigt werden. Im Politikmodell wird ein Entscheidungsproblem in der Weise thematisiert, daß die Phasen des politischen Entscheidungsprozesses - Problem, alternative Möglichkeiten, Entscheidung, Durchführung - repräsentiert werden. Dementsprechend sind die Artikulationsstufen und damit auch die Lernprozesse an der phänomenologischen Beschreibung derartiger Abläufe zu orientieren. Dadurch werden konstitutive Bedingungen politischen Handelns in die Stufen des Lernprozesses aufgenommen, und die Lernenden werden angeregt, solche Denkkategorien zu entwickeln (vgl. *Gagel 1986, S. 217*).

Als Grundtypus des Politikmodells kann, wie bereits erwähnt, das Modell problemlösenden Lernens von *Dörge* herangezogen werden. Er unterscheidet zwischen folgenden vier Stufen: Fragen (Problemstellung), Anschauen (Lageanalyse), Urteilen (Zielkonflikte und Entscheidung), Handeln (Maßnahmen und Wirkungsanalyse) (vgl. *Dörge 1971, S. 394*). Die politisch relevanten Persönlichkeitsmerkmale können, so wurde weiter oben argumentiert, durch die Auseinandersetzung mit fundamentalen Problemen, durch das Einüben kontroversen Denkens und durch den schrittweisen Erwerb von Problemlösungsfähigkeit differenziert werden. Intendiert ist damit das Erkennen des jeweiligen Problems, die Kompetenz zur sachgerechten und wertbewußten Analyse sowie das Erfassen der Zielkonflikte und der Machteinflüsse im Zusammenhang mit dem Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß. Damit ist zugleich gewährleistet, daß alle drei Dimensionen des politischen - polity, policy, politics - in den Lerninhalten repräsentiert ist.

Es gibt eine Reihe von Verlaufsschemata, beispielsweise das von *Reinhard und Annetarie Tausch* (1991, S. 307 ff.), die mit dieser Verfahrensweise kompatibel sind. Sie unterscheiden sich im wesentlichen durch spezifische Aufgabenstellungen, wie "Fallanalyse" oder "Problemanalyse", durch die Anzahl der Stufen und ihrer weiteren Ausdifferenzierung (vgl. *Gagel 1986, S. 218 ff.*). Für die Umsetzung des Politikmodells scheint das von *Hilligen* konzipierte Phasenschema besonders gut geeignet zu sein. Er schlägt folgende Schritte bzw. Phasen vor:

- "1. Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation, einem 'Fall', und Erkenntnis der subjektiven, objektiven Betroffenheit.
2. Erkenntnis und ggf. Herausschälen des Problems in seiner 'allgemeinen' Bedeutung (1. Hypothesenbildung).
3. (Erste) Frage nach den für die Beurteilung notwendigen Fakten. (Was muß man wissen, wenn man sich damit auseinandersetzen will?).
4. Möglichkeiten der Lösung (2. Hypothesenbildung).
5. Beurteilung der Lösung in bezug auf partielle/allgemeine Interessen. (Antizipation der Konsequenzen der Möglichkeiten).
6. Möglichkeiten konkreter politischer Beteiligung ("HANDELN")
7. Übertragung auf andere, ähnliche Situationen/Probleme (Weiter-"DENKEN")" (*Hilligen 1985a, S. 204*).

Im Prinzip handelt es sich um einen "Dreischritt", der in dem Titel des Unterrichtswerkes "Sehen - Beurteilen - Handeln" (*Hilligen u.a. 1983*) zum Ausdruck kommt. Denn gefragt werden kann:

- I. Um welche Probleme handelt es sich?
- II. Wie ist das Problem entstanden?
- III. Mögliche Lösungen des Problems und ihre Folgen für die Betroffenen" (*Hilligen 1985a, S. 204*).

Weil dieses Stufenschema - wie jedes andere auch - die falsche Vorstellung einer linearen Abfolge von Unterrichtsphasen suggeriert, sei nochmals betont, daß es sich nicht um eine rigide zu befolgende Ablaufplanung handelt. Indes bleibt aber festzustellen, daß die Ergebnisse einer Stufe in die nachfolgenden eingehen, so daß mögliche Barrieren im Lernprozeß gegebenenfalls auch einen Neuansatz erfordern bzw. ein Innehalten. Nachdenken über die didaktische Funktion jeder Lernphase im Gesamtverlauf ist ein wichtiger Punkt der Unterrichtsplanung.

Zum Schluß sei noch auf einen zentralen Aspekt politischer Bildung hingewiesen: Die Frage, ob und wie durch Unterricht Einstellungen Lernender tangiert oder gar verändert werden, kann beim derzeitigen Forschungsstand nicht allgemeingültig beantwortet werden. Hierzu müßte die Unterrichtsforschung erheblich intensiviert werden. Nicht erwartet werden kann allerdings, daß die in Sozialisationsprozessen erworbenen individuellen Einstellungen bzw. Rezeptionsstrukturen kurzfristig im Sinne der Optionen weiterentwickelt bzw. korrigiert werden können. Das gilt ebenso für die Fähigkeiten, die mit den Begriffen kognitive, sprachlich-kommunikative und politisch-moralische Kompetenz umschrieben wurden. Es gibt keine 'Turbodidaktik'. Dennoch ist es kein Wagnis, folgender These zu vertrauen: "Ob schulisches Handeln und Leben Erfahrungen vermitteln kann, die sich auf Einstellungen auswirken, hängt in hohem Maße von zwei Voraussetzungen ab: Im Unterricht müssen Schüler Gelegenheit erhalten zum Benennen, sich Mitteilen, Argumentieren; dazu, zusammen mit anderen 'das Wort als Vehikel des Gedankens zu verinnerlichen'(...) Und: Die Schule muß zum Modell einer menschenwürdigen, demokratischen Gesellschaft werden; sie muß Gelegenheiten bereitstellen, den Zusammenhang zwischen Denken, Sprechen und Handeln im Alltag zu erfahren" (*Hilligen 1985a, S. 239*).

6.4 Beispiel: Planung einer Unterrichtsreihe über das "Müllproblem"

Im folgenden wird die Planung einer Unterrichtsreihe über die Müllproblematik skizziert (vgl. Henkel 1993). Im Vordergrund stehen die Schwerpunkte "Müllverbrennung" und "Verpackungsverordnung - Grüner Punkt". Dem Verfasser kommt es hier darauf an, den im 6. Kap. vorgestellten Planungsrahmen zu illustrieren. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird der erstgenannte Bereich ausführlich und der zweite nur ansatzweise dargestellt. Im Text wird auf Arbeitsmaterialien - A... für die Müllverbrennung, B... für die Verpackungsverordnung - verwiesen. Diese sind ab Seite 97 ff. abgedruckt. Es handelt sich um Basisinformationen, die von den Kolleginnen und Kollegen beim unterrichtlichen Einsatz auf die spezifischen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler und die zur Verfügung stehende Zeit zuzuschneiden wären.

1. Ermittlung des Sinn- und Sachzusammenhangs

Wie kaum ein anderer Lebensbereich dokumentiert der Müll die Art des Wirtschaftens und den Lebensstil in den Industrieländern. Im Vergleich zu 1950 produzieren wir weltweit heute die siebenfache Menge an Gebrauchsgütern und entziehen unserem Planeten die fünffache Menge an Rohstoffen. Ständiges Wachstum, verbunden mit schneller gewordenen Produktfolgen haben unsere soziale und ökonomische Struktur tiefgreifend verändert. In nur drei Jahrzehnten entstand eine Wegwerfgesellschaft (vgl. Spiegel SPEZIAL 1/1992, S. 86; Rödl 1992, S. 265 f.). Die Grundprobleme der Abfallwirtschaft zeigen sich im Ressourcen- bzw. Energieverbrauch und in der Umweltverschmutzung. Wegen der Endlichkeit der Rohstoffvorräte muß gespart werden, und angesichts abfallbedingter Umweltverschmutzungen wird es zunehmend schwieriger, Abfälle zu entsorgen" (vgl. zur Grundproblematik Hartkopf/Bohne 1983).

Grundlagen der Umweltpolitik werden im folgenden exemplarisch anhand des Verpackungsmülls erarbeitet. Die Problematik der Vermeidung und Beseitigung von Verpackungsmüll ist in Deutschland seit dem Sommer 1990 ein Politikum ersten Ranges geworden. Damals legte der Bundesminister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (im folgenden Bundesumweltminister) den ersten Entwurf einer Verpackungsverordnung vor --> **B 2**. In der anschließenden öffentlichen Auseinandersetzung wurden jedoch umweltpolitische Ziele schrittweise partikularen Brancheninteressen geopfert (vgl. Vorholz 1991).

Im folgenden wird der Sachbereich der Abfallpolitik mit Hilfe des oben vorgestellten dreidimensionalen Politikbegriffs analysiert. Daraus ergibt sich eine didaktisch orientierte Sachanalyse.

1.1 Institutionelle Dimension der Abfallpolitik

(Durch Verfassung und Rechtsordnung bestimmter Handlungsrahmen)

- Im Grundgesetz (GG) ist bislang weder ein einklagbares "Umweltgrundrecht" verankert, noch ist dort Umweltschutz ausdrücklich als Staatszielbestimmung aufgeführt; der Begriff Umwelt kommt im GG nicht einmal vor.
- Art. 1 und 2 GG können in Verbindung mit Art. 20 Abs. 1 GG (Sozialstaatsprinzip) mit Blick auf Daseinsvorsorge so interpretiert werden, daß der Umweltschutz eine verfassungsrechtlich gebotene Staatsaufgabe ist. Danach wäre der Staat verpflichtet, Umweltbelastungen zu verhindern oder zu beseitigen, die Leben und körperliche Unversehrtheit - generell menschenwürdige Lebensbedingungen - gefährden (vgl. Hartkopf/Bohne 1983, S. 72 ff.).
- Vor dem Hintergrund der Sozialen Marktwirtschaft gibt es ein rechtliches Instrumentarium mit Möglichkeiten zu staatlichem Zwang und wirtschaftlichen Anreizen.
- Nach Art. 74 Nr.24 GG hat der Bund die konkurrierende Gesetzgebungsbefugnis für die Abfallbeseitigung. Die Länder wirken an der Gesetzgebung über den Bundesrat mit. Sie

tragen darüberhinaus erhebliche Mitverantwortung für die Abfallbeseitigung, weil sie für den Vollzug der entsprechenden Rechtsvorschriften zu sorgen haben bzw. auf deren Umsetzung Einfluß nehmen können. Die Kommunen wiederum haben beim Vollzug der Rechtsvorschriften des Bundes und des Landes, vor allem aber auch im Rahmen ihrer grundgesetzlich garantierten Selbstverwaltung, wichtige Aufgaben im Bereich der Abfallbeseitigung (z.B. "Müllsatzung", Standortvorentcheidung über Deponieflächen bzw. Müllverbrennungsanlagen) zu erfüllen --> **A 12**.

- Das "Gesetz über die Vermeidung und Entsorgung von Abfällen" (Abfallgesetz -AbfG) von 1986 beschreibt die wichtigsten Rahmenbedingungen für die Abfallwirtschaft. Das AbfG wird durch eine Reihe von Rechtsverordnungen der Bundesregierung und des Bundesrates konkretisiert, z.B. durch die "Verordnung über die Vermeidung von Verpackungsabfällen" (VerpVO) --> **A 12, B 2**.

1.2 Normative, inhaltliche Dimension der Abfallpolitik

(Aufgaben, Gegenstände und Ziele der Abfallpolitik vor dem Hintergrund konkurrierender Wert- und Zielvorstellungen; Aufkommen an Verpackungsmüll, Verbrauch von Rohstoffen und Energie, Streitpunkte Müllverbrennung und "Grüner Punkt")

- Zu Beginn der 90er Jahre fielen in Westdeutschland ca. 12 Mio. t Verpackungsmüll an. Das entspricht gewichtsmäßig etwa einem Drittel und volumenmäßig etwa der Hälfte aller Siedlungsabfälle. "Kein Ende der Verpackungsflut in Sicht", so lautet das Fazit der im Januar 1991 von der Dortmunder Universität veröffentlichten Studie "Verpackung 2000" --> **B 1, A 9**.
- Verpackungen verbrauchen Rohstoffe und Energie; für die Herstellung der Kunststoff-Joghurtbecher z.B. in Deutschland könnte man ein ganzes Jahr 9000 Einfamilienhäuser heizen. Und sie belasten auf dem Wege ihrer Herstellung, Benutzung und Beseitigung den Boden, die Luft und das Wasser, damit auch Menschen, Tiere und Pflanzen --> **B 1**. Rohstoff- und Energieverschwendung bei Verpackungsmüll sowie mögliche negative Folgen für Länder der Dritten Welt wird am Beispiel von Aluminiumverpackungen besonders deutlich --> **B 4**.
- Der Flächenverbrauch für Deponien allein in Westdeutschland beläuft sich bei gleichbleibender Müllmenge - nicht nur der Siedlungsabfälle - auf ca. 1.250 qkm; im Vergleich dazu beträgt die Gesamtfläche der Naturschutzgebiete ca. 2.250 qkm, knapp 1 % der Fläche Westdeutschlands. Nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Bürgerproteste wurde es für die Kommunen immer schwieriger, Deponien auszuweisen bzw. zu erweitern --> **A 2, A 5**
- Etwa ein Drittel (ca. 10 Mio. t) der Siedlungsabfälle wird derzeit in beinahe 50 Hausmüllverbrennungsanlagen "behandelt", so die offizielle Formulierung. Nach Meinung des Bundesumweltamtes müßten mindestens 40 und nach Auffassung des Bundesverband der Deutschen Entsorgungswirtschaft (BDE) mindestens 80 zusätzliche Verbrennungsanlagen gebaut werden --> **A 2, A 5**. Wenn die Technische Anleitung (TA) Siedlungsabfall, die im Prinzip Deponierung nur noch von Asche vorsieht, in der vom Bundesumweltminister vorgelegten Fassung vom Bundesrat angenommen wird, dann steigt der Bedarf an Müllverbrennungsanlagen um ein Vielfaches --> **A 10**
- In mehreren Untersuchungen wurden Emissionen von Müllverbrennungsanlagen als Verursacher von Gesundheitsschäden bei Anwohnern nachgewiesen. Das hat zu einer breiten Ablehnung derartiger Anlagen in der Bevölkerung und auch bei einem Teil der Experten geführt --> **A 1, A 2, A 6, A 9, A 11**. Bürgerinitiativen wehren sich teilweise vehement gegen den Bau neuer Müllverbrennungsanlagen --> **A 3, A 12**.
- Unter Wissenschaftlern und Politikern ist umstritten, ob durch die aktualisierte Bundesimmissionsschutzvorschrift in Verbindung mit neuen Techniken künftig eine gefahrungsfreie Müllverbrennung möglich ist --> **A 4, A 7, A 8**.
- Eine Teilaufgabe der Abfallpolitik besteht darin, durch Verpackungsmüll verursachte Umweltbelastungen und -risiken zu verhindern. Darüber sind sich mittlerweile die staatlichen Entscheidungsträger von Bund, Ländern und Gemeinden sowie gesellschaftliche Akteure wie Unternehmer, Gewerkschaften, Verbraucher- und Umweltverbände, Bürgerinitiativen und Kirchen einig.
- Umstritten ist die Wirksamkeit des einzusetzenden staatlichen Instrumentariums. Strittig ist vor allem, wie das Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Ökologie gestaltet werden soll. Offen ist, ob umweltpolitische Ziele verstärkt auch marktkonträr über staatlichen Zwang oder eher durch die marktkonforme Förderung von Eigeninitiative und Verantwortungsbe-

wußtsein der Produzenten, des Handels und der Konsumenten erreicht werden sollen; Verursacher-, Vorsorge- und Kooperationsprinzip sind die Stichpunkte (vgl. *Hartkopf/Bohne 1983, S. 84 ff.*).

- Durch die VerpVO soll der "Müllinfarkt" - bedingt durch die zunehmende Menge an Verpackungsabfall einerseits und begrenzter Deponiefläche und Verbrennungskapazität andererseits - verhindert werden. Nach dieser Verordnung sind Verpackungsabfälle zu vermeiden und Wertstoffe wiederzuverwerten --> **B 2**.
- Als Konsequenz aus der VerpVO wurde die "Gesellschaft für Abfallvermeidung und Sekundärrohstoffgewinnung mbH -Duales System Deutschland" (DSD) gegründet. Sie übernimmt in Abstimmung mit den Landesregierungen die Abfuhr und Verwertung bzw. Entsorgung solcher Verkaufsverpackungen, die mit einem "Grünen Punkt" gekennzeichnet sind. Die hierfür an das DSD zu leistenden Beträge kalkulieren die Hersteller bei den Preisen ein. Die kommunale Müllabfuhr hat im Prinzip nur noch den "Restmüll" zu beseitigen --> **B 2, B 3**.
- Das "Duale System" ist nicht nur wegen des "Mülltourismus" in die Kritik geraten, sondern auch wegen fehlender Einrichtungen zur Wiederaufbereitung von Kunststoffen, Verbundstoffen und Aluminium --> **B 3**.
- Kritiker behaupten, daß durch die Einführung des "Grünen Punktes" nicht in dem Maße Rohstoffe und Energie eingespart werden, wie dies erforderlich und auch möglich wäre. "Vermeiden ist besser als Recycling" --> **B 3, B 4**.
- Die jährlichen Zuwachsraten der Verpackungsindustrie mit ca. 500.000 Beschäftigten ist u.a. auf die Bequemlichkeit der Verbraucher beim täglichen Einkauf zurückzuführen --> **B 1**.

Vor dem Hintergrund dieser Aspekte sollten die Lehrer Schwerpunkte setzen. Dabei haben sie die Lernbedingungen ihrer Schüler ebenso zu beachten wie aktuelle Entwicklungen der Abfallpolitik.

1.3 Dimension des Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses (Interessenvertretung und Konfliktlösungsstrategien der Beteiligten)

Die Entstehungsgeschichte der "Verordnung über die Vermeidung von Verpackungsabfällen" (VerpVO) liefert ein gutes Beispiel für den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß; vgl. im folgenden --> **B 2**. Alternative: Hier könnte auch die derzeit noch nicht endgültig abgeschlossene Diskussion über die Novellierung des Abfallgesetzes nachvollzogen werden. Hieran ließe sich auch zeigen, wie recht die Geegner der ursprünglichen VerpVO hatten.

Mit der Absicht, den Verpackungsabfall als größten Einzelposten im Müllhaufen rigoros zu vermindern, legte Bundesumweltminister *Töpfer* (CDU) im Juni 1990 den ersten Entwurf vor. Darin war folgendes vorgesehen: (1) Verpackungen, die nach Gebrauch nicht wiederverwertet oder gefahrlos verbrannt werden können, sind nicht mehr zugelassen. (2) Zur Sicherung des Rücklaufs muß der Handel ein Zwangspfand auf bestimmte Verpackungsarten erheben. (3) Rücknahmepflicht und Zwangspfand entfallen - das hatte der Koalitionspartner FDP durchgesetzt -, wenn Industrie und Handel ein flächendeckendes Abholsystem organisieren.

An diesem Entwurf wurde z. T. harsche Kritik geäußert. Entschärfung forderten vor allem die Verbände der Markenartikelhersteller, der Papier und Pappe verarbeitenden Industrie und des Einzelhandels. Verschärfung hingegen forderten u.a. die Oppositionsparteien im Bundestag (SPD und Die Grünen) sowie der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. (BUND).

Der daraufhin geänderte Entwurf sah nun vor, daß Zwangspfand und Rücknahmepflicht nur dann entfallen, wenn bestimmte Erfassungs-, Sortier- und Verwertungsquoten erreicht sind. Dies aber lehnten beispielsweise der Fachverband Kartonverpackungen für flüssige Nahrungsmittel, Brauereien sowie Hersteller von Wasch- und Reinigungsmittel entschieden ab. Als nicht weitgehend genug wurde der Entwurf wiederum

von den Bonner Oppositionsparteien, von Umweltverbänden, aber auch vom Sachverständigenrat für Umweltfragen, von Bürgermeistern und Landräten zurückgewiesen.

Im Frühjahr 1991 wurde dieser VO-Entwurf vom Bundesrat abgelehnt, obwohl die CDU bzw. CSU-regierten Länder die Stimmenmehrheit hatten. Neben Änderungswünschen hinsichtlich der Erfassungsquoten war wichtigster Ablehnungsgrund, daß im Entwurf als eine Form der Wiederverwertung die "thermische Verwertung" zugelassen war. Im April 1991 legte Bundesumweltminister Töpfer einen die genannten Einwände berücksichtigenden Entwurf vor, für den sich der Bundesrat mehrheitlich entschied. Die VerpVo trat schließlich am 1.12.1991 in Kraft.

2. Reduktion von Komplexität

2.1 Problemorientierung

An dieser Stelle der Unterrichtsplanung spätestens sind die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen genauer zu analysieren. Berufsanfänger/innen können sich grundsätzlich an den Ausführungen über die Rezeptionsstrukturen Auszubildender und über deren vorherrschende allgemeine Handlungsfähigkeit (kognitive, sprachlich-kommunikative und soziale Kompetenzen) orientieren. Genauso wichtig sind aber auch die lernpsychologischen Bedingungen des Lernens (*vgl. Kap. 3*). Vor diesem Hintergrund sollten sie ihre konkrete Lerngruppe in den Blick nehmen. Entscheidend ist, daß Überlegungen zur Problemorientierung hier sowohl an dem Sachverhalt "Müll" als auch an den Lernvoraussetzungen anzusetzen haben. Es geht darum, die Nahtstellen bzw. Schnittstellen zwischen Mikro- und Makrowelt herauszufinden. Die Ausführungen weiter oben machen deutlich, daß es im Politikunterricht mit Auszubildenden sinnvoll ist, problemhaltige Situationen in solche Lernaufgaben zu transformieren, die an der konkreten Erkenntnisebene ansetzen, also induktiv vorzugehen. Wenn zudem ein emotionaler Zugang geschaffen wird, kann damit gerechnet werden, daß eine gewisse Lernspannung erreicht wird.

Zur Klärung der Lernvoraussetzungen ist es auch erforderlich, die Rezeptionsstrukturen die Schüler/innen im Hinblick auf die Müllproblematik aufzudecken. Denn diese beeinflussen ihre Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen im Unterricht. Bei vielen Auszubildenden ist zu erwarten, daß sie durch ihre Sozialisation in der Wegwerfgesellschaft deren vorherrschende Mentalität übernommen haben. Es bedarf besonderer Anstrengungen zur Sensibilisierung und Entwicklung von Problembewußtsein. Einer dpa-Meldung vom 7. April 1994 zufolge hat eine Untersuchung der Bielefelder Universität über das Umweltbewußtsein Jugendlicher folgendes ergeben: Die Mehrzahl der Jugendlichen ist zwar von Umweltproblemen stark bewegt, aber ihr ökologisches Grundwissen ist ebenso mangelhaft ausgebildet, wie ihre Bereitschaft, sich umfassend und differenziert zu informieren.

Einstellungen und Vorwissen können auch von aktuellen lokalen Auseinandersetzungen über Deponie- oder Müllverbrennungsstandorte beeinflußt sein. Sie lassen sich im Unterrichtsgespräch, aber auch mit Hilfe eines Fragebogens ermitteln. Anhand konkreter Anlässe kann u.a. nachgefragt werden, inwieweit die Auszubildenden Zusammenhänge zwischen dem gesellschaftlich-politischem Problem "Müllflut" und "Ressourcen- und Energieverschwendung" auf der einen Seite und ihrer Berufstätigkeit bzw. ihrem Freizeitverhalten auf der anderen Seite sehen. Die Antworten sind eine hilfreiche Planungsgrundlage, und die Schüler haben von vornherein eine Chance, auch an der Festlegung der Themenschwerpunkte beteiligt zu sein.

Dadurch wird es evtl. möglich, ihr Alltagswissen mit wissenschaftlichem Wissen zu konfrontieren. Die Nahtstellen werden sich dort finden, wo die Problemhaftigkeit des Sachverhaltes besonders deutlich wird; wenn das nicht der Verpackungsmüll ist, dann kann das beispielsweise in Kfz-Klassen der Bereich "Auto/Verkehr" bzw. "Autorecycling" oder in Steuerfachklassen die "Umweltsteuer/Verpackungssteuer" sein. Die Zugangsmöglichkeiten sind in Berufsschulklassen vielfältig.

Hier stehen die beiden Problemkreise "Müllverbrennung" (MV) und "Grüner Punkt" im Mittelpunkt stehen. Denn ausgehend "vom tiefen Ende" des Stoffkreislaufs kann die Kehrseite von Konsumstreben und hohem Lebensstandard in Verbindung mit Wegwerfmentalität besonders drastisch dargestellt werden. An beiden Problemkreisen lassen sich exemplarisch politische Zusammenhänge, Beziehungen, Strukturen, Widersprüche und Handlungsmöglichkeiten erarbeiten. --> **A 1 ff.**; --> **B 1 ff.** sind so ausgewählt, daß ein emotionaler Zugang zur Thematik möglich erscheint.

2.2 Kategoriale Strukturierung

Politiklehrer/innen, die nicht nur Fakten vermitteln, sondern auch zum Urteilen herausfordern und zu verantwortlichem Handeln befähigen wollen, müssen diese Intentionen bereits bei der Auswahl der Materialien und bei deren didaktisch-methodischen Aufbereitung im Auge behalten. Im Hinblick auf die Gewichtung des Unterrichtsmaterials kommt es darauf an, den Schülern nicht nur ihre unmittelbare Betroffenheit, sondern auch das Allgemein-Bedeutsame zu verdeutlichen. Angemessene Problembewältigung erfordert solche Strukturmerkmale, die sowohl die Sachverhalte adäquat erfassen als auch den Subjektstrukturen entsprechen.

Um Ziele und Maßnahmen der Abfallpolitik sowie vielfältige Informationen hierüber zu ordnen und beurteilen zu können, benötigen Lernende ebenso wie Lehrende kategoriale Bezugspunkte. Dabei ist zu bedenken, daß bei der Thematisierung von Inhalten Vielfalt reduziert, aber auch bewahrt werden muß. Sonst besteht die Gefahr von politischem Reduktionismus: Erklärungen, die zu sehr vereinfachen und wesentliche Alternativen vernachlässigen, begünstigen "Entweder-Oder-Denken" und die Bildung von Fronten zwischen "Freund" und "Feind"; selbständige Denk- und Lernprozesse werden damit erschwert bzw. verhindert. Daraus ergibt sich die didaktische Notwendigkeit, in den Unterrichtsmaterialien die komplexe Grundstruktur des Problemfeldes zu erhalten. Vielfältige Informationen können sinnvoll nur wahrgenommen und verarbeitet werden, wenn im Lernprozeß ein grundlegendes Verständnis für die Struktur des Gegenstandes erworben wird. Nicht die Summe isolierter Fakten, sondern die Struktur des Gelernten ist wichtiger Bestimmungsfaktor für nachhaltiges Lernen. Erst sie ermöglicht darüberhinaus Transferleistungen.

Didaktische Bezugspunkte der Reduktion von Komplexität sind im folgenden die Optionen für politisches Handeln sowie die Schlüsselbegriffe Chance und Gefahr (vgl. Hilgen 1985, S. 163 f): Damit Auszubildende Ziele und Maßnahmen der Abfall- bzw. Verpackungspolitik sinnvoll einordnen und beurteilen können, sollten sie hiermit verbundene Chancen und Gefahren erkennen, und zwar für die eigene Lebensperspektive wie für den globalen Zusammenhang. Um zu beurteilen, ob es sich im Einzelfall um eine Chance bzw. um eine Gefahr handelt, ist danach zu fragen, inwiefern (1.) menschenwürdiges Leben, (2.) soziale Ungleichheit und (3.) politische Alternativen begünstigt bzw. gefährdet werden. Diese Fragestellungen erleichtert es dem Lehrer, die Informationsflut zu gewichten und den Schülern, das Grundlegende zu lernen. Hierauf ist im Zusammenhang mit der Verlaufsplanung zurückzukommen. Anzumerken bleibt, daß im konkreten Fall die Einschätzung von Chancen und Gefahren umstritten sein

kann. Pädagogen sollten hier das "Überwältigungsverbot" beachten, d.h. den Schülern das Recht einräumen, den eigenen Standpunkt argumentativ zu vertreten.

3. Kompetenzbildung unter Beachtung methodischer Implikationen

Ziel des Politikunterrichts ist es, den Auszubildenden politische Kompetenz zu vermitteln. Die Planungsaufgabe wird klarer, wenn hierbei zwischen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit unterschieden wird. Für die Reichweite der Lernprozesse sind individuelle Lernausgangslage einerseits und Methoden- und Medienwahl andererseits maßgebend. Die Reduktionsebene ist durch die oben skizzierten kognitiven, sprachlich-kommunikativen und sozialen Fähigkeiten der Auszubildenden bestimmt, aber auch durch ihre umweltpolitisch bedeutsamen Erfahrungen.

Neue Erkenntnisse, so wurde weiter oben argumentiert, eignen sich Auszubildende am ehesten an, wenn sie mit einem konkreten Problem konfrontiert werden, dessen Bedeutung ihnen unmittelbar einsichtig ist. Die Differenzierung von Erkenntnisfähigkeit soll in dieser Unterrichtsreihe dadurch gefördert werden, daß das Ausgangsproblem --> **A 1** die Schüler motiviert, sich mit der Ressourcen- und Energieverschwendung beim Verpackungsmüll zu beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Problem-Aspekten - Notwendigkeit des Produzierens und Konsumierens von Verpackungsmüll auf der einen Seite und Verschwendung und Umweltschäden auf der anderen Seite - begünstigt differenzierende Betrachtungsweisen. So kann die Bedeutung von Alternativen bzw. von Müllvermeidung für verantwortliches Handeln einsichtig werden.

Damit Schüler die Vielschichtigkeit des Gegenstandes entdecken können, sollen sie sich anhand der Materialien und eigenen Erfahrungen in kontroverserem Denken üben und die verschiedenen Chancen und Gefahren abwägen. Das fördert zugleich ihre Dialogfähigkeit. Lehrer müssen Geduld aufbringen, weil es Auszubildenden oft schwer fällt, Gegensätzlichkeiten auszuhalten und nicht in Entweder-Oder-Schemata auszuweichen.

Problemerkennntnis, kontroverses Denken und Problemlösungsfähigkeit fordern von Auszubildenden Urteile über Chancen und Gefahren einzelner Maßnahmen heraus, ohne daß ihnen damit zugleich schon Kriterien für die Urteilsbildung vermittelt wurden. Um das "Müllproblem" angemessen zu reflektieren und entsprechend sozial verantwortlich handeln zu können, bedarf es politisch-moralischer bzw. moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Als Kriterien hierfür können die oben angeführten Optionen für politisches Handeln (Menschenwürde, Abbau sozialer Ungleichheit, Alternativen) herangezogen werden. Dabei ist zu beobachten, daß deren abstrakte Zielsetzung zwar allgemein anerkannt ist, aber in der konkreten Auseinandersetzung erhebliche Interpretationsunterschiede zum Vorschein kommen können.

Urteilsfähigkeit kann gefördert werden, wenn im Unterricht konkrete Konfliktbeschreibungen bearbeitet werden --> **A 1 ff.** Hierdurch werden verhältnismäßig komplexe Leistungen herausgefordert. Sie umfassen die Bereitschaft und Fähigkeit, eigene wie fremde Bedürfnisse, Gefühle und Interessen wahrzunehmen und zu artikulieren, und ferner auch ein Verständnis für Normen und Werte (*vgl. Lempert 1988, S. 18 f.*)

Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit führen noch nicht ohne weiteres zu sozial verantwortlichem Handeln. Politikunterricht kann hierzu einen Beitrag leisten, indem die Bedeutung von Institutionen herausgearbeitet, Zusammenhänge verdeutlicht, Ideologien entschleiern und gesellschaftliche Organisation und politisches Handeln als Ausdruck von Interessenstrukturen verständlich gemacht werden. Dadurch können Heranwachsende generell lernen, daß die Gesellschaft von Menschen gestaltet und deshalb grundsätzlich auch veränderbar ist. In der Auseinandersetzung mit der Müllproblematik erlangen die

Schüler Handlungsfähigkeit, wenn sie Informationsquellen erschließen, Rechtstexte heranziehen, die Bedeutung von Organisationen bei der Durchsetzung von Gruppeninteressen durchschauen, gesellschaftliche Widerstände gegen sinnvolle Lösungen erkennen, Möglichkeiten von Demonstrationen und Bürgerinitiativen einschätzen und Ansatzpunkte für das eigene sozial verantwortliche Handeln herausfinden. Dazu gehört es, nach Möglichkeiten der Müllvermeidung im Betrieb und im Privatleben zu suchen und diese auch zu nutzen.

Aus diesem Zusammenhang ergeben sich bestimmte methodische Implikationen. Zum einen bieten Fälle, Problem- und Situationsbeschreibungen für Auszubildende geeignete Lernanlässe und zugleich angemessene Inhaltsstrukturen. Sie sind auf der konkreten Erkenntnisebene angesiedelt und begünstigen die Verarbeitung eigener Erfahrungen. Damit ist auch die Realität gegenstandsadäquat repräsentiert; das Umstrittene, Konfliktvolle und noch nicht Entschiedene wird dargestellt und begreifbar gemacht. Zum anderen ist zu bedenken, daß für die politische Sphäre bestimmte Merkmale konstitutiv sind, die auch in Methodenentscheidungen einfließen und unterrichtliche Arbeitsweisen bestimmen sollten. Kennzeichnend hierfür ist, daß Entscheidungsprobleme definiert, Lösungsalternativen gesucht und bewertet, eine Entscheidung getroffen und deren Realisierungsmöglichkeiten geklärt werden. Um Wiederholungen zu vermeiden wird auf die didaktisch-methodische Kommentierung in der nachstehenden Verlaufsplanung verwiesen.

Spätestens an dieser Stelle der Unterrichtsplanung sollten sich Lehrer/innen Klarheit über anzustrebende Unterrichtziele verschaffen. Deren Dimensionen könnten Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit sein. Allerdings sind Zielformulierungen nur brauchbar im Hinblick auf abgegrenzte Aspekte und deren vorgesehene Bearbeitungstiefe sowie unter Berücksichtigung einer konkreten Lerngruppe und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Deshalb wird hier auf die Konkretisierung von Unterrichtszielen verzichtet. Aus gleichen Gründen wird auch für die untenstehende Verlaufsplanung zur Müllverbrennung keine Zeitvorgabe gemacht, und den Materialien → A.../B... werden keine "Arbeitsaufträge" angefügt. Es handelt sich um Basisinformationen, die je nach Klasse und Intention eingesetzt werden können, wenn sie zuvor entsprechend anschaulich und motivierend gestaltet sind.

Die Materialien zur Müllverbrennung sind so ausgewählt, daß alle drei Dimensionen des Politischen (Form, Inhalt, Prozeß) erschlossen werden können. Sie liefern Informationen zur Beantwortung folgender Fragen: 1. Wer befürwortet mit welchen Argumenten die Müllverbrennung? 2. Wer lehnt mit welchen Argumenten die Müllverbrennung ab? 3. Was sagen Experten zur Gefährlichkeit der Emissionen von Müllverbrennungsanlagen? 4. Wer hat über den Bau und den Betrieb von Müllverbrennungsanlagen zu entscheiden? 5. Warum ist Müllvermeidung unumgänglich? Darüberhinaus erscheinen die ausgewählten Informationen dazu geeignet zu sein, die Schüler/innen anzuregen, über das zugrundeliegende Problem kontrovers zu diskutieren und Problemlösungsfähigkeit zu entwickeln. Vor allem aber können die oben skizzierten politischen Kategorien auf politischer Ziele und Maßnahmen der Abfallpolitik angewendet werden.

Die Materialien zur VerpVO-Grüner Punkt liefern Informationen über Ursachen und Ausmaß der Verpackungsflut, vor allem aber über den Willensbildungsprozeß, der zur VerpVO führte. Auf die Darstellung der Verlaufsplanung über das Duale System der Müllentsorgung ("Grüner Punkt") wird hier verzichtet, weil das Grundprinzip der möglichen Gestaltung einer Verlaufsplanung bereits deutlich geworden sein dürfte.

Verlaufsskizze: Müllverbrennung - ein brennendes Problem?!

Folgende Ausführungen verstehen sich als Anregung im Hinblick auf die Klasse und die zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden auszufordern ist.

<u>Gegenstand/thematische Aspekte</u>	<u>Mögliche Interaktionen</u>	<u>Didaktisch-methodischer Kommentar</u>
<p>Eines der herausragenden Probleme des Umweltschutzes zeigt sich darin, wie wir unsere Abfälle umweltverträglich entsorgen bzw. deren Entstehung vermeiden können. In Deutschland werden jährlich ca. 290 Mio. t Abfall produziert und in über 3000 Deponien, in mehreren Dutzend Müllverbrennungsanlagen (MVA), davon etwa 50 Hausmüll-VA, sowie in ca. 60 Kompostierungsanlagen "entsorgt". Allein an Hausmüll und hausmüllähnlichem Gewerbeabfall (= Siedlungsabfall) müssen pro Jahr mehr als 33 Mio. t - je Einwohner ca. 400 kg - behandelt werden (vgl. Aktuell '92, S. 8). Die Siedlungsabfälle stehen im folgenden im Vordergrund: Sondermüll, Industrieabfälle etc. bleiben damit ausgeklammert.</p> <p>Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Abfallbeseitigung sind im "Gesetz über die Vermeidung und Entsorgung von Abfällen" (AbfG) von 1986 geregelt. Da nach Art 74 Nr. 24 GG der Bund für den Umweltschutz die Rahmenkompetenz hat, enthält das AbfG auch Vorgaben für die entsprechende Gesetzgebung der Länder und die Satzungen der Kommunen --> A 10, A12</p> <p>Das Verbrennen von nicht verwertbarem bzw. verwertbarem "Restmüll" ist zweischneidig. Diese Maßnahme begünstigt wohl eher die Wegwerfmentalität der Menschen als deren Suche nach Alternativen. Der Bundesumweltminister spricht in diesem Zusammenhang von einem Spannungsfeld zwischen den Möglichkeiten und Grenzen der Vermeidung und stofflichen Verwertung von Abfällen einerseits und den Anforderungen an eine gegenüber künftigen Generationen verantwortbare Ablagerung der Rückstände unseres Wirtschaftens und Konsumierens andererseits (vgl. Der Bundesumweltminister 1991) --> A 2 und A 4 bis A7</p>	<p>In der Vorbereitung auf die Unterrichtsreihe könnte der L. den vollen "Papier"-Korb der Klasse vom Vortage zeigen und auf das Müllaufkommen (nach Art und Menge) der Schule, der Haushalte, der Ausbildungsbetriebe, der Gemeinde, des Kreises und schließlich Deutschlands aufmerksam machen. Die S. bringen die entsprechenden Daten möglichst selbstständig (Fragen beim Hausmeister und im Ausbildungsbetrieb, Anrufen bei den zuständigen kommunalen Stellen, Bibliothek etc.) in Erfahrung.</p> <p>Der Frage, was mit dem Müll geschieht, wird ebenfalls zunächst im Hinblick auf lokale bzw. regionale Gegebenheiten -Deponie, Müllverbrennungsanlage (MVA), Anschluß an das Duale System (Grüner Punkt)-nachgegangen. Die S. berichten und diskutieren, vermutlich auch kontrovers, über die Organisation der Abfallbehandlung in ihrer unmittelbaren Umgebung etc.. Um genauere Erkenntnisse zu gewinnen planen und organisieren L. und S. die Besichtigung der kommunalen Mülldeponie oder gar einer MVA, möglichst in Begleitung eines Fachmanns. Dort erfahren die S. etwas über das Ansteigen des Müllaufkommens, den knappen Deponieraum und über die Notwendigkeit, Restmüll zu verbrennen, um nur noch die Schlacke deponieren zu müssen.</p> <p>Die S. befassen sich intensiv mit dem Begriff "Müllflut" und assoziieren ihre Vorstellungen hierzu schriftlich und bildlich (Wandzeitung, Bilder, Collage etc.). Mit den Ergebnissen dieser Arbeit, die sicherlich z.T. auch zu Hause erledigt werden kann, wird der Klassenraum "geschmückt".</p>	<p>1. Konfrontation mit der Problemstellung:</p> <p>Der konkrete Zugang ermöglicht es, an den Erfahrungen und Voreinstellungen der S. anzuknüpfen. Über die Veranschaulichung (insbes. Besichtigung der Deponie, MVA, Wandzeitung) wird ein geeigneter Lernanlaß geboten, das Problem auch in seiner allgemeinen Bedeutung zu erfassen.</p> <p>Die Fallbeschreibung A 1 hat die didaktische Funktion, Interesse zu wecken, Emotionen freizusetzen und dadurch eine gewisse Lernspannung zu erzeugen. Damit soll der für Lernen so wichtige Konfliktlösungsprozess initiiert werden.</p> <p>Mit der MV wird das grundlegende Problem "vom tiefen Ende" angegangen: Die Debatte über die MV schärft den Blick für die Notwendigkeit der Abfallvermeidung. Damit wird der politische Handlungsbedarf deutlich. Der erste Versuch einer Antwort auf die Frage, inwiefern "MV ein brennendes Problem für Mensch und Natur" darstellt, sollte dazu führen, daß - je nach Schwerpunktbildung - differenzierende Fragen formuliert werden.</p> <p>2. Erarbeitung der für die Beurteilung notwendigen Fakten:</p> <p>Die Materialien A 2 ff sollen die S. anregen, den Sinn- und Sachzusammenhang zu begreifen und damit auch politisch kompetenter zu werden. Erkenntnisfähigkeit kann anhand des Materials in den drei Bereichen des Politischen (Form, Inhalt, Prozeß) gefördert werden. Dabei ist der Grundsatz zu beachten, wonach das in der Realität Umstrittene auch im Unterricht kontrovers repräsentiert sein muß.</p>

Es gibt starke politische und wirtschaftliche Bestrebungen, die Müllverbrennung (MV) zur Standardmethode der Abfallbehandlung zu machen. Die Verbrennung von Siedlungsabfällen gilt bereits als Abfallverwertung im Sinne des Abfallgesetzes, wenn die Verbrennungsenergie genutzt wird (vgl. Bundesumweltminister 1990, S. 35) → **A 2, A 4, A 5, A 6, A 7, A 10.**

Die MV wird zwar von der Mehrheit der Bevölkerung insgesamt, nicht aber von Anwohnern betriebener bzw. geplanter Müllverbrennungsanlagen (MVA), akzeptiert → **A 2.** Daran ändert auch nichts, daß bei der MV - nicht zuletzt aufgrund von Forderungen aus der Bevölkerung - die Technik zur Emissionsminderung weiterentwickelt wurde; die neuen Anlagen sind umweltverträglicher als Altanlagen. Die Anforderungen wurden und werden zuletzt nochmals verschärft → **A 4, A 8.**

Dennoch ist die Festlegung von Standorten für MVA schwieriger geworden. Zunehmendes Müllaufkommen und knapper werdender Deponieraum verlangen von den Kommunen bzw. Bezirksregierungen Planungsentscheidungen schon für die nächste Zukunft. Die Diskussion zwischen Behörden und Bürgern, die gegen MVA in ihrer Wohnortnähe sind, werden schwieriger und zeitraubender (vgl. Bundesumweltminister 1991, S. 1) → **A 3, A 6, A 8, A 11, A 12.**

Kritiker der MVA befürchten, daß die giftigen Abgase gesundheitsgefährdend sind und sogar Krebs auslösen können → **A 1, A 2, A 3, A 9, A 11.** Kritische Einwände gegen den Bau weiterer MVA weisen noch auf zwei weitere Punkte hin: Zum einen seien MVA aus Kostengründen (hohe Kapitalbindung) auf einen hohen Müllumsatz angewiesen, so daß kaum noch Interesse an Alternativen zur MV bestünde. Zum anderen aber verschwenke die MV Rohstoffe am falschen Ort, da bei deren Verbrennung nur ihr Heizwert genutzt, nicht aber die Energie eingespart werde, die für die Produktion der Güter eingesetzt wurde → **A 9**

Der L. einigt sich mit den S. darauf, zunächst das Thema "Müllverbrennung" zu behandeln. Als Lernanlaß hierfür könnte **A 1** dienen. Gibt es bei den S. über die MV bereits deutliche Positionen/Kontroversen (weil z.B. im kommunalen Umfeld die Thematik aktuell ist oder aufgrund der Informationen bei der gemeinsamen Besichtigung), könnten sogleich Gruppen gebildet werden, die arbeitsteilig oder arbeitsteilig anhand der Materialien **A ff.** verschiedene Aspekte der Müllverbrennung herausarbeiten. Es ist sinnvoll, daß L. und S. gemeinsam entsprechende Fragestellungen erarbeiten. Dabei muß der L. sicherstellen, daß die zentralen Aspekte Berücksichtigung finden; sollte dies die S. überfordern, wird der L. den Materialien, geeignete Frage- bzw. Aufgabenstellungen beifügen.

Als Fragen sind unter Berücksichtigung der Materialauswahl vorstellbar: 1. Wer befürwortet mit welchen Argumenten die Müllverbrennung? 2. Wer lehnt mit welchen Argumenten die Müllverbrennung ab? 3. Was sagen Experten zur Gefährlichkeit der Emissionen aus MVA? 4. Wer hat über den Bau und den Betrieb von MVA zu entscheiden?

Die Gruppen können analog zu diesen Fragen (arbeitsteilig) gebildet werden. Sie hätten die zutreffenden Informationen aus den **A ff** zu beschaffen, auf Folien, Fotokarten, Flip-chart etc. darzustellen und dann den Mitgliedern der anderen Gruppen zu präsentieren. Eine weitere Möglichkeit wäre, hieraus ein Rollenspiel oder eine "Podiumsdiskussion" erwachsen zu lassen, in dem sich Befürworter und Gegner von MVA, "Experten", Anwohner und Kommunalpolitiker mit der Thematik auseinandersetzen.

Im Anschluß hieran fordert L. auf, die Ergebnisse unter den Aspekten "Grundrecht auf körperliche Unversehrtheit", "Globale soziale Ungleichheit" und "Alternativen" zu überdenken und zu beurteilen.

Die Reduktion von Komplexität ist in der vorangegangenen Unterrichtsphase mit der Problembeschreibung vorgezeichnet. Jetzt sind die S. aufgefordert, zielgerichtet (vorzuweisende Arbeitsergebnisse auf Fotokarten etc.) in einem durch ihre Aktivitäten dominierten Unterricht die notwendigen Informationen zu erarbeiten.

Politischer Kompetenz wird in einem sozialen Prozeß erworben, und die Informationen werden nicht abbildartig übernommen, sondern aufgrund ihrer subjektiven Bedeutung selektiert, gewichtet und so in die Erfahrung der S. integriert. Kontroverses Denken wird hierbei gefördert, indem die S. gefordert sind, die Vielschichtigkeit des Sachverhaltes zu entdecken. Die hierzu benötigte Dialogfähigkeit kann u.a. im Vortrag und in der Diskussion der Gruppenergebnisse eingeübt werden -und noch stärker in einem anschließenden Rollenspiel oder in einer Podiumsdiskussion. Vordringliche Aufgabe des L. ist es, diesen Dialog(versuch) entsprechend zu unterstützen.

3. Beurteilung der Lösungsvorschläge

In dieser Unterrichtsphase sollen die S. angeregt werden, das Für und Wider die Müllverbrennung zu vertiefen und im Hinblick auf partielle bzw. allgemeine Interessen zu beurteilen.

Die Kriterien für eine derartige auch moralische Urteilsfindung werden vom L. eingebracht, indem er nach Chancen und Gefahren der MV fragt, und zwar jeweils im Hinblick auf 1.) menschenwürdiges Leben (Gesundheit, intakte Umwelt, Arbeitsplätze etc.), 2.) (globale) soziale Ungleichheit (Belastung bestimmter Regionen, Müllexport in ärmere Länder, Raubbau von Rohstoffen etc.) und 3.) Alternativen (Müllvermeidung, andere technische Möglichkeiten etc.).

In dieser Phase sollte deutlich werden, daß dem Müllproblem ein politisch-gesellschaftlicher Konflikt zugrundeliegt, bei dessen Lösung es darauf ankommt, einen Ausgleich zwischen konkurrierenden Handlungsprinzipien zu finden.

A 1 Es raucht der Schlot - Allgäu in Not

In der Heimat der "glücklichen Kühe", im wunderschönen Allgäu, stimmte etwas nicht mehr: Da war der neue Schlot und die riesigen grauen Wolken-Gebirge. Die Luft roch nach Verbranntem und Chemie. Feinster Ruß senkte sich auf das satte Gras. Es war die Stunde Null der Müllverbrennung, anno 1975.

Bald darauf bekam die 42-jährige Bäuerin Liesl Grund (Name geändert) rote Bläschen im Gesicht. Die juckten höllisch, näßten und eiterten. Wenn sie Heu wendete, breitete sich der Ausschlag über den ganzen Körper aus. Im Schlaf litt sie so sehr unter dem Juckreiz, daß sie mit ihren Nägeln Löcher in die Haut kratzte. Ihr Rachen wurde wund und brannte wie Feuer. Das Herz, bislang gesund, spielte plötzlich verrückt: schwerste Rhythmusstörungen, Krankenhaus, Herzkatheter in der Universitätsklinik, später noch Puls 35, drohender Infarkt. Dank guter Ärzte überlebte sie. Gesund wurde sie nie wieder.

Bis Ende 1989 wurden in Kempten drei Müllöfen betrieben. Die liefen nur nachts, bis dann zwei der alten Öfen stillgelegt wurden. Sie waren nicht sanierungsfähig. Nun verbrennt nur noch ein alter Ofen soviel Müll wie möglich, rund um die Uhr. Pro Tag sind das 168 Tonnen Haus- und Sperrmüll. Droben am Hang, direkt in der Giffahne, gibt es keine Erholungsphase mehr seit der alte Ofen rund um die Uhr dampft. "Auch meinen Nachbarinnen schmerzen die Beine und die Füße", sagt die Bäuerin.

Sie selbst hat jetzt ständig Brechdurchfall und Fieber. "Ich kann nicht mehr", stöhnt sie und weint. Ihr Arzt Dr. Kurt Müller verdächtigte die Giftgase aus der Müllverbrennung als Auslöser der Krankheit. Er sammelte Geld und gab eine teure Untersuchung auf Dioxin in Auftrag. Das Ergebnis war niederschmetternd: Im Körper der Bäuerin hatte sich im Vergleich zum Durchschnitt der Bundesbürger die dreifache

Menge eines bestimmten chlorierten Dioxins gespeichert. "Die Frau", so der Arzt, "ist hochgradig vergiftet. Sie muß dort wegziehen."

Kemptener Bürger sammeln jetzt noch mehr Geld, damit Dr. Müller auch das Heu und die Milch der Kühe sowie das Blut anderer Kranker auf Dioxin untersuchen lassen kann. Eine Probe kostet 3500 Mark. Auch der Betreiber des Ofens hat Dioxin-Analysen in Auftrag gegeben. Die Rauchgasreinigung der Anlage sei so wirksam, behauptet er, daß viel weniger Dioxine aus dem Kamin kommen als bei den anderen der ca. 50 MV-Anlagen in Deutschland. Überhaupt sei die Luft in Kempten "nicht schlechter als sonst in Bayern". Eine aktuelle Dioxin-Messung konnte er zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht vorweisen.

Die Kemptener Ärzte wollen das nicht hinnehmen. Mehrere Mediziner führen nun ihre eigene Statistik. Sie registrierten Schäden des Immunsystems, chronische Erkrankungen der Schleimhäute, ausgetrocknete Augen, schwere Lungenentzündungen und Nierenversagen. Auch die Zahl der Krebserkrankungen verdoppelte sich, seit die Müllöfen laufen.

(In Anlehnung an Spill, Elvira: Notstand im Allgäu. In: Brennpunkt Müll, hrsg. von Elvira Spill und Erdmann Wingert, Sternbuch, 1. Aufl. Hamburg 1990, S.12 -26.) (Dieser Fall wurde sehr eindringlich am 11.12.92 in dem Fernsehfilm "Gesucht wird ... Dioxin" (1Plus, 20.15-21.00 h) vorgestellt.)

Hinweis: Dioxin ist ein Sammelbegriff für eine Gruppe von chemisch verwandten Stoffen, deren giftigster das sog. Seveso-Dioxin ist. Die gesundheitlichen Auswirkungen von Dioxin, das schwere Hautschäden (sog. Chlorakne) verursacht und die Entstehung von Krebs begünstigen kann, waren zu Beginn der 90er Jahre nicht eindeutig geklärt. Dioxin entsteht z.B. bei der Müllverbrennung.

Ende 1990 wurden neue Erkenntnisse zur Wirkung von Dioxin im menschlichen Körper bei einem internationalen Kongreß in New York vorgestellt. Danach löse Dioxin nicht unmittelbar Krebs aus, sondern stimuliere die Vermehrung geschädigter Krebszellen. Weil noch unklar sei, wieviel Dioxin eine derartige Vermehrung auslöse, sei auch die Festlegung eines Grenzwertes derzeit nicht möglich. Das Bundesgesundheitsamt (Berlin) hält die Aufnahme von 1 Pikogramm (pg = 1 Billionstel g) pro kg Körpergewicht täglich für vertretbar. Die Bundesbürger nehmen allein mit der Nahrung jeden Tag etwa 2 pg pro kg Körpergewicht zu sich (vgl. Aktuell '92. Das Lexikon der Gegenwart, Dortmund 1991, S. 116 f.)

A 2 Müll verbrannt - Müll "entsorgt"?

Etwa 50 Müllverbrennungsanlagen (MVA) für Hausmüll und hausmüllähnliche Gewerbeabfälle (Siedlungsabfälle) pusteln bundesweit jährlich 11.000 Tonnen Salzsäure und Schwefeldioxid, 10.000 Tonnen Stickoxide, mehr als 6.000 Tonnen Kohlenmonoxid und 2.000 Tonnen schwermetallhaltigen Staub in die Luft.

Was aus den Schornsteinen der Müllverbrennungsanlagen (MVA) quillt, gehört zu den gefährlichsten Giften überhaupt. Eine gefährliche Dreckschleuder arbeitet seit 1975 in Kempten. Im Krebsatlas fällt die Stadt im Allgäu durch ihre überdurchschnittliche Krankheitsrate auf. Immer häufiger registriert der praktische Arzt H. Morhard Erkrankungen der Atemwege. Statt wie früher alle zwei Jahre einen einzigen Fall von Lungenentzündung muß der Kemptener Mediziner nun 20 Fälle pro Jahr behandeln. Zugenommen hat auch der Knochenschwund, was Morhard auf die Schwermetall-Emissionen der MVA zurückführt (vgl. Der Spiegel, Nr. 32 vom 7.8.1989).

Wer die Abfallprobleme ganz Deutschlands in den Griff bekommen wolle, müsse allein in Westdeutschland mindestens 40 zusätzliche Hausmüllverbrennungsanlagen errichten, meinte das Umweltbundesamt. Für die neuen Länder fordern die Experten gar 50 neue MVA (vgl. Natur 12/92, S. 31).

Allein in Bayern sind weitere 14 MVA geplant. Mit dem Bau steht und fällt das bayerische Entsorgungskonzept.

Da die Deponien bereits weitgehend gefüllt sind, neue aber wegen der Gefahr der Grundwasserverseuchung kaum mehr irgendwo ausgewiesen werden, sahen und sehen viele Kommunalpolitiker einen Ausweg in der MV. Doch damit könnte es bald vorbei sein. Denn die MVA werden von vielen Bürgern, die in der Nähe einer MVA wohnen bzw. in deren Nähe eine Anlage gebaut werden soll, zunehmend als untragbar empfunden (vgl. Der Spiegel, Nr 32 vom 7.8.89)

Die Deutschen genießen den größten Wohlstand und sind mit Abstand Europameister in der Müllproduktion. Aber wenn es darum geht, Entsorgungsanlagen zu bauen, reden sie gerne darüber, daß man Müll vermeiden sollte. Was mit dem nicht vermiedenen oder nicht vermeidbaren Müll geschieht, ist vielen dann gleichgültig.

Eine von der Zeitschrift Natur in Auftrag gegebene Allensbach-Umfrage (1992) ergab folgendes: Auf die Frage "Was sollen wir mit Müll anfangen, den wir nicht vermeiden oder verwerten?", sagten 21 % deponieren, 54 % verbrennen und 25 % weiß nicht. Auf die Frage "Wären Sie für oder gegen den Neubau einer Müllverbrennungsanlage in Ihrer Nähe?" äußerten sich: dafür: 15 %, dagegen 57 % und 28 % wußten es noch nicht.

(vgl. Natur 12/92, S. 32 f).

A 3 Protest gegen Müllverbrennung

BÖBLINGEN; 15.11. 1992 (dpa). Mit einer Demonstration haben am Samstag in Böblingen (Baden-Württemberg) mehrere tausend Menschen gegen zwei geplante Müllverbrennungsanlagen in der Region protestiert. An dem mehrstündigen, friedlichen Protest beteiligten sich nach unterschiedlichen Angaben von Polizei und Veranstalter zwischen 15 000 und 25 000 Menschen.

In der Region plant der Landkreis eine kreiseigene Müllverbrennungsanlage, für die das Planfeststellungsverfahren läuft. Daneben hat die Landesregierung in Böblingen/Sindelfingen zwei Standorte für den im württembergischen Landesteil geplanten umstrittenen Giftmüllöfen mit einer Jahreskapazität von 50 000 Tonnen ausgewählt.

A 4 Hoffnung durch neue Technik und neue Vorschriften?

Um Müllverbrennungsanlagen (MVA) für die Bevölkerung akzeptabel zu machen, schrieb Bundesumweltminister Töpfer 1990 in der Bundesimmissionsschutzverordnung fest: Für MVA gilt ein Grenzwert von maximal 0,1 Nanogramm (1 Nanogramm = ein milliardstel Gramm) Toxizitätsäquivalenten Dioxin (TE) pro Kubikmeter Abgase. Da es sich bei Dioxinen meist um Gemische von unterschiedlicher Gefährlichkeit handelt, bezieht man mit der Angabe TE die Giftigkeit auf die des "Seveso-Dioxins".

Altanlagen haben noch eine "Schonfrist" bis zum 1.12.1996, um ihre Technik entsprechend anzupassen. Sie emittieren, so betont K. Horch vom Anlagebauer Babcock, mit jedem Kubikmeter Abluft bis zu 10 Nanogramm TE, in Ausnahmefällen deutlich mehr". Neue Versuchsanlagen erreichen zwar Werte unter zwei Nanogramm, großtechnisch werde der neue Grenzwert im Dauerbetrieb jedoch bisher noch nicht erreicht. Die notwendigen technischen Raffinessen, mit denen die Anlagen jetzt ausgestattet werden (könnten), haben nach Berechnung des Anlagenexperten A. Nottrodt "zu stark steigenden Investitionskosten geführt". So hat sich der Preis pro Kessel und Feuerung im Vergleich zu 1987 mit knapp drei Millionen Mark fast verdoppelt. Für die Abgasreinigung, die die neuen Grenzwerte einhält, muß mit bis zu 16 Mio Mark gerechnet werden. Doch nur durch solch teure Anstrengungen können MVA sauber werden (Vgl. Frankfurter Rundschau vom 30.5.92).

Der ab 1996 geltende Grenzwert soll aber schon heute mit Hilfe neuer Methoden der MV oder durch Nachrüstung bestehender MVA unterboten werden -das glauben zumindest einige Fachleute. So behauptet Professor H. Vogt, der Erfinder des 3R-Verfahrens (Rauchgas-Reinigung mit Rückstandbehandlung), daß sich die MV in eine "hervorragende Schadstoffsenske" verwandelt.

Die Frage sei, wann endlich die Öffentlichkeit begreifen werde, "daß der Wind der Abfallverbrennung sich um 180 Grad gedreht hat". Die Filtertechnik der MVA sei bedeutend verbessert worden. Auch Professor Hahn, vor wenigen Jahren noch ein strenger Gegner der MV, wirbt für

eine fehlerfreundliche Hochtemperaturverbrennung der nicht mehr sinnvoll verwertbaren Abfälle. Er vertritt allerdings ein ganzheitliches Entsorgungskonzept. Darin fällt den aufwendigen und teuren Hochtemperatur-MVA die Rolle des letzten Gliedes im Stoffkreislauf zu. Als "Alleschlucker" oder Allheilmittel gegen den Müllnotstand versteht auch er diese High-Tech-Müllöfen nicht.

Die Behandlung von Restmüll müsse teuer sein. Erst dann bestehe ein wirtschaftlicher Anreiz, alle Möglichkeiten der Abfallvermeidung und -wiederverwertung auszuschöpfen. Er hält MVA ökologisch für vertretbar, wenn zumindest die Grenzwerte des Bundesimmissionsschutzgesetzes selbst bei hochgiftigen Abfällen eingehalten werden, wenn die MVA abwasserfrei arbeiten und anfallende Feststoffe (Filterstäube, Schlacken) zu problemlos verwertbaren oder deponierbaren Materialien aufbereitet werden können. Eine Anlage, die das alles könne, gebe es aber noch nicht, sei jedoch technisch für viel Geld machbar.

Umweltbundesamt und Bundesgesundheitsamt empfehlen aufgrund radikaler technischer Verbesserungen ohne Bedenken, Restmüll zu verbrennen. Das war bis in die 80er Jahre nicht so, weil die MVA bis dahin mit wenig effektiven Elektrofiltern (Entstaubern) auskommen mußten. So hatten sie sich zu einer der wichtigsten Quellen für hochgiftige Dioxine, Schwermetalle, Salzsäure und andere Luftschadstoffe entwickelt. Sie galten zu Recht als "Dreckschleudern". (vgl. Natur 12/92. S.31)

A 5 Deutschland erstickt im Müll

Berlin 31.10.92 (AP). Der in Deutschland produzierte Müll ist nach Ansicht des Bundesverbandes der Deutschen Entsorgungswirtschaft (BDE) kaum noch zu entsorgen. "Die vorhandene Deponie-Kapazitäten reichen nur noch wenige Jahre", sagte Verbandspräsident Hellmut Trienekens in Berlin. Er appellierte an Verbraucher und Hersteller, Abfall zu vermeiden. Die Aufnahmekapazitäten der Müllverbrennungsanlagen seien "absolut unzureichend". Gebraucht würden mindestens 80 neue Öfen, um die Deponien länger aufnahmefähig zu halten (vgl. Frankfurter Rundschau vom 31.10.1992).

A 6 Müllverbrennung - eine notwendige Sache?

"Nach unserem derzeitigen Kenntnisstand wird es trotz großer Anstrengungen auch künftig nicht möglich sein, sämtlichen Müll zu vermeiden oder zu verwerten. Deshalb muß immer eine bestimmte Menge Restmüll umweltschonend behandelt werden. Die Hausmüllverbrennung bietet hierbei eine Reihe von Vorteilen: Die Müllmenge wird entschieden verringert, der Restmüll kann ohne große Probleme abgelagert werden, Metalle werden ausgeschieden und können verwertet werden, die entstehende Wärme kann zum Heizen und zur Stromerzeugung genutzt werden und außerdem können die Verbrennungsrückstände teilweise als Bauhilfsstoffe Verwendung finden" .. (Umweltbundesamt: Müll kommt uns teuer zu stehen. Ausgabe 1991, S. 23)

Für viele Umweltschützer ist die MV jedoch noch lange nicht salonfähig. Zu den Kritikern der MV gehören z.B: Dr. M. Braungart und seine Mitarbeiter vom alternativen Hamburger Umweltinstitut. Sie bezweifeln, ob eine auch nach dem neuesten Stand der Technik gebaute MVA tatsächlich im Dauerbetrieb so gut abschneidet wie behauptet. Und sie verweisen auf die nach wie vor ungünstige Energie- Kohlendioxidbilanz der MV. Im Vergleich schneidet Müllvermeidung in einem nicht wachstums-, sondern in einem bedürfnis- und umweltorientierten alternativen Wirtschaftssystem besser ab.

Noch schärfer gehen einige Toxikologen, Ärzte, Chemiker und Juristen in einer Denkschrift mit der MV ins Gericht: Keine der neuen MVA erfülle bislang hinreichend gesundheitsverträgliche Bedingungen. Außerdem gebe es kein zuverlässiges Überwachungsverfahren, das zudem für die Öffentlichkeit transparent sein müsse. Das Umweltbundesamt und das Bundesgesundheitsamt verniedliche die von der Müllverbrennung ausgehende Dioxingefahr. Die deutschen Ämter sollten sich der amerikanischen Umweltbehörde PA anschließen, die einen wesentlich geringeren Grenzwert, wegen der besonders gefährdeten Säuglinge, für sinnvoll hält (vgl. Natur 12/92, S. 34).

A 7 Kommentar eines "grünen Realo" zur Müllverbrennung

"Die Debatte um die Müllverbrennung ist nützlich. Sie schärft den Blick für Abfallvermeidung und steigert über den öffentlichen Druck auch den Standard der Entsorgungsanlagen. Und sie zeigt, daß Abfallwirtschaft als Stellschraube für den Stofffluß unseres Wirtschaftssystems funktionieren kann. Dennoch bringt die Debatte keine technisch bessere Variante für die Verwendung von Restmüll als Müllverbrennung.

Seit ich für den Bau von MVA eintrete, habe ich nicht nur Zustimmung erhalten. Seitdem ist leider der Müllnachschub zu "Katastrophen- Anlagen" im Ausland drastisch gestiegen. Der Export nach Frankreich ist inzwischen tot, es lebe gagegen der Versand gen Ostblock. Der allgemeine technische Standard dort ist unverantwortlich. Er belastet die Umwelt und die dortige Bevölkerung. Ich finde es

erdrückend, wie wir in einem kollektiven Akt der Problemverdrängung diesen Zustand moralisch ertragen.

Wir werden uns in Stadt- und Gemeinderäten und Kreistagen nicht einig, ob und wo wir Beeinträchtigungen durch Abfallanlagen akzeptieren wollen. Gleichzeitig nehmen wir ein Mehrfaches an Umweltbeeinträchtigung in ärmeren Ländern des Ostblocks in Kauf. Neueste Perversität unserer Handlungen: Die Nachbarn benötigen Devisen, und dafür handeln sie sich massive Gesundheitsgefährdungen ihrer Bevölkerung ein - und wir machen mit. Selbst jede zweitbeste Lösung hier vor Ort ist besser als ein Export nach Osteuropa. Zum Streit über die Schadstoffe: Bei den Verbrennungsanlagen wird die Abgasreinigung, bezogen auf Dioxine und Furane, auf den Stand der Technik gebracht. Dafür geben wir bis 1995 fünf Milliarden DM aus."

(Uwe Lahl, Staatssekretär beim Umweltsenator in Bremen: Mehr Marktwirtschaft auf dem Müllplatz. In: Natur 12/92, S. 36, Auszüge).

A 8 Betretene Mienen im Landratsamt von Neu-Ulm: Musterknabe ein Schmutzfink Neue Müllverbrennungsanlage Weißenhorn überschreitet Dioxingrenzwerte um ein Vielfaches

Weißenhorn -Betretene Mienen gab es im Landratsamt Neu-Ulm, als der TÜV Bayern die ersten Meßwerte aus den beiden Schornsteinen der Müllverbrennungsanlage (MVA) Weißenhorn mitteilte. Die Anlage, wegen ihrer angeblich modernen Technik von Bauherren und beteiligten Firmen gegenüber Gegnern der MVA stets als überaus umweltfreundlich gepriesen, überschreitet die gültigen Dioxingrenzwerte (TE) um ein Vielfaches. Die Bezirksregierung forderte den Landkreis auf, die Anlage unverzüglich nachzurüsten.

Ebenso wie die Kreisverwaltung gab aber die Bezirksregierung schnell Entwarnung als die Weißenhorner Bürgerinitiative aufgrund der aktuellen Messungen zum neuen Proteststurm gegen die MVA blies und verlangte, sie sofort stillzulegen. Durch die 5,1 Nanogramm Dioxin pro Kubikmeter Abluft bestünde keine gesundheitliche Gefahr, so die Behörden. Der neue Grenzwert von 0,1 Nanogramm sei reine "Vorsorge".

Im übrigen sei diese Anlage noch in Betrieb genommen worden, bevor die neue Bundesimmissionsschutzverordnung in Kraft getreten sei. Somit gelte eine Schonfrist bis 1996, um den Grenzwert einzuhalten. Wegen der "wesentlichen Überschreitung" fordert die Regierung aber Sofortmaßnahmen.

Die Verbrennungsgegner glauben trotzdem an eine Gefährdung der Gesundheit. Die Menschen im Umfeld der MVA seien schon mit Dioxin belastet, erklärte die Bürgerinitiative und forderte, Blut und vor allem Muttermilch zu untersuchen. Unbeeindruckt von den Dioxinwerten wurde im Kreistag trotzdem der Vorschlag diskutiert, künftig noch mehr Restmüll in Weißenhorn zu verbrennen. Einigen Kommunalpolitikern schwebt vor, daß Ulm eine bestimmte Abfallmenge zehn Jahre nach Weißenhorn liefert, um die Ofenkapazität auszulasten. Das soll die Anlage rentabler machen. (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 4.7.1992)

A 9 BUND: Vergraben? Verbrennen? Vergessen?

Jedes Jahr türmen die Bundesbürger ein Gebirge aus Siedlungsabfällen von etwa 100 Mio. Kubikmeter auf. Das ergäbe die Höhe der Zugspitze oder in Güterwaggons verladen wäre das einen Zug von Berlin bis Zentralafrika. Die Gemeinden und Kreise werden mit den Abfallmassen nicht mehr fertig. In dieser Situation bietet sich die Müllverbrennung als scheinbar bequemer Notausgang aus der Misere an.

Aber neben den dadurch bedingten Gesundheitsgefährdungen ist zu bedenken, daß Investitionen in zentrale Müllverbrennungsanlagen (MVA) mögliche alternative Wege dezentraler Verwertung versperren: Es werden hohe Investitionssummen in Anlagen gebunden, die zu ihrem Betrieb die derzeitige Mülllawine auch in Zukunft verschlingen müssen, um ausgelastet, d.h. rentabel zu sein. Für Alternativen wird da kein Geld mehr vorhanden sein. Die dabei gewonnene Energie ist um ein Vielfaches geringer als die Energie, die aufgewendet wurde, um den Müll zu produzieren, zu transportieren, die MVA zu bauen u.s.w..

Deshalb fordert der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. (BUND) im Hinblick auf MVA:

- Keine Genehmigung für neue MVA, die vorhandenen MVA sind schnellsten auf den höchsten technischen Stand zu bringen, Flugasche, Filterstäube und Wäscherückstände sind gefährlicher Sondermüll und gehören in Untertage-Deponien,
- bestehende MVA sind mit Sortieranlagen auszurüsten, um z.B. Kunststoffe, vor allem PVC, vor der Verbrennung auszusortieren, um das Risiko durch die Emissionen zu verringern, schließlich
- das Bundesabfallgesetz und die Abfallgesetze der Länder müßten so geändert werden, daß die Verbrennung von Müll wieder zur Ausnahme statt zur Regel wird; so kommen für die Verbrennung nur bestimmte Sonderabfälle wie infektiöse Klinikabfälle in Betracht.

(Vgl. Neidhardt, Rolf: Müllverbrennung- Ein brennendes Problem für Mensch und Natur, hrsg. vom Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. (BUND), Bonn 1988)

**A 10 "Pflicht zur Müllverbrennung durch die Hintertür"
"Kritik an Technischer Anleitung (TA) Siedlungsabfall
-- Bundesrats-Ausschuß billigt Töpfers Vorlage --**

Entgegen der offiziellen Haltung der SPD-Bundestagsfraktion haben einige SPD-regierte Länder der geplanten "TA Siedlungsabfall" von Bundesumweltminister Töpfer (CDU) im Bundesrat über die erste Hürde geholfen: Im Umweltausschuß der Länderkammer wurde Töpfers Vorlage im politisch umstrittenen Kernpunkt Müllverbrennung mit 11 : 5 Stimmen angenommen. Die "Lobby der Hersteller von Müllverbrennungsanlagen" habe unter den SPD-Ländern "ganze Arbeit geleistet", sagte dazu R. Baake (Die Grünen), Staatssekretär im hessischen Umweltministerium.

Töpfers "TA Siedlungsabfall" ist strittig, weil sie -so auch eine Erklärung der SPD-Bundestagsfraktion in der letzten Woche- "die Hausmüllverbrennungspflicht durch die Hintertür einführt". Nach dem Verordnungsentwurf der Bundesregierung wird die Deponierung von Müll nur noch zulässig sein, wenn ein bestimmter "Glühverlust" erreicht ist. Der Glühverlust - Gewichtsverlust nach Vorbehandlung- soll erreichen, daß der Müll vor seiner Enddeponierung nur noch höchstens 5 % orga-

nische Anteile habe darf, um umweltgefährdende Reaktionen in der Deponie auszuschließen.

Nach Ansicht von Kritikern schließt dieses Kriterium andere (sog. "kalte") Verfahren der Vorbehandlung, vor allem die Kompostierung und Aussortierung von Schadstoffen, aus. Damit stelle sich die Bundesregierung "einseitig auf den Standpunkt der Verfechter der Müllverbrennung". Hunderte neuer Verbrennungsanlagen seien bundesweit nötig, um dieser Vorschrift zu folgen. (Vgl. Frankfurter Rundschau vom 4.12.1992). In Hessen müßten zwischen 12 und 20 neue Müllverbrennungsanlagen gebaut werden. Von den 3,95 Mio. t Hausmüll in Hessen (1991) landeten lediglich 0,8 Mio. t in einer der vier hessischen Müllverbrennungsanlagen (Offenbach, Frankfurt, Darmstadt, Kassel). 0,75 Mio. t wurden recycelt, und der Löwenanteil von 2,4 Mio. t wurden auf Deponien gelagert.

(Vgl. Frankfurter Rundschau vom 3.12.1992)

**A 11 Vermeiden statt Verbrennen:
Bürgeraktion "Das bessere Müllkonzept" nun auf Bundesebene**

München, 7.4.91 (AFP). Die bislang in sieben Bundesländern vertretene Bürgeraktion "Das bessere Müllkonzept" hat sich am Wochenende in München auch auf Bundesebene in einem Dachverband organisiert. Sein Ziel ist die Durchsetzung einer "ökologischen Abfallwirtschaft", die dem ständig ansteigenden Müllaufkommen zu Leibe rückt und den weiteren Ausbau der als gesundheitsgefährdend geltenden Müllverbrennung stoppt.

Um zu erreichen, daß der Müllberg nicht weiter wächst und derselbe nicht "verantwortungslos entsorgt" werde, soll Einfluß auf Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft ausgeübt werden. Ziel müsse es sein, auf gesetzlichem Wege eine möglichst abfallfreie sowie schadstoffarme Produktion zu erreichen. Verhindern möchte der Verband den Bau von Müllverbrennungsanlagen im großen Stil in den fünf neuen Ländern, wo eine "Verbrennungsmafia" jedes Müll-Bewußtsein zerstöre.

(vgl. Frankfurter Rundschau vom 8.4.1991).

A 12 Rechtsgrundlagen

Der Bundestag hat nach Art. 74 Nr.24 Grundgesetz (GG) die konkurrierende Gesetzgebungsbefugnis für die Abfallbeseitigung: "Die konkurrierende Gesetzgebung erstreckt sich auf ... 24. die Abfallbeseitigung, die Luftreinhaltung und die Lärmbekämpfung".

Die Länder wirken hieran über den Bundesrat mit. Sie tragen darüberhinaus erhebliche Mitverantwortung für die Abfallbeseitigung, weil sie für den Vollzug der entsprechenden Rechtsvorschriften zu sorgen haben und bei deren Umsetzung Einfluß nehmen können. Die Kommunen wiederum haben beim Vollzug der Rechtsvorschriften von Bund und Land, vor allem aber auch im Rahmen ihrer grundgesetzlich garantierten Selbstverwaltung wichtige Aufgaben im Bereich der Abfallbeseitigung (z.B. Müllsatzung", Standortvorentscheidung über Deponiefläche bzw. Müllverbrennungsanlagen) zu erfüllen.

Am 01.11.1986 ist das "Gesetz über die Vermeidung und Entsorgung von Abfällen" (Abfallgesetz - AbfG) in Kraft getreten. Ziel des Gesetzes war die rechtliche Verankerung der Gesichtspunkte der Abfallvermeidung und der Abfallverwertung. Das AbfG wird durch eine Reihe von Rechtsverordnungen (VO) der Bundesregierung bzw. des Bundesumweltministers konkretisiert, z.B. die "Verordnung über die Vermeidung von Verpackungsabfällen" (VerpVO).

Das AbfG des Bundes wird durch die Abfallgesetze der Länder ergänzt, denn der Bund hat von seiner konkurrierenden Gesetzgebungszuständigkeit nicht in vollem Umfang Gebrauch gemacht. Die Gesetze der Länder regeln den Vollzug des AbfG in einigen Teilbereichen näher: So bestimmen sie z.B. die zuständigen Stellen, die zur Abfallentsorgung verpflichtet sind. Außerdem enthalten sie ergänzende Bestimmungen in Einzelfragen, wie über die Aufstellung kommunaler Abfallentsorgungssatzungen.

Die kommunalen Satzungen (Ortsrecht) enthalten die Vorschriften mit dem unmittelbarsten Bezug zum Bürger. Sie treffen Regelungen über den Umfang der Abfallentsorgung, den Anschluß- und Benutzerzwang mit Gebührenfestlegung, die Häufigkeit und die Zeit der Abfuhr u.s.w.. Die Zulassung von Müllverbrennungsanlagen und Deponien erfolgt in der Regel aufgrund eines Planfeststellungsverfahrens (§ 7 Abs. 1 AbfG) durch die zuständige Behörde; das ist meistens die Bezirksregierung bzw. das Regierungspräsidium. Das Planfeststellungsverfahren eröffnet den beteiligten Behörden und den betroffenen Personen ein hohes Maß an Mitwirkungs- und Einflußmöglichkeiten und macht zudem den Prozeß der Entscheidungsfindung durchsichtig. Das ist wichtig angesichts der Umweltbelastungen, die durch eine Müllverbrennungsanlage hervorgerufen werden können.

(Vgl. Gerd Ketteler/Kurt Kippels: Umweltrecht, Köln 1988, S. 28 ff und S.160 ff)

B 1 Deutschland packt ein Das deutsche Müllwunder und noch kein Ende der Verpackungsflut

Gestatten: Familie Normalverschmutzer

Wir kaufen, was gefällt.
Wir kaufen ESSEN. Wir kaufen TRINKEN.
Wir kaufen FREIZEIT. Wir kaufen HOBBY.
Wir kaufen GESUNDHEIT. Wir kaufen BEWEGUNG.
Wir kaufen NATUR. Wir kaufen PFLEGE.
Wir kaufen MODE.

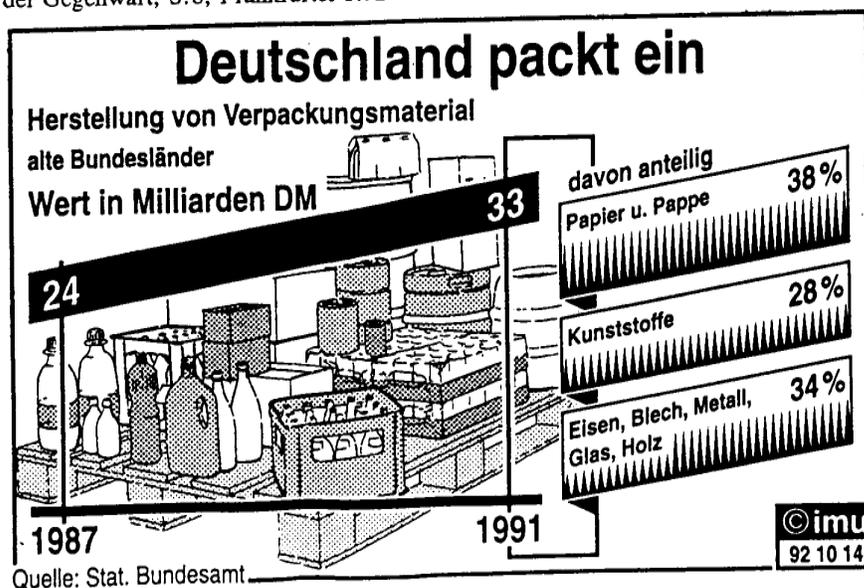
Wir kaufen und verbrauchen. Und
was übrig bleibt, wird weggeschmissen.
Oft ohne auch nur einen Gedanken
darauf zu verwenden, was dann geschieht.
Und wie stark wir durch diese Ge-
dankenlosigkeit unsere Umwelt belasten.
Wir - die Normalverschmutzer.

Quelle: Umweltbundesamt (Hrsg.):
Müll kommt uns teuer zu stehen.
Ausgabe 1991, S.1

Und das kommt dabei heraus:

Von den jährlich 32 Mio. t Siedlungsmüll machen Verpackungen etwa ein Drittel, nach dem Volumen sogar die Hälfte aus. "Kein Ende der Verpackungsflut in Sicht", so lautet das Fazit der im Januar 1991 von der Dortmunder Universität veröffentlichten Studie "Verpackung 2000". Danach schauen die Verpackungshersteller mit ca. 500 000 Beschäftigten optimistisch in die Zukunft. Sie erwarten, daß Kunststoffe als Verpackungsmaterial in Zukunft bedeutsamer sein werden als Papier, Karton oder Pappe. Sie rechnen auch mit einem verstärkten Einsatz von Verpackungen aus Aluminium und solchen aus Verbundstoffen, etwa Kartons mit Kunststoff- und Aluminium-Kaschierungen. Als ein wesentlicher Grund für diese Entwicklung wird von den Experten die zunehmende Bequemlichkeit bei der Nahrungszubereitung genannt. Sie hat einen erhöhten Bedarf an Schnellgerichten, Tiefkühlkost und kleineren Portionen zur Folge - und damit auch mehr Folien, Becher und Beutel. Das Nahrungsmittelgewerbe und die chemische Industrie sind der Studie zufolge die größten Anwender von Verpackungen. Auf sie entfallen etwa 70 aller Verpackungen. Der pro-Kopf-Verbrauch an Verpackung betrug in Westdeutschland 1986 bereits 500 DM - mit steigender Tendenz.

Quellen: Stiftung Warentest: Sonderheft Umweltschutz, Sept. 1991, S. 78 -82); Aktuell '92. Das Lexikon der Gegenwart, S.8; Frankfurter Rundschau vom 31.1.1991



Was geht mich mein Müll von gestern an?

Weil die Ware vom Käufer nicht mehr geprüft, berochen, betastet oder angesehen werden kann, wurde die Verpackung auch noch zum Verführer. Deshalb ist sie aufwendig gestaltet. Durch die optische Aufmachung der Ware werden wir zum Kauf angeregt und gedrängt. Die Verpackung ist oft wichtiger als der Inhalt - gerade auch bei Geschenken- und sie ist meist vom Feinsten: Hochwertige Kunststoffe, Metalle, Papiere, - alles extra für den Mülleimer hergestellt.

Was hat der Konsument von der Verpackung? Das Bundesumweltministerium schreibt in dem Handbuch "Was Sie schon immer über Abfall und Umwelt wissen wollten: "Nur wenigen Bürgern ist dabei bewußt, daß zum Beispiel für Verpackungsabfälle mehrfach bezahlt werden muß: Für die Herstellung, den Transport, die Lagerung, den Abtransport durch die Müllabfuhr und die anschließende Deponierung oder Abfallverbrennung. Vor

allem aber steigen mit der Produktion jeder zusätzlichen Verpackung, Energie- und Rohstoffverbrauch sowie Luft- und Wasserbelastung, Lärmbelästigung und Landschaftszerstörung."

Der Autor des Verpackungsberichts 1980 des Umweltbundesamtes, K.H. Joepen, macht das Ausmaß der Vergeudung deutlich: Mit jener Energie, die z.B. für die Herstellung von Kunststoff-Joghurtbechern in der Bundesrepublik jährlich verbraucht wird, könnte man 9 000 Einfamilienhäuser ein ganzes Jahr lang heizen. Und dann die Rohstoffe, die knappen Ressourcen. Allein 1980 verbrauchten die Bundesbürger für Verpackungen fast 1,2 Mio. t Kunststoffe, 610 000 t Weißblech (Materialkombination Stahl/Zinn), vier Mio. t Papier und Pappe, fast 2,9 Mio. t Glas und schätzungsweise 160 000 t Aluminium." (Die Zeit, 17.2.84)

Quelle: BUND: Verpackung: Wie Umwelt und Verbraucher eingewickelt werden. Bonn 1988, S.2)

B 2 Wie die Verpackungsverordnung (VerpVO) entstanden ist

1. ERSTER ENTWURF (15.6.1990)

Der Staat müsse endlich eingreifen, um den drohenden Müllinfarkt abzuwenden, betonte Bundesumweltminister Töpfer bei der Vorstellung der von ihm initiierten VerpVO. Mit der drastischen Verringerung von Verpackungsabfällen als größtem Posten im Müllhaufen müsse begonnen werden. Dieses Ziel, so erläuterte er, sei weder durch die Initiative der betroffenen Wirtschaftszweige noch durch freiwillige Absprachen mit ihnen zu erreichen. Deshalb sei folgendes vorgesehen:

1.) Erlaubt werden nur noch Verpackungen, die nach Gebrauch wiederverwertet oder gefahrlos verbrannt werden können.

2.) Einführung eines Zwangspfandes für Getränkebehälter, Kunststoff-Gebinde für Wasch- und Reinigungsmittel, für Gefäße mit Farben, Holz- und Pflanzenschutzmitteln. Die Einzelhändler müssen von den Kunden Pfand kassieren und die Behälter zurückzunehmen. Dadurch soll der Handel angeregt werden, aus Kostengründen solche Lieferanten zu bevorzugen, die aufwendige Verpackung vermeiden und vor allem aber Mehrweg- statt Ex- und-hopp-Produkte anbieten.

3.) Hintertürchen für den Handel: Als Zugeständnis an die Forderung des Koalitionspartners FDP und an die Verpackungsindustrie, die im Vorfeld der Beratung auf drohenden Arbeitsplatzabbau hinwies, hat Töpfer (CDU) ein Schlupfloch offen gelassen: Zwangspfand und Rücknahmepflicht entfallen, wenn die öffentliche Müllabfuhr entlastet wird, wenn also von Industrie und Handel ein privates Abholssystem für Verpackungen aufgebaut wird.

2. KRITIK AM ENTWURF

Der Vorsitzende des Verbandes der *Markenartikelhersteller* gibt sich schon am nächsten Tag "entsetzt", er habe es noch nie erlebt, daß ein "Gesetz das Chaos zum Ziel hat". "Hektische Aktivitäten" und "stark dirigistische Züge" bemängelte der *Verband der Papier und Pappe verarbeitenden Industrie (HPV)*. Die Organisation der *Kunststoffherzeuger (VKE)* sieht in dem Entwurf "nicht das Ideale", zeigt sich aber "nur indirekt betroffen". Schuld an den wachsenden Abfallsorgen trage schließlich der Verbraucher, der diese Verpackung verlange. *Vertreter des Einzelhandels* beklagen die zusätzlichen Personal- und Lagerkosten

Die *SPD-Fraktion* im Bundestag lehnt den Entwurf ab, weil damit zu wenig auf Müllvermeidung gesetzt werde. Der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. (*BUND*) befürchtet, daß mit dem Zwangspfand im Bewußtsein der Verbraucher der Unterschied zwischen

Einweg- und Mehrweg vermischt werde. Mehrwegverpackungen müßten stärker gefördert werden. *Die Grünen* äußern die Befürchtung, daß von dem positiven Ansatz im Entwurf in der Umsetzung nicht viel übrig bleibe, da "die Wirtschaftsverbände im Kabinett mehr Einfluß als das Umweltresort haben."

3. BESCHLUß DER VERPVO DURCH DAS BUNDESKABINETT (14.11.1990)

Nicht zuletzt aufgrund der öffentlich geführten Diskussionen wurde der erste Entwurf verschärft. Wichtigste Inhalte sind jetzt: 1) Vorgeschrieben sind Erfassungs-, Sortierungs- und Verwertungsquoten für die verschiedenen Materialien. (vgl. Tabelle). 2) Werden die Quoten nicht eingehalten, dann gelten Zwangspfand und Rücknahmepflicht.

Erfassungs- und Verwertungsquoten*				
(Verpackungsverordnung)				
Verpackungs- material	am 1. Januar 1993		am 1. Juli 1995	
	Erfassungs- quote ¹⁾	Verwertungs- quote ²⁾	Erfassungs- quote ¹⁾	Verwertungs- quote ²⁾
Glas	60	70	80	90
Weißblech	40	65	80	90
Aluminium	30	60	80	90
Pappe/Karton	30	60	80	80
Papier	30	60	80	80
Kunststoffe	30	30	80	80
Verbundstoffe	20	30	80	80

* in Prozent

¹⁾ Es müssen mindestens die angegebenen tatsächlich erfaßten Anteile, jeweils bezogen auf das gesamte Aufkommen an Verpackungsmaterialien im Einzugsgebiet, in Gewichtsprozent nachgewiesen werden. In der Zeit vom 1. Januar 1993 bis zum 30. Juni 1995 gelten die für die einzelnen Verpackungsmaterialien angegebenen Quoten als erfüllt, wenn mindestens 50 Prozent der insgesamt anfallenden Verpackungsmaterialien tatsächlich erfaßt werden. Die Bundesregierung gibt alle drei Jahre, erstmals bis zum 31. August 1992, auf der Grundlage geeigneter Erhebungen das auf jeden Einwohner im Mittel entfallende Aufkommen an gebrauchten Verpackungen, aufgeschlüsselt nach Verpackungsmaterialien und Pro-Kopf-Verbrauch, im Bundesanzeiger bekannt.

²⁾ Von den im Einzugsgebiet erfaßten Verpackungen müssen im Jahresmittel mindestens die angegebenen Stoffarten in stofflich verwertbarer Qualität in Gewichtsprozent aussortiert werden.

Quelle: Wirtschaft und Unterricht N.8/1992

4. KRITIK

Der *Fachverband Kartonverpackungen für flüssige Nahrungsmilch (FKN)* -ihm gehört u.a. die durch ihre teuren Werbekampagnen bekannte Firma Tetra Pak an - äußert sich, daß diese Verordnung "nicht zielführend" im Sinne der Abfallvermeidung sei. Es störe der "absolute Vorrang für Mehrwegsysteme" in jedem Getränkebereich und die "schematische Festschreibung" von Recyclingquoten. Die *Brauereien* mit über 90 % Mehrwegquote im Sortiment sind aus einem entgegengesetzten Punkt nicht einverstanden: Wenn ein höherer Anteil an Einwegdosen und -flaschen zugelassen sei, so werde damit insbesondere die ausländische Konkurrenz bevorzugt. Die *Hersteller von Wasch- und Reinigungsmitteln* beklagen die "Diskriminierung" ihrer Branche, weil ihre Verpackungen, nicht aber die von Nahrungsmitteln mit Pfandpflicht bedroht werden.

Fachleute weisen darauf hin, daß besonders beim Recycling von Kunststoffverpackungen größte technische Schwierigkeiten auftreten werden. Abfallpolitiker und Umweltschützer *vor Ort* fürchten deshalb, daß unter dem Deckmantel "Duales System", (Grüner Punkt) das inzwischen gegründet wurde, allzu viele Verpackungen in den Verbrennungsanlagen landen; es gebe nicht genügend Sortieranlagen und Verwertungsmöglichkeiten.

Die Experten des offiziellen *Sachverständigenrats für Umweltfragen* veröffentlichten im Herbst 1990 ihr Jahresgutachten. Darin steht u.a. folgendes: 1.) Es gibt einen Widerspruch zwi-

schen der hochentwickelten Versorgungswirtschaft und der weithin unterentwickelten Entsorgungswirtschaft; die Müllberge werden größer, aber die Schädlichkeit der Abfälle wird nicht reduziert. 2.) Sofortiges Verbot von PVC-Verpackungen. 3.) Abfallverbrennung ist keine Verwertung, sondern eine spezifische Behandlungstechnik mit spezifischen Umweltrisiken. 4.) Die Realisierung der Rangfolge Vermeidung, Verwertung und Beseitigung darf sich nicht in erster Linie an technischen und wirtschaftlichen Möglichkeiten orientieren, sondern an den Zielen der Umweltverträglichkeit

Die *Bonner SPD-Opposition* stimmt der VerpVO nicht zu. Der Vermeidungsgedanke habe nicht Vorrang, das Recycling von Verpackungsmaterial sei gesamtwirtschaftlich wegen des Energiebedarfs und der damit verbundenen Umweltbelastungen nur eine zweitbeste Lösung. Das PVC-Verbot fehle. Auch *Bürgermeister und Landräte* lehnen diese VerpVO ab. So fordern die Vertreter hessischer Kommunen mehrheitlich die Landesregierung auf, die VO im Bundesrat abzulehnen, weil dem Gedanken der Müllvermeidung nicht genügend Rechnung getragen werde.

Der *BUND* kritisiert den Kabinettsbeschluß und fordert: 1.) ein Gebot, Massenge Getränke nur noch in Mehrwegverpackungen zuzulassen, 2.) eine Beschränkung der Sortenvielfalt bei Kunststoffen, weil das die technische Voraussetzung für deren Recycling ist, 3.) PVC-Verbot, 4.) Abfallverwertung unter kommunaler Kontrolle bei Beteiligung der Öffentlichkeit. Die gleichen Argumente gegen die VO bringt die *Arbeitsgemeinschaft der Verbraucher (AgV)* vor. Ihrer Meinung nach trägt die VO "die unverkennbare Handschrift" von Verpackungsherstellern, Handel und privaten Abfallentsorgern, die sich eher am Umsatz als am Umweltschutz orientierten. Die Politiker sollten nach dieser Auffassung die "warnenden Stimmen der Verbraucher" höher bewerten als die Interessen einzelner Firmen.

5. ABLEHNUNG DURCH DEN BUNDES RAT (23.3.91)

Maßgeblich für die Ablehnung der VO nicht nur durch SPD-, sondern auch durch CDU- bzw. CSU-regierte Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern), sind zwei Gründe: 1.) Vor allem Bayern und Niedersachsen wollen die Vorgaben von Quoten für den Anteil von Mehrwegflaschen nicht pauschal auf 72 % festgelegt wissen, sondern jeweils für die einzelnen Getränkebereiche. Die vorgelegte VO würde es z.B. erlauben, den Mehrweganteil bei Bier (bisher ca. 90 %) zu senken, wenn er beispielsweise für Wein (bisher ca. 35 %) entsprechend erhöht werde. Diese Argumentation hatten auch schon die Brauereien vorgebracht. 2.) Vor allem aber verlangt die Mehrheit, daß die ab Mitte 1995 quotenmäßig erfaßten und sortierten Wertstoffe "stofflich wiederverwertet" (recycelt), aber keinesfalls "thermisch verwertet" (Verbrennung mit Energiegewinnung) werden. Damit war die Entscheidung zunächst vertagt.

6. NEUE VERP-VO - ZUSTIMMUNG DES BUNDES RATES (20.4.91)

Die Bundesregierung änderte daraufhin den Entwurf der VerpVO, dem dann mehrheitlich im Bundesrat zugestimmt wurde. Damit gilt folgendes:

1.) Ab Mitte 1995 ist die Verbrennung von Verpackungsabfall verboten. 2.) Recycling wird Vorrang eingeräumt, gleichwohl wird eine höhere Mehrwegquote für Kunststoffe und Druckerzeugnisse zurückgestellt. 3.) Die VerpackVO wird schrittweise eingeführt: Vom 1.12.1991 an müssen Hersteller und Händler Transportverpackungen (Fässer, Kanister, Kisten, Paletten) zurücknehmen. Ab 1.4.1992 gilt diese Rücknahmepflicht auch für Umverpackungen (Folien, Kartonagen u.ä.); die Kunden dürfen diese bereits im oder am Laden zurücklassen. Ab dem 1.1.93 tritt diese Bestimmung auch für gebrauchte Verkaufsverpackungen (Becher, Dosen, Milchtüten, Gläser...) in Kraft. 4.) Die Verpflichtung zum Zwangspfand und zur Rücknahmepflicht bei Verpackungen durch Händler gilt dann, wenn in einem Bundesland kein flächendeckendes privatwirtschaftliches Entsorgungssystem besteht ("Duales System") besteht.

Ein PVC-Verbot wurde auf Drängen Töpfers zurückgestellt, weil anstehende EG-Richtlinien abgewartet werden sollen.

Quellen: Frankfurter Rundschau vom 16.6.90, 8.12.90, 17.3.91, 26.3.91, 20.4.91; Die Zeit vom 29.3.91; Hessisch-Niedersächsische Allgemeine vom 7.2.91, 15.11.90; Bund für Umwelt und Naturschutz: 15.2.91; VerpVO; Vorholz, F. 1990).

B 3

Wie grün ist der Grüne Punkt?

Kein lästiges Suchen mehr beim Einkauf nach möglichst unverpackten Waren, sondern einfach froh ins Regal gegriffen, die eingeschweißte Sechserpackung Einwegflaschen, die Zahnpastatube im Papkarton, die dreifach eingepackten Käsestückchen, die noch häufiger eingepackten mon cheri, sechs Äpfel in Plastikfolie auf dem Kunststoffschälchen, etwas für die Schönheit (Mogelpackung?) und noch eine CD im aufgeblasenen Blisterpack gepackt und ab zur Kasse. Natürlich prangt auf allen diesen Segnungen des Wohlstandes ein grüner Punkt, den Sie für einen Beweis der Umweltverträglichkeit der Produkte halten.

Die besten Werbeleute haben es geschafft, Sie zu überzeugen, wie grün der Grüne Punkt ist. Die störenden Umverpackungen können Sie gleich im Laden liegen lassen. Zu Hause kommt dann alles, was einen grünen Punkt hat in die gelbe Tonne oder den gelben Sack, den Restmüll holt die Müllabfuhr. Die leidigen Verpackungsabfälle ist man los, das eigene Öko-Gewissen ist beruhigt und dem Umweltschutz ist auch genüge getan. Oder?

Der grüne Punkt, fernöstlich anmutendes Symbol ewiger Kreisläufe, steht für ein gigantisches Projekt der deutschen Abfallwirtschaft. Er markiert für die Wirtschaft einen "Meilenstein in der Entwicklung der Industriegesellschaft". Für jede gekennzeichnete Umhüllung aus Aluminium, Blech, Glas, Plastik oder Pappe zahlt der "Abfüller" oder Produzent ein nach Volumen gestaffeltes Nutzungsentgelt; eine Waschmitteltrommel etwa wird mit 5, ein Torfsack mit 20 und eine Zahnpastatube mit 1 Pfennig belegt. Mit dem Geld soll die Wiederaufarbeitung des Verpackungsmülls finanziert werden. Die Investitionen für ca. 200 Sortier- und Wiederaufbereitungsanlagen belaufen sich auf etwa 5 Mrd. Mark und die laufenden jährlichen Kosten auf ca. 2 Mrd. Mark; zwei Milliarden Mark pro Jahr für eine freundlichere Umwelt, wie die Werbung verspricht.

Der Öko-Obulus wird von der Bonner "Gesellschaft für Abfallvermeidung und Sekundärrohstoffgewinnung mbH -Duales System Deutschland" (DSD) im Auftrag von über 400 Industrieunternehmen eingesammelt. Damit sollen die Verpackungen in einem privaten Erfassungssystem eingesammelt und die wertvollen Rohstoffe wieder herausgeholt werden. Bis 1995 kalkulieren die Wertstoffsammler, die "flächendeckend" eigene Müllkutscher für 80 Mio. Einwohner anheuern wollen, mit Ausgaben von sieben Mrd. Mark. "Wir stehen vor einer Revolution der Abfall-

wirtschaft", schwärmt DSD-Sprecherin Petra Rob.

Doch ob das System wirklich etwas taugt, ist umstritten. Für den (früheren) bayerischen Umweltminister Gauweiler (CSU) ist das neue Öko-Symbol eine "irreführende Werbung, für den Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) schlicht "Etikettenschwindel". Der grüne Punkt, so der BUND, "stoppt weder die Verpackungsflut, noch hilft sie unserer Umwelt".

Das im September 1991 mit hohem Werbeaufwand gestartete Unternehmen Grüner Punkt steht bereits auf der Kippe -weil es nicht funktioniert. Nicht alle Haushalte sammeln den Verpackungsabfall "ordentlich gesäubert und geleert, die "Fehlwurfquote" ist ziemlich hoch. Und bei der weiteren Verwertung auch des sorgfältig gesammelten Mülls hapert es: Die Industrie ist auf die neue Material-Lawine von jährlich sieben Mio. Tonnen Verpackungsabfällen, die bisher weitgehend auf Deponien oder in Müllöfen landete, schlecht vorbereitet.

Im Land der weltweit führenden Verpackungshersteller, die vergangenes Jahr einen Rekordumsatz von 40 Mrd. Mark erwirtschaftet haben, sind großtechnische Recyclinganlagen Mangelware. "Es ist deprimierend zu sehen, wie wenig da getan wurde", urteilt der Abfallexperte des Berliner Umweltbundesamtes (UBA), Willing. Bei der Grüne-Punkt-Entsorgung treffen Mittelalter und High-Tech-Abfall aufeinander: Im nordrheinwestfälischen Erftkreis bei Köln zum Beispiel müssen durchsichtige Blister-Umverpackungen, beschichtete Getränkekartons, PVC-Schaumpooflaschen oder Portionsdöschen für Büchsenmilch an einem Förderband von acht Helfern per Hand aussortiert werden. "Kompliziert wird es schon", sagt Geschäftsführer Böhm, "wenn der Joghurtbecher in der Blechbüchse steckt. Zwar setzen einige Entsorger bereits seit Jahren magnetische Abscheider für Weißblech und Eisenmetalle ein. Doch für Aluminium, Verbundkartons oder verschiedene Kunststoffsorten steht bundesweit keine einzige funktionierende Großanlage zur Verfügung.

Dabei ließen sich mit einem Erkennungstreifen oder beigemischten Spürsubstanzen die jeweiligen Materialien aus der chemischen Polyfamilie - PE, PVC, PET oder PUR - sowie Hart- oder Weichkunststoffe leicht identifizieren. "Doch bis heute", beklagt UBA-Experte Willing, fehlt eine "klare Kennzeichnung von Kunststoffen". Der technische Rückstand in den Müllfabriken fördert den

Ausstoß minderwertiger Recyclingprodukte. So verwandeln sich gemischte Plastikabfälle zu Abwasserrohren, Lärmschutzwällen, Nistkästen oder Parkbänken.

Doch ist der Markt für derartige Produkte begrenzt, und die Billigprodukte können nur einmal wiederverwendet werden, danach landen sie im Ofen oder in der Deponie. Intern rechnet die Leitung des DSD schon damit, bundesweit "Zwischenlager für Kunststoffmüll" anlegen zu müssen. DSD-Sprecherin Rob: "Die Kunststoffe sind unser Knackpunkt". Die "Verwertungsgesellschaft Gebrauchte Kunststoffverpackungen" (VGK) in Frankfurt will dagegen eine "problemlose Weiterverarbeitung garantieren".

In Österreich diskutieren Umweltsachleute schon die Einrichtung von "Kunststoffdeponien", die bis zu 20 Kilometer lang, 15 Kilometer breit und 5 Meter hoch sein sollen. In eingeschmolzenen "viereckigen Blöcken", glaubt der Wormser Recyclingunternehmer Heuschkel, Hauptverarbeiter Grüner-Punkt-Abfälle, ließen sich die "versteckten Wertstoffe bis zum nächsten Jahrtausend lagern. Insgesamt fallen in Privathaushalten und Gewerbebetrieben jährlich 1,3 Mio. t Kunststoffverpackungen an -16 kg pro Einwohner. In den Kommunen wird das Duale System 780 000 t Plastikmüll einsammeln. Lediglich fünf Prozent davon werden nach Berechnungen des UBA derzeit tatsächlich wiederverwertet.

Geschäfte mit der Aufarbeitung von Altkunststoffen sind bislang wenig rentabel. Die Firma DSD kündigte bereits höhere Beiträge für Plastikverpackungen an. Der Obulus für den Grünen Punkt soll sich künftig an den Kosten der Verwertung orientieren. Das DSD will nach dem Skandal um die Müllverschiebung nach Frankreich selbst die Verantwortung für die Kunststoffverwertung übernehmen und Verträge mit Recycling-Betrieben schließen. Die Garantie, die bisher die Verwertungsgesellschaft (VGK) abgegeben habe, habe sich als "nicht werthaltig" erwiesen. Bei den meisten Massenkunststoffen setzt die Industrie auf das Prinzip Hoffnung. Zwar wird auf dem Gelände der DEA-Mineralöl, einer Tochter des Rheinisch-Westfälischen Elektrizitätswerkes (RWE) in Wesseling bei Köln, an der chemischen Verwertung von Verbundmaterialien durch Hydrierung gearbeitet - ein Verfahren das Experten vom UBA als "rosigen Schimmer am Horizont" einstufen. Doch durch die

"Pilotanlage" zur Rückgewinnung von Verbundfolien und Aluminium können derzeit stündlich nur zehn kg Stoff geschickt werden - der jährliche Verpackungsmüll von weniger als 2000 Haushalten. Zwei weitere Recyclinganlagen für Kartonverpackungen (in Diez und in Raubling) werden noch getestet. Die Anlage in Diez kann, wenn sie fertig ist, 4000 Tonnen in "Chip-bord-Platten" verarbeiten - einen Bruchteil der 160000 Tonnen Kartonverpackungen, die jährlich mit Getränken gefüllt werden.

Was die Müllverwerter mit ihrem Abfall wirklich machen, können weder die Kommunen noch das UBA kontrollieren. Mangels geeigneter Entsorgungsanlagen exportierte nach UBA-Erkenntnissen bereits eine baden-württembergische Firma getrennt gesammelte Kunststoffe nach Portugal. Dort wurden nur wiederverwertbare Folien herausortiert, der Rest wurde möglicherweise verbrannt. Für 50 000 Tonnen Plastikabfälle hat eine westdeutsche Firma, das wurde kürzlich entdeckt, Verträge über die "Hydrierung" mit einem Betrieb in der Tschechoslowakei abgeschlossen. Die Klitsche verfügt jedoch, so Insider, nur über "Deponien im Wald". Die Umdeklarierung von Abfällen zu Wirtschaftsgut öffnet einen europaweiten Verschiebebahnhof für Verpackungsabfälle. Zwar ist die Weiterverarbeitung getrennt gesammelter Wertstoffe ("Müllberge heißen jetzt Wertstoffe") auch im Ausland möglich. Aber da "man nicht jedem LKW hinterherreisen kann", sagt UBA-Fachmann Willing, könne kaum der "tatsächliche Endverbleib" kontrolliert werden.

Die Kunststoff-Lawine aus Haushalten wird inzwischen selbst von den Herstellern kritisch beurteilt. "Bevor Kunststoffe überhaupt recycelt werden, muß man fragen, ob sich Abfälle nicht vermindern oder andersweitig verwerten lassen."

Quellen: Der Spiegel, Nr.4/92, S.62 ff; Frankfurter Rundschau vom 19.9.92, 24.11.92; Stiftung Warentest: Sonderheft Umweltschutz Sept./91, Heft 8/92, S. 64 ff; Natur und Umwelt 4/92, S. 12; BUND: Duale Abfallwirtschaft: Ein öffentlichprivates Tandem mit ungewissem Ausgang. Bonn 1991; Institut der deutschen Wirtschaft in Zusammenarbeit mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft (Hrsg.): Wirtschaft und Unterricht. Thema: Der Grüne Punkt. Köln 30.9.92.

B 4 Aluminium - Leichtgewicht mit schweren Folgen?!

Unsere tägliche Dose/Dosis hat zur Folge:

1. Verbrauch: Etwa 23 kg Aluminium verbraucht durchschnittlich jeder Bundesbürger bereits 1984, davon etwa 12 Prozent für Verpackungen (Miniportionspackungen, Alu-Getränkedosen, Haushaltsfolien u.s.w.). Ein Großteil dieser Produkte läßt nicht einmal eine Wiederverwertung zu, da es sich um sogenannte Verbundmaterialien, vor allem bei Getränkeverpackungen, handelt. Mindestens 100.000 t landen jährlich im Hausmüll.

2. Produktion: Es fallen an Schadstoffe an: schwermetallhaltiger Rotschlamm, pro Tonne Aluminium ca. 3 t Schlamm (Gift für das Grundwasser!), für dessen Deponierung man allein in Deutschland jährlich eine Fläche von 100.000 Quadratmetern benötigt, außerdem Schwefeldioxid (Mitverursacher des sauren Regens) und Fluorwasserstoff, ein stark ätzendes Gas. Für die Herstellung einer Tonne Aluminium werden 15.000 kWh Strom benötigt; bei einer Tonne Stahl sind das 5.000 kWh und bei einer Tonne Sekundäraluminium 800 kWh.

Beispiel: In Deutschland werden jährlich über 60.000 t Aluminium zu Haushaltsfolien gewalzt. Hierin stecken (15.000 kWh pro t) 900 Mio. kWh (= 900 Gigawatt Strom) -für ein Material, das nur einmal benutzt und dann weggeworfen wird. Dieser Energieaufwand entspricht dem jährlichen Stromverbrauch von etwa 250.000 Haushalten. Nicht berücksichtigt ist der Energieaufwand, der notwendig ist, um die Roh- und Hilfsstoffe zu transportieren

"Alu wird doch recycelt" Vernunft oder Verbot?

Schon seit jeher werden in der Industrie anfallende Schrottabfälle wiederverwertet, eine sinnvolle rohstoffsparende Sache. In letzter Zeit zeigt die Aluminiumindustrie auch Interesse an einem groß angelegten Aluminium-Recycling aus Haushaltsabfällen (vgl. die zunehmende Werbung). Offensichtlich leidet sie unter dem Ruf eines "Energiefressers" und versucht mit dem umweltfreundlichen Aspekt des Recyclings dieses Image aufzubessern. Schließlich benötigt man zur Herstellung von Aluminium aus Altmaterial nur noch 5 Prozent der Produktionsenergie von Primäraluminium.

Damit sich das aber lohnt, muß zunächst der Aludosenverbrauch stark ansteigen. Denn grundlegende Bedingung für ein funktionierendes Recycling ist ein möglichst hoher Marktanteil bei Getränkedosen mit hohen Rücklaufquoten. Zwischen 1985 und 1990 erfolgte eine Steigerung von 400 Mio. auf 1,6 Mrd. Stück. Immer wieder bezeichnet die Aluminiumindustrie aus werbeteknischen Gründen die Getränkedose als "Mehrwegverpackung", da durch Recycling neue Produkte hergestellt werden können. Aber stimmt das? Eine Mehrwegflasche wird bis zu 60 mal eingesetzt. Aber jede Dose wird nur einmal verwendet und muß dann neu produziert werden. Sie ist damit eine "Einwegverpackung".

Recycling ist gut, Vermeidung ist besser. Man sollte nie vergessen, daß auch beim Recyclingprozeß Umweltbelastungen auftreten, auch wenn sie gegenüber der ursprünglichen Produktion geringer sind:

- 1) Vor dem Recycling steht immer eine Produktion von Primäraluminium, und Sekundäraluminium kann nie den Gesamtbedarf abdecken..
- 2) Auch beim Aluminium-Recycling müssen zusätzlich 5 % der ursprünglichen Energie aufgewendet werden.
- 3) Auch beim Recycling fallen Schadstoffe an.
- 4) Verschmutzte Aluminiumabfälle müssen vor der Schmelze mit Salz gereinigt werden. Pro Tonne Sekundäraluminium ist etwa mit einer halben Tonne Salzschlacke zu rechnen, die als Abfall deponiert werden muß. Versuche, die Trennsalze in einem geschlossenen Kreislauf zu halten, sind im Gange.

Aluminium und Dritte Welt - ein Beispiel

Die Erwartung, daß der Ausbau von Großindustrie in Ländern der dritten Welt Arbeitsplätze für die heimische Bevölkerung schafft, erwies sich häufig als trügerisch. Zum Beispiel wurde zur Abdeckung des steigenden Aluminiumbedarfs modernste Technik nach Guinea importiert. Diese konnte jedoch nur von qualifiziertem Personal aus Industrieländern bedient werden. Neue Arbeitsplätze wurden kaum geschaffen. Und zur Erschließung neuer Abbaustätten wurden Verkehrswege gebaut, die sich nicht mit den Bedürfnissen der Bevölkerung deckten. Durch die massive staatliche Förderung des Bauxitabbaus wurden andere Bereiche, wie die Landwirtschaft, vernachlässigt.

Meist sind die betreffenden Länder hoch verschuldet und tilgen ihre Raten mit Einkünften aus dem Hauptexportgut, wie hier Aluminium. Sinkt in den Industrieländern die Nachfrage nach Aluminium, so hat das aufgrund der einseitigen Struktur schwerwiegende Folgen, kaum aufzufangende Defizite in der Zahlungsbilanz entstehen. Am Beispiel des Großprojektes Carajas in Brasilien (Ost-Amazonien) läßt sich das Ausmaß der Landschaftszerstörung aufzeigen:

In dem dortigen Abbaugelände werden die Kuppen eines Gebirgszuges von 650-800 Meter Höhe mittels Baggern abgeholt. Neben Belastungen durch schwefelhaltigen Abraum sind ein Ungleichgewicht des Wasserhaushaltes und künftige Erosionsschäden die Folge. Von Carajas aus wird das Bauxit über eine fast 900 Kilometer lange Eisenbahnlinie zur Aluminiumhütte nach Sao Louis befördert. Den dort benötigten Strom liefert das Wasserkraftwerk von Tucuruí. Zur Errichtung dieses 800-Megawatt-Kraftwerkes wurde eine Fläche von 2100 Quadratkilometer (etwa der Größe des Saarlandes) überschwemmt und ein 100 Meter hoher und 9 Kilometer langer Staudamm errichtet. Um den Strom zu befördern, schlug man eine bis 200 Meter breite Trasse durch den Urwald. Dabei bediente man sich der chemischen Keule und versprühte Entlaubungsgifte.

Allein dieses Projekt breitete sich über das Heimatgebiet von 19 Indianervölkern mit 10.000 Menschen aus. Deren Lebensraum wurde vernichtet, die Grundlage ihrer Existenz und Kultur unwiederbringlich zerstört. Zwangsumsiedlungen, eingeschleppte Krankheiten und Alkoholismus bedeuteten den Untergang uralter Kulturen.

Quelle: BUND-Fakten: Aluminium -Leichtgewicht mit schweren Folgen. Bonn 1989.

Literaturverzeichnis

- Adl-Amini, Bijan/Künzli, Rudolf (Hrsg.)* Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980
- Adorno, Theodor W./Dahrendorf, Ralf/Pilot, Harald/Albert, Hans/Habermas, Jürgen/Popper, Karl R.*: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 3. Aufl. Neuwied 1974.
- Adorno, Theodor W.*: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno u.a. 1974, S. 125 - 144
- Alemann, Ulrich von*: Politikbegriffe. In: Mickel/Zitzlaff 1988, S.535 - 538
- Althof, Wolfgang*: Moralerziehung in der Schule: Theorie und Praxis. Ein Literaturbericht. In: Regenbogen, Arnim (Hrsg.): Moral und Politik - soziales Bewußtsein als Lernprozeß. Köln 1984, S.148 - 212
- Baacke, Dieter*: Reflexion und Aktion als Spannungspunkte politischer Bildung. In: Giesecke, Hermann u.a.: Politische Aktionen und politisches Lernen. 3. Aufl. München 1973, S. 47 - 86
- Baethge, Martin/Hantsche, Brigitte/Pellul, Wolfgang/Voskamp, Ulrich*: Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Eine Studie des Soziologischen Forschungsinstitutes Göttingen (SOFI). Opladen 1988
- Baethge, Martin*: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt/M. 1970
- Bammé, Arno/Holling, Eggert/Lempert, Wolfgang*: Berufliche Sozialisation. Ein einführender Studententext. 1. Aufl. München 1983
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen*: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek 1980
- Becker, Egon/Herkommer, Sebastian/Bergmann, Joachim*: Erziehung zur Anpassung? Frankfurt/M. 1967
- Behrmann, Gisela*: Politische Sozialisation. In: Mickel 1986, S. 410 - 415
- Belgrad, Jürgen*: Didaktik des integrierten politischen Unterrichts. Grundlegung und Modelle für eine emanzipatorische Politische Bildung. Weinheim-Basel 1977
- Berger, Peter/Berger, Brigitte*: Wir und die Gesellschaft. Reinbek 1976
- Blankertz, Herwig*: Theorien und Modelle der Didaktik. 5. Aufl. München 1971
- Böttcher, Winfried*: Zur politischen Bildung in der Berufsschule. Ein historischer Überblick. In: Gegenwartskunde, Heft 1/1980, S.61 - 74
- Böttcher, Winfried*: Politiklehrer-Ausbildung für berufsbildende Schulen in NRW. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 7/1982, S. 545 - 549
- Böttcher, Winfried*: Versuch einer Beschreibung des Alltags politischer Bildung an Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4/1985, S. 291 - 299
- Böttcher, Winfried/Friese, Gerhard/Hellmann, Peter/Ommerborn, Rainer*: Zum politischen Bewußtsein jugendlicher Metallarbeiter. Fallstudie in einer westdeutschen Großstadt. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 6/ 1978, S. 403 - 415

- Bruner, Jerome S.:* Der Prozeß der Erziehung. 3. durchg. Aufl. Düsseldorf 1973
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft:* Ausbildungsordnungen. Erläuterungen und Hinweise zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung. Bonn 1986
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.):* Berufsbildungsbericht 1988. Bonn 1988a
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.):* Berufsbildungsbericht 1993. Bonn 1989
- Der Bundesminister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.):* Umweltpolitik. Umweltbericht 1990. Bonn 1990
- Der Bundesminister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit :* Abfallvermeidung. Anfallentsorgung. Bonn o.J.
- Der Bundesminister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit:* Umweltpolitik. Stellenwert der Hausmüllverbrennung in der Abfallentsorgung. Bonn 1991
- Der Bundesminister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit:* Umweltpolitik. Ziele und Lösungen. Bonn o.J.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):* Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Bonn 1988
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):* Methoden der politischen Bildung - Handlungsorientierung. Bonn 1991
- Burger, Angelika/Seidenspinner, Gerlinde:* Berufliche Ausbildung als Sozialisationsprozeß. München 1979
- Claußen, Bernhard:* Kritische Politikdidaktik. Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Opladen 1981a
- Claußen, Bernhard:* Methodik der politischen Bildung. Von der Vermittlungstechnologie zur praxisorientierten Theorie der Kultivierung emanzipatorischen politischen Lernens. Opladen 1981b
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence:* Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Steiner, Gerhard (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII. Zürich 1978, S. 348 - 366
- Crusius, Reinhard:* Der Lehrling in der Berufsschule. Fachliche Unterweisung und politische Bildung im Urteil der Lehrlinge. Hamburger Lehrlingsstudie Bd.1. München 1973
- Daheim, Hansjürgen/Heid, Helmut/Laerum, Rudolf/Riester, Walter/Rot, Hans-Jürgen (Hrsg.):* Sozialisationsprobleme arbeitender Jugendlicher. Untersuchungen zum Vierten Jugendbericht, 2 Bde. München 1978
- Deutsche Forschungsgemeinschaft:* Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990
- Deutsche Vereinigung für politische Bildung Landesverbände Hessen und Thüringen (Hrsg.):* Forum Politische Bildung Heft 2/93
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:* Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen vom 10.7. 1964, abgedruckt in: Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 413 - 518

- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission:* Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Dewey, John:* Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart 1986
- Döbert, Rainer/Nunner-Winkler, Gertrud:* Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychologische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1975
- Dörge, Friedrich-Wilhelm:* Problemlösendes Verhalten als Ziel politischen Lernens. In: *Gegenwartskunde*, Heft 4/1971, S. 392 - 400
- Dörner, Dietrich:* Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1976
- Euler, Joachim:* Lernunwillig oder lernunfähig? Rahmenlehrplanentwurf Wirtschaftskunde an Berufsschule vorgelegt. In: *Hessische Lehrerzeitung*, Heft 10/1986, S. 16 - 19
- Falter, Jürgen W.:* Der wissenschaftliche und philosophische Umgang mit Politik II. In: *Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Funkkolleg Politik*. Weinheim-Basel 1985. Studienbegleitbrief 1. S. 73 - 96
- Faulstich-Wieland, Hannelore:* Politische Sozialisation in der Berufsschule. Ein Beitrag zur Rolle des Berufsschullehrers bei der Vermittlung gesellschaftlichen Bewußtseins. Weinheim-Basel 1976
- Festinger, Leon:* Theorie der kognitiven Dissonanz, hrsg. von Martin Irle/Volker Möntmann. Bern-Stuttgart 1978
- Fischer, Kurt Gerhard/Herrmann, Karl/Mahrenholz, Hans:* Der Politische Unterricht. 2. Aufl. Bad Homburg 1965
- Flavell, John:* Kognitive Entwicklung. 1. Aufl. Stuttgart 1979
- Föhr, Horst:* Arbeitsrecht für Arbeitnehmer. 3. überarb. Aufl. Köln 1984
- Franke, Kurt (Hrsg.):* Jugend, Politik und politische Bildung. 2. Bundeskongreß für politische Bildung Berlin 1984, hrsg. im Auftrag der Deutschen Vereinigung für politische Bildung. Opladen 1985
- Frenz, Wilhelm:* (Wie) Ist Gesellschaftslehre möglich? Die Vereinbarkeit der Selbständigkeit der Fächer mit der Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht aus der Sicht der beteiligten Fächer. Aus der Sicht der Sozialkunde. In: *Deutsche Vereinigung für politische Bildung - Landesverband Hessen (Hrsg.): Forum Politische Bildung*, Heft 2/1988, S. 3 - 11
- Friedrich, Karsten/Meyer, Hilpert/Pilz, Eva:* Unterrichtsmethoden, hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg. Oldenburg 1982
- Gagel, Walter:* Fall, Problem, Situation - Zugänge zum systematischen Wissen. In: *Gegenwartskunde*, Heft 1/1981a, S. 55 - 67
- Gagel, Walter:* Politik - Didaktik - Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen. 2. durchg. Aufl. Stuttgart 1981b
- Gagel, Walter:* Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Studienbuch politische Didaktik I. Opladen 1983a

- Gagel, Walter:* Zum Verhältnis von Allgemeiner und Fachdidaktik des politischen Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4/1983b, S. 563 - 578
- Gagel, Walter:* Unterrichtsplanung: Politik/Sozialkunde. Studienbuch politische Didaktik II. Opladen 1986
- Garz, Detlef:* Einführung in die Theorie Lawrence Kohlbergs. In: Regenbogen 1984, S. 27 - 38
- Geiger, Wolfgang:* Lernziele und politischer Unterricht - über die Grenzen der Lernzielorientierung. In: Gegenwartskunde, Heft 1/1974, S. 17 - 35
- Geiger, Wolfgang:* Der unmittelbare Lebens- und Erfahrungsraum der Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit: Kann die Schule zur Basis gemeinwesenorientierten politischen und sozialen Lernens werden? In: Franke 1985, S. 277 - 289
- George, Uta/Cremer, Will:* Zur Situation der politischen Bildung in den neuen Bundesländern - eine Untersuchung. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Lernfeld Politik. Bonn 1992, S. 5231 - 544
- Geulen, Dieter (Hrsg.):* Perspektivübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt/M. 1982
- Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus:* Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann/Ulich 1980, S. 51 - 67
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.):* Handbuch für Lehrerbeisitzer in Prüfungsausschüssen. Darmstadt 1982
- Giesecke, Hermann:* Didaktik der politischen Bildung. 9. Aufl. München 1974
- Greiffenhagen, Martin (Hrsg.):* Kampf um Wörter? Politische Begriffe im Meinungsstreit. München-Wien 1980
- Habermas, Jürgen:* Technik und Wissenschaft als "Ideologie". 4. Aufl. Frankfurt/M. 1970
- Habermas, Jürgen:* Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. 1. Aufl. Frankfurt/M. 1975
- Habermas, Jürgen:* Was heißt Universalpragmatik? (1976b). In: Habermas 1984, S. 353 - 440
- Habermas, Jürgen:* Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt/M. 1984
- Hagemann, Wilhelm/Heidbrink, Horst/Schneider, Myriam (Hrsg.):* Moralität in politischen Lernprozessen. Theoretische Ansätze, Forschungsergebnisse. Anwendungsmodelle. Opladen 1982.
- Harten, Christian:* Kognitive Sozialisation und politische Erkenntnis. Piagets Entwicklungspsychologie als Grundlage einer Theorie politischer Bildung. Weinheim-Basel 1977
- Hartkopf, Günter/Bohne, Eberhard:* Umweltpolitik Bd. 1. Opladen 1983
- Hauptmeier, Gerhard:* Verfahrensweisen der didaktischen Reduktion. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 11/1980, S. 820 - 834
- Hauptmeier, Gerhard:* Die Pädagogische Transformation. In: Giesbrecht, Arno (Hrsg.): Curriculumentwicklung Wirtschaftslehre. Studienbegleitbrief der Fernuniversität Hagen 1983, S. 69 - 112

- Heckhausen, Heinz*: Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: Roth, Heinrich(Hrsg.): Begabung und Lernen. 9. Aufl. Stuttgart 1974
- Hegelheimer, Armin*: Entwicklungstendenzen im dualen Berufsbildungssystem. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, Heft 3/1974, S. 1 - 9
- Heidbrink, Horst*: Zur Bedeutung kognitiver Komplexität und moralischer Urteilsfähigkeit für politische Lernprozesse. In: Hagemann u.a. 1982, S. 73 - 107
- Heinz, Walter*: Berufliche Sozialisation. In: Hurrelmann/Ulich 1980, S. 499 - 519
- Heitmeyer, Wilhelm*: "Weil doch auch in der Natur das Recht des Stärkeren gilt...". Ist die Jugend auf dem Weg nach rechts? In: Frankfurter Rundschau, Nr. 253 vom 31.10.1989, S. 10
- Helbig, Ludwig*: Politischer Unterricht und die Entwicklung des moralischen Bewußtseins. In: Fischer 1980, S. 176 - 188
- Henkel, Ludwig*: Zur pädagogischen Transformation in der politischen Bildung. Ein integrativer Ansatz für die Praxis in der Berufsschule. Frankfurt/M. 1991
- Henkel, Ludwig*: Pädagogische Transformation - ein integrativer Ansatz für die Praxis der politischen Bildung in der Berufsschule. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 4/1991b S. 270 - 291
- Henkel, Ludwig*: Politikunterricht in der Berufsschule. Unterrichtsplanung im Sinne der pädagogischen Transformation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 5/1993, S. 510 - 530
- Higgins, Ann*: Moralische Erziehung in der Gerechte Gemeinschaft-Schule - Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In: Lind/Raschert 1987, S. 54 - 72
- Hilligen, Wolfgang*: Vorschläge für konsensfähige Optionen, Auswahlkriterien und Methoden für den politischen Unterricht. In: Fischer 1980, S. 49 - 66
- Hilligen, Wolfgang*: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen. Didaktische Konzeptionen. Unterrichtspraktische Vorschläge. 4. völlig neu bearb. Aufl. Bonn 1985a
- Hilligen, Wolfgang*: Jugend in Politik und Gesellschaft. In: Franke, Kurt (Hrsg.): Jugend, Politik und politische Bildung. 2. Bundeskonkreß für politische Bildung Berlin 1984, hrsg. im Auftrag der Deutschen Vereinigung für politische Bildung. Opladen 1985b, S. 211 - 222
- Hilligen, Wolfgang*: Politische Bildung. In: Mickel 1986, S. 362 - 369
- Hilligen, Wolfgang*: Wissenschaftsdidaktik. In: Mickel/Zitzlaff 1988, S. 522 - 526
- Hilligen, Wolfgang/Gagel, Walter/Buch, Ursula*: Sehen-Beurteilen-Handeln. 7.-10. Schuljahr. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht. Lehrerhandbuch mit didaktischen und methodischen Handreichungen. 5. Aufl. Frankfurt/M. 1983
- Hoff, Ernst*: Sozialisation als Entwicklung der Beziehungen zwischen Person und Umwelt. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 1/1981, S. 91 - 115
- Hoff, Ernst/Lappe, Lothar/Lempert, Wolfgang*: Methoden zur Untersuchung der Sozialisation junger Facharbeiter. 2 Bde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1983

- Holtmann, Antonius:* Thesen zu einem Versuch, politisches Lernen sozialisationstheoretisch zu begründen, wissenschaftstheoretisch zu legitimieren und methodologisch zu organisieren, oder: Politische Didaktik als dialektische Theorie politischen Lernens. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 3. Aufl. Stuttgart 1978, S. 137 - 148
- Holtmann, Antonius:* Wissenschaftstheorien. In: Mickel 1986, S. 570 - 575
- Huber, Günter L.:* Kognitive Komplexität und politisches Lernen. In: Hagemann u.a. 1982, S. 15 - 33
- Hurrelmann, Klaus:* Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim-Basel 1986
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.):* Handbuch der Sozialisationsforschung. 1. Aufl. Weinheim-Basel 1980
- Ibrahim, Martha/Paul-Kohlhoff, Angela:* Politikunterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schüler. Eine empirische Untersuchung. Hannover 1976
- Jahn, Klaus/Krappmann, Lothar:* Sozialisation und Politische Bildung. In: Nitschke/Sandmann 1987, S. 154 - 168
- Kärtner, Georg:* Die Entwicklung gesellschaftlich-politischer Handlungsfähigkeit in der Berufsausbildung. Zur Bedeutung betrieblicher Sozialisationsmileus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1/1985, S. 24 - 37
- Kärtner, Georg/Leu, Hans Rudolf/Wähler, Peter:* Die Entwicklung gesellschaftlich-politischer Handlungsfähigkeit in der Berufsausbildung. Bericht aus einer laufenden Längsschnitt-Untersuchung. In: Soziale Welt, Heft 1/1981, S. 57 - 85
- Kaiser, Hermann Josef:* Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Menck, Peter/Thoma, Gösta (Hrsg.): Unterrichtsmethoden. Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 129 - 144
- Kath, Fritz M.:* Schlüsselqualifikationen - Vorwärts in die Vergangenheit? In: Reetz, Lothar/Reitmann, Thomas (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Hamburg 1990, S. 101 - 111
- Kell, Adolf/Kutscha, Günter:* Kritische Theorie der ökonomischen Bildung und das Problem der didaktischen Reduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 3/1977, S. 345 - 368
- Keller, Monika:* Soziale Kognition, Moralisches Urteil und Ich-Prozesse. In: Eckensberger, Lutz H./Silbereisen, Rainer (Hrsg.): Entwicklungen sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. 1. Aufl. Stuttgart 1980, S. 163 - 184
- Klafki, Wolfgang:* Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 20./24. Aufl. Weinheim 1971
- Klafki, Wolfgang:* Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Klafki, Wolfgang/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Didaktik und Praxis. 2. Aufl. Weinheim 1979, S. 13 - 39
- Klafki, Wolfgang:* Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Adl-Amini, Bijan/Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, S. 11 - 48
- Klafki, Wolfgang/Finckh, Hans Jürgen:* Die Methoden des Unterrichts und der Erziehung. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Studienbegleitbriefe Bd.2. Weinheim-Berlin-Basel 1969b, Nr. V. S. 7 - 57

- Klaghofer, Richard/Oser, Fritz/Schläfli, André:* Eine Querschnitterhebung zur Sozial- und Moralkompetenz von Lehrlingen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1/1985, S. 14 - 24
- Knaut, Horst:* Moderne Berufsausbildung aus der Perspektive der Schule. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 2/ 1986, S. 44 - 47
- Kohlberg, Lawrence:* Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974, S. 7 - 255
- Kohlberg, Lawrence:* Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind/Rasch 1987, S. 25 - 43
- Kohlberg, Lawrence/Turiel, Elliot:* Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele 1978, S. 13 - 80
- Krüger, Heinz-Hermann/Lersch, Rainer:* Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn/Obb. 1982
- Kruse, Wilfried/Kühnlein, Gertrud/Müller, Ursula:* "Facharbeiter werden - Facharbeiter bleiben? Betriebserfahrungen und Berufsperspektiven von gewerblich-technischen Auszubildenden in Großbetrieben". Frankfurt/M.-New York 1981
- Kultusministerkonferenz:* Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens - Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.12. 1975. In: Bundesanzeiger Nr. 52 vom 16.3.1976
- Kultusministerkonferenz:* Rahmenlehrplan über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann. Beschluß vom 18.1.1978. abgedruckt in: Verordnung über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann nebst Rahmenlehrplan. Bielefeld o.J.
- Kultusministerkonferenz:* Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. Beschluß der Kultusministerkonferenz von 18.5.1984. In: Beschlusssammlung der Kultusministerkonferenz, Beschluß Nr. 329. Neuwied.
- Lempert, Wolfgang:* Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. 1.Aufl. Frankfurt/M. 1971
- Lempert, Wolfgang:* Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt/M. 1974a
- Lempert, Wolfgang:* Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorien in berufspädagogischer Absicht. Einführende Bemerkungen. In: Heid u.a. 1980, S. 1 - 6
- Lempert, Wolfgang:* Moralische Sozialisation durch den "heimlichen Lehrplan" des Betriebes. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 5/1981a, S. 723 - 738
- Lempert, Wolfgang:* Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebes. - Einführende Bemerkungen. In: Heid, Helmut/Lempert, Wolfgang(Hrsg.): Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebes. Beiheft 3 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden 1982a, S. 1 - 8
- Lempert, Wolfgang:* Grundlagen, Grundzüge und Grenzen der Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit im beruflichen Unterricht. Eine Argumentationsskizze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 5/1985b, S. 387 - 406

- Lempert, Wolfgang:* Moralische Urteilsstufen und Niveaus sozialer Aggregation. Zum Verhältnis von psychischen Strukturen und sozialen Anwendungsbereichen des moralischen Bewußtseins. In: Oser, Fritz/Althof, Wolfgang/Garz, Detlef (Hrsg.): Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen. Beiträge zur Entstehung sozialer Identität. München 1986a, S. 84 -107
- Lempert, Wolfgang:* Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflußbarkeit in der Sekundarstufe II. 1. Aufl. Essen 1988
- Lempert, Wolfgang:* Rezension der Untersuchung von Baethge u.a. 1988. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 7/1989, S. 634 - 638
- Lempert, Wolfgang/Franzke, Reinhard:* Die Berufserziehung. München 1976
- Lepper, Marie-Luise:* Struktur und Perspektive des dualen Systems beruflicher Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.-Bern-New York 1983
- Lisop, Ingrid:* 40 Jahre Berufsausbildung im technischen Wandel - ihre Zukunft im Rückspiegel betrachtet, hrsg. von der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. Frankfurt/M. 1985
- Magenheim, Johann Stephan/Tietze, Uwe/Windisch, Matthias:* Bedingungen politischer und beruflicher Sozialisation von jugendlichen Erwerbstätigen. Empirische Untersuchung zur Interdependenz von Sozialisationsfaktoren. Weinheim-Basel 1981
- Mandl, Heinz/Huber, Günter L.:(Hrsg.):* Kognitive Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung. Göttingen-Toronto-Zürich 1978,
- Massing, Peter/Skuhr, Werner:* Die Sachanalys -Schlüssel zur Planung für den Unterricht. In: Gegenwartskunde Heft 2/1993, S. 241 - 275
- Mayer, Evelies/Schumm, Wilhelm/Flaake, Karin/Gerberding, Heidi/Reuling, Jochen:* Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher. Frankfurt/M.-New York 1981
- Mead, Georg Herbert:* Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1973
- Messer, Rudolf:* Was heißt: Wissenschaftsorientierter Unterricht für alle? In: Westermanns Pädagogische Beiträge Heft 6/1978, S. 219 - 225
- Meyer, Hilpert:* Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 5. unveränd. Aufl. Frankfurt/M. 1983
- Meyer, Hilpert:* Unterrichtsmethoden I: Theorieband. 2. durchges. Aufl. Frankfurt/M. 1988
- Mickel, Wolfgang W.:* Methoden der politischen Bildung. In: Mickel/Zitzlaff 1988a, S. 223 - 232
- Mickel, Wolfgang W.:* Leitwissenschaft und Bezugswissenschaften der politischen Bildung. In: Mickel/Zitzlaff 1988b, S. 519 - 521
- Mickel, Wolfgang W. in Verb. mit Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.):* Handlexikon zur Politikwissenschaft. Überarbeitete Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1986
- Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.):* Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1988
- Mollenhauer, Klaus:* Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972
- Morel, Julius:* Werte als sozio-kulturelle Produkte. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Sozialer Wandel. Weinheim-Basel 1974. 5. Studienbrief. S. 9 - 36

- Moser, Heinz (Hrsg.):* Probleme der Unterrichtsmethodik. 1. Aufl. Kronberg/Ts. 1977
- Moser, Heinz:* Ansätze einer kritischen Didaktik und Unterrichtstheorie. In: Moser 1977, S. 7 - 64
- Münch, Joachim:* Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. 2. Aufl. Luxemburg 1984
- Muszynski, Bernhard:* Politische und ökonomische Sozialisation in der Berufsschule. Die Perzeption einer politischen Grundsatzkontroverse durch die Berufsschule am Beispiel der wirtschaftlichen Mitbestimmung. Meisenheim am Glan 1978
- Narr, Wolf-Dieter:* Logik der Politikwissenschaft - eine propädeutische Skizze. In: Kress, Gisela/Senghaas, Dieter: Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. 3. unveränd. Aufl. Frankfurt/M. 1971, S. 9 - 37
- Neumaier, Wolfram D.:* Programmierte Prüfungen - Diskussion ohne Ende? In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3/1985, S. 90 - 92
- Nunner-Winkler, Gertrud:* Was bedeutet Kohlbergs Theorieansatz für die moderne bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik? In: Lind/Raschert 1987, S.16 - 24
- Oser, Fritz:* Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit: Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation. Frankfurt/M. 1981
- Piaget, Jean:* Probleme der Entwicklungspsychologie. Frankfurt/M. 1976
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel:* Die Psychologie des Kindes. Frankfurt/M. 1977
- Popper, Karl R.:* Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno u.a. 1974, S. 103 - 124
- Rebel, Karlheinz:* Phänomenansatz und fachwissenschaftliche Struktur. Ein Grundproblem, erläutert an sozialwissenschaftlichen Fernstudienlehrgängen für die Lehrerbildung. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 1/1978, S. 67 - 75
- Reetz, Lothar/Reitmann, Thomas (Hrsg.):* Schlüsselqualifikationen. Hamburg 1990
- Reuter, Lutz-Rainer:* Normative Grundlagen des politischen Unterrichts. Dokumentation und Analyse. Opladen 1979a
- Reuter, Lutz-Rainer:* Grundrechte, Staatsgrundnormen, Grundwerte - Einige Anmerkungen zu den Aussagen von Grundgesetz und Länderverfassungen zum Verhältnis von individueller Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Verantwortung. In: Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Selbstverwirklichung und Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft 2. Wertwandel-Wertverlust-Werterziehung. Grünstadt 1979b
- Reuter, Lutz-Rainer:* Verfassungsrechtliche Vorgaben für Praxis und Theorie der politischen Bildung. In: Stein 1981, S. 17 - 34
- Reuter, Lutz-Rainer:* Rechtsgrundlagen. In: Mickel/Zitzlaff 1988, S. 107 - 112
- Reuter, Lutz-Rainer/Muszynski, Bernhard:* Bildungspolitik. Dokumentation und Analyse bildungspolitischer Partei- und Verbandsprogramme. Opladen 1980
- Rödl, Martina:* Das deutsche Müllwunder. In: Globus Heft 11/1992, S. 264 - 266
- Rolff, Hans-Günther:* Sozialisation und Auslese durch die Schule. 8. Aufl. Heidelberg 1976

- Schiele, Siegfried*: Konsens und Konflikt. In: Mickel 1988, S. 72 - 76
- Schläfli, André*: Förderung der soziomoralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien. Frankfurt/M. 1986
- Schmiederer, Rolf*: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1972
- Schroder, Harold M./Driver, Michael/Streifert, Siegfried*: Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen. Weinheim-Basel 1975
- Schulze, Gerhard*: Jugend und politischer Wandel. München 1976
- Schulze, Gerhard*: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. Eine empirische Analyse. 1. Aufl. München 1977
- Schulze, Theodor*: Methoden und Medien zur Erziehung. München 1978
- Seiler, Thomas B.*: Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Komplexität. In: Mandl/Huber 1978, S. 111 - 140
- Seiler, Thomas B.*: Zur Beziehung zwischen Lernen und kognitiver Strukturiertheit (1978b) In: Mandl/Huber 1978, S. 327 - 340
- Seiler, Thomas B.*: Entwicklungstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann/Ulich 1980, S. 101 - 121
- Seyd, Wolfgang*: Berufliche Bildung in Hamburg. Rechtsgrundlagen, Organisationsformen, Problemfelder. Alsbach/Bergstr. 1983
- Sieber, Peter*: Zur didaktischen Transformation von Gegenständen. In: Moser 1977, S. 65 - 90
- Streifert, Susan*: Zum Stand der kognitiven Komplexität. In: Mandl/Huber 1978, S. 85 - 96
- Sutor, Bernhard*: Neue Grundlegung politischer Bildung. Bd.I: Politikbegriffe und politische Anthropologie. Bd. II.: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts. Paderborn 1984
- Tannen, Deborah*: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Hamburg 1991
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anemarie*: Erziehungspsychologie. 10., erg. und überarb. Aufl. Göttingen 1991
- Tully, Claus/Wähler, Peter*: Ausbildung als Lebenslage. Das Ausbildungsverhältnis als Fokus jugendspezifischer Problemlage. In: Soziale Welt, Heft 1/1983, S. 372 - 397
- Ulich, Dieter*: Lern- und Verhaltenstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann/Ulich 1980, S. 71 - 99
- Urban, Klaus K.*: Bedingungen des Lernens. In: Mickel/Zitzlaff 1988, S. 157 - 163
- Vorholz, Fritz*: Warnschuß aus der Provinz. In: Die Zeit vom 23.9.1993
- Watzlawick, Paul*: Menschliche Kommunikation. Bern 1969
- Wasmund, Klaus*: Hinführung der Jugend zur politischen Verantwortung und zu politischem Engagement. In: Franke 1985, S. 237 - 242

- Weidinger-Berchthold*: Politische Bildung an beruflichen Schulen in Bayern - Ergebnisse einer Befragung von Sozialkundefachlehrern. In: Weinbrenner 1987b, S. 287 - 294
- Weinbrenner, Peter*: Bedingungsanalyse für den politischen Unterricht an berufsbildenden Schulen.(1987a) In: Schuster/Silbernagel 1987, S. 7 - 34
- Weinbrenner, Peter (Hrsg.)*: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an beruflichen Schulen. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '86. Alsbach/Bergstr. 1987b
- Weinbrenner, Peter (Hrsg.)*: Schlüsselqualifikationen für die politische Bildung an beruflichen Schulen. Wetzlar 1991
- Weißeno, Georg*: Politikdidaktik als fachleiterdidaktik: Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von referendaren. In: Gegenwartskunde Heft 2/1993, S. 191 - 201
- Willmann, Urs/Stolz, Jörg*: Habermas und der Müll. In: DIE ZEIT Nr. 32 vom 6. Aug. 1993, S. 25
- Willis, Paul*: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M. 1979
- Witt, Ralf*: Kompetenztheoretische und mikrostrukturell-sprachanalytische Aspekte der didaktischen Transformation im Bereich des Wirtschaftslehreunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 3/1977, S. 369 - 380
- Wolf, Walter/Jonas, Hans-Peter*: Auszubildende und Berufsanfänger. In: Bundeszentrale für politische Bildung 1983, S. 172 - 195
- Zedler, Reinhard*: Erziehung und berufliche Bildung. In: Informationen zur beruflichen Bildung vom 16.5.1983, hrsg. von der Hauptabteilung Bildung und Gesellschaftswissenschaften des Instituts der deutschen Wirtschaft in Zusammenarbeit mit dem Ausschuß für Bildungspolitik des Bundesverbandes der Deutschen Industrie und dem Ausschuß für Berufsbildung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln 1983

Uni Bw Hamburg

705

•705/0506002730•



PA
Z0



= > CODE 39 für Fremdbibliotheken