

Frank Nonnenmacher

## Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich

### 1. Zum Zustand der Sozialkunde

„Sozialkunde“ ist eines der am schlechtesten reputierten Schulfächer. Es gilt seit vielen Jahren als „Laberfach“, oft genug fällt es über lange Zeiträume ganz aus, weil in diesen Stunden „Klassengeschäfte“ erledigt werden müssen. Es wird häufiger als alle anderen Fächer „fachfremd“ unterrichtet, schließlich brauche man ja – so die verbreitete Meinung – lediglich ein bißchen Interesse für Politik, wofür regelmäßige „Spiegel“-Lektüre und die Verfolgung der Polit-Magazin-Sendungen im Fernsehen als ausreichender Ausweis gelten.

In der Tat sind zahlreiche Sozialkundestunden, die nicht als „Vorführstunden“ gehalten werden, sehr stark vom Prinzip der Beliebigkeit geprägt. Unge-trübt von tieferen Kenntnissen redet man ein bißchen über dieses oder jenes, gefragt sind dabei „Meinungen“, wobei der intellektuelle Tiefgang der Begründungen kaum hinterfragt werden kann, ist man doch froh, wenn für eine Meinung überhaupt eine Begründung angeboten werden kann. So rückt die Sozialkunde, und mit ihr die politische Bildung, die „als Prinzip“ in allen Fächern angestrebt werden soll, in den Rang des Religionsunterrichts: Sie ist einerseits wichtig, weil die Politiker einen schweren Fehler begingen, wenn sie angesichts der allfälligen Reden über die Notwendigkeit der Orientierung an Normen und Werten ihre Bedeutung bestritten oder sie gar quantitativ reduzieren wollten, andererseits wird sie wegen ihres angeblichen Mangels an wirklicher Nützlichkeit in der Hierarchie des Fächerkanons weit hinten geführt. Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die ihrem Fach ein wissenschaftliches Image geben wollen, indem sie vor allem die Funktionsweisen der politischen Institutionen thematisieren, können damit in der Regel weder bei den Schülerinnen und Schülern noch bei den Fachdidaktiken reüssieren. Erstere reagieren mit Demotivation und Abneigung, weil man ihnen eine bequem scheinende Nische genommen hat, letztere kritisieren die „Institutionenkunde“ als abgehobene Faktenvermittlung, die den Kern der politischen Bildung verfehle.

Die Verbände der Politiklehrerinnen und -lehrer, die in Wirklichkeit eine

Interessenvertretung der universitären Politikdidaktik darstellen, beklagen die geringe Wertschätzung, die dem Fach entgegengebracht wird, und appellieren an die Landesregierungen, mehr einschlägige Professuren zu schaffen und es als Schulfach aufzuwerten, z.B. durch höhere Stundenanteile im Fächerkanon.

Die Leistungen der Politikdidaktik der letzten Jahrzehnte haben aber mit zu dem heutigen Zustand des Faches beigetragen. In der ersten Nachkriegszeit, der das Fach im Rahmen der „re-education“ seine Verankerung verdankt, war es lange Zeit auf Verhaltenslehre (Ellwein) oder Partnerschaftslehre (Oetinger) reduziert. Die Kritik am harmonistischen oder auf Institutionenkunde reduzierten Weltbild hat dann in den siebziger Jahren zu zahlreichen sich „kritisch“ verstehenden Zielkonzeptionen geführt. Diese verloren sich im universitären Kathederstreit durch weitschweifige Begründungsversuche, z. B. warum eine Politikdidaktik dem Prinzip „Mitbestimmung“ (Giesecke), „Emanzipation“ (Schmiederer), „Einsicht“ (Fischer), „Menschenwürde“ (Hilligen) oder „Rationalität“ (Sutor), um nur einige zu nennen, in erster Linie verpflichtet sein müsse. Um ihre wissenschaftliche Dignität zu beweisen, was bis heute das Bemühen vieler Vertreter der Profession ist, versuchte man somit lange Zeit, Politikdidaktik als eine spezielle Art der (pädagogischen) Philosophie zu etablieren. Durch die Hinwendung zu Mikroprozessen des Unterrichts (Mitschnitte, Analyse einzelner Kurzsequenzen) und der Methode der „objektiven Hermeneutik“ (Oevermann) versuchen in jüngerer Zeit einige Politikdidaktikerinnen und -didaktiker, dem Fach Reputation zu verschaffen. Bis daraus – dann sicher nur aus der Zusammenschau vieler Einzelanalysen bestehende – praxisrelevante Ergebnisse vorgelegt werden können, wird noch einige Zeit vergehen. In der Zwischenzeit aber wird „Sozialkunde“ (oder „Gemeinschaftskunde“, „Politik“, „Politischer Unterricht“ oder „Gesellschaftslehre“) unterrichtet. Hierfür muß die Politikdidaktik mehr als plausible Zielbegründungen, sie muß praxistaugliche Modelle für die Organisation von Lernprozessen anbieten, die politische Bildung intendieren.

Gegenwärtig sind hierzu in erster Linie die Vorschläge von Janssen (Bernd Janssen 1986 und 1992) und Nitzschke (Volker Nitzschke 1991 und 1995) zu diskutieren, weil sie diejenigen Politikdidaktiker sind, die sich weder mit der Beschreibung einzelner Methoden begnügen (z.B. Fallstudie, Simulationsverfahren, Zukunftswerkstatt, biografischer Ansatz, Dilemma-Diskussion) noch auf die Planung von Einzelstunden beschränken. Beide Autoren haben eine fachdidaktische Konzeption entwickelt, eine idealtypische Beschreibung eines Lernprozesses. Sie stellen die Entwicklungsgeschichte einer Unterrichtseinheit in der Form eines Ablaufschemas vor.

Das Modell von Volker Nitzschke ist auffallend offen. Es läßt sowohl bei der Zielfindung, bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung als auch bei der Methodwahl breiten Raum für die subjektiven Interessen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler. (Volker Nitzschke 1995, S. 12) In seinem Konzept „dient das Handeln der Selbstaufklärung.“ (Volker Nitzschke 1995, S. 6) Kritiker greifen besonders das zentrale Prinzip der Handlungsorientierung an, da es „einen primär äußerlich schüleraktiven Unterricht legitimiert, in dem viel interagiert und kommuniziert und etwas hergestellt wird und in dem bildungsnotwendige Inhalte vernachlässigt werden“. (Dietmar Kahnsitz 1995, S. 63) Inwieweit diese Kritik auch für das von mir in Punkt 2 vorgeschlagene Planungskonzept<sup>1</sup> zutrifft, mögen die Leserinnen und Leser entscheiden.

Anders als Nitzschke, der von einem relativ offenen zehnstufigen Phasenmodell für alle Lerngegenstände ausgeht, gliedert Janssen die politische Wirklichkeit in sechs Inhaltsbereiche: politisch problematische Tagesereignisse, politisch umstrittene Forderungen, allgemeine gesellschaftliche Probleme, aktuelle politische Konflikte, politisch bedeutsame Institutionen und soziale Bewegungen der Gegenwart. Diesen Inhaltsbereichen ordnet er jeweils eine Abfolge von fünf bis acht Schritten zu, die als Phasen des Unterrichts zu verstehen sind. Ob die Gliederung der Realität in sechs Inhaltsbereiche mit je unterschiedlichen Bearbeitungsschritten plausibel ist, sei an dieser Stelle dahingestellt. Offensichtlich ist, daß dieses Modell wesentlich stärker als das Nitzschke-Modell die lenkende Lehrperson voraussetzt, die wie es auch in einem beispielhaft gemeinten Planungsvorschlag zum Thema „Drogenkonsum“ deutlich wird (vgl. Bernd Janssen 1992, S. 53ff.), die Arbeit vorab strukturiert, die Gesprächsgrundlage – meist Texte – liefert, Fragestellungen dazu entwickelt und die Verfahrensweisen – wenn auch mit Alternativvorschlägen – vorgibt. Sicherlich kommt damit Janssen einer neuerdings vertretenen Haltung entgegen, die einen „psychologischen Zeitgeist“ (Hermann Giesecke 1996, S. 127 ff.) attackiert, der dazu führe, daß die Schule immer weniger „ihrer eigentlichen Aufgabe, nämlich einem Unterricht, der den Schülern ihre Welt erklärt“ (Hermann Giesecke 1996, S. 328) gerecht werden könne.

Im folgenden lege ich die Skizze einer Alternative zu den beiden genannten Planungsmodellen vor, die folgende Ansprüche einzulösen versucht:

1. Die Gegenstände des Lernens liefert der konfliktreiche gesellschaftliche Entwicklungsprozeß, womit ökonomische, soziologische, politische, historische und sozialgeografische Probleme gemeint sind.
2. Für deren Analyse und zur Ausformung eines begründeten Urteils müssen Kenntnisse erworben, muß Wissen vermittelt werden.

3. Wegen der Explosion des Wissens und der zunehmenden Komplexität sind die zur Debatte stehenden Probleme nach ihrem Bedeutungsgehalt für das Zusammenleben der Menschen in Gegenwart und Zukunft auszuwählen (exemplarisches Prinzip). Die Probleme werden häufig in aktuellen Konflikten manifest.
4. Die Komplexität der Probleme macht es in jedem Einzelfalle notwendig, sie aus den verschiedenen fachspezifischen Perspektiven zu betrachten. Die Betrachtung eines Problems erfordert also eine arbeitsteilige Organisation des Planungs- und des Lernprozesses, die jedoch wieder in die ganzheitliche Betrachtung und Beurteilung münden müssen.
5. Ob sie es will oder nicht – Schule ist für Jugendliche immer mehr zu einer Institution geworden, in der der krisenhafte Übergang von „Jugend“ zu „Erwachsen-Sein“, die Auseinandersetzung mit der Geschlechtsidentität und die Auswirkungen ökonomischer und sozialer Umbrüche bewältigt werden müssen. Schule muß innerhalb des Zeitbudgets, das den Einzel-fächern zur Verfügung steht, Raum für entsprechende Reflexionen geben. Wo das mit dem Verweis auf das vorrangige Ziel der Wissensvermittlung verweigert wird, wird auch jene nicht nachhaltig gelingen.
6. Schon als Teil des Planungskonzeptes der Fächer muß die Möglichkeit vorgesehen werden, daß Lernende durch Eigentätigkeit sich Informationen selbst aneignen, Zusammenhänge selbst recherchieren, Stellungnahmen, Beurteilungen und Expertenmeinungen selbst einholen.
7. In einem Planungsmodell müssen zwei Lernebenen gleichberechtigt berücksichtigt werden: erstens die inhaltsbezogene Ebene mit dem Ziel der Analyse und einer auf der Basis erworbener Kenntnisse und gewonnener Erkenntnisse beruhenden Einschätzung eines Problems, Falles oder Konflikts und zweitens die prozeßbezogene Ebene, in der die Optimierung der Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit, den Prozeß (mit-)zu planen, und die Fähigkeit zur Metakommunikation angestrebt wird.

## 2. Das Planungsmodell

Im folgenden beschreibe ich einen Planungsprozeß und den idealtypischen Verlauf einer Unterrichtseinheit. „Idealtypisch“ meint dabei, daß der Ablauf auf der Grundlage langjähriger Erfahrung und deren ständiger Revision in generalisierender Absicht so beschrieben wird, wie er verlaufen könnte, er also einen „Typus“ darstellt, dem gegenüber jedes reale Einzelbeispiel jedoch Abweichungen aufweist. Diese Abweichungen sind weder Defizite des Mo-

dells noch einer an ihm orientierten Praxis, sondern der Normalfall, da jeder Anwendungsversuch des Modells sowohl infolge der themenspezifischen Eigenarten als auch durch die unplanbaren Anteile der Interaktion aller Beteiligten zu Differenzen vom Modell führen muß. Man kann im Gegenteil sagen, daß eine vollständige Identität zwischen Planungsmodell und realem Verlauf ein Indiz für eine inflexible Anwendung, möglicherweise gar für manipulative Steuerung ist.

### 2.1. Planung durch das Fachkollegium

In der schulischen Alltagsrealität wird durch die „Fächer“ getrennt, was inhaltlich zusammengehört. Das Festhalten an einer an Fachdisziplinen orientierten Aufteilung in „Geschichte“, „Geografie“, „Politik“ und „Ökonomie“ läßt oft Zusammenhänge nicht mehr erkennen, weil die einzelnen Teile zu verschiedenen Zeiten und ohne daß es eine Abstimmung gegeben hätte, unterrichtet werden. Diese künstliche Trennung aufzuheben, bemüht sich die „Gesellschaftslehre“. Hier wird das Thema des Unterrichts unter allen relevanten Gesichtspunkten betrachtet, die Zugriffe der verschiedenen Wissensgebiete, der Fachwissenschaften werden eingebracht. In der stundenplantechnischen Praxis wird der Unterricht von verschiedenen Fächern so zusammengeführt, daß die Stundenanteile addiert werden und ein gemeinsames Curriculum entwickelt wird, das unter der Berücksichtigung der Rahmenpläne („Lehrpläne“) für die einzelnen Jahrgangsstufen eine bewältigbare Anzahl von Themen und Grobzielen zuordnet.<sup>2</sup> Ich bevorzuge für die einzelnen Sequenzen den Begriff „Vorhaben“, weil er stärker als der Begriff „Unterrichtseinheit“ die relative Offenheit für Alternativen zur Planung betont und weil er anders als der Begriff „Thema“ auch die Methoden und den Prozeß mit assoziiert.

Wenn nach dem Gesellschaftslehre-Konzept unterrichtet wird, bilden die Lehrerinnen und Lehrer mit den verschiedenen Schwerpunkten ihrer eigenen Ausbildung (Geschichte, Politik, Geografie, Ökonomie) ein Team. Bei der Planung der einzelnen Vorhaben für eine oder mehrere Jahrgangsstufen arbeiten sie zusammen, bringen ihre jeweiligen Kompetenzen ein und legen mögliche inhaltliche Schwerpunkte fest. Dies ist etwas anderes als das bloße „fachfremde“ Unterrichten, bei dem unterstellt wird, man benötige in der politischen Bildung keine besondere Fachkompetenz. Vielmehr geht es, wie in allen interdisziplinären Zusammenhängen, um die Bearbeitung eines Problems mit verschiedenen wissenschaftlichen Zugriffen. Dabei spielen verschiedene Kategorien eine Rolle.

Die Kategorie Konflikt: In lokaler, regionaler, nationaler und internationaler

Perspektive entstehen Auseinandersetzungen zwischen Menschen, Personengruppen, Bevölkerungsteilen oder Staaten, die jeweils auf Interessengegensätzen beruhen. Letztere können längere Zeit latent bleiben, sie manifestieren sich aber in Konflikten. Danach zu fragen, worin der Konflikt im Kern besteht, welche gegensätzlichen Interessen in ihn eingehen, welche Lösungsmöglichkeiten sich gegenüberstehen, welche Perspektiven damit verbunden sind, welche Durchsetzungsstrategien und Chancen bestehen, das sind die wichtigsten Fragen der Konfliktanalyse.

Die Kategorie Aktualität: Zwar können auch prinzipielle Probleme ohne konkreten Anlaß zum Ausgangspunkt eines Vorhabens werden, in der Regel wird aber auch dann das Problem anhand aktueller Beispiele veranschaulicht werden. Das aktuelle Beispiel bietet auch die Möglichkeit, in einem analytischen Dreischritt vorzugehen: Zunächst wird der konkrete Fall betrachtet. Durch die Analyse kommt man zu Aussagen, die unter dem Verdacht der Generalisierbarkeit stehen, zu Hypothesen. Diese wiederum können in – nicht zwangsläufig unmittelbar, aber im Verlaufe des Gesamtcurriculums – folgenden Konfliktanalysen wieder aufgegriffen werden. So entsteht ein Wechsel von Konkretheit und Abstraktion, Rekonkretisierung und Reabstraktion, der sich allmählich zu „Theorien“ über die Wirklichkeit ausformt.

Die Kategorie Exemplarik: Jedes einzelne Problem oder jeder einzelne Konflikt steht beispielhaft für bestimmte Inhaltsbereiche der Gesellschaftslehre, wie z.B. die Grundrechtssicherung, Probleme sozialer Bewegungen, historisch bedeutsame Fragestellungen, sozialstrukturelle, demokratietheoretische,



kommunalpolitische oder institutionelle Probleme. Im Ingsesamt des Curriculums sollen die Vorhaben die verschiedenen Bereiche jeweils ausgewogen zum Gegenstand haben. Auch innerhalb eines Vorhabens spielt der Begriff des Exemplarischen insofern eine Rolle, als die Schwerpunkte und (Fall-)Beispiele möglichst das „Typische“ eines Bereichs betreffen sollen.

Die Kategorie Zukunft: Die einzelnen Vorhaben sollten auch danach ausgewählt werden, inwiefern das jeweils angesprochene Kernproblem für das zukünftige Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft und zwischen Gesellschaften bedeutungsvoll ist. Dabei wird immer auch zu prüfen sein, welche der zur Debatte stehenden Lösungen in der Perspektive zur Gestaltung einer gerechten Gesellschaft, zur Möglichkeit der Individuen, sich autonom zu entfalten, die natürliche Umwelt zu erhalten und den inneren und äußeren Frieden zu gewährleisten, beitragen.

Um unter diesen Prämissen ein schulinternes Curriculum entwickeln zu können, ist eine relativ offene staatliche Vorgabe in den Lehrplänen, die sich als Rahmenpläne definieren sollten, Bedingung. (Vgl. hierzu den Beitrag von Erika Dingeldey in diesem Band.) Dies ist nicht in allen Bundesländern gewährleistet.

Die Situation der Schülerinnen und Schüler wird insofern berücksichtigt, als Fragestellungen, die sich aus ihrer Perspektive des Lebens in der Gesellschaft und ihren Interessen heraus ergeben, bei der Entscheidung für bestimmte Vorhaben einfließen. Wichtig ist auch, daß die inhaltliche Reichweite eines Vorhabens so bemessen ist, daß die Schülerinnen und Schüler den damit verbundenen intellektuellen Anforderungen gewachsen sind und die anstehenden Aufgaben von ihnen bewältigt werden können.

## 2.2. Möglicher Verlauf eines Unterrichtsvorhabens

In der Regel wird den Schülerinnen und Schülern nicht erst zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens dessen Inhalt mitgeteilt, vielmehr ist dies schon einige Zeit vorher bekannt, evtl. verbunden mit Vorab-Aufgaben, wie Material sammeln, in Zeitungen oder Fernsehsendungen auf bestimmte Themenstichworte achten oder bei bestimmten Organisationen oder Institutionen Informationsmaterial zu erbitten.

Am eigentlichen Beginn wird das zur Debatte stehende Thema in der Form eines Problems formuliert. Eventuell besteht der Ausgangspunkt auch aus einer klaren zentralen Fragestellung (z.B.: Welche Ursachen hat die Arbeitslosigkeit in Deutschland, und welche Vorstellungen zu ihrer Beseitigung gibt es?). Wünschenswert ist es, wenn solche Ausgangspunkte von Unterrichtsvorhaben – möglicherweise schon in der Planungsphase des Teams der Lehrerin-

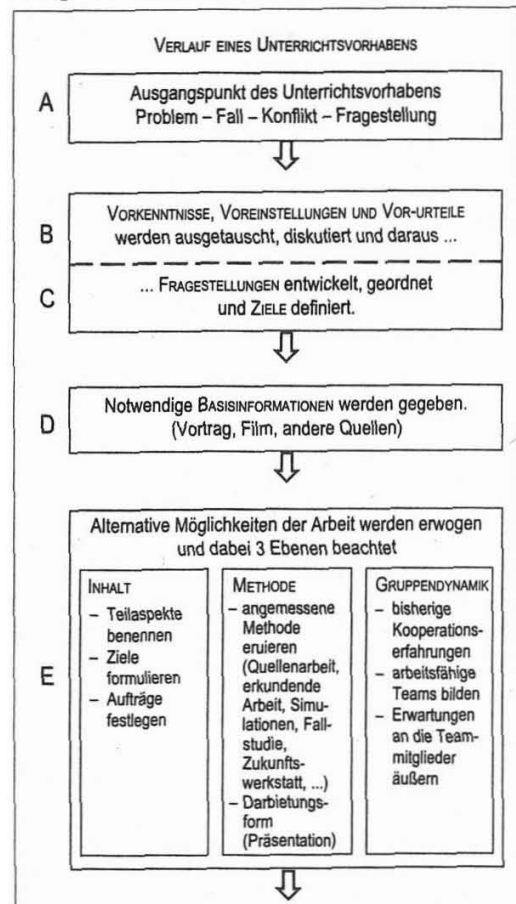
nen und Lehrer – durch Schülerinnen und Schüler eingebracht werden. Insbesondere aktuelle Ereignisse können ein solches Interesse hervorrufen. Für solche Bedürfnisse sollte eine curriculare Planung immer offen sein. Realistisch betrachtet wird dies aber nur selten der Fall sein.

Die Schülerinnen und Schüler werden dann die Vorkenntnisse einbringen, über die sie zu dem zur Debatte stehenden Problem verfügen, sie werden teilweise bereits deutliche Beurteilungen und Meinungen abgeben. Dabei kommt es zunächst darauf an, daß in dieser Phase allen Beteiligten klar ist, daß Meinungen auch dann geäußert werden können, wenn sie auf unsicherem Boden stehen, weil in der Folge grundsätzlich alle Positionen auf dem Prüfstand stehen werden. Methodische Verfahren hierzu sind z.B. das brainstorming, Assoziationsketten oder mind-mapping, wo vermutete Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen, aber auch persönliche Beziehungen zum Thema visualisiert werden können. Ziel dieser ersten Annäherung an das Problem ist die Auflistung von Teilfragestellungen. Insofern wird mit dem hier vorgeschlagenen Planungsmodell versucht, sich von einer Unterrichtskommunikation zu unterscheiden, die eigentlich nur unechte Fragen kennt. In der Regel werden in der Schule Fragen gestellt, deren Antworten den Lehrenden in Wirklichkeit gar nicht interessieren, denn er kennt sie längst. „Die Fragerei, der die Schüler als Befragte ausgesetzt werden, ist durchweg unwürdig. Es geht dabei nicht um die Sache, sondern um Erfolg oder Scheitern, nicht um Erkenntnis, sondern um Prüfung. Das den Schülern abverlangte Gebaren macht sie lächerlich, unabhängig davon, ob sie die Prüfung bestehen oder nicht. Der Vermittler ist demnach zur Frage unfähig und auf Überraschung nicht aus, er kann nur dozieren. Wenn er trotzdem als Frager sich maskiert, dann nur, um seine Zuhörer zur Aufmerksamkeit zu überlisten, indem er ihnen zum Schein gestattet, sich als Erkennende zu fühlen.“ (Marianne Gronemeyer 1996, S. 67)

Zugegeben, häufig wird ein unehrliches didaktisches Spiel getrieben. Vielleicht besteht aber bereits eine qualitative Veränderung im Setting der schulischen Kommunikation darin, wenn es nicht mehr um die Antwort auf Scheinfragen geht, sondern wenn die Unterrichtskommunikation statt dessen von einer Haltung der Lehrperson geprägt ist, die signalisiert: Ich bin aufgrund meiner Kenntnisse zu einer bestimmten Einschätzung des Problems gekommen. Zu welcher Einschätzung kommt ihr nach gewissenhafter Arbeit?

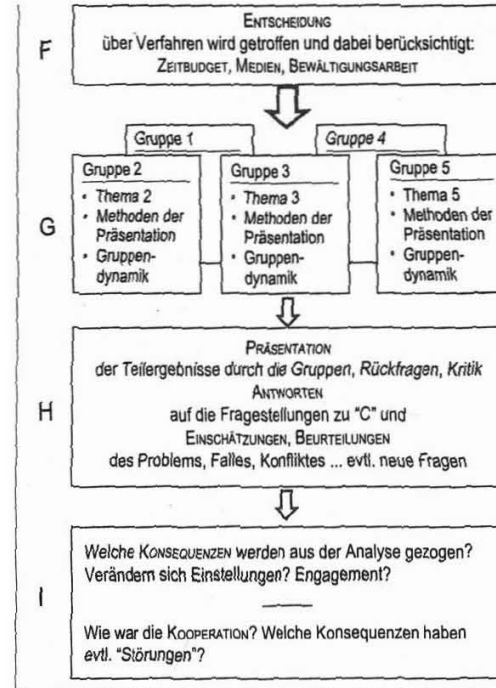
Noch besser wäre es, wenn hinzugefügt werden könnte: Auch meine Ansichten müssen konfrontiert werden mit Informationen und Meinungen anderer, ich bin bereit, meine Position zu überprüfen und gegebenenfalls zu einer neuen Einschätzung zu kommen.

Je älter die Schülerinnen und Schüler und je komplexer die zur Debatte stehenden Probleme sind, desto eher können Lehrerinnen und Lehrer diese Haltung tatsächlich einnehmen. Bei Fallstudien, wo es beispielsweise in einem Zeitungsartikel über die Vertreibung von Mietern in einem Spekulationsobjekt geht, ist ein wirklich gemeinsamer Lernprozeß gut vorstellbar: Da müssen Erkundungen stattfinden, Informationen eingeholt und Interviews mit Betroffenen geführt werden, so daß das hier zu erarbeitende Wissen in vielen Fällen



auch der Lehrperson erst im Rahmen der Arbeit, z.T. sogar durch die Schülerinnen und Schüler, zuteil wird.

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



einem Informationstext Grundinformationen, zum Beispiel über Kündigungsschutzrecht, über Eigenbedarfskündigungsregeln oder den örtlichen Mietspiegel zu geben. Erkundendes, schüleraktivierendes oder handlungsorientiertes Lernen setzt darauf, daß Lernende, wo immer möglich, selbst tätig werden, sich selbst Informationen vor Ort durch Betroffene oder Experten besorgen. Sinnvoll recherchieren kann aber nur derjenige, der weiß, wonach er fragen soll. Die Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen, setzt ein Minimum an Kenntnissen, die ich hier „Basis-

wissen" nenne, voraus. Auch dieses Basiswissen muß nicht dozierend vermittelt werden, sondern es kann durch Lernarrangements, die aktivierende Angebote beinhalten, erarbeitet werden. Wichtig erscheint mir der Hinweis, daß die Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts nicht so verstanden werden dürfen, als seien Schülerinnen und Schüler auch ohne oder nur mit rudimentären Kenntnissen in der Lage, alle Probleme, Konfliktfälle und Fragestellungen durch erkundende Aktivitäten erkenntnisträchtig zu bearbeiten.

Die im abgebildeten Schema mit „E“ bezeichnete Phase ist im Kern eine Planungsphase, die die Entscheidung („F“) über das Vorgehen und die Arbeitsteilung in der Gruppenarbeitsphase „G“ vorbereitet. Die Funktion dieser Phase „E“ ist es, den Schülerinnen und Schülern eine rationale Entscheidung darüber zu ermöglichen, wie sie sich einzelnen Gruppen zuordnen. Sie können dies nur dann, wenn allen klar ist, wie der Auftrag der einzelnen Gruppen genau lautet und welche Arbeitsweisen jeweils angemessen sind. Zunächst wird deshalb

erörtert, welche Teilfragestellungen zur Klärung anstehen, das heißt, die Arbeit wird in abgrenzbare Teilstücke zerlegt. Dabei werden Ziele und Aufträge formuliert, die möglichst konkret beschreiben, was getan bzw. was erkundet werden soll. Dabei ist es oft so, daß bestimmte Aufträge bestimmte methodische Verfahren nahelegen. Die Arbeit in einem Archiv verlangt andere methodische Kompetenzen (Systematiken verstehen, exzerpieren) als z.B. Betroffene nach der Genese eines Konflikts zu befragen (Kontakte knüpfen, das Anliegen mündlich darstellen, gezielt nachfragen). Zum Teil wird es nötig sein, bis ins Detail vorab zu klären, welche Kompetenzen gebraucht werden, um dann festzustellen, daß kleinere Übungen oder Exkurse eingeschoben werden müssen. Wer mit einer Videokamera jemanden interviewen soll, muß wissen, wie man eine Videokamera bedient. Wer ein Gespräch mit einer wichtigen Person führen will, muß wissen, wie man einen Termin vereinbart und wie man einen Interview-Fahrplan erstellt.

Hier stellt sich die Frage, ob man als Lehrperson darauf bauen sollte, daß dies auch in der Ernstsituation selbst gelernt werden kann bzw. daß auch einem gescheiterten Versuch nachhaltige Lerneffekte immanent sind. Im Zweifel plädiere ich dafür, eher das motivierende Erfolgserlebnis anzustreben und die einzelnen Aktivitäten z. B. in Simulationen vorzubereiten, als auf die Lernchancen zu setzen, die in der Analyse einer mißlungenen Aktivität liegen.

Die Lernenden müssen im weiteren Verlauf des Vorhabens darauf hingewiesen werden, daß die inhaltlichen Ergebnisse der Teilgruppen noch im Rahmen der Gruppenarbeitsphase „G“ zur Präsentation vor dem Plenum der Lerngruppe aufbereitet werden sollen (vgl. grundsätzlich zur Gruppenarbeit: Herbert Gudjons 1993). Nach aller Erfahrung ist im handlungsorientierten Unterricht gerade die Präsentation der Ergebnisse eine Nahtstelle, die wesentlich für die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung des ganzheitlichen Zusammenhangs ist. In der Teilgruppe wurden intensive Erfahrungen während vielleicht mehrerer Unterrichtsstunden und bei Aktivitäten in der unterrichtsfreien Zeit gemacht. Häufig ist ein Wir-Gefühl entstanden. Auf das Ergebnis der eigenen Gruppe konzentrieren sich die Erwartungen, man ist darauf gespannt, wie es „ankommt“. Oft bringt aber gerade die Konzentration auf das eigene Ergebnis eine geminderte Aufmerksamkeit für die Resultate der anderen. Dieses Problem wird nur in der langfristigen Entwicklung einer Lerngruppe gelöst werden können. Es wird in der abschließenden Metakommunikationsphase („I“) eine zentrale Rolle spielen. Im übrigen muß jede Teilgruppe im Verlaufe ihrer Arbeit die Aufgabe ernstnehmen, ihr Ergebnis möglichst attraktiv und anschaulich zu präsentieren. Hier müssen Erfahrungen mit frustrierenden

Präsentationen Anlaß sein, darüber zu reden, wie man es beim nächsten Mal besser machen kann. In einer textlastigen Wandzeitung mag viel Arbeit stecken, oft lädt sie nicht dazu ein, aufmerksam studiert zu werden. Ein Fragenkatalog zur Wandzeitung, entworfen für die Mitschülerinnen und Mitschüler, ein Quiz oder eine Aufforderung, eine bestimmte These mit Hilfe der Wandzeitung zu verifizieren oder zu falsifizieren, können für Motivation sorgen. Im übrigen können Arbeitsergebnisse auch in vielen anderen Formen, z. B. einem darstellenden Rollenspiel, der Vorführung eines selbst hergestellten Videofilms, in einem mündlichen Bericht, in einer spannenden Erzählung oder als Dialog präsentiert werden.

Ein weiterer Punkt betrifft die personelle Zusammensetzung einer Teilgruppe. Da die Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßig zusammenkommen, kennen sie sich relativ gut. Da gibt es Freundschaften und Animositäten, Nähebedürfnisse und Abneigungen, persönliche Krisen und aktuelle Beziehungskonflikte. Dies alles spielt eine Rolle bei der Entscheidung, wer mit wem in einer Teilgruppe zusammenarbeiten wird. Bei jedem werden bisherige Erfahrungen in einem inneren Prozeß abgewogen und in die Entscheidung einbezogen, längst nicht alle Entscheidungsgründe werden veröffentlicht. Auch die jeweils unterstellte oder tatsächlich vorhandene Leistungsfähigkeit einzelner spielt eine Rolle. Die Lehrperson wird nicht darauf drängen, daß all diese Beweggründe thematisiert werden. Dennoch sollte allmählich ein Klima in der Lerngruppe entstehen, in dem es den einzelnen möglich ist, ihre Entscheidungsgründe offenzulegen und dadurch zu erreichen, daß Gruppenzusammensetzungen so erfolgen, daß möglichst alle ein befriedigendes Kommunikationsklima erleben. Wo das noch nicht gelungen ist, werden der gegenseitige Austausch und die Klärungsversuche nicht als Zeitverschwendung, sondern als notwendiger Teil des gemeinsamen Arbeitsprozesses verstanden.

Die bisherige Arbeit diene der Erstellung einer Übersicht über den gesamten Ablauf des Vorhabens, einschließlich einer Terminplanung. Dieser Plan sollte, z.B. auf einer Wandzeitung, ständig im Raum sichtbar sein, damit jederzeit – auch als optische Vergewisserungsmöglichkeit – der Stand des Vorhabens deutlich ist und eventuell Korrekturen vorgenommen werden können. Hierdurch wird auch dazu beigetragen, daß der Prozeß als Ganzes allen Beteiligten im Bewußtsein bleibt und die willkürliche Reduzierung auf abgeschlossene 45-Minuten-Einheiten durchbrochen wird.

Am Ende der Planerstellung steht die Entscheidung über die personelle Besetzung der einzelnen Arbeitsgruppen. Dabei wird noch einmal deutlich der

Arbeitsauftrag genannt, der zeitliche, evtl. auch räumliche Rahmen, notwendige Ressourcen (z.B. Geld, Medientechnik) besprochen, um möglichst viele Hindernisse, die das Projekt an Nebensächlichkeiten scheitern lassen könnten, zu beseitigen.

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

Die Lehrperson ist in dieser Zeit Adressatin der unterschiedlichsten Bedürfnisse. Da müssen Hinweise auf wichtige Quellen gegeben werden, Blockaden aufgrund schwieriger Textstellen oder wegen Kooperationsschwierigkeiten überwunden werden, da muß Hilfestellung bei Kontakten zu Behörden oder an einem Konflikt Betroffenen oder Experten gegeben oder auch mit Technik (Kopien, Telefon, Video-Gerät) ausgeholfen werden. Bei allem Bemühen, die Bedingungen für eine erfolgreiche Arbeit der Teilgruppen schaffen zu helfen, sollte im Vordergrund stehen, den Schülerinnen und Schülern den Prozeß nicht aus der Hand zu nehmen, sondern sie selbst Erfahrungen machen zu lassen, selbst zu entscheiden und selbst verantwortlich zu sein.

Zwar gilt ohnehin als gesichert, daß Eigenaktivitäten zur Erarbeitung von Wissen motivierender sind als deren passive Aufnahme. Entscheidend aber ist, daß die Wissensbestände, die durch eigenes Tun erworben wurden, weitaus nachhaltiger behalten werden als solche, die nur durch Zuhören oder Lesen erworben wurden (vgl. bereits Klaus Foppa 1968 oder Martin Wagenschein 1971). Insofern geht es beim schüleraktiven, erkundenden und in diesem Sinne handlungsorientierten Unterricht nicht um bloßen „Spaß“ oder gar um bloße „action“, sondern um effiziente Lernprozesse.

In der Phase „H“ werden die Resultate der Gruppenarbeit präsentiert. Ein Prüfstein für die Qualität ist die Aufmerksamkeit, die der Präsentation von den nicht an der Entstehung beteiligten Schülerinnen und Schülern zuteil wird. Es wird gefragt, welche Antworten eine Gruppe auf einzelne Teilfragestellungen (der Phase „C“) geben kann, und in der Zusammenschau aller Präsentationen wird dann die zentrale Ausgangsfrage beantwortet, der „Fall“, das „Problem“ oder der „Konflikt“ beurteilt. Hypothesen aus der Phase „A“ und „C“ werden –

jetzt mit Hilfe der neu erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen – modifiziert und zu Thesen ausgebaut. Unter Umständen geraten jetzt Probleme in den Blickpunkt, die zu Beginn der Arbeit noch gar nicht gesehen wurden. Die Möglichkeit einer weiteren Arbeit kann erörtert werden.

Damit ist die Frage nach den Konsequenzen gestellt, die jeder nach erfolgter Analyse zieht. Zunächst einmal muß betont werden, daß das Ergebnis nicht in einer übereinstimmenden Meinung aller bestehen muß. Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht, die erzielten Resultate der Arbeit so zu verwenden, wie es ihr oder ihm angemessen erscheint. Wo Einheitsmeinungen herrschen, ist eher Skepsis angebracht, ob der Prozeß selbst, die Fragestellungen, aber auch das Klima des Diskurses offen genug waren.

Es ist jedoch auch möglich, daß eine Lerngruppe oder auch nur ein Teil davon nach der Analyse eines Problems und aus einer bestimmten Beurteilung heraus ein über die bloße Meinungsbildung hinausgehendes Engagement entwickeln möchte, d.h. im engeren Sinne politisch „handeln“, sich engagieren möchte. Auch dafür muß eine demokratische Schule Raum bieten. Mit welchen Problemen dies verbunden ist und wo hier evtl. Grenzen liegen, habe ich an anderer Stelle erläutert (vgl. Frank Nonnenmacher 1984, S. 112 ff.).

Zum Abschluß des Unterrichtsvorhabens sollte der Arbeitsprozeß selbst reflektiert werden. Schwierige Interaktionssituationen, aber auch gelungene Kooperationen können thematisiert werden. Häufig wird dabei – besonders bei Jugendlichen in der Sekundarstufe I – der geschlechtsspezifische Aspekt in der Kommunikation eine Rolle spielen. Gab es geschlechtshomogene Arbeitsgruppen? Was war das Motiv dafür? Gab es in den Gruppen Dominanzen, Unterordnungen? Wurden Konflikte thematisiert? Was sollte man bei der nächsten Bildung von Arbeitsgruppen beachten? Eventuell bewußt eine andere Zusammensetzung probieren und dabei versuchen, bestimmte Kommunikationsregeln zu beachten?

### 2.3. Störungen haben Vorrang

Bei der Beschreibung des möglichen Verlaufs eines Unterrichtsvorhabens wurden an keiner Stelle Angaben über den Zeitbedarf gemacht. Zum einen ergibt sich das daraus, daß der Zeitaufwand natürlich abhängig ist von der Komplexität des jeweiligen Vorhabens, vom Alter und damit von der intellektuellen Kapazität der Schülerinnen und Schüler und nicht zuletzt von den schulischen Rahmenbedingungen, die hier nicht mitreflektiert wurden. Der wirkliche Zeitaufwand läßt sich realistisch erst am konkreten Beispiel eines durchgeführten Unterrichtsvorhabens (Frank Nonnenmacher 1982, S. 234ff.) benennen.

Ein weiterer Grund ist wesentlich dafür, warum vorab keine verlässlichen Angaben über den Zeitbedarf gemacht werden können. Wenn die Selbstreflexion Teil des Lernprozesses ist, wie dies hier mehrfach postuliert wurde, dann enthält dieser neben der inhaltlichen immer auch die kommunikative Ebene. Wenn „Störungen“ Vorrang haben (vgl. Barbara Langmaack 1991, S. 86ff.), muß vor allem Zeit zu ihrer Bearbeitung eingeräumt werden. „Gewiß, dieses Einbeziehen von Störungen als Signal für den brachliegenden Teil der Person oder der Gruppe ist in Arbeitsteams gewöhnlich nicht üblich. Man achtet darauf, auf dem schnellsten Wege zur Sache zu kommen, und die Arbeit an Störungen schaut zunächst einmal zeitraubend und hinderlich aus. Allmählich erst wird erfahren und verstanden, daß die sogenannten Störungen erstaunlicherweise nicht nur Fakten zum Prozeß, sondern auch Fakten zur Sache liefern.“ (Barbara Langmaack 1991, S. 89)

Es ist durchaus möglich und bei entsprechender Bereitschaft, die man wecken kann, auch sinnvoll, Probleme der Kommunikation und der Metakommunikation zum Sachthema, also zum Gegenstand eines „Vorhabens“ zu machen. Die Analyse von fiktiven Beispielfällen ermöglicht einen geschützten Zugang und bald werden die Beispiele durch eigene Erfahrungen angereichert, bzw. auf diese bezogen. Wenn Schülerinnen und Schüler gelernt haben, z.B. mit den berühmten vier Ohren, nämlich „dem Sach-Ohr, dem Beziehungs-Ohr, dem Selbstoffenbarungs-Ohr und dem Appell-Ohr“ (Friedemann Schulz von Thun 1981, S. 44ff.) zu hören, dann werden sie ihre eigenen Konfliktsituationen, vor allem auch in bezug auf die Interaktion der Geschlechter, sensibel betrachten können.

Voraussetzung dafür, daß Lehrerinnen und Lehrer solche Reflexionen einleiten und begleiten können, ist, daß sie diese in ihren eigenen Kooperationszusammenhängen, also z.B. im Planungsteam der Fachkolleginnen und -kollegen für sich selbst realisieren (vgl. Tennstädt/ Krause/Humpert/Dann 1990).

### Anmerkungen

1 Dieser Text sollte zusammen mit meinem Beitrag „Grundlagen eines ganzheitlichen Verständnisses von Lernprozessen in der Schule“ (in diesem Band) gelesen werden, weil dort die theoretische Basis für die hier vorgestellten pragmatischen Vorschläge zur Unterrichtsplanung entwickelt wird.

2 Bisherige Versuche mit einem integrierten Lernbereich haben gezeigt, daß die Befürchtungen über den „Verlust“ von Geschichte und Geografie, die vor allem von den Historikerverbänden geäußert wurden, nicht eingetreten sind. Im Gegenteil: An den meisten Schulen wurde die Gesellschaftslehre über den nach wie vor bestehenden Zwang zu Einzelnoten sowohl in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer als auch der Eltern bestenfalls additiv, aber nicht als etwas qualitativ anderes wahrgenommen. Faktisch „gewann“ die Geschichte an Anteilen, weil die Mehrheit ihrer Vertreter mit dem Prinzip des chronologischen Durchgangs über eine scheinbar zwingende Begründung für die Forderung nach Zeitanteilen verfügen. Erst mit dem Hessischen Schulgesetz von 1992 wurde die Möglichkeit eröffnet, daß Schulen autonom entscheiden können, nicht mehr Einzelfächer mit Einzelnoten, sondern den Lernbereich Gesellschaftslehre mit einer einzigen Note zu unterrichten. Eine Verfassungsklage gegen diese Möglichkeit wurde eingereicht. Mit Urteil des Staatsgerichtshofes vom 4. Oktober 1995 wurde die Klage abgewiesen. Untersuchungen darüber, inwieweit eine problemorientierte und die Fächer integrierende Gesellschaftslehre jetzt tatsächlich stattfindet, liegen noch nicht vor.

### Literatur

- Foppa, Klaus 1968: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Köln  
 Giesecke, Hermann 1996: *Wozu ist die Schule da?* Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart  
 Gronemeyer, Marianne 1996: Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin  
 Gudjons, Herbert (Hrsg.) 1993: Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim  
 Janssen, Bernd 1992: Methodenorientierter Politikunterricht. Perspektiven für eine kritische und kreative politische Bildung. Düsseldorf  
 Janssen, Bernd 1986: Wege politischen Lernens. Methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten. Frankfurt am Main  
 Kahsnitz, Dietmar 1995: Handlungsorientierter Unterricht – Lernen oder action? In: Hans-Jürgen Albers (Hrsg.) 1995: Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach  
 Langmaack, Barbara 1991: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim  
 Nitzschke, Volker 1991 und 1995: Politik. Lernen und Handeln für heute und morgen – Lehrerband. Frankfurt am Main  
 Nonnenmacher, Frank 1982: Planung des politischen Unterrichts. In: Volker Nitzschke/Fritz Sandmann 1982: Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts. Stuttgart  
 Nonnenmacher, Frank 1984: Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der Politischen Bildung. Weinheim und Basel  
 Tennstädt, Kurt-Christian /Krause, Frank/Humpert, Winfried/Dann, Hanns-Dietrich<sup>1</sup>1990: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Bern  
 Wagenschein, Martin 1971: *Was bleibt?* in: Johannes Flügge (Hrsg.) 1971: Zur Pathologie des Unterrichts. Bad Heilbrunn