

Rahmen

richt

Sekundarstufe I
Gesellschaftslehre

linien



Der Hessische
Kultusminister

Georg-Eckert-Institut BS78



1 200 137 6

Rahmen

richt

linien

Sekundarstufe I
Gesellschaftslehre
SI - GL

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

83/ 4057

**Der Hessische
Kultusminister**

Abkürzungen

Primarstufe	Pr
Sekundarstufe I	S I
Sekundarstufe II	S II
Deutsch	D
Neue Sprachen	NS
Englisch	NS/E
Französisch	NS/F
Russisch	NS/R
Latein	L
Griechisch	Gr
Gesellschaftslehre	GL
Sachunterricht	
– Aspekt Gesellschaftslehre –	SGL
Polytechnik	P
Mathematik	M
Physik	Ph
Biologie	B
Chemie	Ch
Sachunterricht	
– nat.-wiss.-techn. Aspekt –	SNT
Kunst/Visuelle Kommunikation	K
Musik	Mu
Sport	Sp
kath. Religion	R (k)
ev. Religion	R (ev)

Z-V HE
S-7 (1972)

Übersicht

Seite

A. Strukturierung der Gesellschaftslehre als Lernbereich**Zur Bestimmung der allgemeinen Lernziele 7**

Problematik allgemeiner Lernzielformulierungen — Allgemeine Lernziele und Demokratiegebot des Grundgesetzes — Ebenen der Konkretisierung der allgemeinen Lernziele

Zu den Bedingungen für die Verwirklichung der Lernziele 9

Stellung der Schule im Erziehungsprozeß — Verhältnis zwischen entwicklungspsychologischen und soziokulturellen Determinanten des Lernens — Lernziele, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsform als Bedingungszusammenhang

Gliederung des Lernbereichs in Lernfelder 11

Gesichtspunkte für die Bestimmung lernrelevanter Gegenstände — Begründung für die Wahl der Lernfelder

Fachspezifische Arbeitsschwerpunkte 12

Sozialkundlicher Arbeitsschwerpunkt — Historischer Arbeitsschwerpunkt — Geographischer Arbeitsschwerpunkt

Zur Unterrichtsorganisation 36

Bedeutung der Lernfelder für die Unterrichtsplanung — Organisation des Unterrichts in Form von Projekten — Fallanalysen — Strukturanalysen — Zur Koordination der Einzelfächer — Zu den Arbeitsmaterialien — Zum Problem der Differenzierung

B. Unterrichtspraktischer Teil**Lernfeld I: Sozialisation 47**

Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen (S. 47)

Lernzielschwerpunkte, unterrichtspraktische Hinweise, Materialhinweise zur

- 5./6. Jahrgangsstufe (S. 57)
- 7./8. Jahrgangsstufe (S. 77)
- 9./10. Jahrgangsstufe (S. 103)

Lernfeld II: Wirtschaft 133

Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen (S. 133)

Lernzielschwerpunkte, unterrichtspraktische Hinweise, Materialhinweise zur

- 5./6. Jahrgangsstufe (S. 143)
- 7./8. Jahrgangsstufe (S. 153)
- 9./10. Jahrgangsstufe (S. 169)

Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben 193

Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen (S. 193)

Lernzielschwerpunkte, unterrichtspraktische Hinweise, Materialhinweise zur

- 5./6. Jahrgangsstufe (S. 203)
- 7./8. Jahrgangsstufe (S. 219)
- 9./10. Jahrgangsstufe (S. 235)

Lernfeld IV: Intergesellschaftliche Konflikte 247

Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen (S. 247)

Lernzielschwerpunkte, unterrichtspraktische Hinweise, Materialhinweise zur

- 5./6. Jahrgangsstufe (S. 259)
- 7./8. Jahrgangsstufe (S. 273)
- 9./10. Jahrgangsstufe (S. 287)

Vorbemerkung

Die hiermit vorgelegten Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre enthalten im Teil A Grundsatzüberlegungen und fassen im unterrichtspraktischen Teil (B) Arbeitsergebnisse zusammen, die einen unterschiedlichen Arbeitsstand dokumentieren. Diese Unterschiede beziehen sich sowohl auf den Stand der Ausarbeitungen zu den einzelnen Lernfeldern und Jahrgangsstufen als auch auf den Konkretionsgrad, mit dem die fachspezifischen Schwerpunkte ausgewiesen werden.

Aus der Sicht der Arbeitsgruppe, die diese Rahmenrichtlinien erstellt hat, könnte die Beurteilung solcher Unterschiede durch die Leser Aufschluß darüber geben, welche Darstellungsweise (Ausführlichkeit!) sich für die Unterrichtsplanung des Lehrers als die am brauchbarsten erweist. Diese Bemerkung bezieht sich vor allem auf die lernzielorientierten Erläuterungen und die unterrichtspraktischen Hinweise. Eine Sonderstellung haben bei dem derzeitigen Arbeitsstand die Materialhinweise. Sie sind als Grundlage für die Arbeit der Gruppen gedacht, die an den geplanten Unterrichtsmaterialien arbeiten. Dabei kann in der Regel unterschieden werden zwischen Hinweisen, die sich auf den fachwissenschaftlichen Aspekt beziehen und solchen, aus denen unmittelbar Ansatzpunkte (Texte, Bilder) für den Unterricht zu gewinnen sind.

Ebensowenig wird damit dem Unterrichtenden zugemutet, daß er, bevor er zu einem der vorgesehenen Lernzielschwerpunkte mit dem Unterricht beginnt, die dazu jeweils angeführte Literatur durchgearbeitet hat. Vielmehr ist daran gedacht, aus diesen Literatur- und Materialverweisen, die für die jeweiligen unterrichtspraktischen Fragestellungen relevanten Abschnitte in Auszügen verfügbar zu machen bzw. bei leicht zugänglichen Materialien (z. B. Taschenbücher) die genaue Fundstelle anzugeben. Bezogen auf den jetzt vorgelegten Arbeitsstand erfüllen die Materialhinweise neben der beschriebenen Funktion als Grundlage für die Weiterarbeit noch eine weitere Aufgabe. Sie zeigen den Informationsstand der Verfasser dieser Rahmenrichtlinien und haben auch Aufforderungscharakter an die Leser, diesen Informationsstand zu ergänzen, zu korrigieren und zu erweitern.

Damit ist bereits ein Schwerpunkt der Weiterarbeit beschrieben. Weitere Aufgaben ergeben sich aus der im Teil A und in den bpi-3/72 begründeten Unmöglichkeit, derzeit handlungsanweisende

Aussagen über die Differenzierung der Unterrichtsangebote, bezogen auf Schulform, soziale Lage der Schüler und kompensatorische Lernziele, zu machen.

Die entsprechenden Angaben geben daher Zielperspektiven für diese Weiterarbeit an. Das gilt teilweise auch für die Frage nach dem Verhältnis zwischen den fachspezifischen Arbeitsschwerpunkten. Organisationsformen für die Koordination zwischen den einzelnen Fächern sollen zunächst unter den verschiedenen Bedingungen, wie sie sich schon aus dem derzeitigen Stand der organisatorischen Schulreform ergeben, erprobt werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die Auswertung der Arbeit mit den Rahmenrichtlinien auf der Grundlage der unterrichtspraktischen Hinweise zur Strukturierung der fachspezifischen Arbeitsschwerpunkte.

Mit diesen Erläuterungen stellt sich erneut das Problem der Darstellung. So dürften die beschriebenen zukünftigen Aufgaben den bereits jetzt erreichten Umfang des Planes noch ausweiten. Unter diesem Gesichtspunkt müssen alle bisher gewählten Möglichkeiten der Darstellung ständig überprüft werden (z. B. Verzicht auf ausführliche Erläuterungen zugunsten von tabellarischen Übersichten, Schaubildern; Darstellung des Gesamtplans in Jahrgangsstufenplänen?). Allerdings sollte bei der Beurteilung des Umfangs nicht übersehen werden, daß dieser Umfang nicht zuletzt auch aus den vielfältigen Möglichkeiten resultiert, die Lernziele im Unterricht anzugehen. Für die Auswahl unter diesen Möglichkeiten ist die jeweilige Lerngruppensituation ausschlaggebend.

Daher läßt sich die Entscheidung, welche Lernziele in Verbindung mit welchen Themenstichworten in einer bestimmten Situation sich am besten eignen, nicht oder nur bedingt vorwegnehmen. Lediglich die Kriterien, an denen sich eine solche Entscheidung zu orientieren hat, können dargelegt werden.

A. Gesellschaftslehre als Lernbereich

Zur Bestimmung der allgemeinen Lernziele

Alle Aussagen über Aufgaben, Inhalte und Methoden des Lernbereichs Gesellschaftslehre machen eine nähere Bestimmung der Lernziele notwendig. Dazu reichen allgemeine Formulierungen nicht aus. So ließe sich das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre in die Aufgabe fassen, den Schülern zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität zu befähigen. Eine solche Formulierung könnte als Aufforderung zur unkritischen Anpassung an bestehende Verhältnisse interpretiert werden, sie kann aber auch auf die Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung abzielen.

Die an dieser Stelle zu treffende politische Entscheidung orientiert sich am Demokratiegebot des Grundgesetzes. Oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft ist demnach die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Diese optimale Teilhabe des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ist an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft. Welche Inhalte sich mit diesem Lernziel verbinden, wird erst dann deutlich, wenn man es auf Anwendungssituationen bezieht. Diese situationsbezogene Bestimmung des allgemeinen Lernzieles kann nur in Verbindung mit Angaben darüber erfolgen, was unter den jeweiligen Verhältnissen Selbstbestimmung oder soziale Gerechtigkeit als Postulate des Grundgesetzes bedeuten können.

Es muß daher aufgezeigt werden:

- welches Verhalten in einer bestimmten Situation ein Kennzeichen für Selbst- und Mitbestimmung ist
- welche Widerstände sich in diesem Fall ihrer Verwirklichung entgegenstellen
- unter welchen Bedingungen und für wen diese Widerstände aufhebbar sind
- welchen Einfluß auf das Maß an Selbst- und Mitbestimmung jeweils die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht/Interessengruppe hat.

Methodisch erfolgt die weitere Differenzierung des allgemeinen Lernziels auf drei Ebenen:

Selbst- und Mitbestimmung setzen voraus, daß die Schüler befähigt werden, die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit zu erkennen. Daraus ergeben sich Lernziele, die Qualifikationen zur Untersuchung gesellschaftlicher Verhältnisse vermitteln.

Selbst- und Mitbestimmung schließen Fähigkeiten ein, die über die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse hinaus eine begründete Stellungnahme ermöglichen. Voraussetzung dafür ist die reflektierte Bestimmung widersprüchlicher Interessen und Bedürfnisse. Die Fähigkeit zur Einsicht in die Manipulierbarkeit von Interessen ist dazu eine unerläßliche Bedingung.

Diesen Feststellungen ist gemeinsam, daß sie zu einer rationalen Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen sollen. Handlungsanweisende Formulierungen in den entsprechenden Lernzielen sind daher

erkennen — beurteilen — sichten — prüfen — aufdecken — durchschauen — in Beziehung setzen — u. a.

Diesen Lernzielen sind instrumentelle Fertigkeiten zugeordnet: Beschaffen und Nutzen des Informationsangebotes — kritische Informationsverarbeitung

Soll der Unterricht dazu beitragen, das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung zu fördern, dann kann er sich nicht auf Befähigung des einzelnen zur kritischen Informationsverarbeitung beschränken. Unterricht muß auch für Handeln qualifizieren. Die Bereitschaft der Schüler, für die Sicherung und Erweiterung demokratischer Verhältnisse einzutreten, wird nicht zuletzt von der Möglichkeit abhängen, während der Schulzeit die entsprechenden Verhaltensformen zu erlernen. Daraus folgt die Aufgabe, die Schüler zu reflektiertem Handeln zu befähigen; das heißt, Handeln muß die Untersuchung und Beurteilung der jeweiligen Situation einschließen, in der gehandelt werden soll. Die am schwersten zu vermittelnde Qualifikation ist dabei die Fähigkeit, Chancen, Grenzen, Schwierigkeiten, Auswirkungen eines bestimmten Vorgehens vorweg abzuschätzen. Dort, wo sich im Unterricht Möglichkeiten anbieten, Formen demokratischen Handelns zu erproben, wird neben der Planung vor allem die Aufarbeitung der Erfahrungen, auch der negativen, Bestandteil eines Unterrichts, der Schüler zu einer rationalen Einschätzung ihres politischen Handlungsspielraumes befähigen soll.

Handlungsanweisende Formulierungen der entsprechenden Lernziele sind:

eintreten für — Partei ergreifen für — kooperieren mit — sich behaupten u. a.

Auf die diesen Lernzielen zugeordneten instrumentellen Fähigkeiten verweisen Stichworte wie:

planen — diskutieren — argumentieren — handeln u. a.

Handlungsorientierte Lernziele stellen Anforderungen, die sich angesichts der Struktur der Unterrichtsgegenstände und der Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet, nicht durchgängig realisieren lassen.

So wird sich z. B. die spätere Situation der Schüler am Arbeitsplatz im Unterricht nur bedingt vorwegnehmen lassen. Entsprechend den handlungsorientierten Lernzielen fehlt daher weitgehend der direkte Bezug zur späteren Anwendungssituation.

Sich informieren und erkennen, beurteilen und Stellung nehmen sowie handeln sind als eine Einheit aufzufassen. Wenn es auch Lernziele gibt, die besonders auf Erkennen und Beurteilen abzielen, so erfahren sie doch ihre Berechtigung erst dann, wenn sie auf das Handeln, d. h. auf das soziale Verhalten, bezogen sind.

Zu den Bedingungen für die Verwirklichung der Lernziele

Da die Schule nur einen Ausschnitt aus dem Erziehungsfeld darstellt, sind allgemeine Lernzielformulierungen nicht so zu verstehen, als werde damit der Anspruch erhoben, dieses Lernziele ließen sich alle während der Schulzeit erreichen. So wird z. B. demokratisches Bewußtsein in diesen Rahmenrichtlinien an die Fähigkeit gebunden, Entwicklungstendenzen, die dem Verfassungsauftrag des Grundgesetzes zuwiderlaufen, rechtzeitig zu erkennen. Daran soll sich die Bereitschaft knüpfen, für eine Verwirklichung der Demokratie in allen Bereichen der Gesellschaft einzutreten. Im Rahmen des Unterrichts wird sich kaum abschließend prüfen lassen, ob dieses Lernziel erreicht worden ist.

Wenn trotzdem auf Lernzielformulierungen dieser Art nicht verzichtet werden konnte, dann aus folgendem Grund: Es muß in einem Plan für Gesellschaftslehre deutlich werden, daß die Formulierung überprüfbarer Einzellernziele nur vor dem Hintergrund allgemeiner Zielvorstellungen möglich ist, denen die politische Entscheidung für eine bestimmte Gesellschaftsverfassung zugrunde liegt.

Bei der Formulierung der Lernziele in diesen Rahmenrichtlinien wird ferner davon ausgegangen, daß Schüler aller Schulstufen

fähig sind, gesellschaftsbezogene Fragestellungen zu erfassen. Nach dem derzeitigen Forschungsstand ist diese Fähigkeit in viel geringerem Ausmaß als bisher angenommen an entwicklungspsychologische Determinanten gebunden. Entscheidend für das Lernverhalten und die Lernfähigkeit der Schüler ist vielmehr ihre Prägung durch Erziehungseinflüsse (soziokulturelle Determinanten). Diese Erziehungseinflüsse haben z. B. ein Schülerverhalten zur Folge, das scheinbar die Aussagen einer wissenschaftlich unhaltbar gewordenen Entwicklungspsychologie bestätigt. So läßt sich z. B. bei Kindern im Alter zwischen 6 und 10 Jahren in der Tat ein ausgeprägtes Interesse an den großen Männern der Geschichte feststellen. Diese Voreinstellung muß jedoch als Ergebnis äußerer Einflüsse gelten (Sagen, Märchen, Jugendbücher, Fernsehsendungen...). Damit erweisen sich Voreinstellungen der Schüler nicht als Grenzen für den Unterricht, sondern als notwendiger Ausgangspunkt für Lernprozesse, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Entstehung dieser Voreinstellungen, ihrer Funktion und ihrer Veränderbarkeit steht.

Der Lernprozeß, der zu diesem Ziel führt, bedingt eine Organisation des Unterrichts, der von Fragestellungen der Schüler ausgeht bzw. Schüler in eine Fragehaltung bringt.

Verhältnis zwischen Lernzielen und Unterrichtsform

Auch Schule ist ein Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit. Soll Schule Erfahrungsfeld für die Bedingungen und Grenzen demokratischer Aktionsformen sein, dann hat das Folgen für die Unterrichtsorganisation:

- Bewußtes Lernen ist das methodische Prinzip eines Unterrichts, der Schüler zu einer rationalen Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse befähigen soll: die Schüler lernen zu prüfen, warum und mit welchen Methoden etwas Gegenstand von Unterricht sein soll.
- Die Befähigung der Schüler zur Mitbestimmung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen findet auf der Ebene der Unterrichtsorganisation ihren Ausdruck in der Qualifizierung der Schüler zur Beteiligung bei der Durchführung und Planung des Unterrichts. Dies erfordert, daß das Erkennen und Überprüfen eigener Erwartungen an Unterricht selbst Gegenstand von Lernen wird, das heißt, die Befähigung der Schüler zur Beteiligung

an Durchführung und Planung des Unterrichts ist selbst Ergebnis eines Lernprozesses.

- In der Schule findet Lernen in der Regel in Gruppen statt. Damit wird Unterricht zu einem Erfahrungsfeld für Bedingungen demokratischer Verhaltensformen: die Art, in welcher in der Klasse Entscheidungsprozesse ablaufen, Konflikte ausgetragen werden, die Bildung von Subgruppen und Cliques, die Lehrerrolle usw., muß auf die allgemeinen Lernziele hin reflektiert werden. Diese Aspekte müssen angesichts der Ausgangsbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet, selbst als Lernziele verstanden werden. Die Fähigkeit zu bewußtem Lernen, Mitbestimmung und Lernen in Gruppen muß schrittweise entwickelt werden.

Lernfelder

Eine nähere Bestimmung der allgemeinen Lernziele verlangt Aussagen über die Gesellschaft, auf die sie bezogen sind.

Dabei wirken stets Faktoren zusammen, deren Analyse nur unter Berücksichtigung der dem Lernbereich Gesellschaftslehre zugeordneten Fachwissenschaften möglich ist.

Die Verschränkung historischer, geographischer, ökonomischer und politologisch-soziologischer Aspekte bei der Bestimmung gesellschaftlicher Wirklichkeit mußte bei der Anlage der Rahmenrichtlinien berücksichtigt werden, sollten die jeweils unter einem bestimmten fachspezifischen Aspekt vermittelten Qualifikationen nicht beziehungslos im Unterricht nebeneinander stehen.

Kriterien für einen solchen gemeinsamen Bezugsrahmen ergeben sich aus lernrelevanten Situationen; Suchinstrument hierfür ist die Frage, wo, wann und wie von den Schülern Gesellschaft erfahren wird bzw. erfahren werden sollte. Auf solche Erfahrungen verweisen vor allem Konfliktsituationen. Die pragmatische Zuordnung dieser Situationen zu vier Lernfeldern erfolgt unter Berücksichtigung gesellschaftswissenschaftlicher Untersuchungen.

Lernfeld I

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt der Sozialisation.

Gegenstand von Lernen ist in diesem Zusammenhang die Abhängigkeit individueller Verhaltensformen, Einstellungen und Hand-

lungsgrundlagen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft.

Lernfeld II

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Verhältnisse. Bedingungen, Formen und Folgen der Herstellung, Verteilung und des Verbrauchs von Gütern stehen dabei im Mittelpunkt von Lernen.

Auf lernrelevante Situationen verweisen die Stichworte Freie Zeit, Konsum und Arbeit (Produktion, Distribution . . .).

Lernfeld III

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt institutionalisierter Machtausübung.

Gesellschaftliche Einrichtungen (Regierungssysteme, Bürokratien, Verbände, Parteien . . .) zur Planung, Organisation und Ausführung von öffentlichen Aufgaben sowie zur Aufrechterhaltung von Herrschaft setzen die inhaltlichen Schwerpunkte in diesem Lernfeld. Lernrelevante Situationen werden durch Stichworte wie Raumplanung, Bildungsplanung, Umweltschutz . . . angedeutet.

Lernfeld IV

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt zwischenstaatlicher Beziehungen (Staaten, Nationen, Völkern . . .). Soziale, ökonomische, historische und räumliche Bedingungen für internationale Konflikte und die Formen ihres Auftrags (das Problem der Friedenssicherung) stehen dabei im Mittelpunkt von Lernen. Stichworte wie Kolonialismus / Imperialismus / Entwicklungshilfe, Welthandelsverflechtung, Rüstung verweisen auf lernrelevante Situationen.

Differenzierung der allgemeinen Lernziele unter fachspezifischen Aspekten

Neben der Gliederung des Lernbereichs Gesellschaftslehre in Lernfelder wird auf der jeweiligen Ebene der Lernzielbestimmung nach historischen, sozialkundlichen und geographischen Aspekten differenziert. Durch Differenzierung der allgemeinen Lernziele unter fachspezifischen Aspekten soll verhindert werden, daß bei Unterricht in Einzelfächern die angestrebten Erkenntniszusammenhänge getrennt werden und somit die fachspezifischen Lernziele zu den allgemeinen in Widerspruch geraten.

Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde

Die Forderung, die Schüler „für eine produktive Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen“ fähig zu machen, verweist auf politologische wie soziologische Fragestellungen. Darüber darf nicht vergessen werden, daß auch andere Sozialwissenschaften wie Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft, Sozialphysiologie usw. wesentliche Aspekte zur Erfüllung der Aufgabe beizusteuern haben.

Allein schon von der Vielzahl der Fachwissenschaften her, die für die Gesellschaftslehre von Bedeutung sind, erweist sich, daß jeder Versuch, Gesellschaftslehre auf der Systematik einer dieser Fachdisziplinen zu begründen, zum Scheitern verurteilt ist. Unabhängig davon sind in den vorangegangenen Ausführungen bereits didaktische Vorentscheidungen gefallen, die die Struktur der Gesellschaftslehre vorbestimmen und damit die Richtung angeben, in der die sozialwissenschaftlichen Aspekte in den Unterricht einzubringen sind.

Aus den Lernzielzusammenhängen lassen sich Lernziele ermitteln, indem man die Sozialwissenschaften danach befragt, was sie zur Vermittlung von erschließenden Kategorien und grundlegenden Erkenntnissen beizutragen haben. Diese Beiträge unterliegen einer didaktischen Überprüfung, die sich an den vorerst noch unstrukturierten Erfahrungen der Schüler orientiert. Solche Erfahrungen können beispielsweise sein:

- Erfahrungen darüber, daß gesellschaftliche Vorgänge unterschiedlich gedeutet werden;
- Erfahrungen darüber, daß einmal erlernte und für richtig gehaltene Verhaltensweisen immer wieder fragwürdig werden können;
- Erfahrungen darüber, daß in vergleichbaren Situationen unterschiedliche, teils widersprüchliche Verhaltensweisen verlangt werden;
- Erfahrungen individueller Ohnmacht gegenüber gesellschaftlichen und politischen Erscheinungen;
- Erfahrung von Angst, Aggression, Frustration;
- Erfahrung, daß das Verlangen nach überzeugenden Erklärungsmustern vielfach unerfüllt bleibt;
- Erfahrung, daß selbst überzeugende Erklärungsmuster an der als negativ empfundenen Realität allein nichts ändern;

- Erfahrung, daß es schwierig ist, sich verständlich zu machen bzw. verstanden zu werden (Consensus in der Gruppe erreichen, seine eigenen Bedürfnisse artikulieren);
- Erfahrung sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der eigenen Gesellschaft und in der Welt;
- Erfahrung des Unbehagens an „Unzulänglichkeiten“, die den Erklärungsmustern nach „nicht sein müßten“;
- Erfahrung der Diskrepanz zwischen dem Bekenntnis einer Gesellschaft zu Autonomie, sozialer Demokratie, Emanzipation . . . und den Zwängen, denen man täglich ausgesetzt ist.

Solche vorwiegend negative Erfahrungen sind deshalb Ansatzpunkte für Unterricht, weil sie im Unterschied zu positiven Erfahrungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit als selbstverständlich betrachtet werden und damit eine größere Motivation für Lernen schaffen (Warum ist das so? — Das muß doch nicht so sein! . . .). Dadurch kann das Unbehagen der Schüler verbalisierbar werden. Das ist die Voraussetzung dafür, daß die jeweils relevanten Erfahrungen, die als Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen faßbar werden, „aufgearbeitet“ werden können. Aufarbeiten meint:

- das Erinnern und Einbeziehen von gleichen oder ähnlich gelagerten Konfliktsituationen aus der individuellen Lebensgeschichte, soweit sie verallgemeinert werden können;
- das Erkennen der gesellschaftlichen Bedingtheit solcher Erfahrungen;
- das Nachdenken über die Gründe gleicher bzw. unterschiedlicher Erfahrungen von Mitgliedern der Lerngruppe;
- das Erkennen von Einstellungen, die beim Versuch, die eigenen Erfahrungen zu deuten, zutage treten;
- das Erkennen, daß diese Einstellungen Ergebnisse des Sozialisationsprozesses sind;
- das Erkennen der Funktion bestimmter Einstellungsmuster und das Abschätzen der Folgen.

Dieses Aufarbeiten dient der Selbstreflexion und ist nur unter Einbeziehung von Fragestellungen und Erkenntnissen verschiedener sozialwissenschaftlicher Fachdisziplin (Sozialpsychologie, Soziologie, Psychologie, Verhaltensforschung . . .) zu leisten. Ziel ist es, Einstellungsmuster in ihrer gesellschaftlichen Funktion bewußt zu machen und dadurch Lernprozesse in Gang zu setzen und Verhal-

tensdispositionen anzulegen, die Verhalten im Sinne der allgemeinen Lernziele ermöglichen.

Angesichts der derzeitigen Möglichkeiten der Unterrichtspraxis werden mit diesen Feststellungen vor allem die Aufgaben für die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien beschrieben: Unterrichtsmaterialien, Lehrgänge und der Aufbau einer unterrichtspraxisbezogenen kontinuierlichen Arbeit von Lehrergruppen sind inhaltliche und organisatorische Schwerpunkte dieser weiteren Arbeit.

Mit in den Unterricht einbezogen werden muß die Tatsache, daß sich die oben genannten Erkenntnisprozesse in Gruppen innerhalb von Institutionen öffentlicher Erziehung abspielen. Das bedeutet: Gegenstand von Unterricht sind auch

- das Verhalten der jeweiligen Lerngruppe
- die Lehrer-Schüler-Beziehung
- die Einflüsse, die von der Institution Schule ausgehen (Stundenplan, Zensuren, Rahmenrichtlinien . . .).

Bei solchen Aufgaben ist es wichtig, die erkannten Zusammenhänge von mehreren Seiten aus zu betrachten, sie also kontrovers zu beurteilen und ihnen Alternativen gegenüberzustellen. Es ist jedoch der Eindruck zu vermeiden, als wären alle Standpunkte grundsätzlich gleichermaßen gültig: diese Gleich-Gültigkeit kann zu einer allgemeinen Gleichgültigkeit gegenüber Urteilen und Handlungen im gesellschaftlichen Bereich führen.

Demgegenüber ist an die Bestimmung allgemeiner Lernziele zu erinnern: „Oberstes Lernziel ist die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Optimale Teilhabe des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ist an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft.“ Hier wird deutlich erkennbar von einer Setzung ausgegangen und damit zugleich ein Regulativ für die Urteilsbildung gegeben. Die Setzung ist nicht willkürlich, sie orientiert sich am Grundgesetz, seinen Prinzipien und seinen Postulaten — wie etwa der Menschenwürde, der Chancengleichheit, der Sozialstaatlichkeit und läßt sich als Loyalität gegenüber dem Grundgesetz bezeichnen. Diese Loyalität wird zur kritischen Loyalität, indem sie Verfassungswirklichkeit am Grundgesetz mißt. Kritische Loyalität meint demnach, daß sich auch eine demokratische Gesellschaft wahrscheinlich immer in einem Zustand befindet, der zu Reformen, zur kritischen Wachsamkeit gegenüber Machtmißbrauch und zur Kontrolle von Formen der Machtausübung zwingt.

Ein solches Verhalten darf weder durch moralische Appelle noch durch Indoktrination erzwungen werden. Was auf diese Weise er-

reicht würde, wäre im besten Fall die Anpassung des Schülers auf Zeit an ein vom Lehrer erwünschtes und entsprechend bewertetes Verhalten. Kritische Loyalität ist vielmehr sowohl Ergebnis intellektueller Bemühung als auch von Erfahrungen (z. B. bezogen auf das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern einerseits und zwischen den Schülern untereinander andererseits). So sollte sich der Lehrer bewußt sein, daß ein im Sinne kritischer Loyalität von seinen Schülern erwartetes Verhalten sich auch auf ihn beziehen kann. Seine Reaktion darauf wirkt wiederum auf das Verhalten der Schüler zurück. Wenn er Kritik als Kränkung empfindet, weil er von seinen Schülern unbedingtes Vertrauen erwartet, dann verstärkt er bisherige Erfahrungen der Schüler, in denen sich die Wahrnehmung kritischer Loyalität mit Mißerfolgserlebnissen und Enttäuschungen verband. Demgegenüber trägt die Fähigkeit des Lehrers, berechnete Kritik der Schüler aufzugreifen, dazu bei, daß für die Schüler die Äußerung von Kritik nicht Ängste auslöst. Dies schafft eine Voraussetzung für den Aufbau positiver Beziehungen zu den demokratischen Zielsetzungen dieser Gesellschaft.

Unterricht in diesem Sinne zielt auch auf die Befähigung der Schüler ab, im politischen und gesellschaftlichen Leben Partei zu ergreifen. Lernen kann sich in diesem Zusammenhang nicht auf verbale Unterrichtung beschränken. Die Didaktik der politischen Bildung weist nach, daß Erfahrungslernen, das heißt die Einbeziehung der Dimension Handeln, eine Bedingung für politische Bildung darstellt, in deren Mittelpunkt der Aufbau politischen Verhaltens steht. Die relativ geringe Wirksamkeit politischer Bildung in den vorangegangenen Jahren wird in einer Reihe von Untersuchungen nicht zuletzt darauf zurückgeführt, daß im politischen Unterricht diese Dimension des Handelns fehlte. Andererseits gelang es der Didaktik der politischen Bildung bisher allenfalls in Ansätzen praktikable Modelle zu entwickeln für einen handlungsorientierten politischen Unterricht. In diesem Sachverhalt spiegelt sich die Problematik des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis politischer Bildung. Dabei handelt es sich keineswegs nur darum, Postulate der Theorie der politischen Bildung durch die Konzipierung von Unterrichtsmodellen methodisch und didaktisch aufzuarbeiten. Die Schwierigkeiten liegen vielmehr darin, daß sowohl die institutionellen als auch die organisatorischen, rechtlichen und psychologischen Rahmenbedingungen für Unterricht handlungsorientiertes Lernen kaum zulassen. So müßte etwa der Theorie entsprechend der Unterricht die Planung, Durchführung und Auswertung von Handeln auf Situationen im Erfahrungsbereich der Schüler in und außerhalb der Schule beziehen. Dies setzt voraus, daß die dadurch

notwendig ausgelösten Konflikte rational aufgearbeitet werden können. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer umfassenden Analyse der Situation durch den Lehrer. Bevor er mit den Schülern einen konkreten Fall aufgreift, muß er die möglichen Auswirkungen des Unterrichts auf die Beziehungen zwischen Schülern und Eltern bedenken. Weiter sollte er sich mit Eltern und Kollegen in Verbindung setzen, um sie über die Intentionen seines Unterrichts zu informieren. Fehlt diese Aufklärung, kann der Unterricht die Schüler in eine Situation bringen, die sie entweder unzumutbaren Konflikten aussetzt oder aber dazu bringt, sich resignierend den jeweils in der Schule oder im Elternhaus an sie gestellten Anforderungen anzupassen. Genau das aber würde den Zielen dieses Unterrichts widersprechen.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus folgendem: handlungsorientiertes Lernen zielt auf die Überprüfung von Einstellungen und Verhalten und gegebenenfalls auf deren Veränderung ab. Diese Aufgabenbeschreibung geht davon aus, daß Unterricht allenfalls in Ansätzen an ein bereits vorhandenes demokratisches Bewußtsein der Schüler anknüpfen kann. Empirische Untersuchungen bestätigen die Richtigkeit dieser Annahme. Daraus ergibt sich als Aufgabenstellung, den Abbau von Voreinstellungen mit dem Aufbau demokratischer Verhaltensformen zu verbinden. Die Lösung dieser Aufgabe kann von der Schule allein nicht vorgenommen werden. Die Schule müßte dabei von den übrigen Sozialisationsinstanzen unterstützt werden. Diese Überlegungen lassen sich in der Feststellung zusammenfassen: das Bedingungsgefüge für politische Bildung bietet wenige Ansatzpunkte, die Postulate der Theorie der politischen Bildung zu verwirklichen. Politische Bildung in der Schule muß in dem Bewußtsein stattfinden, ständig einer doppelten Gefahr ausgesetzt zu sein: blindem Aktionismus auf der einen Seite und bloßer kritischer Reflexion auf der anderen Seite Vor-schub zu leisten. Im ersten Fall erweist sich Handeln in der Regel als Flucht vor der schwierigen Aufgabe einer differenzierten Untersuchung der Bedingungsfaktoren gesellschaftlicher Realität, ausgelöst durch die Unfähigkeit, Mehrdeutigkeiten und die Vielschichtigkeit politischer Phänomene auszuhalten, monokausale Erklärungsmuster auf der einen und Freund-Feind-Klischees auf der anderen Seite bestimmen dann politisches Verhalten. Im zweiten Fall besteht die Gefahr, daß die Einsicht in die komplexe Struktur gesellschaftlicher Phänomene und die realistische Beurteilung des individuellen Handlungsspielraumes zur Resignation führen.

Der Versuch, im Unterricht Schüler für reflektiertes politisches Handeln zu motivieren, sollten demgegenüber eine differenzierte

Bedingungsanalyse von gesellschaftlichen Situationen verbinden mit der Untersuchung von Beispielen für politische Entscheidungsprozesse. Die dazu in diese Rahmenrichtlinien aufgenommenen Vorschläge und Anregungen legen den Schwerpunkt auf die Entwicklung der Fähigkeit, Fragen zu stellen und auf die Vermittlung instrumenteller Fertigkeiten zur reflektierten Beurteilung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Auf einer zweiten Ebene geht es um die Bedingungen für politisches Handeln und im Sinne einer politischen Verhaltenslehre um Einsicht in die Voraussetzungen für Nutzung und Erweiterung des politischen Handlungsspielraumes.

Ein Ausweg aus den skizzierten Schwierigkeiten, die Dimension Handeln unmittelbar in den politischen Unterricht einzubeziehen, zeichnet sich zur Zeit in den didaktisch-methodischen Möglichkeiten ab, wie sie Simulations- und Rollenspiele bieten. Hier übernehmen die Schüler jeweils Rollen, die entweder durch eine Reihe vorgegebener Daten festgelegt sind oder die die Schüler jeweils im Sinne ihrer eigenen Erwartungen an die Rolle und die Situation ausfüllen. Dadurch wird — in vollem Bewußtsein, daß es sich um eine hergestellte Modellsituation handelt — in der Schule die Voraussetzung geschaffen, Bedingungen und Auswirkungen von eigenem und fremdem Verhalten unmittelbar zu erfahren.

Die bisher vorliegenden Beispiele für solche Simulations- und Rollenspiele wurden vor allem in den USA entwickelt und erprobt. Entsprechende Versuche in der BRD beschränken sich auf den außerschulischen Bereich politischer Bildung. Beide Ansätze sind nicht ohne weiteres auf die Schule übertragbar. Die Ausarbeitung und Erprobung von Simulationsspielen und Rollenspielen bildet daher einen Bestandteil der Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien.

Arbeitsschwerpunkt Geschichte

Entsprechend den allgemeinen Lernzielen wird der Stellenwert der Geschichte im Lernbereich Gesellschaftslehre bestimmt über die Klärung der Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit „Vergangenem“ beiträgt zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Gegenwartsbezug geschichtlicher Fragestellungen und Inhalte wird damit zur Grundlage für die Lernzielbestimmung. Die hierdurch bezeichnete Aufgabe findet ihre Parallele in dem heutigen Bemühen um ein neues Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft und beruht auf der Erkenntnis, daß die Beschäftigung mit Geschichte sich durch einen Nach-

weis ihrer Beziehung zu den jeweils relevanten politisch-gesellschaftlichen Problemen legitimieren muß.

Damit scheidet eine Konzeption des Geschichtsunterrichts, wie auch der Geschichtswissenschaft, aus, der die Geschichte als in sich abgeschlossene Vergangenheit gilt, als eine Ansammlung von objektiv gesicherten Daten und Tatsachen, die unabhängig von unserem Bewußtsein, von unserer jeweiligen gesellschaftlichen Interessenlage existieren. Die in letzter Zeit intensiv geführte erkenntnistheoretische Diskussion hat diese Konzeption als objektivistischen Irrtum ausgewiesen, d. h. als eine bloße Vorspiegelung von wissenschaftlicher Objektivität, die die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen von wissenschaftlicher Erkenntnis nicht berücksichtigt und für die damit ihre eigenen Erkenntnisvoraussetzungen undurchschaut bleiben. Eine in diesem Sinne objektivistische Konzeption des Geschichtsunterrichts kann zu der geforderten reflektierten Einschätzung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse nichts beitragen.

Demgegenüber müßte Geschichtsunterricht so angelegt sein, daß er die Interessengebundenheit historischer Fragestellungen offenlegt. Bei der Frage nach Lösungsmöglichkeiten für diese Aufgabe ist durchgängig zu beachten, daß auch die Materialien aus der Vergangenheit ihrerseits ebenfalls unter dem Gesichtspunkt der in sie eingegangenen Standortgebundenheit zu beurteilen sind. (Zum Beispiel: Wer hat was und aus welchen Gründen für überlieferungswürdig befunden?) Diese Standortgebundenheit gelangt nicht nur in der Auswahl und Zuordnung der Fakten zum Ausdruck, sondern bereits in ihrer Benennung (so ist es z. B. ein Unterschied ob dasselbe Faktum als „fränkische Landnahme“ oder als „Einfall der Barbaren“ deklariert wird; ebenso liegt bereits Interpretation von Fakten vor, wenn die Ereignisse des 1. 9. 1939 unter der Formel „Ausbruch des 2. Weltkrieges“, „Einfall der Deutschen in Polen“ oder „Überfall Hitlers auf Polen“ zusammengefaßt werden). Ein Ziel des Geschichtsunterrichts ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, daß Grundlage des Unterrichts historische Quellen, d. h. Formen der Überlieferung gesellschaftlicher Wirklichkeit, nicht aber diese Wirklichkeit selbst sind.

Bezieht man diese Konzeption auf ihre unterrichtspraktischen Auswirkungen, dann stellt sich vor allem die Frage, ob sich mit ihr nicht die Gefahr des Relativismus verbinde: Schüler, denen die Standortgebundenheit geschichtlichen Fragens und geschichtlicher Überlieferung bewußt wird, könnten sich mit dem Argument, letztlich sei doch nichts Gesichertes zu ermitteln, überhaupt jeder

Auseinandersetzung mit Geschichte verweigern. Damit wäre dann zwar die Vorstellung einer unabhängig für sich objektiv existierenden Geschichte erschüttert, zugleich jedoch einer Auffassung Vorschub geleistet, die im Widerspruch zu den allgemeinen Lernzielen der Gesellschaftslehre Ergebnisse einer historisch-gesellschaftlichen Analyse in das Belieben des Fragenden stellt.

Demgegenüber ist es gerade Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu zeigen, daß aus der Standortgebundenheit historischer Fragestellungen und historischer Überlieferung nicht die Beliebigkeit historischer Urteile folgt. Der Objektivitätsanspruch historischer Aussagen begründet sich aus der Forderung, daß solche Aussagen den von der Geschichtswissenschaft entwickelten methodischen Verfahren der Quellenkritik standhalten müssen. Mit solchen Verfahren wird es darüber hinaus möglich, das Erkenntnisinteresse, das in jede Beschäftigung mit Geschichte eingeht, zu ermitteln. Ein so verstandener Begriff von Objektivität führt auch dazu, daß unter der Forderung nach dem Gegenwartsbezug von Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft nicht vordergründige Aktualisierung zu verstehen ist. Vielmehr geht es darum zu prüfen, warum zu bestimmten Zeiten bestimmte Aspekte der Vergangenheit für bestimmte Gruppen/Schichten einer Gesellschaft „aktuell“, das heißt von Interesse gewesen sind. Dieses Vorhaben verlangt das Eingehen auf die Auswirkungen und Folgen, die bestimmte Formen der Geschichtsbetrachtung, bestimmte Inhalte von Geschichtsbildern für die Beurteilung und vor allem die Legitimation politischen Handelns in der jeweils gegenwärtigen Situation gehabt haben bzw. haben. Dazu gehört auch die Überprüfung der Folgen einer Haltung, die die historischen Voraussetzungen politischer Entscheidungen außer acht läßt. Auch hier wird es um mehr gehen, als zum Beispiel lediglich den „Verlust der Geschichte“ zu beklagen.

Aus dieser Bestimmung des Objektivitätsanspruchs, der an den Geschichtsunterricht zu stellen ist, folgt nicht die Bestätigung der Annahme, es könnten aus der Geschichte unmittelbar Lehren oder Anweisungen für gesellschaftliches Handeln abgeleitet werden. Es trifft zu, daß historische Reflexion, indem sie die geschichtlichen Bedingungen gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse erhellt, zur Rationalität politischer Entscheidungen beiträgt. Andererseits kann diese Rationalität den Entscheidungsakt selbst nicht vorwegnehmen, sie erfaßt vielmehr lediglich die Bedingungen oder Voraussetzungen, unter denen gehandelt wird.

Bezieht man die bisher formulierte Aufgabenstellung des Geschichtsunterrichts auf die allgemeinen Lernziele der Gesell-

schaftslehre, dann läßt sich der Beitrag des Arbeitsschwerpunktes Geschichte in diesem Lernbereich in zweifacher Hinsicht bestimmen. Das Lernziel Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung erfordert die Fähigkeit zur rationalen Beurteilung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse. Dazu bedarf es der Einsicht in die historischen Bedingungen für die Entstehung dieser Verhältnisse. Die Lösung dieser Aufgabe verlangt zugleich die Berücksichtigung der Folgen, die sich daraus ergeben, daß Fragen an die Geschichte selbst in der Geschichte gestellt werden: das Interesse an der Geschichte wird von den gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart her bestimmt; diese Probleme sind ihrerseits ebenso wie das Interesse Ergebnis historischer Entwicklung. Diese wechselseitige Verschränkung von Gegenwart und Geschichte zu erkennen, ist demnach die zentrale Aufgabe des Arbeitsbereiches Geschichte. Sie läßt sich in dem Lernziel, ein reflektiertes Geschichtsbewußtsein aufzubauen, zusammenfassen.

Diese Aufgabenbestimmung wirkt sich sowohl auf die Festlegung der Inhalte wie auch Fragen der Unterrichtsorganisation aus. Aus dem Gegenwartsbezug folgt, daß nicht allein die Frage, welche historischen Verläufe unmittelbar zu gegenwärtigen Verhältnissen in Beziehung gesetzt werden können, den Maßstab für die Wahl der Themen liefert. Ein solcher Versuch sähe sich dem Problem der Begründung für die Entscheidung gegenüber, bis zu welchem Zeitpunkt historische Entwicklungslinien zurückverfolgt werden müssen, um gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse angemessen beurteilen zu können. Liegt die Zäsur bei der französischen Revolution — 1848 — 1871 oder 1918? In solche Abgrenzungsversuche gehen Maßstäbe ein, in denen die Standortgebundenheit historischer Fragestellungen wirksam wird. So lassen sich zum Beispiel die oben zitierten verschiedenen Vorschläge für eine Zäsur, von der aus Geschichte gegenwartsrelevant wird, zusammenfassen als Ausdruck für ein europazentriertes, bzw. noch enger deutschlandzentriertes Geschichtsbild. Ebenso spiegelt sich in solchen Epochendaten das politische Selbstverständnis einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe/Schicht. Exemplarisch wird dies etwa deutlich an der Frage, ob das Jahr 1871 vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Gründung des Deutschen Reiches oder im Hinblick auf die Bedeutung der Pariser Kommune in seinem Gegenwartsbezug gesehen wird. Die an sich naheliegende Schlußfolgerung, angesichts ihrer Bedeutung müßten beide Ereignisse gleichgewichtig thematisiert werden, verweist auf eine grundsätzliche didaktische Schwierigkeit:

Wenn Auswahlkriterien für Unterrichtsgegenstände/Themen deren Gegenwartsbezug sein soll, dann müßten die entsprechenden Zusammenhänge im Unterricht auch aufgezeigt werden. Bezogen auf das angeführte Beispiel 1871 wären demnach sowohl die Auswirkungen der Reichsgründung als auch die Funktion der Pariser Kommune für die Entwicklung der Arbeiterbewegung zum Gegenstand von Lernen zu machen.

Die unterrichtspraktischen Konsequenzen, die sich mit der Einlösung dieses Anspruches verbinden, zeigen sich in der Unmöglichkeit, solche historischen Bedingungen in einer Form zu erarbeiten, die geschichtliche Prozesse in einer chronologischen Abfolge von einem bestimmten Punkt in der Vergangenheit an bis zur Gegenwart verfolgt. Auf diese Weise ginge der Bezug zum jeweils gegenwartsbezogenen Erkenntnisinteresse verloren. An welchem Punkt soll der chronologische Durchgang beginnen, wo werden die Schwerpunkte gesetzt? Solche Fragen müssen dann notwendig unbeantwortet bleiben, oder vielmehr die Schüler haben sich allenfalls mit der Versicherung des Lehrers zu begnügen, der beschriebene chronologische Durchgang sei insgesamt erforderlich, um die Gegenwart besser zu verstehen, und die Richtigkeit der gewählten Schwerpunkte werde sich schließlich von selbst erweisen. In welchem Umfang das so Gelernte in der Regel funktionslos bleibt, zeigt sich daran, daß es dann, wenn es zur Beurteilung der gegenwärtigen Lage herangezogen werden müßte, nicht mehr zur Verfügung steht, weil es längst vergessen wurde.

Die Beschränkung auf thematische Längsschnitte, in denen einzelne Aspekte ausgewählt werden, zum Beispiel „Die Entwicklung der parlamentarischen Demokratie in Deutschland“, dürfte zwar die Voraussetzungen dafür schaffen, daß die Schüler den Gegenwartsbezug mit dem historischen Unterrichtsgegenstand mitdenken können, läuft jedoch Gefahr, ahistorische Scheinbegründungen für historische Entwicklungszusammenhänge anzubieten. Sollen demgegenüber unter bestimmten Fragestellungen bestimmte Erscheinungsformen gesellschaftlicher Realität verglichen werden, dann werden Unterschiede, Zusammenhänge, Entwicklungen, Veränderungen nur faßbar, wenn der Gegenstand des historischen Längsschnitts, zum Beispiel „Parteien“, in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gesehen wird.

Das Ergebnis dieser Überlegungen läßt sich zusammenfassen in der Feststellung, daß ein Geschichtsunterricht, der sich an dem Prinzip der Chronologie orientiert oder im Sinne thematischer Längsschnitte angelegt ist, sein Ziel, gegenwartsbezogenes histori-

ches Bewußtsein aufzubauen, nicht erreicht. Zugleich wurde deutlich, daß ein solches Vorgehen, indem es die Kriterien der Stoffauswahl und Gewichtung nicht mitthematisiert, ein ahistorisches Bewußtsein historischer Kontinuität erzeugt. Darüber hinaus widerspricht ein so angelegter Unterricht, der mit dem Begriff „reflektiertes Geschichtsbewußtsein“ beschriebenen Zielsetzung. Die Vermittlung scheinbar gesicherter objektiver Zusammenhänge tritt an die Stelle des Versuchs, geschichtliche Überlieferung und Interesse an Geschichte in Hinblick auf Entstehung und Auswirkungen zu untersuchen.

Die in diesen Feststellungen enthaltene Kritik verweist zugleich indirekt auf die Begründung für die Anlage einer didaktischen Konzeption, in der Gegenwartsbezug und reflektiertes Geschichtsbewußtsein nicht nur Bezugskategorien für die Bestimmung der Lernziele sind, sondern auch für die Organisation der Lernprozesse selbst.

Sollen Schüler befähigt werden, zu einer rationalen Einschätzung ihres eigenen Standortes und zu einer reflektierten Wahrnehmung und Beurteilung gesellschaftlicher Zusammenhänge, dann müßten für sie unmittelbar erfahrene Verhältnisse in ihren historischen Bedingungen faßbar werden. Dies ist gleichbedeutend mit der Einsicht, daß jeweils bestehende Verhältnisse nicht statisch sind, sondern Momente eines Prozesses. Ein Hauptziel des Unterrichts wird demnach sein müssen, Veränderung erfahrbar zu machen. Allerdings kann es sich dabei nicht darum handeln, den Begriff der Veränderung isoliert zu verstehen und dementsprechend eine isolierte Erfahrung von Veränderung zu vermitteln. Mit dem Begriff der Veränderung ist immer auch mitgesetzt der Begriff der Kontinuität. Kontinuität stellt sich im Unterricht her, indem nach den Bedingungen für Veränderung gefragt wird.

Als Ansatzpunkt dafür bietet sich an, unter vergleichbaren Fragestellungen einzelne Aspekte, unter denen eine Gesellschaft betrachtet werden kann, miteinander in Beziehung zu setzen. Die methodische Grundlage für dieses Vorgehen bietet der Strukturbegriff. Mit seiner Verwendung ist gewährleistet, daß Verschiedenartigkeit unter einem gemeinsamen Bezugsrahmen vergleichbar wird. Zusammenhänge, die auf diese Weise Gegenstand von Lernen werden, können sein:

- Soziale Beziehungen und wirtschaftliche Verhältnisse
(z. B. Horde — Jäger/Sammler
Großfamilie — Ackerbau und Handwerk
Kleinfamilie — industrielle Produktion)

- Wirtschaftliche Verhältnisse und Regierungsform
(z. B. feudale Grundherrschaft — Adesherrschaft
Handelskapitalismus/Merkantilismus — Absolutismus)
- Herrschaftsverhältnisse und Siedlungs- und Wohnformen
(z. B. mittelalterlicher Lehensstaat — Fronhof, Burg, Pfalz
Absolutismus — Stadt: Residenz).

Die historische Konkretisierung solcher Zusammenhänge weist dabei stets die Vielschichtigkeit der Bedingungen auf und vermittelt zugleich Einsicht in die Fragwürdigkeit eines Geschichtsbildes, das durch vereinfachte Zuordnungen unwandelbare Gesetzmäßigkeiten des historischen Prozesses ermitteln will. Z. B. läßt sich die Stadt als Siedlungsform ebenso der Demokratie, dem Parlamentarismus oder der antiken Tyrannis zuordnen; der Handelskapitalismus dem Absolutismus ebenso wie der Herrschaft der venezianischen oder holländischen Adels- bzw. Patrizieroligarchie, die bürgerliche Gesellschaft dem Parlamentarismus, dem monarchischen Konstitutionsalismus und der Diktatur.

Solche Diskrepanzen rücken stets die Notwendigkeit der vielschichtigen historischen Analyse in den Blickpunkt. Gleiches gilt, wenn nach möglichen Bedingungen für Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse gefragt wird, wobei die Schüler lernen müssen, Fragestellungen zu entwickeln wie:

- Wer hat Veränderungen aus welchen Gründen und mit welchen Mitteln unterstützt bzw. bekämpft?
(z. B. Warum hat nicht das gesamte Bürgertum die Reichseinkunft, so wie sie sich mit dem Namen Bismarcks verknüpft, unterstützt? Welche politischen/wirtschaftlichen/finanziellen/rechtlichen Maßnahmen wurden jeweils dazu ergriffen? Welche Vorteile, welcher Nutzen verbindet sich im einzelnen mit bestimmten Maßnahmen? Wie wurden die einzelnen Maßnahmen jeweils gerechtfertigt?)
- Welche Faktoren sind für den Erfolg bzw. Mißerfolg bei Versuchen, gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern bzw. zu stabilisieren, entscheidend? Wodurch verändert sich der Anteil der Verfügungsgewalt einzelner Gruppen/Schichten an den Herrschafts- und/oder Machtmitteln? Wodurch verändert sich der Charakter der Herrschafts-/Machtmittel?
(z. B. Preußische Agrargesetze [Stein-Hardenberg])
(z. B. Warum scheiterte die bürgerliche Revolution in Preußen/Deutschland und welche Folgen hat dieses Scheitern für die weitere Entwicklung?)

— Welche Folgen hatte/hat es, wenn in der Auseinandersetzung um die Ziele gesellschaftlicher Weiterentwicklung sich bestimmte Positionen durchsetzen für die Situation der jeweils Unterlegenen und deren Zielvorstellungen?

(z. B. Wie wirkte sich das Sozialistengesetz 1878 auf Selbstverständnis und Weiterentwicklung der SPD aus?)

In dieser Aufgabenbeschreibung blieb bisher weitgehend unberücksichtigt, daß die Zielbestimmung, reflektiertes Geschichtsbewußtsein aufzubauen, in Beziehung gesehen werden muß mit der Erwartungshaltung der Schüler gegenüber dem Geschichtsunterricht. Empirische Untersuchungen belegen, in welchem Ausmaß diese Erwartungshaltung einem Geschichtsunterricht entspräche, der den allgemeinen Lernzielen nicht gerecht wird.

Hier ist vor allem nach den Auswirkungen eines einseitig personalistischen Geschichtsbildes zu fragen. Ein Geschichtsverständnis, in dem große Männer und deren Handeln als die entscheidenden Triebkräfte historischer Entwicklungen aufgefaßt werden, verstärkt das Gefühl individueller Ohnmacht. Die Folgen der Identifikation mit den „großen Männern“ oder deren moralisierende Verurteilung können einerseits zur Resignation führen, andererseits die Fixierung an Autoritäten verstärken.

Allerdings kann es nicht Aufgabe des Unterrichts sein, zu belegen, daß die sogenannten großen Männer den Verlauf der historischen Entwicklung nicht beeinflußt haben. Es geht vielmehr darum, das Bedingungsgefüge aufzuzeigen, in dessen Rahmen es möglich war, daß Männer wie Cäsar, Napoleon, Bismarck oder Hitler ihre jeweilige Machtstellung erringen konnten. Es wäre einmal zu fragen, welche gesellschaftlichen Interessengruppen die großen Männer unterstützten bzw. von ihnen gefördert wurden oder, inwieweit in bestimmten Situationen das vorübergehende Gleichgewicht zwischen konkurrierenden Interessengruppen einzelnen Personen einen erheblichen Machtspielraum sicherte. Zum anderen wäre die Einsicht zu vermitteln, daß Geschichte von Menschen gemacht wird, diese jedoch in vielfältiger Weise in ihrem Verhalten und in ihrer Handlungsfähigkeit geprägt sind durch Faktoren, in denen sich ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft, zu einer bestimmten Schicht spiegelt.

In diesem Zusammenhang wird auch nach den Auswirkungen eines Geschichtsbildes zu fragen sein, in dem geschichtlichen Abläufen die Zwangsläufigkeit von Naturgesetzen zugeschrieben wird. Zumindest müßte im Unterricht deutlich werden, daß eine Vorstellung, in der Geschichte als Schicksal erfahren wird, reflek-

tiertem politischem Handeln ausschließt. Die Tragweite dieser Mystifizierung der Geschichte wird deutlich, wenn man ihre Folgen für die Beurteilung historischer Erscheinungen untersucht. Aussagen, wie: „Es wird immer Kriege geben“ oder „es wird immer soziale Ungleichheiten geben“ u. a. können dazu beitragen, daß man sich mit Mißständen abfindet und daß sich damit die „Richtigkeit“ solcher Aussagen immer wieder bestätigt.

Eine ähnliche Bedeutung für die Einschätzung des politischen Handlungsspielraumes von einzelnen und Gruppen haben Vorstellungen, in denen das Volk, einzelne Länder oder die Gesellschaft als handelnde Einheiten erscheinen. Unterricht müßte die Schüler befähigen, zu prüfen, inwieweit die politische Funktion solcher Allgemeinbegriffe darin besteht, vorhandene Interessengegensätze zu verdecken. Dazu gehört auch, daß Begriffe wie die Freiheit, die Demokratie, das Recht auf ihre jeweilige Bedeutung in bestimmten historischen Situationen hin untersucht werden.

Eine wichtige Aufgabe des Unterrichts besteht daher darin, Schüler zu befähigen, das Entstehen und die Folgen der Erwartungen bezogen auf Geschichtsbetrachtung selbst zum Gegenstand von Lernen zu machen. Ziel ist dabei die Erkenntnis, daß die Einschätzung des eigenen Standortes, die Wahrnehmung und die Beurteilung gesellschaftlicher Erscheinungen mitbedingt sind durch ein immer schon durch außerschulische Erziehungseinflüsse vermitteltes Geschichtsbild. Die Auswirkung solcher Einflüsse werden faßbar in Urteilen und Einstellungen. Ausgangspunkt von Unterricht, in dem dieser Sachverhalt bewußt wird, können Aussagen sein wie:

- Das war schon immer so
- Das hätte es früher nicht gegeben
- Als ich so alt war wie Du
- Das ist wie im Mittelalter
- Genau daran ist „Weimar“ zugrunde gegangen
- Schon die alten Griechen/Römer haben ...

Oder Assoziationen zu Stichworten wie:

Helden — Revolution — Krieg — Partei — Gewerkschaft — Könige ...

Solche Voreinstellungen können anhand von Fragen nach den Entstehungsbedingungen und der Bedeutung der damit verbundenen Wertungen untersucht werden:

- Woher kommt es, daß Begriffe wie Revolution, Bolschewismus, Gewerkschaft, Streik negativ besetzt sind?

- Woher kommt es, daß Begriffe wie Freiheit, Persönlichkeit, Treue vorwiegend positiv besetzt sind?
- Woher kommt es, daß andere Begriffe wie Vaterland, Soldat, Arbeit, Eigentum vorwiegend Kontroversen auslösen?
- Bei wem (Gruppe/Schicht) lassen sich bestimmte Voreinstellungen nachweisen?
- Wie kommen sie zustande?
- Wie können sie Bestandteil individuellen Bewußtseins werden?
- Welche wirtschaftlichen/politischen Interessen werden durch solche Voreinstellungen abgesichert oder legitimiert?
- Stehen sie mit bestimmten Herrschafts- und/oder Machtverhältnissen in Zusammenhang?

Die Schüler sollen lernen, daß Vorstellungen über Ursache und Verlauf historischer Ereignisse dazu dienen, Urteile und daraus folgende Entscheidungen abzusichern. Ziel des Unterrichts ist in diesem Zusammenhang auch die Erkenntnis der Notwendigkeit, historische Tatsachen/Behauptungen als Rechtfertigung bestimmter Einstellungen, Forderungen und Handlungen zu überprüfen. Die Überprüfung hier relevanter Aussagen und Voreinstellungen muß sich stets mit der Frage verbinden, welche Folgen es für das eigene Verhalten hat, wenn diese Aussagen zuträfen, wenn sie unverändert blieben, bzw. wenn sie widerstandslos übernommen würden. Der Zusammenhang von Vorverständnis, Erkenntnisinteresse und Erkenntnis ist also nicht statisch, sondern stellt einen fortlaufenden, niemals ganz abzuschließenden Prozeß dar. Der Geschichtsunterricht muß diesen Prozeß als unmittelbaren Lernprozeß für die Schüler organisieren. Dabei kann es, insgesamt gesehen, keine Trennung zwischen einer Beschäftigung mit bestimmten historischen Stoffen und der Auseinandersetzung mit Erwartungshaltungen und Voreinstellungen geben, weil die geforderte Anknüpfung an solche Vorurteile immer auch die Notwendigkeit einer Analyse jener Sachverhalte einschließt, auf die sie sich beziehen, wie auch umgekehrt die Vorurteile anhand von Gegenwartsproblemen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler thematisiert werden sollten.

Voreinstellungen der Schüler müssen nicht nur im Hinblick auf ihre Auswirkungen für politisches Bewußtsein untersucht werden, ebenso wichtig ist für die Organisation des Lernprozesses die Ermittlung der Vorerwartungen, die sich auf das beziehen, was im Geschichtsunterricht zu geschehen hat, in welcher Form er abläu-

fen sollte. Unter diesen Gesichtspunkten kann zunächst nicht davon ausgegangen werden, daß die Schüler auf eine strukturbezogene Anlage des Unterrichts eingestellt sind, in der unter gegenwartsorientierten Fragestellungen verschiedene historische Phänomene sowohl zu verschiedenen Zeiten als auch unter dem Gesichtspunkt der Gleichzeitigkeit miteinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Fähigkeit, solche Beziehungen herzustellen, kann nicht vorausgesetzt werden, sondern wird selbst Ergebnis eines Lernprozesses sein. Zu diesem Zweck ist der unterrichtspraktische Teil so angelegt, daß im Mittelpunkt des Unterrichts jeweils konkrete Situationen aus einem der vier Lernfelder „Sozialisation“ — „Wirtschaft“ — „Öffentliche Aufgaben“ — „Internationale Beziehungen“ stehen. Gegenstand von Unterricht können dabei sowohl Fragen nach der Andersartigkeit bestimmter Situationen in verschiedenem historischen Kontext sein wie auch der Versuch, am Beispiel historischer Strukturen überhaupt erst Fragestellungen zu erarbeiten.

Im ersten Fall würden zum Beispiel historische Formen öffentlicher Erziehung als Unterrichtsgegenstand dazu dienen können, die Selbstverständlichkeit, mit der Schüler ihre derzeitige Situation erfahren, infrage zu stellen. Im zweiten Falle ging es etwa darum, an der Grundherrschaft zur Zeit des Feudalismus zu erarbeiten, daß bei der Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse nach Beziehungen zwischen der Organisation im Bereich der Wirtschaft und den Formen der Machtausübung gefragt werden muß. Der Vorteil, solche Aufgaben an historischem Material anzugehen, liegt weniger in der angeblichen Überschaubarkeit scheinbar einfacher Strukturen als vielmehr darin, daß die Distanz historischer Gegenstände zum unmittelbaren Erfahrungsbereich bestimmte Problemstellungen nicht von vornherein mit emotionalen Widerständen belastet ist und damit Lernen erschwert.

In dieser Lernsituation bleiben die aufgegriffenen konkreten historischen Situationen zunächst aspekthaft. Sie werden in Form von strukturellen „Längs-“ und „Querschnitten“ zueinander in Beziehung gesetzt. Indem nun im gleichen Schuljahr in allen Lernfeldern z. B. Aspekte, die sich auf griechische Antike beziehen, „vorkommen“, bietet sich für die Schüler die Möglichkeit zunächst einmal nach Beziehungen zu fragen, zwischen dem, was zu verschiedenen Zeitpunkten im Unterricht thematisiert wurde. Hinzu kommt, daß bestimmte Lernziele und die ihnen zugeordneten Themenkomplexe auf mehreren Jahrgangsstufen aufgegriffen werden. Auf diese Weise sollen Voraussetzungen geschaffen werden, die Vielschichtigkeit historischer Verläufe sowohl in horizontaler als auch in ver-

Lernfeld	Sozialisation	Wirtschaft	Öffentliche Aufgaben	intergesellschaftliche Konflikte
Lernzielschwerpunkt	Veränderbarkeit von Erziehungsnormen	Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Tätigkeit und Lebensverhältnissen	Infragestellung der Selbstverständlichkeit einer Trennung zwischen öffentlich und privat	Einführung in die Frage nach Ursachen, Anlaß und Rechtfertigung intergesellschaftlicher Konflikte
Arbeitsschwerpunkt Geschichte	Beispiele für Erziehungssituationen in sogenannten Naturvölkern			
	Erziehung in Sparta	Leben und Wirtschaften Athen und Sparta	Organisation und Wahrnehmung gesellschaftlicher Aufgaben in Athen und Sparta	Kriegerischer Konflikt zwischen Athen und Sparta
	Ritterliche Erziehung			
Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde	Rollenspiele			

tikaler Perspektive zum Gegenstand von Lernen zu machen. Bezogen auf eine Jahrgangsstufe läßt sich dieser Gedankengang wie folgt schematisch darstellen (vgl. S. 29).

Alle bisherigen Aussagen zu einer lernzielorientierten Anlage des Arbeitsschwerpunktes Geschichte im Lernbereich Gesellschaftslehre formulieren Rahmenbedingungen. Die inhaltliche Füllung dieses Rahmens erfolgt im unterrichtspraktischen Teil. Dabei wird es um die nähere Bestimmung folgender Aufgaben gehen:

- Konkret aufzuzeigen, daß gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse nur im Zusammenhang mit ihren historischen Voraussetzungen verstehbar sind.
- Aufzuzeigen, wie Beziehungen hergestellt werden können zwischen den einzelnen Bereichen sozialer Realität.
- Zu begründen, daß die Beurteilung gegenwärtiger Verhältnisse die Fähigkeit einschließt, Probleme der Gegenwart in Beziehung zu setzen mit vergleichbaren oder andersartigen historischen Strukturen.
- Zu belegen, daß in die Einschätzung der Handlungsfähigkeit von einzelnen und Gruppen sowie in die Wahrnehmung und Beurteilung gesellschaftlicher Phänomene und deren zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten die Art der Interpretation historischer Erfahrungen eingeht.
- Einsichtig zu machen, in welchem Ausmaß die Art der Interpretation historischer Erfahrungen ihrerseits bedingt ist durch Standort- und Interessengebundenheit.

Die Organisation eines Lernprozesses, der als Versuch einer Einlösung dieser Aufgaben beschrieben werden kann, bildet die Voraussetzung für den Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewußtseins. Damit könnte Geschichtsunterricht dazu beitragen, die Grundlagen zu schaffen für die Einschätzung und Beurteilung der Chancen zur Selbst- und Mitbestimmung in der gegenwärtigen historischen Situation.

Arbeitsschwerpunkt Geographie

Eine Voraussetzung für die Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung ist die Erkenntnis, daß sich unser Dasein in der Dimension des Raumes vollzieht. Unter dem Aspekt der Gesellschaftslehre wird dieser Raum als „Verfügungsraum“ für soziale Gruppen betrachtet. Alle gesellschaftlichen Prozesse vollziehen sich im Raum, unterliegen damit bestimmten Bedingungen und bewirken Veränderungen. Dieser Zusammenhang ist bei allen gesell-

schaftlichen Untersuchungen mit zu reflektieren. Das ist gemeint, wenn im folgenden vom „Geographischen Aspekt“ gesprochen wird.

Jeder Raum als Verfügungsraum sozialer Gruppen ist bestimmt durch natürliche Faktoren (Lage, Oberfläche, Untergrund, Klima etc.) und durch den Einfluß menschlicher Gruppen auf diesen Raum. Daraus resultiert, daß die Ausstattung eines Raumes nicht als gegeben hingenommen werden muß, sondern innerhalb bestimmter Möglichkeiten von sozialen Gruppen gestaltet, d. h. verändert wird. Der Prozeß der Veränderung wird gesteuert von den Bedürfnissen und Interessen der sozialen Gruppen, ihren wirtschaftlichen und technischen Möglichkeiten sowie dem Stand der Forschung. Hinzu kommt — besonders in der heutigen Zeit — der Einfluß von Nachbarräumen und -gruppen.

Für den Schüler wird Raum relevant als

- eigener Standort,
- Raum anderer sozialer Gruppen,
- Entfernung, die überwunden werden muß
(Reichweite, Einzugsbereich),
- als begrenzte Dimension.

Daraus ergibt sich unter dem geographischen Aspekt folgendes Lernziel: Der Schüler soll befähigt werden, das Gefüge der raumbedingenden Naturfaktoren im Zusammenhang mit den Sozialfaktoren zu erkennen und die strukturverändernden Prozesse rational zu beurteilen mit dem Ziel, seine Möglichkeiten an der Gestaltung des Raumes zum Zwecke der Optimierung der Lebenschancen und der Umweltsicherung einzuschätzen und seine Bereitschaft zur Mitwirkung daran zu fördern.

Das oberste Lernziel des Lernbereichs Gesellschaftslehre, die Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung zu befähigen, kann nur dann erreicht werden, wenn die folgenden Kriterien des geographischen Aspekts im Lernbereich Gesellschaftslehre ihre Berücksichtigung finden.

Es soll deutlich werden:

- daß sich Wandlungen im Sozial- und Wirtschaftsgefüge im Raum auswirken. Die Schüler sollen also Einblick bekommen in die Anpassungsprozesse der historisch überkommenen Raum- und Siedlungsstrukturen an die technologischen Möglichkeiten und sozialen Bedürfnisse und Interessen von heute. Er soll die entscheidende Rolle der horizontalen und vertikalen Mobilität der Gesellschaft für die Umwertung von Räumen erkennen (Beispiel: Bevölkerungszusammenballung in durch Innovatio-

nen attraktiver gewordener Gebiete; Stagnation wirtschaftlicher Entwicklung in Passivräumen).

- daß Entwicklung im agraren und industriellen Bereich von unterschiedlichen Standortbedingungen und ihrer jeweiligen Einschätzung abhängig ist. Den Schülern soll bewußt werden, wie die Landschaft in Abhängigkeit von Naturbedingungen, von Herrschaftsstrukturen und von dem regional differenzierten Bedarf in den verschiedenen Konsumgesellschaften genutzt und von daher geprägt ist. Dazu gehören die Einsicht in die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen, die Information über die Entstehung und Gewinnung von Rohstoffen und ihre räumliche Verteilung. Die Schüler sollen erkennen, inwieweit Industrie- und Gewerbestandorte auf Rohstoffquellen basieren, von Transportbedingungen abhängen, vom Arbeitskräftepotential bestimmt oder von der Marktnähe, dem Konsum und persönlichen Entscheidungen beeinflußt sind (Beispiel: Verlagerung der Hüttenwerke an Küsten-Europoort-Tarent-Marseille; der Raffinerien in die Verbraucherzentren).
- daß wirtschaftliche Eingriffe sich positiv oder negativ auf den Naturhaushalt (das ökologische Gleichgewicht) auswirken können. Die Schüler sollen Einsicht gewinnen in Prozesse der Landschaftsschädigung durch Raubbau, Monokultur, Schädlingsbekämpfung etc. und in die dadurch entstehenden volkswirtschaftlichen Verluste sowie die erforderlichen Rekultivierungsmaßnahmen. Sie sollen die Konfliktsituation zwischen öffentlichen Ansprüchen auf Landschaftsschutz und den Privatinteressen begreifen und Fragen der Verwertung von Sozialbracheflächen und Grenzertragsböden, der Subventionen für Landschaftspflege, der Einrichtung einer Bodenbank usw. rational begegnen können (Beispiel: Bodenzerstörung im Mittelwesten der USA, in Kasachstan; Rekultivierung im Braunkohlentagebau der Vlle; Einrichtung von Naturparks).
- daß auch raumwirksame Naturkräfte Leben und Werk der Menschen bedrohen und vernichten können; daß Maßnahmen sozialer Gruppen, sich gegen solche Katastrophen zu schützen, von gesellschaftlichen Organisationsformen abhängen, von ihren wirtschaftlichen Möglichkeiten und dem Grad ihrer technischen Entwicklung (Beispiel: Flutkatastrophen, Bändigung des Gelben Flusses; Delta-Plan; Versuche der Vorhersagen von Erdbeben, Wirbelsturmbarren, Vulkanausbrüche).
- daß die ständig größer werdenden Probleme in Ballungsgebieten durch Raumplanung gelöst werden können. Die Schüler sol-

len den Urbanisierungsprozeß, die Stadt als soziotechnisches System und die Stadt-Umlandbeziehungen analysieren können. Die Schüler sollen die Chancen kennen- und beurteilen lernen, die einzelne oder Gruppen zur Beeinflussung von öffentlichen Planungsentscheidungen haben. Sie sollen prüfen lernen, inwieweit Widersprüche bestehen zwischen den jedem einzelnen von der Verfassung und den Gesetzen zugesicherten Einflußmöglichkeiten und der ihm zur Verfügung stehenden Nutzung dieser Möglichkeiten. In diesem Zusammenhang müßten Schüler nicht nur befähigt werden, die Gründe für solche Widersprüche zu erkennen, sondern zugleich sollen die Bedingungen untersucht werden, unter denen diese Widersprüche verringert werden können (Beispiel: Stadtsanierung in Chicago, Zersiedlung des Umlandes im Rhein-Main-Gebiet; Stadtplanung in Sibirien).

- daß das Schrumpfen der Entfernungen auf der Erde durch die gesteigerten Kommunikationszusammenhänge Chancen und Gefahren in sich birgt. Die Schüler sollen im Bewußtsein der einen Welt das Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnis auch zu entfernten Räumen erfassen. Er soll die Bedeutung der Verkehrsfragen, der Transportprobleme, der Erschließungsprozesse und der Reichweite sachgerecht würdigen können (Beispiel: Erdgas- und Erdölversorgung, Internationale Fluglinien, RMD-Kanal, St. Lorenz-Seeweg).
- daß die Abgrenzung von Räumen verschiedenen Faktoren unterliegt, die es zu analysieren und beurteilen gilt. Den Schülern soll die Problematik und Bedeutung sogenannter natürlicher Grenzen wie Flüsse, Gebirge usw. und das Verhältnis historisch-politischer Grenzen zur wirtschaftsräumlichen Gliederung bewußt werden (Beispiel: Neuregelung der Ländergrenzen in der BRD als Auftrag des Grundgesetzes; Problematik der kolonialen Grenzziehungen in Zentralafrika und auf dem indischen Subkontinent; Grenzziehung in geteilten Ländern).
- daß Berichte über fremde Länder und Menschengruppen nicht kritiklos übernommen werden dürfen, sondern Verständnis für andere Völker nur über die Beschäftigung mit deren wirtschaftlichen und politischen Konflikten erreicht werden kann. Die von den Massenmedien vorgeprägten räumlichen Vorstellungen müssen überprüft, ggf. korrigiert und nach ihrer Bedeutung geordnet werden (Beispiel: Klischee und Wirklichkeit in den jungen Staaten Afrikas; Korrektur einseitiger Informationen: Tempelbezirke in südostasiat. Städten, Fassaden südamerikanischer Städte).

- daß die Entwicklung der Weltbevölkerung und die Sicherung ihrer Ernährung Probleme aufwirft, deren Bewältigung globale Strategien erfordert. Die Schüler sollen die Bevölkerungsmigrationen deuten und das Problem der Bevölkerungsexplosion sowie den Gegensatz zwischen Industrie und Entwicklungsländern erkennen können (Beispiele: Ägyptens wirtschaftlicher Fortschritt wird von Bevölkerungszuwachs überrundet; der Agrarüberschuß der Industrieländer überbrückt die Ernährungslücke der agrarischen Entwicklungsländer (neokolonialistische Abhängigkeit, das Gastarbeiterproblem Süditaliens und die Kontraktarbeiter in Südafrika als Indikatoren sozioökonom. Ungleichgewichts).
- daß die aus einer arbeitsteiligen Weltwirtschaft erwachsenden Probleme Kooperation und Kommunikation notwendig machen. Die Schüler sollen die Welthandelsverflechtungen erkennen und die sich daraus ergebenden Abhängigkeitsverhältnisse der Entwicklungsländer durchschauen (Beispiele: Preisverfall der trop. Rohstoffe in seiner Auswirkung auf die Handelsbilanz der Entwicklungsländer; Auswirkungen des Kapitalexports auf die südamerikan. Empfängerländer).
- daß Krisenherde in der Welt eine Folge wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Spannungen sind. Die Schüler sollen die funktionale Verkettung der Räume im Konfliktbereich der Bündnissysteme und im Zusammenhang mit der jeweiligen Machtkonfrontation erkennen. Sie sollen befähigt werden, die akuten Brennpunkte in der Welt von ihren sozioökonomischen und räumlichen Bedingungen her rational zu beurteilen und die Notwendigkeit von Friedensforschung zu erkennen (Beispiele: Bangla-Deshs wirtschaftliche und soziale Strukturschwächen; das Jordantal im arabisch-israelischen Konflikt).

Diese Kriterien beinhalten gleichzeitig die Fähigkeit der Schüler, folgende instrumentelle Fertigkeiten anzuwenden:

- Lesen von Statistiken, Diagrammen, Karten und Atlanten und Umsetzen des abstrakt dargestellten Sachverhalts in konkrete räumliche Vorstellungen und Entwicklungsprozesse.
- Umsetzung von Statistik in Diagramme, bzw. kartographische Darstellung zur Erfassung von räumlichen Verteilungsproblemen.
- eigenständiges Kartieren natürlicher und sozioökonomischer Gegebenheiten

- Interpretation von terrestrischen und Luftbildern sowie fachbetonten Berichten und Lesestoffen
- Ermittlung von Klimadaten (usw.)

Didaktische und methodische Konsequenzen

Unter dem geographischen Aspekt des Lernbereichs Gesellschaftslehre darf nicht die Erdoberfläche „an sich“ behandelt werden, vielmehr soll die Wertung und Umgestaltung des Raumes durch soziale Gruppen Gegenstand der Unterrichtsprozesse sein. Die Rahmenrichtlinien orientieren sich nicht an Stoffen und Themen, sondern an Lernzielen, die den Erwerb von Verhaltensdispositionen fördern. Auch die Signifikanz der Raumbispiele ergibt sich nicht aus bisher gewohnten Ordnungssystemen der Geographie, sondern aus den fachspezifischen Lernzielen, die wiederum sich orientieren an den allgemeinen Lernzielen des Lernbereichs Gesellschaftslehre. Damit erübrigt sich die Kontroverse über das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“.

Der oben umschriebene geographische Aspekt in der Gesellschaftslehre bedeutet den Verzicht auf die Länderkunde als Selbstzweck. Weit mehr hat er den Untersuchungsmethoden der angewandten Geographie verpflichtet zu sein. Selbst das Exemplarische gewinnt eine andere Dimension. Es wird nicht mehr als Stoffauswahlprinzip angesehen, sondern als Kriterium zu optimalen Konkretisierung von Lernzielen. Damit fällt grundsätzlich die Entscheidung für die Projektmethode. Als ihre Arbeitsfelder kommen besonders die von Strukturveränderungen und von Planung erfaßten Räume in Frage. Dabei auftretende Konfliktsituationen eignen sich dann besonders für den Unterricht, wenn die unmittelbare oder auch mittelbare Betroffenheit der Schüler motivierend ins Spiel gebracht werden kann. Entspricht der Unterricht den oben genannten Kriterien und realisiert er die damit verbundenen Lernziele, dann stellt sich die Frage, in welchem Handlungsspielraum sie erprobt werden können. Das könnte geschehen z. B. in der Form der „Feldarbeit“ (empirische Untersuchung in der Nähe des Schulstandorts, aber auch bei Landschulaufenthalten oder bei Studienfahrten).

Die Vorbereitung und Durchführung projektorientierter Exkursionen vermitteln den Schülern Methodenbewußtsein und ermöglichen ihnen, erworbene Qualifikationen zu erproben. In der unmittelbaren Begegnung mit dem Untersuchungsobjekt lernen die Schüler gezieltes Beobachten und entwickeln elementare Untersuchungsstrategien. Sie können sich durch Übung in unterschiedlichen Gesprächsformen, vor allem in der Anwendung des Inter-

views, qualifizieren. „Aktion“, zumindest im Sinne von öffentlich geäußelter Stellungnahme zu Entscheidungsproblemen von gesellschaftspolitischer Tragweite, wird möglich.

Es ist aber auch möglich, daß die eigenen Untersuchungsergebnisse (Kartierungsarbeiten, Verkehrszählungen, kartographische Statistikaufbereitung) als Unterlagen für künftige Entwicklungen dienen, und daß eigene Vorstellungen — je nach Umfang und Anspruch des Untersuchungsobjektes — in Planungen eingebracht werden können. Falls eigene Feldarbeit dazu nicht möglich ist — und das wird wegen der zu großen räumlichen Entfernung in der Mehrzahl der Fälle so sein — kann trotzdem in der Simulierung, durch Planspiele und mit Hilfe theoretischer Modelle die Zielsetzung erreicht werden. Als Voraussetzung dafür müssen genügend Fakten bereitgestellt bzw. von den Schülern selbst durch Erschließung entsprechender Informationsquellen regionaler oder überregionaler Art (z. B. Botschaften der betreffenden Länder. Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Regionale Planungsgemeinschaften u. a. m.) beschafft werden. Dabei ist dafür zu sorgen, daß bei allen Untersuchungen sowohl naturgeographische als auch anthropogeographische Verfahrensweisen angewendet werden.

Unterrichtsorganisation

Gliederung in Lernfelder und Unterrichtsplanung

Die Gliederung der Gesellschaftslehre in vier Lernfelder darf nicht so verstanden werden, als ob diese Bereiche in der Unterrichtspraxis isoliert nebeneinander ständen. So wird z. B. die Untersuchung der Konsequenzen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer Familie ergeben, neben Lernfeld I auch die Lernfelder II und III umfassen (wirtschaftliche Funktion der Familie als Produktions- oder Konsumeinheit; Familienpolitik . . .).

Die Gliederung in 4 Lernfelder verweist demnach lediglich auf unterschiedliche Schwerpunkte, von denen aus gesellschaftliche Realität erfahren wird. Der Unterricht soll so organisiert werden, daß auf jeder Jahrgangsstufe jedes der vier Lernfelder mindestens einmal Ausgangspunkt von Unterricht wird. Die zeitliche Anordnung innerhalb eines Schuljahrs legen die Rahmenrichtlinien nicht fest. Sie richtet sich nach der Schulsituation.

Der unterrichtspraktische Teil der Rahmenrichtlinien nennt zu den einzelnen Lernfeldern verbindliche Lernziele. Ihre Konkretisierung

ist so aufeinander bezogen, daß der Unterricht in einer Jahrgangsstufe die Voraussetzungen schafft, die auf der folgenden Jahrgangsstufe aufgegriffen und weitergeführt werden. Bei entsprechender Schülermotivation ist es jedoch auch möglich, Lernziele der folgenden Jahrgangsstufe vorwegzunehmen. Der unterrichtspraktische Teil der Rahmenrichtlinien ordnet den Lernzielen Themenstichworte zu. Solche Themenstichworte verweisen auf Situationen, denen die Schüler jetzt oder später ausgesetzt sind, bzw. verweisen sie auf solche historischen oder geographischen Probleme, deren Analyse zur Klärung solcher auf Gegenwart und Zukunft bezogener Situationen notwendig ist. Den Themenstichworten sind unterrichtspraktische Hinweise zugeordnet, die Beispielcharakter tragen. Für die Strukturierung in Form von Unterrichtsgegenständen gibt es in der Regel mehrere Möglichkeiten. Die Entscheidung für einen bestimmten Unterrichtsgegenstand sollte nach den jeweiligen Bedingungen (Schulsituation, regionale Bedingungen, Situation der einzelnen Lerngruppe . . .) für die optimale Realisierung der Lernziele getroffen werden.

Wenn zur Zielsetzung der Gesellschaftslehre die Erweiterung der Handlungsfähigkeit gehört, dann hat dies unmittelbare Folgen für die Unterrichtsgestaltung. Die Forderung nach Projektunterricht und Fallanalyse ist ebenso wie die nach Gruppenunterricht demnach keine nur methodisch zu verstehende Anweisung, sondern ist identisch mit der Zielsetzung.

Projekte:

Die Projektarbeit

- gibt den Schülern eine optimale Möglichkeit, bei Problemstellungen/Thematik, Gestaltung des Unterrichts und Arbeitsformen mitzubestimmen;
- läßt die Schüler auch die Methoden lernen, die zur Analyse gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Realität notwendig sind;
- ermöglicht den Schülern die Einübung von Techniken geistiger Arbeit (Informationsbeschaffung, Interviewtechniken, Materialauswertung; Quellenauswahl, Quellenkritik . . .);
- bezieht die Interessen der Schüler in die Unterrichtsarbeit mit ein;
- ermöglicht lernfeldübergreifende Problemstellungen;
- ermöglicht den Lerngruppen in manchen Fällen gemeinsame Untersuchungen außerhalb der Schule.

Auswahl der Projekte

Ob Projektunterricht diese Erwartungen erfüllt, hängt in hohem Ausmaß davon ab, inwieweit es gelingt, die Schüler zu motivieren. Dies scheint am ehesten dann möglich, wenn der Unterricht an kontroverse Sachverhalte anknüpft, bei denen sich Schüler unmittelbar zur Stellungnahme aufgefordert sehen. Inwieweit Spannungen, Verärgerung und Leiden der Schüler, wie sie durch inner- und außerschulische Konflikte ausgelöst werden, sich dazu eignen, hängt von Voraussetzungen ab, die an anderer Stelle diskutiert wurden (vgl. S. 54 f.).

Kommen von den Schülern keine Anregungen für Projektarbeit und reagieren sie gleichgültig auf die Angebote, die der Lehrer den Rahmenrichtlinien entsprechend macht,

- kann diese Gleichgültigkeit zum Unterrichtsgegenstand werden;
- kann der Lehrer mit Hilfe einer Provokation (Reizwort; Karikatur; Zeitungsmeldungen; „Fall“; Slogan; Plakat . . .) die Schüler zu spontanen Äußerungen und damit zu einer ersten Meinungsäußerung bringen;
- kann die unmittelbare Konfrontation der Schüler mit der gesellschaftlichen Realität (Besichtigung eines zum Abbruch bestimmten Mietshauses; Besuch von Obdachlosenasylen; Fürsorgeheimen usw.) Neugieverhalten, Betroffenheit oder Abwehrreaktionen bewirken.

Organisation

Ist es gelungen, die Schüler zu einer spontanen Äußerung zu den jeweiligen Problemen zu bewegen, wird sich herausstellen, daß dabei unterschiedliche Einstellungen zutage treten. Sie drücken sich in unterschiedlichen Ansichten darüber aus, wie das Problem (evtl. Mißstand) entstanden ist, wer dafür verantwortlich zu machen wäre, wie es zu lösen wäre usw.

Solche Äußerungen sind die Grundlage weiterer Arbeit, bei der die Schüler lernen, daß ihre vorläufigen Meinungen auf mehr oder weniger zuverlässigen Informationen oder auf Übernahme bestimmter Einstellungsmuster beruhen. Es geht nicht darum, daß der Lehrer etwa diese Meinungen und Einstellungen zu korrigieren habe, sondern daß die Schüler lernen, die Informationen auf ihre Zuverlässigkeit und ihre Interessengebundenheit zu überprüfen und ihre eigenen Einstellungen auf Zustandekommen und Folgen zu befragen. Aufgrund der festgestellten Informationsdefizite sowie der Einstellungsproblematik erarbeitet die Lerngruppe Strategien zur Klärung von Fragen, die den Lernprozeß vorantreiben.

Beispiele:

- Was ist wirklich geschehen — (Beschaffung weiteren kontrollierten Materials)
- Wie entstand das Problem?
- Wem nutzt, wem schadet der jetzige Zustand?
- Welche Alternativen sind denkbar? Wer könnte sich für sie einsetzen?
- Wem dienen, wem schaden diese Alternativlösungen?
- Wer wird diesen Lösungsvorschlägen Widerstand entgegenzusetzen haben — mit welchen Mitteln?

Bei diesem Projektunterricht wird der Lehrer immer wieder vor die Frage gestellt, wie weit er bei Organisation des Lernprozesses eingreifen sollte oder wieviel Raum der Selbstorganisation des Prozesses durch die Schüler einzuräumen ist. Eingriffe des Lehrers aus der Sorge davor, daß die Schüler in Sackgassen geraten, sind oft unberechtigt, denn gerade die Aufarbeitung von (methodologischen) Irrwegen kann wesentlich zum Lernerfolg beitragen. Irrig wäre andererseits die Auffassung, der Lehrer habe im Sinne des laissez faire sich jeglicher Steuerung zu enthalten. Impulse des Lehrers (Materialien, Fragestellungen, methodische Hinweise . . .) sollten sich immer auch daran orientieren, inwieweit durch sie die Schüler (im Sinne der Selbst- und Mitbestimmung) in die Lage kommen, auf diese Steuerung künftig verzichten zu können, ohne daß der Lernprozeß dadurch zum Stillstand kommt, bzw. sich in der ungeprüften Wiedergabe von Meinungen oder der unreflektierten Anpassung an „Autoritäten“ (in der Zeitung steht doch . . .) erschöpft.

Fallanalysen:

So eng sich auch Projektunterricht und Fallanalyse in bestimmten Punkten berühren und überschneiden, ein entscheidender Unterschied darf nicht übersehen werden: im Rahmen des Projekts hat der Fall die Funktion des Einstiegs, der dazu dient, das im Mittelpunkt des Projekts stehende Problem anzureißen. Bei der Fallanalyse hingegen ist der Fall die Sache selbst, um deren Analyse es geht. Der Vorzug der Fallanalyse ist die leichtere Überschaubarkeit und Organisierbarkeit des Lernprozesses, der weniger komplex ist als die Problemstellung des Projekts. Zudem erleichtern die Techniken geistiger Arbeit, die bei der Fallanalyse erlernt werden, den Projektunterricht, der nicht minder auf diese Techniken angewiesen ist (z. B. den Informations- und Stellenwert einer Aussage bestimmen; Tabellen und graphische Darstellungen auswerten und anfertigen; Meinungen von Tatsachen unterscheiden usw.).

Kriterien für die Auswahl der Fälle

- An der Auswahl der Fälle sollten die Schüler beteiligt sein;
- Den Fällen sollten relevante gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Probleme zugrundeliegen;
- Die Fälle sollten eine aktuelle, d. h. zur Zeit in der Öffentlichkeit ausgetragene Kontroverse widerspiegeln.

Die Unterrichtsorganisation

ähnelt der des Projektunterrichts, wird aber methodisch weniger anspruchsvoll und in ihren Phasen kürzer sein, da die Verzweigung, wie sie für das Projekt typisch ist, durch die Bindung der Schüler an den Fall kaum eintritt. In der Unterrichtspraxis kann es sich durchaus ergeben, daß während der Fallanalyse die Möglichkeit und — wenn das Schülerinteresse es verlangt — die Notwendigkeit auftritt, die Fallanalyse in einem Projekt aufgehen zu lassen.

Strukturanalysen:

Beim Unterrichten in Projekten und Fallanalysen könnte bei Schülern der Eindruck entstehen, als handle es sich bei den zugrundeliegenden Situationen/Problemen um unzusammenhängende Ausschnitte gesellschaftlicher Realität. In solchen Fällen wird dann die Frage nach den Zusammenhängen selbst Gegenstand von Unterricht in Form von Strukturanalysen.

Bei ihnen geht es um die Zurückführung von Einzelphänomenen auf die ihnen zugrundeliegenden gesellschaftlichen, räumlichen, historisch-ökonomischen Bedingungen und deren Wechselwirkung. Dabei lassen sich Kategorien gewinnen, die zur Einordnung der Einzelphänomene, in denen diese Zusammenhänge auch in der Gegenwart ihren Ausdruck finden, in einen politischen Bedingungs-zusammenhang befähigen.

Lehrgänge/Sachkurse:

Unterricht sieht sich dem Problem gegenüber, daß die Klärung bestimmter Fragen den Rahmen des Projekts zu sprengen droht. So kann es sich z. B. im Zusammenhang mit einem Projekt Wohnen als notwendig erweisen, den formalen Ablauf der Entstehung eines Gesetzes zu erkennen oder mit Statistiken arbeiten zu können. Solche über das Projekt hinausweisenden Fragestellungen sollten in Lehrgängen geklärt werden. Wichtig im Sinne des Lernziels „bewußtes Lernen“ erscheint es dabei, daß sich die Aufgabenstellung dieser Lehrgänge aus Fragen der Schüler ergibt. Im Vordergrund stehen damit auch auf dieser Ebene mögliche Anwendungssituationen für das Gelernte.

Die Relation zwischen Projektunterricht Fall- und Strukturanalyse sowie Lehrgängen ergibt sich aus der konkreten Unterrichtssituation.

Koordination der Einzelfächer

Wo es aus organisatorischen und personellen Gründen noch nicht möglich ist, Gesellschaftslehre im Sinne dieser Rahmenrichtlinien als Lernbereich, in den die fachspezifischen Aspekte integriert sind, zu erteilen, müssen die bisherigen Einzelfächer koordiniert werden.¹⁾ Dazu bieten sich folgende Verfahren an:

Abprache der Unterrichtsvorhaben in der Konferenz des Lernbereichs Gesellschaftslehre. Ihr gehören die Lehrer an, die die Einzelfächer in der jeweiligen Klasse vertreten.

Ziel der Abprache ist die Erstellung eines Arbeitsplans. Grundlage hierfür sind die Lernziele zu den einzelnen Lernfeldern (Teil B), bezogen auf Jahrgangsstufen. Die Fachkonferenz trifft aus den in den Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Themenstichworten eine Auswahl. Andere Themenstichworte als die angeführten sind möglich, wenn gewährleistet ist, daß der Unterricht den entsprechenden Lernzielen gemäß organisiert wird und die angegebenen Qualifikationen erreicht werden können.

Dabei sollte als Ausgangspunkt für die Abprache der Bewußtseinsstand der Lerngruppe berücksichtigt werden. Er kann ermittelt werden

- durch das Sammeln der Schülerassoziationen zu bestimmten Begriffen, Personen, Bildern,
- durch die Aufforderung an die Schüler, zu Texten/Bildern Stellung zu nehmen,
- durch Provozieren von Schüleräußerungen zu kontroversen Urteilen über einen Aspekt des Themenstichworts u. a.

Unter dem Gesichtspunkt der ermittelten Schulsituation werden dann die Lernziele und Gegenstände unter Berücksichtigung der Einzelfächer differenziert. Diese Abstimmung soll verhindern, daß in den Einzelfächern zur selben Zeit beispielsweise über Industriestandortfragen (Erdkunde), über die Primärgruppenbeziehung in vorgeschichtlichen Kulturen (Geschichte) und über das Verhältnis zwischen Wählerverhalten und sozialer Schichtung unterrichtet

¹⁾ Hinweise zur Aufteilung des für den Lernbereich Gesellschaftslehre zur Verfügung stehenden Stundendeputats erfolgen nach Verabschiedung der neuen Stundentafel.

wird. Zwar werden sich in der Unterrichtspraxis sicher zeitliche Verschiebungen innerhalb eines Schuljahres nicht vermeiden lassen, jedoch muß der Bezug der Einzelfächer zum Lernbereich Gesellschaftslehre gewahrt werden. Die zunächst nur formale Verbindung zwischen den Einzelfächern wird erst dann für den Unterricht von Bedeutung, wenn es gelingt, einen Transfer herzustellen zwischen dem, was in den Einzelfächern geschieht.

Aus diesen Gründen ist es wünschenswert, da, wo der Unterricht aufgefächert erteilt werden muß, die Zahl der in einer Jahrgangsstufe beteiligten Lehrkräfte zu beschränken.

Zur Frage der Arbeitsmaterialien

Die in den Schulen in der Regel zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernmittel sind auf einen Unterricht hin konzipiert, der sich an einem für die einzelnen Jahrgangsklassen festgelegten Stoffpensum orientiert. Aus pragmatischen Gründen wurden daher die Themenstichworte so gewählt, daß sie nach Möglichkeit — wenn auch unter anderen Fragestellungen — das Heranziehen der für die einzelnen Jahrgangsstufen zugelassenen Schulbücher noch erlauben. Dieser Kompromiß ging von der Annahme aus, daß in absehbarer Zeit auf der Grundlage der neuen Rahmenrichtlinien neue Arbeitsmaterialien entwickelt werden. (Stichworte für die Neukonzeption: Loseblattsammlungen, Arbeitsbögen, Bild-Tonmaterialien nach Gesichtspunkten, die davon ausgehen, daß die möglichst selbständige Erarbeitung von Einsichten und Erkenntniszusammenhängen durch die Schüler gewährleistet sein sollte.)

Zum Problem der Differenzierung

Zur Differenzierung stufenbezogener Rahmenrichtlinien

Die Umsetzung der Lernziele dieser Rahmenrichtlinien in die Unterrichtspraxis verlangt Planungs- und Auswahlkriterien, bezogen auf die jeweils konkrete Lerngruppenstruktur. Wissenschaftlich und empirisch überprüfte Differenzierungsmodelle fehlen zur Zeit. Darum muß hier auch darauf verzichtet werden, die den Lernzielen zugeordneten Themenstichworte, Materialhinweise und Qualifikationsangaben differenziert anzubieten. Damit verbietet sich aber auch die tradierte Differenzierung nach Schulformen: die dafür bisher verwandten und scheinbar durch Erfahrung belegten Beurteilungsmaßstäbe werden von der Lern- und Sozialpsychologie zu-

nehmend in Frage gestellt und als Ausdruck von Vorurteilen ausgewiesen.

Zu solchen fragwürdig gewordenen Kriterien für die Differenzierung nach Schulformen gehören: geringere Abstraktionsfähigkeit von Hauptschülern gegenüber Real- und Gymnasialschülern; die stärkere Ausrichtung hauptschulbezogener Unterrichtsansätze auf Orientierungswissen und auf den Erwerb praktischer Fertigkeiten für Anwendungssituationen im unmittelbaren Lebensbereich (Ausfüllen von Formularen, Anträgen, richtiges Benehmen, Werken, Kochen, Stricken . . .) anstelle des Erwerbs von Fähigkeiten zu einer kritischen Realitätsüberprüfung.

Zugleich haben Untersuchungen ergeben, daß Vorurteile über Schülerfähigkeiten sich deswegen in der Unterrichtspraxis zu bestätigen scheinen, weil ihnen Erziehungsprozesse entsprachen, die das erwartete Schülerverhalten zur Folge hatten. Zur Zeit werden die meisten Schüler noch in traditionellen Schulformen unterrichtet. Unterschiedliche Schulabschlüsse und Berufsperspektiven spiegeln sich in dieser Schulformdifferenzierung wider. Insofern müssen die Rahmenrichtlinien einer doppelten Anforderung genügen:

- Sie müssen Durchlässigkeit mindestens bis Klasse 8 einschließlich ermöglichen.
- Sie müssen unterschiedliche Zeitpunkte der Schulabschlüsse und unterschiedliche Berufsperspektiven der Schüler berücksichtigen.

Im Lernbereich Gesellschaftslehre finden diese Forderungen ihren Ausdruck darin, daß bis einschließlich Klasse 8 Lernziele, Themenstichworte, Materialhinweise und Qualifikationsbeschreibungen nicht differenziert werden. Für die 9./10. Jahrgangsstufe sind dann differenzierte Unterrichtsangebote vorgesehen, je nachdem, ob es sich — bezogen auf den weiteren Ausbildungsgang der Schüler — um vorwiegend homogene oder heterogene Lerngruppen handelt (Gymnasien/Hauptschule, Realschule/Gesamtschule).

Diese Angebote konkretisieren die allgemeinen Lernziele dieser Jahrgangsstufe unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Anwendungssituationen: z. B. wird das Problem des Rollenwechsels vom Schüler zum Lehrling in Hauptschulklassen verbindlich behandelt werden müssen. Dabei ist Voraussetzung, daß eine an Themenstichworten orientierte Differenzierung keine Differenzierung der allgemeinen Lernziele einschließt, d. h. die Qualifikationsstruktur bleibt trotz verschiedener Schulabschlüsse für alle Schüler vergleichbar.

Zum Problem der kompensatorischen Erziehung im Lernbereich Gesellschaftslehre

Die bisherigen Überlegungen zur Differenzierungsproblematik vernachlässigen die schichtspezifisch ungleichen Ausgangsbedingungen der Schüler. Das allgemeine Lernziel, demzufolge alle Schüler für eine optimale Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu qualifizieren sind, ist in seiner Realisierung aber an die Aufhebung der ungleichen Startbedingungen gebunden. Schichtspezifische Ungleichheit wird bezogen auf schulisches Lernen; sie wird faßbar in der Ungleichheit von Leistungsmotivation, Konzentrationsfähigkeit, Lerngeschwindigkeit (unter besonderer Berücksichtigung häuslicher Verstärkung); in der Ungleichheit von Verbalisierungsfähigkeit, vor allem bei der schriftlichen Fixierung von Abstraktionsfähigkeit und von Möglichkeiten für die Nutzung der Identifikationsangebote der Schule.

Kompensation dieser Ungleichheiten schließt eine Reflexion der Beurteilungsmaßstäbe ein. Wenn also die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung oberstes Lernziel der Gesellschaftslehre ist, so muß geprüft werden:

- Welche schichtspezifisch bedingten Ausgangsverhalten der Schüler sollen verstärkt/abgebaut werden?
- Welche gesellschaftliche Funktion haben Verstärkung/Abbau dieser Ausgangsverhalten?

Ziel der Prüfung ist es, ein Optimum an Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu ermöglichen. Folglich sind den Schülern die Qualifikationen zu vermitteln, die sie — im Hinblick auf die Schicht, der sie angehören — für die optimale Nutzung ihrer Lebenschancen brauchen.

Der Lehrer muß sich über die Widersprüchlichkeit kompensatorischer Erziehung klar sein: zum einen soll kompensatorischer Unterricht nicht unreflektiert mittelständische Normenvorstellungen und Verhaltensweisen auch auf Unterschichtenkinder übertragen; zum anderen aber müssen auch diese Schüler unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen befähigt werden, sich der oft mittelschichtspezifischen instrumentellen Fertigkeiten im Sinne einer politischen Verhaltenslehre zu bedienen.

Mit diesen Bemerkungen sind die unterrichtspraktischen Probleme kompensatorischer Erziehung nicht gelöst. Angesichts des wissenschaftlichen Diskussionsstandes können entsprechende Vorschläge auch nur Hinweischarakter haben. In diesem Sinne wird bei der Strukturierung der Lernfelder in Teil B versucht — ohne, daß

an der Verbindlichkeit aller Lernziele für alle Schüler etwas geändert werden darf — durch die Aufnahme schichtspezifischer Aspekte von Realitätserfahrung auch Schülern aus der Arbeiterschicht durch ein entsprechendes Angebot an Unterrichtsinhalten Identifikations- und Motivationsmöglichkeiten zu geben. Diese Thematisierung schichtspezifischer Sozialerfahrung dient als Ansatz zur Aufarbeitung des „dichotomischen“ Weltbildes der Arbeiterschicht, in dem Ohnmachtserfahrungen in einer „oben-unten“-Gliederung der Gesellschaft sich niederschlagen. Die für eine Korrektur dieser Erfahrungen notwendigen andersartigen Sozialisationserfahrungen kann der Lernbereich Gesellschaftslehre isoliert wegen des Übergewichts der übrigen Sozialisationsfaktoren und -einflüsse nicht vermitteln.

Eine Möglichkeit rationaler Aufarbeitung könnte die sozial-heterogene Lerngruppe bieten (integrierte Gesamtschule), in der die Schüler unmittelbar mit der Erfahrung von Mißverständnissen, Vorurteilen und Verhaltensdifferenzen als Resultat unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit konfrontiert werden.

Allerdings sind noch die Strategien für die Organisation von Lernprozessen zu entwickeln, in denen die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Schichten konsequent Gegenstand von Unterricht ist und in denen zugleich eine Plattform für die Austragung von gesellschaftlichen Konflikten geschaffen wird. Gesellschaftslehre müßte diesen Aspekt besonders berücksichtigen. Hier liegt eine große Aufgabe für die Weiterentwicklung einer Didaktik der politischen Bildung. Dabei geht es u. a. um die Klärung folgender Fragen: wie lassen sich

- Voreinstellungen der Schüler thematisieren,
- Verständigungsschwierigkeiten ins Blickfeld rücken,
- Informationsrückstände beheben,
- Soziallängste berücksichtigen mit dem Versuch, sie abzubauen,
- auf die Erweiterung kommunikativer Kompetenz angelegte soziale Interaktionsformen vermitteln,
- Kategorien verfügbar machen, die adäquat Konfliktbeschreibung und Entwicklung von Problemlösungsstrategien ermöglichen,
- Situationen innerhalb des Lernprozesses schaffen, in denen kommunikatives Handeln möglich wird (Frage nach der Gewißheit emotionaler Zuwendung als Voraussetzung für solidarisches Handeln)?

Kriterien für die Beurteilung des Lernerfolgs

Die Beurteilung soll Lehrer und Schüler den Stand des Lernprozesses bewußt machen mit dem Ziel, die Aufgaben der weiteren Arbeit bestimmen zu können. Grundlagen dazu liefern Aussagen über:

- Informationszuwachs
- Stand der instrumentellen und methodischen Fertigkeiten (Kartenlesen, Statistiken lesen und beurteilen; Arbeit mit Texten); Beherrschung von Arbeitsformen (Gruppenunterricht, Diskussion, Referat...); Entwicklung von Fragestellungen, Planung von Unterricht.
- Methodenbewußtsein (Fähigkeit zur Reflexion des Verlaufs und des Standes des Lernprozesses.
- Verhaltensdispositionen (situationsbezogene Anwendung des Gelernten in Schule, Elternhaus...).

In Noten gefaßte Aussagen über Schülerleistungen reduzieren Beurteilung auf eine Bewertung. Überprüfbar im Sinne von meßbar ist dabei lediglich ein Teil der Beurteilungsgrundlagen:

- Informationsstand
- instrumentelle Fertigkeiten
- methodische Fähigkeiten (bedingt).

B. Strukturierung der Lernfelder

Lernfeld I: Sozialisation

Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen

Dieses Lernfeld befaßt sich mit der Entstehung von Einstellungen (attitudes) und Verhalten sowie mit den Folgen, die sich daraus ergeben.

Der Begriff Sozialisation umschreibt den gemeinten Sachverhalt besser als der Begriff Erziehung: Sozialisation umfaßt nicht nur den Einfluß der Träger von Erziehung im engeren Sinne — Sozialisationsinstanzen wie Familie, Kindergarten, Schulen, Einrichtungen der Berufsausbildung und Religionsgemeinschaften — sondern auch häufig unterschätzte Sozialisationseinflüsse wie Werbung, Leitbilder und Idole, Fernsehen, Jugendliteratur, soziales Umfeld usw. Unter Sozialisation wird demnach nicht nur die bewußte und gezielte Einflußnahme von Personen, Gruppen und Institutionen auf das Individuum verstanden, sondern auch die als nicht intendiert erfahrene Einflußnahme.

In der gesellschaftlichen Realität lassen sich Sozialisationsinstanzen und Sozialisationseinflüsse nicht trennen. So wird z. B. die Erziehungsfunktion der Familie entscheidend beeinflußt durch das Medienangebot. Zugleich müssen die Erziehungsmaßnahmen der Familienmitglieder in Zusammenhang gesehen werden mit deren sozialer Lage und ihrer Stellung im Arbeitsprozeß. Dieser komplexe Zusammenhang ist gemeint, wenn von Sozialisationsfeldern gesprochen wird. Auf solche Sozialisationsfelder bezogen werden im folgenden die Begriffe Familie, Schule, Arbeitsplatz, peergrups, Vereine/Verbände, Wohnbereich, Freizeitlandschaft, Einkaufszentren ... verwendet.

Die Reihenfolge dieser Aufzählung entspricht nicht einer Gewichtung zwischen den einzelnen Sozialisationsfeldern. Ebenso fehlen an dieser Stelle Aussagen zu Überschneidungen: In welchem Verhältnis die Sozialisationsfelder zueinander stehen, muß in der jeweiligen historischen Situation stets neu untersucht werden; vor allem hängt dieses Verhältnis ab von den unmittelbaren (Arbeitsplatzsituationen, Einkommen ...) und den mittelbaren Einflüssen

(Konsumverhalten, Kommunikationsformen), die vom Produktionsbereich ausgehen.

Zur Gliederung des Lernfeldes wurden zwei Lernzielzusammenhänge gewählt.

Lernzielzusammenhang 1 befaßt sich mit den Bedingungen und Auswirkungen von Sozialisation.

Lernzielzusammenhang 2 befaßt sich mit dem Verhalten in Rollenkonflikten.

Lernzielzusammenhang 1: Bedingungen und Auswirkungen von Sozialisation

Im Bereich der an ihn gerichteten Rollenerwartung erfährt der Schüler Gesellschaft als Realität: als Kind, Junge, Mädchen, Schüler, Lehrling, Freund, Freundin, Konsument . . . soll er jeweils bestimmten Rollenerwartungen gerecht werden. Ebenso orientiert sich sein Verhalten anderen gegenüber an Rollenerwartungen (Elternrolle, Lehrerrolle . . .). Häufig werden diese Erwartungen und die ihnen entsprechenden Reaktionen und Aktionen als selbstverständlich und naturgegeben erlebt. Es fehlt das Bewußtsein ihrer Entstehung als Ergebnis von Sozialisation.

Einsicht in die Bedingungen und Konsequenzen von Sozialisationsprozessen ist damit Aspekt eines Lernzielzusammenhangs, der den Schüler zu einer rationalen Analyse seiner Stellung in der Gesellschaft qualifizieren soll (vgl. Teil A). Zugleich rücken unter der Perspektive dieses Lernfeldes die Verhaltensformen (Einstellungen, Handlungsgrundlagen) ins Blickfeld, die als Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse historisch entstanden und veränderbar sind. Die jeweiligen historischen Bedingungen für Sozialisation müssen dabei auch unter Berücksichtigung des Verfügungsraumes, in dem sich gesellschaftliches Handeln vollzieht, gesehen werden.

Eine rationale Untersuchung von Sozialisationsprozessen verweist stets auf die Bedingungen und Folgen von Sozialisation für die Stabilisierung und die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse. Dabei gewinnt die Frage nach der Entstehung, Funktion und Verteilung von Rollen besonderes Gewicht. Entsprechend muß geklärt werden:

- Was sind Rollen?
- Wie kommen sie zustande und wem nützt diese Rollenverteilung?

- Wodurch werden Rollen festgelegt; wie werden Rollenerwartungen vermittelt?
- Welche Funktionen haben Sprach-, Denk- und Verhaltensstrukturen für die emotionalen und kognitiven Reaktionen auf Rollanforderungen
- Inwieweit werden dabei schichten/klassenspezifische Aspekte des Sozialisationsprozesses bestimmbar (z. B.: Formen des Spracherwerbs, Erziehungsstile, Struktur und Inhalte öffentlicher Erziehung . . .)
- Welche Funktion haben Sanktionen und Leitbilder bei der Vermittlung von Rollen?
- Wie entstehen/verändern sich solche Leitbilder (wie werden sie auf/abgebaut?)

Die Klärung solcher Fragen verweist auf den Zusammenhang zwischen Rollenverteilung und den jeweiligen Herrschaftsverhältnissen. Im Unterricht stellt sich damit das Problem, Sozialisationsformen, die für Mit- und Selbstbestimmung qualifizieren, von denen zu unterscheiden, die eine Demokratisierung der Gesellschaft verhindern. Dabei soll den Schülern auch die Begründbarkeit von Einschränkungen des persönlichen Handlungsspielraumes einsichtig werden. Zugleich aber soll gelernt werden, daß stets neu geprüft werden muß, ob die jeweils geforderte Einschränkung im Sinne demokratischer Ziele als rational ausgewiesen werden kann.

Die unterrichtspraktischen Schwierigkeiten resultieren in diesem Zusammenhang aus der Notwendigkeit, Schüler zu befähigen, ihre eigenen Voreinstellungen gegenüber gesellschaftspolitischen Zielen (z. B. Begriffsfeld Demokratie) in Zusammenhang zu sehen mit bereits durchlaufener Sozialisation. Ihrer Aufarbeitung im Unterricht sind enge Grenzen gesetzt. So kann die Reflexion auf die Bedingungen für das eigene Verhalten Prozesse in Gang setzen, die nicht nur sozial-psychologische Qualifikationen vom Unterrichten verlangen, sondern vor allem die Möglichkeiten einschließen, Auswirkungen des Unterrichts auf andere Sozialisationsfelder so zu kalkulieren, daß für die Schüler keine unzumutbaren Belastungen entstehen (vgl. S. 54). Daher dürfte es in der Regel nur bedingt und wahrscheinlich nicht zu Beginn des Lernprozesses möglich sein, die unmittelbaren Sozialisationserfahrungen der Schüler direkt zu thematisieren (z. B. Erziehungsstile der Eltern; Zugehörigkeit zu einem C-Kurs . . .). Es sollten vielmehr zunächst die Voraussetzungen geschaffen werden (z. B. durch Rollenspiele), von denen aus es den Schülern gelingt, die eigenen Erfahrungen auf einen gesellschaftlichen Bezugsrahmen zu beziehen, d. h. nicht mehr unter Begriffen wie persönliche Schuld, Versagen, Verdienst zu

fassen. Besonders in den Blick gerückt werden sollten dabei diejenigen Faktoren des Sozialisationsprozesses, die über Triebunterdrückung Vorurteile, Ängste, Ich-Schwäche, kritiklose Anpassung und destruktive Aggressivität erzeugen.

Soweit es darum geht, die Bedingungen und Folgen der entsprechenden Sozialisationsprozesse bewußt zu machen, bietet es sich in diesem Zusammenhang an, historische Formen und Beispiele für Sozialisation in den Unterricht miteinzubeziehen. Die Distanz zum Gegenstand kann es Schülern erleichtern, die Frage nach der gesellschaftlichen Bedingtheit individueller Verhaltensformen emotional zu akzeptieren. Transferierbar sind dabei nicht die inhaltlichen Ergebnisse (Sozialisationsformen/inhalte zu anderen Zeiten und in anderen Kulturkreisen), sondern die Fragestellungen und Begriffe, mit denen das Bedingungsgefüge für Sozialisation aufgedeckt wird. Darüberhinaus kann die Erfahrung, daß es völlig verschiedene Inhalte und Formen der Sozialisation gab und gibt, Schüler von unmittelbaren Zwängen der eigenen Sozialisation teilweise entlasten, sofern dabei deutlich wird, daß die entsprechenden Sozialisationsformen nicht als naturgegeben hingenommen werden müssen. Unter der historischen Perspektive läßt sich zudem bewußt machen, daß gesellschaftliche Veränderungen den Sozialisationsbereich beeinflussen, indem gezeigt wird, wie sich jede grundlegende Neustrukturierung der Herrschaftsverhältnisse im Sozialisationsbereich auswirkt (vgl. Franz. Revolution; Russische Revolution; Nachkriegsentwicklung in Deutschland nach 1918 und nach 1945 in der BRD/DDR). Veränderungen von Sozialisationsformen und -inhalten werden so zu einem Indikator dafür, inwieweit die jeweils proklamierten gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen sich durchsetzen konnten.

Auch an dieser Stelle ergibt sich die Frage nach den Zielen einer Veränderung von Sozialisationsinhalten/formen. Nach den allgemeinen Lernzielen dieser Rahmenrichtlinien müßte es darum gehen, historische, gegenwärtige und denkbare Sozialisationsformen daraufhin zu befragen, ob sie den Prozeß der Mit- und Selbstbestimmung fördern, erschweren bzw. verhindern. Diese Aufgabenstellung verlangt, die Begriffe Selbst- und Mitbestimmung ebenfalls in Zusammenhang mit der historischen Entwicklung zu sehen. So ist zu prüfen, inwieweit das Festhalten an den tradierten Formen von Selbst- und Mitbestimmung gewährleistet, daß eine dem jeweiligen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung angemessene Konzeption entworfen und realisiert werden kann. Dabei wird es auch darum gehen müssen, das, was subjektiv als die eigenen Interessen und Bedürfnisse erfahren wird, zu problematisieren. Dies

schließt allerdings ein, daß sich die Qualifizierung für die Einsicht in die Manipulierbarkeit von Einzelinteressen mit der Erörterung von Möglichkeiten zur Verhinderung solcher Manipulation verbindet.

Zugleich sollte aber auch bewußt werden, daß trotz partikularer Interessen, die sich der Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung für alle bedient haben und noch bedienen, diese Forderung immer wieder aufgegriffen wurde mit dem Ziel, inhumane Verhältnisse (Unterdrückung, Ausbeutung, Gewalt) zu beseitigen und ihnen utopische Gesellschaftsmodelle entgegenzusetzen. Geht es darum, Schüler zur Kritikfähigkeit gegenüber Rollenerwartungen zu befähigen, dann darf auch die Schule als Sozialisationsfeld nicht von dem kritischen Befragten durch die Schüler ausgenommen werden. Die Schüler sollen fähig werden, die Intentionen der Sozialisationsinstanzen auf ihre Zielvorstellungen hin zu befragen und an den Methoden zu messen, die angewandt werden, um die Intentionen zu verwirklichen. Diese Überlegungen lassen sich in folgenden **Lernzielen** zusammenfassen

1. erkennen, daß individuelles Verhalten durch Rollenerwartungen geprägt wird
2. lernen, historische, gegenwärtige und denkbare Sozialisationsformen daraufhin zu befragen, inwieweit sie den Prozeß der Selbst- und Mitbestimmung fördern, erschweren bzw. verhindern
3. erkennen, daß die Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung, in den Inhalten und in den Formen ihrer Realisierung zu unterschiedlichen Zeiten von unterschiedlichen Schichten/Klassen bestimmter Gesellschaften aufgegriffen und unterschiedlich bestimmt wurde
4. lernen, daß Selbst- und Mitbestimmung als Sozialisationsziele sowohl der Sicherung von Herrschaft als auch ihrem Abbau gedient haben und dienen (ideologische und utopische Funktion)
5. lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, d. h. veränderbar sind
6. erkennen, daß in den Sozialisationsformen, die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirksam werden und ihren sichtbaren Ausdruck finden
7. lernen, daß eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse die Veränderung tradierter Inhalte und Formen der Sozialisation einschließt

8. lernen, daß Sozialisationsformen klassen/schichten/gruppen-spezifisch sind
9. lernen, daß Sozialisation immer auch Trieberziehung einschließt
10. lernen, Formen der Trieberziehung (Angebote zur Triebbefriedigung; Forderungen auf Triebverzicht; Arten der Ersatzbefriedigung/Triebsublimierung) in Zusammenhang zu sehen mit dem Sozialverhalten (Ich-Stärke; Selbstbewußtsein; Aggressivität; Autoritätsbindungen)
11. erkennen, daß in die jeweiligen Sozialisationsformen die Formen der Auseinandersetzungen mit den räumlichen Gegebenheiten eingehen
12. erkennen, welche räumlichen Gegebenheiten als naturbedingte und sozioökonomische Faktoren auf Sozialisationsprozesse einwirken und welche Möglichkeiten ihrer Veränderung sich ergeben.
13. erkennen, daß in die Beurteilung von Sozialisationsprozessen Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisation sind
14. lernen, die Grenzen und Möglichkeiten einer nachträglichen Korrektur von Sozialisationsergebnissen einzuschätzen
15. lernen, über welche Mechanismen im Sozialisationsprozeß gewährleistet wird, daß die Erfahrung gesellschaftlicher Zwänge kompensiert und umgeleitet werden kann (Projektion unterdrückter Bedürfnisse auf Minderheiten und Fremdgruppen; Identifikation mit Volk, Nation, Führerfigur).

Lernzielzusammenhang 2: Verhalten bei Rollenkonflikten

Es könnte scheinen, als ob die Lernziele, die auf Schülerverhalten abgestellt sind (LZ 16 ff) lediglich den kognitiven Bereich abdecken. Diese Beschränkung resultiert wiederum aus der Tatsache, daß unter dem Aspekt der Selbst- und Mitbestimmung den Schülern Handlungsformen vermittelt werden müßten, die sie befähigen, auch das eigene Verhalten einer ständigen kritischen Überprüfung zu unterziehen. Dies scheint jedoch nur zumutbar, wenn Unterricht darüber hinaus auch die Bedingungen schaffen könnte, die ein verändertes Rollenverhalten praktikierbar machen. Dies ist jedoch im Rollenkonflikt in der Regel nicht möglich, ohne eine Veränderung der gesellschaftlichen Grundlagen für die Rollenverteilung (z. B. Sozialisationsfunktion der Familie).

Die Einsicht der Schüler in die entsprechenden Zusammenhänge kann eine wichtige psychische Entlastungsfunktion haben, indem Versagungserlebnisse, persönliche Ängste und Minderwertigkeitsgefühle objektiviert, d. h. nicht als Ausdruck individueller Verhaltensformen, sondern als Ergebnis gesellschaftlicher Zwänge deutbar werden. Dadurch können Schüler erfolgreich erfahren, daß die Bedingungen für Rollenkonflikte nicht vom einzelnen („man muß nur wollen“) zu verändern sind, sondern, daß eine Verbesserung von als unzumutbar und leidvoll erfahrenen Konflikten nur möglich ist, wenn Aktionsformen gefunden werden, die diese Vereinzelung aufheben können. Andernfalls führt die Erfahrung der Unterlegenheit in Rollenkonflikten zur Resignation und politischer Apathie mit undemokratischen Verhaltensformen wie: Projektion eigenen Versagens auf Fremdgruppen, Minderheiten, Abhängige und Identifikation mit Kollektiven und Führerfiguren. Deshalb muß im Unterricht auch unter den gegebenen Bedingungen versucht werden, über die Entwicklung von kurz-, mittel- und langfristigen Lösungsmöglichkeiten die Chancen aufzuzeigen, Rollenkonflikte rational auszutragen und dabei wenigstens in Ansätzen vorgegebene Rollenfestlegungen aufzubrechen. Mißerfolge bei solchen Versuchen müssen im Unterricht aufgearbeitet werden, damit nicht die Enttäuschungen und Niederlagen zur Abwendung von politischem Handeln führen. Die produktive Verarbeitung erlittener Frustrationen und häufiger Verzichtsanforderungen gehört zu der am schwersten zu erlernenden Qualifikation, die als Lernziel formuliert, leicht in die Gefahr gerät, zur Leerformel zu werden. Auf ihre ausdrückliche Formulierung wurde daher in diesem Lernzielzusammenhang verzichtet. **Lernziele:** Der Schüler soll befähigt werden

16. eigenes Verhalten als Gegenstand von Reflexion zu akzeptieren
17. individuelle Konflikte als Rollenkonflikte zu begreifen
18. die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung
19. Beziehungen zwischen verschiedenen an ihn gerichteten Rollenerwartungen herzustellen
20. für die daraus sich ergebenden Rollenkonflikte verschiedene Verhaltensmöglichkeiten zu entwickeln
21. dabei zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Lösungsmöglichkeiten zu unterscheiden

22. lernen zu prüfen, inwieweit die Lösung von Rollenkonflikten zugleich eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen für ihre Entstehung einschließt
23. lernen, für den Austrag von Rollenkonflikten kooperative und kollektive Handlungsformen zu entwickeln
24. prüfen, inwieweit die Lösung von Rollenkonflikten auch eine Veränderung der raumbedingten Faktoren einschließt (z. B. Wohnverhältnisse, Siedlungsformen . . .).

Vorschläge zur Konkretisierung der Lernziele im Unterricht

Es wird versucht, die allgemeinen Lernziele so auf Jahrgangsstufen zu beziehen, daß sich ein fortschreitender Lernprozeß ergibt. Dabei faßt das Unterrichtsangebot einzelne Lernziele schwerpunktartig so zusammen, daß die jeweils angestrebten Qualifikationen auf den folgenden Jahrgangsstufen aufgegriffen und erweitert werden. Gleichzeitig werden andere Lernziele in Ansätzen realisiert, um dann auf einer der nächsten Jahrgangsstufen in den Mittelpunkt zu rücken.

Diese Strukturierung orientiert sich nicht an entwicklungspsychologischen Kriterien (vgl. Teil A), sondern an der schrittweisen Entfaltung von Qualifikationen. Dabei wird Lernfortschritt so verstanden, daß die Schüler ausgehend von der Betrachtung und Reflexion isolierter Phänomene fähig werden für die Analyse komplexer Zusammenhänge. Dieses Vorgehen berücksichtigt, daß Schüler auf Grund vorangegangener Sozialisationsprozesse in der Regel durch ein Ausgangsverhalten bestimmt sind, demzufolge die Einsicht in komplexe Zusammenhänge an die Aufarbeitung isolierter Erfahrungen geknüpft ist.

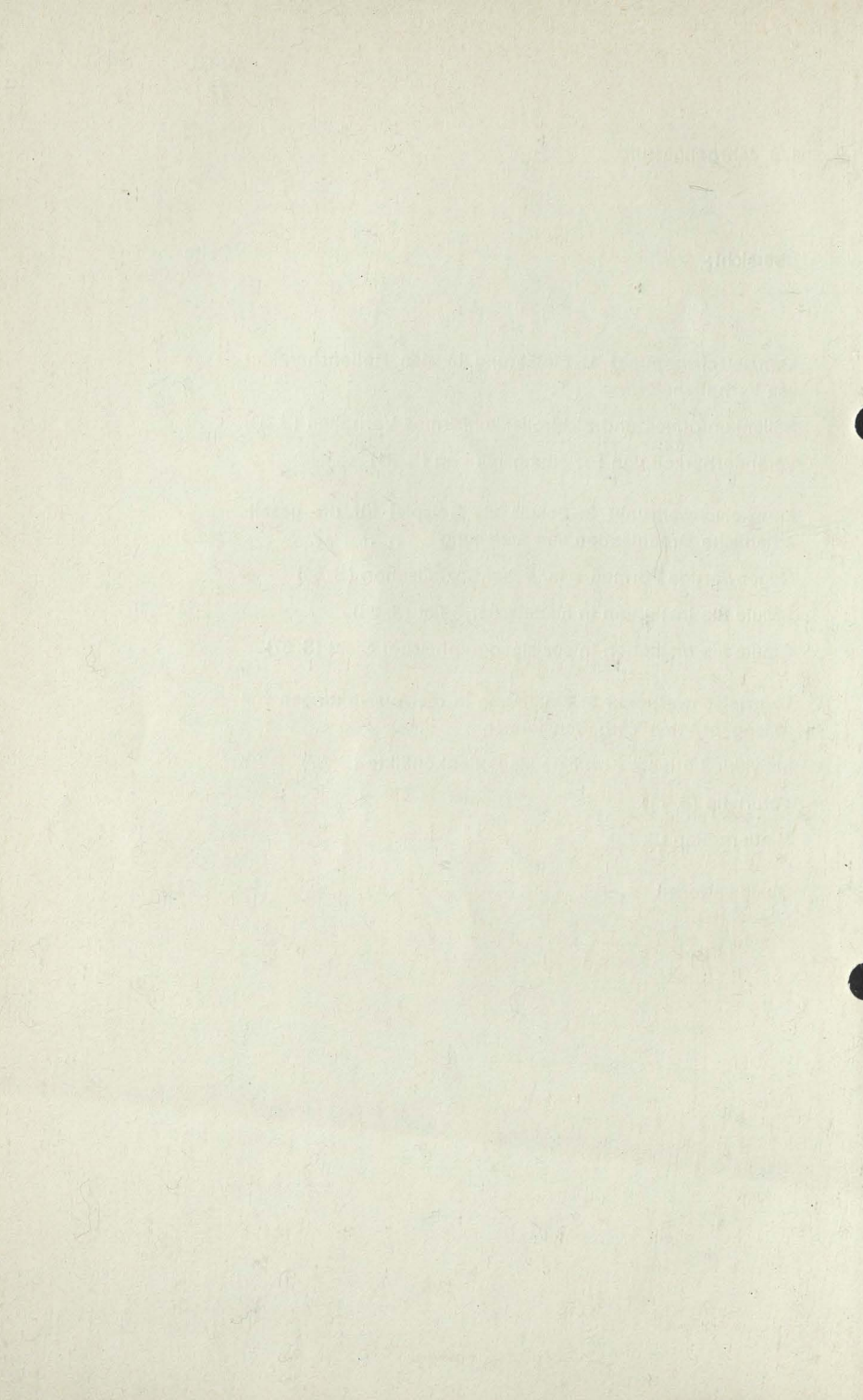
Ein weiterer Gesichtspunkt für die Zuweisung der Lernziele zu den Jahrgangsstufen war die Überlegung, daß durch die Gegenstandsstruktur dieses Arbeitsbereichs eine große Anzahl der Themestichworte den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler erfaßt. Vor allem dort, wo auf die Erziehungsfunktion der Familie eingegangen wird, verlangt die Einbeziehung der Schülererfahrungen vom Unterrichtenden eine Reihe von Vorüberlegungen. So muß geklärt werden, ob den Schülern die Qualifikationen vermittelt werden können, die es ihnen ermöglichen zu erkennen, daß es im Unterricht nicht darum geht, die jeweilige „Privatsphäre“ anzutasten, sondern um die Prüfung, inwieweit die als privat erfahrenen Phänomene in einem gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden müssen. Um die Voraussetzungen für die entsprechenden Lernpro-

zesse zu verbessern, werden den Themenstichworten, die einen Rückgriff auf die Schülererfahrungen nahelegen, historische und ethnologische Materialien zugeordnet, bzw. die Untersuchung bestimmter Fragestellungen anhand von Materialien angeboten, die die unmittelbaren Schülererfahrungen „objektivieren“ (z. B. durch Verweis auf eine Zusammenstellung von Befragungsergebnissen, in denen Industriearbeiter ihre Meinung zur Schule äußern). Andererseits reichen diese Maßnahmen nicht aus, um generell die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß in einem zweiten Schritt die Situation der Schüler direkt im Unterricht thematisiert werden kann. Es muß vielmehr geprüft werden, inwieweit dadurch möglicherweise Spannungen innerhalb der Lerngruppe ausgelöst oder verschärft werden, die eine Blockierung der Lernfähigkeit zur Folge haben bzw. einzelne Schüler in unzumutbare Konflikte bringen. Mit dieser Möglichkeit muß wahrscheinlich besonders in sozial heterogenen Lerngruppen gerechnet werden. Im Rahmen der entsprechenden Unterrichtseinheiten muß den Eltern angeboten werden, sie auf Elternabenden über Ziele und Vorgehen zu informieren.

Diese Überlegungen führen zu einem Konkretisierungsangebot, in dem die Thematisierung unmittelbarer Erfahrungen von Klassenstufe zu Klassenstufe ein stärkeres Gewicht gewinnt, jedoch nicht verbindlich verlangt wird. So lassen sich z. B. die für die 7./8. Jahrgangsstufe angeführten Hinweise zur Untersuchung der Erziehungsformen innerhalb der Familie (vgl. S. 81ff.) sowohl in Form von Befragungen im Erfahrungsbereich der Schüler umsetzen als auch auf „literarisches“ Material bezogen anwenden. Das gleiche gilt auch für die Themenstichworte zum Lehrer-Schüler-Verhältnis bzw. zum Verhältnis zwischen Jugendlichen und Eltern auf der 9./10. Jahrgangsstufe (vgl. S. 106f.).

5./6. Jahrgangsstufe

Obersicht:	Seite
Lernzielschwerpunkt 1: Einführung in den Rollencharakter von Verhaltensformen	59
Rollenkonformes und nichtrollenkonformes Verhalten (S. 59)	
Veränderbarkeit von Erziehungsnormen (S. 61)	
Lernzielschwerpunkt 2: Schule als Beispiel für die gesellschaftliche Organisation von Erziehung	63
Gegenwärtige Formen schulischer Sozialisation (S. 64)	
Schule als Institution in historischer Sicht (S. 66)	
Schule als Institution in sozialgeographischer Sicht (S. 67)	
Lernzielschwerpunkt 3: Einführung in die Auswirkungen von rollengeprägten Verhaltensformen	68
Individuell erlebte Konflikte als Rollenkonflikte (S. 69)	
Vorurteile (S. 71)	
Minderheiten (S. 73)	
Qualifikationen	74



Lernzielschwerpunkt 1: Einführung in den Rollencharakter von Verhaltensformen

Im Arbeitsbereich Sozialisation erfassen Lernziele und Unterrichtsgegenstände in der Regel unmittelbar den Erfahrungsbereich der Schüler. Lernen im Sinne der Lernziele setzt voraus, daß die Schüler befähigt werden, ihre unmittelbaren Erfahrungen zu hinterfragen. Dazu müssen diese Erfahrungen den Charakter der Selbstverständlichkeit verlieren. Das heißt, die Art, in der Schüler erzogen werden, die Tatsache, daß sie eine öffentliche Schule besuchen, daß sie sich als Kinder, als Junge, als Mädchen in bestimmten Formen verhalten, müßten fragwürdig werden. Alle entsprechenden Versuche müssen mit Widerständen bei den Schülern rechnen, solange die in Frage kommenden Themenstichworte von ihnen so verstanden werden, als ginge es darum, „private“, das heißt persönliche Probleme zu behandeln. Andererseits dürfte es zu Beginn des Unterrichts in diesem Lernfeld kaum möglich sein, die gesellschaftlichen Bedingungen für persönliches Verhalten zum Gegenstand von Unterricht zu machen. Als Möglichkeit bietet sich die Einführung des Rollenbegriffs über Beispiele an, an denen Schüler erfahrbar wird, in welchem Ausmaß individuelle Verhaltensformen in ihrem Spielraum festgelegt sind. Um zu verhindern, daß diese Prägung vorwiegend als Ausdruck einer unveränderlichen menschlichen Natur aufgefaßt wird, sollen zum Beispiel gegenwärtige Formen kindlichen Verhaltens verglichen werden mit denen in anderen Kulturen und zu anderen historischen Zeiten. Dem entsprechen folgende **Lernziele**:

- erkennen, daß individuelles Verhalten durch Rollenerwartungen geprägt wird (LZ 1)
- lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, das heißt veränderbar sind (LZ 5)
- eigenes Verhalten als Gegenstand von Reflexion akzeptieren (LZ 16).

Themenstichwort:

Rollenkonformes und nichtrollenkonformes Verhalten

Lernzielorientierte Erläuterungen:

Voraussetzung dafür, daß den Schülern der Rollencharakter individueller Verhaltensformen bewußt wird, kann die Erkenntnis sein, daß das Verhalten von Menschen sich in bestimmten Situationen,

bezogen auf Beruf, Geschlechtszugehörigkeit, Alter gleicht. Allerdings reicht diese zum Beispiel über Rollenspiele zu vermittelnde Einsicht nicht aus, um den Begriff Rolle im Sinne der Lernziele einzuführen. Hinzu kommen muß zunächst einmal die Erfahrung, daß bestimmte Verhaltensweisen durch bestimmte Erwartungen aufgelöst werden. Dies wird deutlich, indem Abweichungen von solchen Erwartungen zum Gegenstand von Unterricht werden.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Beispiele für rollenkonformes und nichtrollenkonformes Verhalten, die im Unterricht die Einführung des Begriffs Rolle ermöglichen:

- Rollenspiele (Entwerfen von Rollenmustern: der Vater, die Mutter, die Hausfrau, der Lehrer, der Arbeiter, der Student, der Ausländer . . .);
- Geschichten und Märchen zu Ende erzählen;
- Darstellung alltäglicher Szenen, in denen es zum Beispiel darum geht, Aufträge, Bitten und Wünsche der Eltern an die Kinder (entweder an den Jungen oder an das Mädchen) zu richten;
- Untersuchung von Texten und Bildern (z. B. Lesebücher, Comics, Werbung . . .) unter der Frage nach der Darstellung bestimmter Berufe, Geschlechter, Altersgruppen (Hausfrau, Teenager, Bauer, „einfacher Mann aus dem Volk“, Lehrer . . .);
- Kinder „fallen aus der Rolle“ — etwa am Beispiel der „Pipi Langstrumpf“ (A. Lindgren) oder am Beispiel der Mädchen, die „wie Jungen“ umhertollen, oder der Jungen, die mit Puppen spielen (Struwwelpeter — Anti-Struwwelpeter);
- Zusammenstellen von Verhaltensweisen, die „man“ — als Junge, Mädchen oder schlechthin als Kind — nicht praktiziert;

Materialhinweise:

dtv — Wörterbuch zur Psychologie, München 1969, Seite 214 — Stichwort Sozialisation

Artikel „Sozialisation“ (Sozialisationsprozeß) in: Wörterbuch der Soziologie, hrsg. von Bernsdorf, W., Stuttgart 1969, Seite 1028

Gottschalch u. a., Sozialisationsforschung, Fischer-Bücherei, „Texte zur politischen Theorie und Praxis“ — 6503 — Seite 45 ff.
Lindgren, Pipi Langstrumpf.

Gormander, Als die Kinder die Macht ergriffen.

Herhaus, G., Birne kann noch mehr, Köln 1970

Anti-Struwwelpeter

Themenstichwort:**Veränderbarkeit von Erziehungsnormen****Lernzielorientierte Erläuterungen**

Auf dieser Jahrgangsstufe lassen sich mit der Einführung des Rollenbegriffs Aspekte der historischen Dimension gesellschaftlicher Verhältnisse aufgreifen. Dabei sollen die Schüler lernen, daß Rollen historisch entstanden sind und sich mit der Umstrukturierung der Gesellschaft verändern. Die folgenden Beispiele sind so aufeinander bezogen, daß in ihnen die zeitliche Dimension unter dem Aspekt von Veränderung und Entwicklung für die Schüler in Ansätzen faßbar werden soll. Die mögliche Zuordnung der Beispiele zu dem traditionellen Gliederungsschema Altertum — Mittelalter — Neuzeit sollte im Unterricht nicht thematisiert werden. Die dazu notwendige Reflexion auf das Selbstverständnis, das einer solchen Gliederung zugrunde liegt, muß einer späteren Klassenstufe vorbehalten bleiben, da sie konkrete Vorstellungen über historische Prozesse in ihrer Komplexität voraussetzt.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Im Sinne der Lernziele bieten sich zwei Möglichkeiten an, Unterricht zu organisieren: Einmal können Beispiele von Erziehungssituationen an unterschiedlichen Punkten der historischen Entwicklung verglichen werden. Im Mittelpunkt steht dabei der Versuch, die Tatsache der Veränderbarkeit von Erziehungsformen bewußt zu machen. Zum anderen bietet es sich an, Materialien aus dem Bereich der Ethnologie heranzuziehen. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Erfahrung der Andersartigkeit von Erziehungsformen zu anderen Zeiten und in anderen Kulturen (sozialgeographischer Ansatz). Beide Ansätze eignen sich, um die Selbstverständlichkeit alltäglicher Erfahrungen in Frage zu stellen. Die Entscheidung für einen der beiden Ansätze im Unterricht hängt auch davon ab, welche Themenstichworte in anderen Arbeitsbereichen ausgewählt werden. (Vergleiche Einleitung in Teil B.) Unabhängig davon stellen beide Ansätze die Aufgabe, mit Material zu arbeiten, das den Schülern nicht unmittelbar erschließbar ist. Gerade diese Fremdartigkeit muß im Unterricht thematisiert werden, das heißt, der Lehrer sollte Schüler zu Äußerungen anregen und sie aufgreifen wie: „Das verstehen wir nicht. Warum ist das so? Das ist doch heute ganz anders. So möchte ich nicht leben...“. Damit in diesem Sinne ein Zugang zu dem Material hergestellt werden kann, sollten keine allgemeinen Überblicke und Zusammenfassungen zum Beispiel über

„Erziehung in Sparta“, sondern Situationsschilderungen und Erfahrungsberichte vorgelegt werden.

Methodisch wird vorgeschlagen, die Motivation, sich mit solchen Materialien zu beschäftigen, dadurch zu erhöhen, daß Berichte über Erziehungssituationen zu verschiedenen Zeiten, evtl. ohne Angabe der Zeit, gemeinsam vorgelegt werden.

An historischen Beispielen und Materialien bieten sich u. a. an:

- Erziehung in Sparta
- Ritterliche Erziehung
- Ausbildung zur Zeit der Zünfte
- Bürgerliche Kindererziehung im 19. Jahrhundert
- Kinderarbeit im 19. Jahrhundert

Materialhinweise: (u. a.)

Plutarch, Lykurg-Biographie

Mittelalterliche Epen (Parzival)

Moritz, Philipp, Anton Reiser

Mann, Heinrich, Der Untertan (Anfang des Romans)

Der bürgerliche Entwicklungsroman, z. B. Keller: Der grüne Heinrich

Dickens, Ch., Oliver Twist u. a.

Bräker, U., Der arme Mann im Tockenburg

Hoppe, R., Die Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland, Dokumente Berlin 1969

An ethnologischen Beispielen und Materialien bieten sich an:

- Spielverhalten
- Strafen
- Geschlechtsspezifische Rollen

Um Schüler für diese Gesichtspunkte zu motivieren, bietet es sich an, von „extremen“ Beispielen auszugehen, wie etwa der Situation der Kinder bei den Pygmäen im tropischen Regenwald Afrikas oder den Indianern im Amazonasgebiet. Hierbei soll deutlich werden, daß Kinder- und Schülerrollen eine — verglichen mit unserer Gesellschaft — völlig andersartige Ausprägung haben. Herausgearbeitet werden müßten dazu Formen der Ritualisierung, in der sich Erziehung jeweils vollzieht. Die Frage nach den Zielen und Absichten, die mit dieser Erziehung verfolgt werden (z. B. auch durch die Setzung bestimmter Tabus) verweist auf den Zusammenhang dieser Beispiele mit den für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Themen-

stichworten im Lernfeld Wirtschaft. Von hier aus wird es dann auch möglich sein, Gründe und Folgen von Veränderungen der Kinderrolle ins Blickfeld zu rücken. Dazu können etwa die Auswirkungen untersucht werden, zu denen die Errichtung von Schulen in Grönland für Eskimokinder bzw. in Afrika oder Südamerika geführt haben.

Materialhinweise:

Mead, M., Jugend, Sexualität in primitiven Gesellschaften, dtv.

Erikson, H., Kindheit in zwei amerikanischen Indianerstämmen, in: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1968

Bittner/Schmid-Cords, Erziehung in früher Kindheit, München 1970

Mead, M., Leben in der Südsee, München 1966

Thompson, L., Kindheit bei den Hopi, in: Erziehung in früher Kindheit, München 1966, S. 59 ff.

Fagin, H., Das soziale Verhalten kleiner Kinder im Kibbuz, in: Kollektiverziehung im Kibbuz, hrsg. v. L. Liegle, München 1970, S. 138 (Tagesablauf).

Geographische Arbeitsmaterialien der Schulbuchverlage, Kaufmann, H., Der Tanz im Yuyu-Busch.

Lernzielschwerpunkt 2: Schule als Beispiel für die gesellschaftliche Organisation von Erziehung

In einem zweiten Ansatz soll versucht werden, die Bedeutung der Schule für die Sozialisation bewußt zu machen. An diesen Beispielen läßt sich relativ leicht zeigen, daß die Art der Organisation und die Bestimmung der Ziele von Erziehung abhängig sind vom Entwicklungsstand einer Gesellschaft. Auch hier geht es wieder darum, die Grenzen des individuellen Entscheidungsspielraumes aufzuzeigen. Dem entsprechen folgende **Lernziele:**

- lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, d. h. veränderbar sind (LZ 5)
- erkennen, daß in den Sozialisationsformen die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirksam werden und ihren sichtbaren Ausdruck finden (LZ 6)

- erkennen, daß in die jeweiligen Sozialisationsformen die Formen der Auseinandersetzungen mit den räumlichen Gegebenheiten eingehen (LZ 11)
- erkennen, daß in die Beurteilung von Sozialisationsprozessen Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisation sind (LZ 13)

Themenstichwort:

Gegenwärtige schulische Sozialisationsformen

Lernzielorientierte Erläuterungen

In dieser Lehrgangsstufe erfahren Schüler unmittelbar, daß es, bezogen auf schulische Ausbildung, für sie verschiedene Wahlmöglichkeiten gegeben hat bzw. gibt. Die Entscheidung, welche Schulform, welchen Kurs sie besuchen, dürfte in der Regel als Ergebnis der Willenserklärung ihrer Eltern bzw. als Folge der Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeit durch die Schule angesehen werden. Unter dem Gesichtspunkt der Lernziele geht es nun darum, den Schülern bewußt zu machen, daß die Wahlmöglichkeit sich in einem vorgegebenen Rahmen vollzieht. Diese Rahmenbedingungen werden Gegenstand von Unterricht. Dies geschieht auf zwei Ebenen. Einmal muß gefragt werden, von welchen Voraussetzungen die Entscheidung der Eltern für eine bestimmte Schulausbildung ausgeht bzw. warum sie eine bestimmte Ausbildung für wünschenswert halten. Zum anderen werden — wenigstens in Ansätzen — die bisherigen Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsgängen im Bereich der Schule aufzuzeigen sein. In beiden Fällen wird der Unterricht dazu führen, daß Lernverhalten und Leistungsvermögen der Schüler als Hauptargumente für Zuteilung für bestimmte Schulformen ebenfalls fragwürdig werden müßten.

Die Bedeutung des Unterrichts liegt darin, daß er in einer Zeit stattfindet, in der Schüler oft mit Ängsten und Resignation oder auch mit Arroganz („Wir sind die Besseren“) auf die entsprechenden Entscheidungen und Anforderungen für ihren weiteren Ausbildungsgang reagieren. Es geht darum, diese individuellen Erfahrungen zu objektivieren. Das heißt, die Entscheidungen erscheinen nicht mehr nur als Ausdruck persönlicher Motive der Eltern, Lehrer und Schüler, ebensowenig können die Fähigkeit, Anforderungen nachzukommen, nur als persönliches Verdienst (Begabung) und — was wichtiger ist — Schwierigkeiten vorwiegend als persönliches Versagen gedeutet werden. Ähnliches gilt für das Verhalten der Eltern. Vielmehr erkennen die Schüler in Ansätzen, daß entspre-

chende Unterschiede auch Ergebnis unterschiedlicher sozialer Erfahrungen sind. (Das kann sich im Unterricht darauf beschränken, daß Schüler feststellen, welche Auswirkungen es hat, wenn Eltern in der Lage sind, sich um Hausaufgaben zu kümmern bzw. dabei zu helfen.) Auf diese Weise wird für Lernziele vorbereitet, die auf den folgenden Jahrgangsstufen in den Mittelpunkt rücken (das Verhältnis zwischen Sozialisationsbedingungen und Schichtzugehörigkeit und die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sozialisationsverhältnissen und gesellschaftlicher Gliederung).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Auch hier ist damit zu rechnen, daß die Schüler sich zunächst dagegen sperren, die Institution Schule als Unterrichtsstoff zu akzeptieren. Werden sie z. B. nach Gründen befragt, warum sie sich zur Zeit in dieser und keiner anderen Schule befinden oder warum sie überhaupt zur Schule gehen, werden sie kaum etwas anderes zu antworten wissen als das, daß es nun einmal so sei und auch gar nicht anders sein könne. Wiederum gilt es, hier das scheinbar Selbstverständliche zu problematisieren:

— die Schulpflicht:

Wie kommt der Staat dazu, alle Kinder zu zwingen, von einem bestimmten Alter an eine Schule für eine bestimmte Zeit zu besuchen? Welche Absichten werden damit verfolgt? Wo und wie sind diese Absichten formuliert? Was bedeutet das Schulpflichtgesetz für Eltern/für Kinder in bezug auf Selbst/Mitbestimmung?

— Schulformen:

Warum werden für die Erfüllung der Schulpflicht verschiedene Schulformen angeboten? Welchen Entscheidungsspielraum bei Wahl der Schulform haben Eltern/Kinder? Welche Bedingungen sind an den Besuch einer bestimmten Schulform geknüpft? Welche Bemühungen gibt es, auf diesem Gebiet Chancengleichheit herzustellen?

— Qualifikationen und Berufswahl:

Welche Berufsentscheidungen können voraussichtlich zu einem späteren Zeitpunkt überhaupt nicht getroffen werden, wenn im Alter von 12 Jahren die Entscheidung für eine bestimmte Schulform gefallen ist? Wie hängen die in der Schule geforderten Qualifikationen mit der Berufsstruktur in der Gesellschaft zusammen? Welche Interessen drücken sich bei Formulierung der Qualifikationen aus? Wovon hängt es ab, daß neue Qualifikationsanforderungen tradierte Forderungen ablösen können?

— Sozialisationsformen:

Mit welchen Mitteln darf (darf nicht) der Lehrer die Inhalte vermitteln und ihre Erreichung durchsetzen? Was bedeutet es, wenn bestimmte Unterrichtsformen (etwa Frontalunterricht — Gruppenunterricht) in den Richtlinien gefordert bzw. als ungeeignet deklariert werden? Wenn bestimmte Sanktionen gegenüber den Schülern als zulässig bzw. als unzulässig erklärt werden?

Materialhinweise:

- Bildungspläne
- Erlasse über SV
- Mitbestimmungsgesetz
- Schulpflichtgesetz
- Schulverwaltungsgesetz
- Strafbestimmungen bei Verletzung der Schulpflicht . . .

bpi 3/72 Rahmenrichtlinien, Einleitung

Roeder, M., Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965

Petrat, G., Soziale Herkunft und Schullaufbahn, Ffm. 1964

Loerke/Gebauer, Die Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Ffm. 1965

Hitpass, G., Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965

Grauer, G., Leitbilder und Erziehungspraktiken, Sozialschicht und Schulerfolg, „b:e“ 1968 (u. a.: Entwicklung des Leistungsstrebens)

Grimm, Susanne, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter.

Themenstichwort:

Schule als Institution in historischer Sicht

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Begründung für die Einbeziehung historischer Formen öffentlicher Erziehung entspricht den lernzielorientierten Erläuterungen zu dem Themenstichwort „Veränderbarkeit von Erziehungsnormen“ (vgl. S. 61). Darüber hinaus läßt sich unter historischer Fragestellung die Abhängigkeit schulischer Sozialisation und ihre Organisation von dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand und den politischen Verhältnissen deutlicher fassen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Entsprechend den übrigen historischen Themenstichworten auf dieser Jahrgangsstufe sollten Ausgangspunkt von Unterricht Situationsberichte/schilderungen über Schulverhältnisse sein. Dies kann an zwei thematischen Schwerpunkten geschehen: einmal aus der Perspektive, in der Kinder solche Schulrealität erfahren haben, und auf der anderen Seite bezogen auf den Wandel der Lehrerrolle.

Materialhinweise:

Bilder, Befragungen von Eltern und Großeltern, Jugendbuchliteratur (z. B. Lehrer Lämpel in Max und Moritz)

Bungert, K., Die Odyssee der Lehrerschaft, Darmstadt 1965

Da entsprechend konkrete Materialhinweise schwer zugänglich sind, folgen weitere Materialien in Auszügen in Form von Unterrichtsmaterialien.

Themenstichwort**Schule als Institution in sozialgeographischer Sicht****Lernzielorientierte Erläuterungen**

Mit der Einbeziehung von historischen und ethnologischen Materialien wird für die Schüler bereits indirekt erfahrbar, daß in Rollenausprägungen die Formen der Auseinandersetzung mit den räumlichen Gegebenheiten eingehen. Ein Teil der folgenden Ansatzpunkte für Unterricht sollte sinnvollerweise mit anderen Themenstichworten verknüpft werden; so etwa bietet es sich an, Untersuchungen zur Veränderbarkeit von Erziehungsformen für Schüler dadurch konkret werden zu lassen, daß sie unterschiedliche Siedlungsformen in ihren Auswirkungen auf Wohnen und zwischenmenschliche Beziehungen kennenlernen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Dieser Sachverhalt sollte, bezogen auf den Erfahrungsraum der Schüler, eigens thematisiert werden: Einfluß auf Wohnort, Schulweg, Schulstandort und Spielplatzangebot auf die Situation der Schüler in deren Erfahrungsbereich.

Rolle von Fahrschülern in Beziehung zu den gegebenen Raumstrukturen.

Überlegungen zu der Frage nach einem optimalen Schulstandort, bezogen auf Schuleinzugsbereich, Schulweg, Verkehrsmittel. Vergleich der Ergebnisse mit den entsprechenden öffentlichen Pla-

nungsvorhaben/maßnahmen/entscheidungen — Entschlüsselung der Faktoren für öffentliche Entscheidungsprozesse.

Standortprobleme von Spielplätzen, Kindergärten, Sport, Freizeitanlagen etc. im Wohnbereich der Schüler.

Vergleichende Untersuchungen zur Situation des Wohnbereichs der Schüler mit anderen ländlichen/städtischen Wohnbereichen, bezogen auf Wohnverhältnisse, Schulsituation, Erholungs-Freizeiträume . . .

Vergleich der Schulsituation gleichaltriger Kinder in anderen Ländern.

Diese Hinweise beinhalten Aufgabenstellungen, die sich im Unterricht auch in Form eines Planspiels lösen lassen, indem Schüler z. B. versuchen, für das eigene oder für ein neues Wohngebiet Standorte von Schulen zu bestimmen. Die Aufforderung, die jeweiligen Vorschläge zu begründen, kann dazu führen, daß den Schülern die Problematik einer optimalen Standortbestimmung bewußt wird (z. B.: günstige Verkehrslage — kurzer Schulweg — lärmfreie Lage von Schulen — Verminderung der Gefährdung durch Verkehr).

Die Frage nach den Möglichkeiten, denkbare optimale Lösungen durchzusetzen (z. B. Schulbusse), stellt die Verbindung zwischen dem Planspiel und dem für diese Jahrgangsstufe im Lernfeld öffentliche Aufgaben vorgesehenen Lernzielschwerpunkt her.

Materialhinweise:

Schrettenbrunner, H., In der Gemeinschaft leben

Westermann Programm Sozialgeographie, Beilage zur Geographischen Rundschau 1970, Heft 5.

Menschen in ihrer Umwelt. Studien zur Geographie. Klett-Verlag

Lernzielschwerpunkt 3: Einführung in die Auswirkungen von rollengeprägten Verhaltensformen

An die Einführung der Schüler in den Umgang mit dem Rollenbegriff läßt sich über die Feststellung, daß es unterschiedliche Rollen gibt, die Frage nach dem Verhältnis dieser Rollen zueinander knüpfen. Damit wird es möglich, individuelle Konflikte als Rollenkonflikte zu bestimmen. Vor allem an dieser Stelle zeigt sich die didaktische Bedeutung des Begriffs Rolle. Seine Verwendung hat durchgängig die Funktion, von Schülern als selbstverständlich

empfundene Verhaltensweisen in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu verdeutlichen. Deshalb kann hier der Begriff verwandt werden, ohne daß damit die gegenwärtige Auseinandersetzung über die politische Funktion rollentheoretischer Modelle zum Gegenstand von Unterricht gemacht wird. Im Unterricht geht es bei der Einführung des Begriffs Rolle aber nicht nur um eine Bestandsaufnahme, also darum, welche Rollen es gibt und wie sie aufgefaßt werden. Es sollen vielmehr die Voraussetzungen für Entwicklungen von Fragestellungen geschaffen werden wie: Wie kommt es eigentlich zu solchen Rollenzuweisungen? In wessen Interesse liegen sie? Inwieweit dienen sie der Orientierung? Mit welchen Mitteln werden solche Rollenerwartungen durchgesetzt? Dem entsprechen folgende **Lernziele**:

- erkennen, daß in die Beurteilung von Sozialisationsprozessen Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisation sind (LZ 13)
- beurteilen, welche Mechanismen im Sozialisationsprozeß gewährleisten, daß die Erfahrung gesellschaftlicher Zwänge kompensiert und umgeleitet werden kann. (Projektion der Bedürfnisse auf Minderheiten und Fremdgruppen; Identifikation mit Volk, Nation, Führerfigur). (LZ 15)
- eigenes Verhalten als Gegenstand von Reflexion akzeptieren (LZ 16)
- individuelle Konflikte als Rollenkonflikte begreifen (LZ 17)
- die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung (LZ 18)
- Beziehungen zwischen verschiedenen an ihn (den Schüler) gerichteten Rollenerwartungen herstellen (LZ 19)
- für die sich daraus ergebenden Rollenkonflikte verschiedene Verhaltensmöglichkeiten entwickeln (LZ 20).

Themenstichwort:

Individuell erlebte Konflikte als Rollenkonflikte

Lernzielorientierte Erläuterungen

Bereits auf dieser Jahrgangsstufe sollte versucht werden, in Ansätzen rollenbestimmtes Verhalten der Schüler im Sinne von Erfahrungslernen unmittelbar zum Gegenstand von Unterricht zu machen. Allerdings reichen wahrscheinlich die in der 5. und 6.

Klasse vermittelbaren Qualifikationen noch nicht aus, um die Schüler zu einer Reflexion spezifischer Situationen und Konflikte zu befähigen, denen sie in Elternhaus und Schule ausgesetzt sind (z. B. Problem des Außenseiters, Klassenkasper). Die Beispiele sind daher so gewählt, daß sie den Bezug zur unmittelbaren Situation nicht ausschließen, ihn aber auch nicht notwendig machen, um die Lernziele zu realisieren.

Es müßte im Unterricht deutlich werden, daß mit der Erkenntnis individueller Konflikte als Rollenkonflikte nicht zugleich deren Lösung möglich wird (vgl. Jahrgangsstufe 9/10, Seite 103). Das schließt die Diskussion von Lösungsmöglichkeiten gerade nicht aus. Dabei müßte jedoch deutlich werden, daß das Verhalten der am Konflikt Beteiligten auch durch Zwänge bestimmt wird, deren Aufhebung nicht Sache des persönlichen Wollens ist. An dieser Stelle erscheint es wichtig, zunächst alle Ansätze bei Schülern zu verstärken, die nach einer Begründung solcher Zwänge verlangen. Die Selbstverständlichkeit, mit der solche Begründungen unter Umständen hingenommen werden, sollte in diesem Zusammenhang für den Lehrer immer ein Zeichen dafür sein, auf eine Überprüfung der Argumente in der konkreten Situation zu bestehen. Dabei könnte sich zeigen, daß bestimmte Begründungen nicht haltbar sind bzw. daß Begründungen auf Normen und Werte zurückweisen. Die Frage nach der Bedeutung und der Allgemeinheit der Anerkennung dieser Normen könnte im konkreten Fall thematisiert werden. Dazu bietet sich in der Unterrichtspraxis an, Alternativen vorzustellen. So könnten etwa Konflikte, die sich aus dem Abschreibeverbot ergeben, über die gängige Begründung für dieses Verbot zur Einbeziehung von Erfahrungsberichten führen über das Lern- und Leistungsverhalten von Schülergruppen, für die dieses Verbot nicht gilt.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Eine Möglichkeit, Konflikte aus dem Erfahrungsbereich der Schüler zum Gegenstand von Unterricht zu machen, ohne daß die unmittelbare Realität des Konfliktes Lernen erschwert, bietet sich vor allem über Rollenspiele an. Ebenso können Fälle, wie sie über Zeitungen, Fernsehen usw. verfügbar sind, zum Ausgangspunkt von Unterricht gemacht werden. Der Rollencharakter der ausgewählten Konflikte kann erkannt werden durch

- Vergleich der Erwartungen, die Eltern, Schüler, Freunde, Lehrer mit der Schülerrolle verbinden;
- Vergleich der Erwartungen, die Schüler, Eltern, Lehrer, Direktoren mit der Lehrerrolle verbinden;

- Vergleich zwischen offiziellen Anforderungen der Schule an Schülerverhalten (Leistungserwartungen, Ordnung, Sauberkeit, Disziplin) und den Normen, die die Beziehungen der Schüler untereinander bestimmen (Kriterien für Anerkennung, Beliebtheit und Ablehnung, bezogen auf Schülerstreiche, Abschreibenlassen, Rolle des Klassenkassiers, Körperkraft, sportlichen Erfolg, Besitz an Statussymbolen wie Spielzeug, Fahrräder).

Materialhinweise:

In den Unterrichtsmaterialien werden Erfahrungsberichte mit entsprechenden Unterrichtsansätzen vorgestellt.

Themenstichwort:**Vorurteile****Lernzielorientierte Erläuterungen**

Bisher wurde mit dem Rollenbegriff gearbeitet, vor allem, um eine Distanzierung und damit eine Beurteilung unmittelbarer Erfahrungen einzuleiten. Unberücksichtigt blieb dabei weitgehend, daß Rolleninhalte und die Beurteilung von Rollen in vielen Fällen sich mit Einstellungen, Meinungen und Erwartungen verbinden, in denen die Wirklichkeit verzerrt wird, zumindest verkürzt erscheint (Beispiel: der Gastarbeiter, der Student . . .). Diese Dimension der Rollenprägung erweist sich insofern als wichtig, als sich mit ihr Bewertungen verbinden, die sich mittelbar und unmittelbar in sozialen Beziehungen auswirken. Die Befähigung der Schüler, solche Vorurteile zu überprüfen, muß bereits auf dieser Jahrgangsstufe versucht werden, da es mit zunehmendem Alter schwieriger wird, Vorurteile abzubauen. Andererseits hat die Vorurteilsforschung immer wieder gezeigt, daß Aufklärung über die Unrichtigkeit von Vorurteilen allein nicht zu Einstellungsänderungen und Verhaltensänderungen führt.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Der Lernerfolg hängt davon ab, ob es gelingt, Schüler zu motivieren, selbst Vorurteile zu äußern und ihre Inhalte an der Realität zu überprüfen. Dies setzt eine Situation voraus, in der der Unterrichtende darauf verzichtet, Schüler über die Falschheit ihrer Ansichten zu belehren, seine Aufgabe besteht vielmehr darin, über Bilder, Collagen, Rollenspiele sichtbar gewordene Vorurteile mit Material zu konfrontieren, das die Unangemessenheit der Vorurteile deutlich macht.

Ein weiterer Weg wäre es, die Aufarbeitung der Vorurteile anderer zum Ausgangspunkt zu nehmen. In diesem Fall wird der Schüler gleichsam in eine „Forscherposition“ gebracht. Das heißt, der Aufklärungsprozeß geschieht indirekt und ist weitgehend frei vom Moment der Belehrung. Als Beispiele bieten sich an:

- Arbeiten mit Reizwörtern, das heißt mit emotional aufgeladenen Wörtern, zu denen sich die Schüler unmittelbar äußern (Gammeler, Sonderschüler, Krüppel, Häftling); Analyse der Schülerreaktionen in der Absicht, ihr Zustandekommen und ihre Funktion zu deuten
- Zuordnen von Eigenschaftswörtern zu vorgegebenen Reizwörtern
- Herstellen von Situationen, in denen Schüler mit ihnen unverständlichen Verhaltensweisen konfrontiert werden: z. B. Reaktionen von Schülern gegenüber Mitschülern, die in der Pause schweigend und ohne über ihr Tun Auskunft zu geben, lediglich farbige Transparente ohne Aufschrift auf dem Schulhof umhertragen
- Beobachtung und Auswertung von Verhaltensweisen gegenüber Menschen, die sich in einer unverständlichen Sprache äußern oder die sich ungewöhnlich kleiden (Ausländer in öffentlichen Verkehrsmitteln, Urlaubserfahrungen)
- Vermittlung von Vorurteilen durch positive wie negative Leitbilder: Artikulation von Wunschvorstellungen über Collagen und Rollenspiele; Vergleich der Ergebnisse mit Beispielen aus Comics, Groschenheften und Werbematerialien.

Materialhinweise:

Luers u. a., „Selbstreflexion und Klassenlage“, München 1971

„Politische Bildung als Reflexionsprozeß“, Informationsheft 2 des Hess. Instituts für Lehrerfortbildung, S. 118 ff.

„Vorurteile — ihre Erforschung und Bekämpfung“ (Sammelband Schriftenreihe Politische Psychologie Bd. 3)

Urban, „Tendenz und Wirklichkeit“ — Essen 1970

Themenstichwort:**Minderheitengruppen****Lernzielorientierte Erläuterungen**

Das Themenstichwort hängt mit dem vorangegangenen unmittelbar zusammen, bezieht sich jedoch zunächst auf die historische und geographische Dimension. Dabei wird deutlich, daß Vorurteile in ihren extremen Auswirkungen zum Völkermord führen können. Der Unterricht verfehlte seine Aufgabe, wenn er lediglich moralischen Abscheu bei den Schülern erzeugte, ohne daß sich die Frage nach den Ursachen — nicht zuletzt auch nach den wirtschaftlichen — stellte.

Unterrichtspraktische Hinweise:

- Die Vernichtung der Indianer in Nordamerika
- Die Sklavenschicksale der Neger
- Judenpogrome im Mittelalter

Diese Hinweise würden fehlinterpretiert, wollte man daraus den Versuch ablesen, die den Hinweisen zugrundeliegenden Probleme zu „historisieren“, um den Schülern die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen und aktuellen Verhältnissen vorzuenthalten. Gewiß wird durch diesen Rückgriff auf die Geschichte eine gewisse Distanz und Verfremdung in didaktischer Absicht erzeugt. Nur darf der Unterricht dabei nicht stehenbleiben; es müßten danach ebenso die

- Situation der Gastarbeiter in der Bundesrepublik (vgl. Lernfeld IV, 5./6. Jahrgangsstufe)
- Rassenunruhen in den heutigen USA
- Schicksale der Juden anhand aktueller Fälle

analysiert und in Beziehung zu den historischen Beispielen gesetzt werden, damit das Gleiche/Unterschiedliche der Situationen im historischen Kontext herausgearbeitet werden kann.

Materialhinweise:

Nostitz, S., „Die Vernichtung des Roten Mannes“, Düsseldorf/Köln 1970

Schwarzer Hirsch, „Ich rufe mein Volk“, dtv 1970

„Die Weißen knallten uns ab wie die Hunde“ in STERN 25/71
„Onkel Toms Hütte“

Moer, H., „Rassen und Völker im Denken der Jugend“, Stuttgart 1967, S. 50 ff.

Untersuchung über das Deutschenbild in europäischen und außer-europäischen Ländern, durchgeführt von M. Koch im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung

Untersuchung des Allensbacher Instituts für Demoskopie im Auftrag der Bundesregierung über das Selbstbild der Deutschen

Schrettenbrunner, H., Gastarbeiter, Westermann-Kurzprogramm Sozialgeographie.

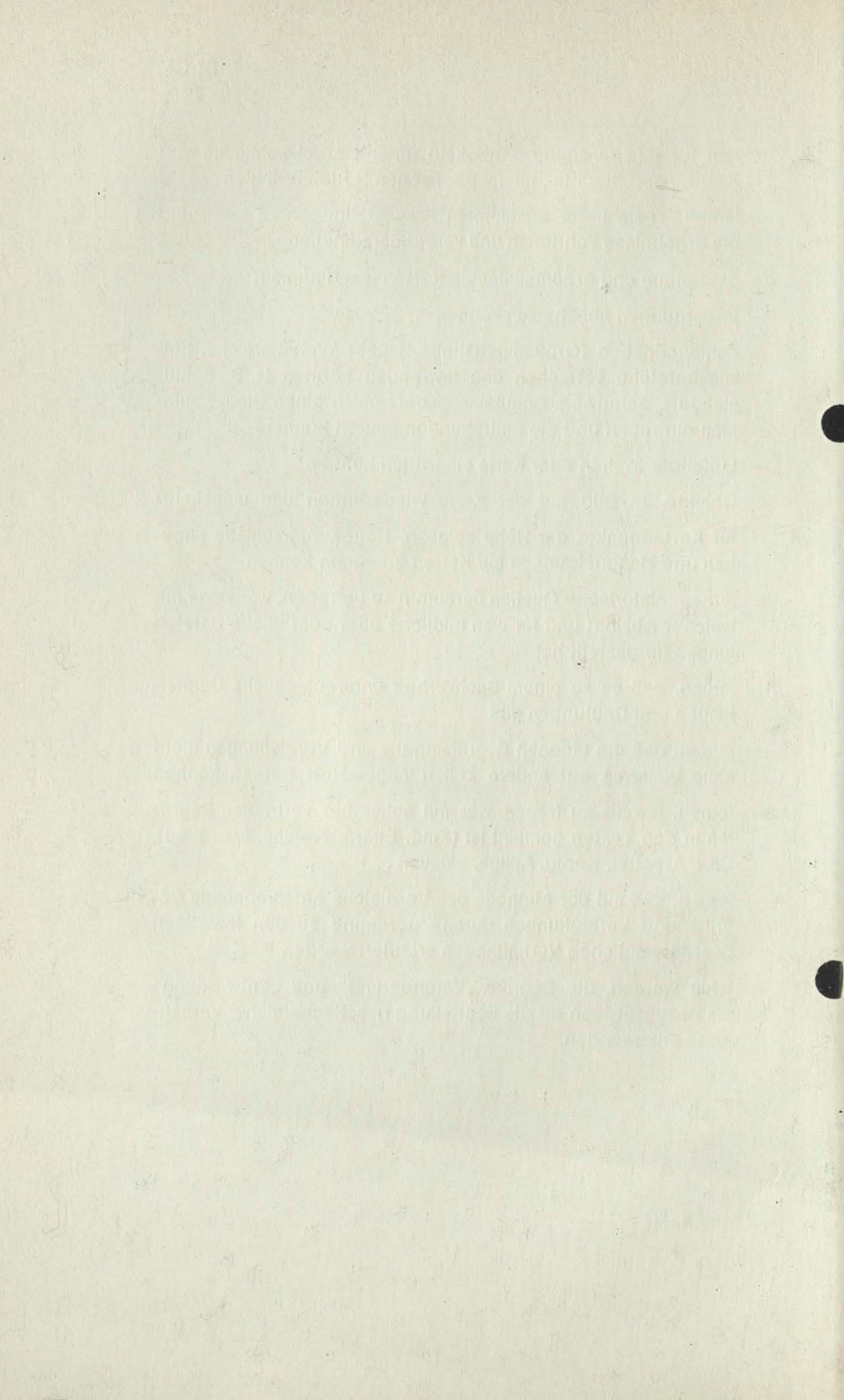
Qualifikationen

Die Erreichung dieser Lernziele schließt den Erwerb folgender Qualifikationen/skills ein:

- lernen, eigene Meinungen in den Unterricht einzubringen
- lernen, in Ansätzen nach der Entstehung von Meinungen zu fragen
- lernen, Meinungen anderer wahrzunehmen und auf sie zu reagieren
- lernen, in Ansätzen nonverbale Formen der Meinungsäußerung (Gesten, Mimik) wahrzunehmen, zu entschlüsseln und auf sie zu reagieren
- lernen, eigenes Verhalten wahrzunehmen (Rollendistanz z. B. über Vergleiche von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung)
- lernen, Alltagsverhalten in Spielsituationen zu realisieren
- eigene Meinungen und eigenes Verhalten in bestimmten Situationen mit denen anderer in Beziehung setzen; Übereinstimmungen und Unterschiede feststellen können
- Agieren und Reagieren in bestimmten Situationen aus der Sicht der jeweils Beteiligten darstellen (Rollenwechsel)
- die Begriffe Rolle, Vorurteil, Verhalten, Erziehungsstil, Erziehungsnorm, Rollenverteilung, Arbeitsteilung, Produktionsform, Minderheiten, Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung, Leitbild, Rollenkonflikt, Rollenerwartung auf konkrete Beispiele beziehen und anwenden können
- Befragungen bei ausgewählten Zielgruppen durchführen (entsprechende Fragen formulieren, die Ergebnisse sammeln, Krite-

rien für ihre Ordnung entwickeln unter Berücksichtigung von berufs-, geschlechts-, altersspezifischen Rollenattributen . . .)

- lernen, Texte unter bestimmten Fragestellungen zu lesen und die Ergebnisse schriftlich und verbal darzustellen
- Stadtpläne und großmaßstabige Karten lesen können
- Entfernungen abschätzen können
- Zahlenangaben (Größenverhältnisse) über Wohnbereiche, Einzugsbereiche verstehen und anwenden können (z. B. Schulstandort, Schulweg, Schuleinzugsbereich in einen Stadt-Raumplan eintragen und die Eintragungen deuten können)
- Luftbilder in Plan oder Karte einordnen können
- Objekte im Bild auf der Karte wiederfinden und umgekehrt
- für Kartenpunkte die Höhe ablesen, Höhenunterschiede angeben und Hangneigungen auf Karten erkennen können
- lernen, historische Quellen daraufhin zu befragen, wer wann mit welcher Absicht und für wen bildliche oder schriftliche Darstellungen hergestellt hat
- lernen, daß es zu einem Sachverhalt unterschiedliche Darstellungen und Deutungen gibt
- lernen, daß die eigenen Begriffsinhalte und Vorstellungen nicht ohne weiteres auf andere Zeiten angewandt werden können
- lernen, jeweils zu fragen, was mit scheinbar vertrauten Begriffen in den Texten gemeint ist (Kind, Eltern, Familie, Ehe, Stadt, Dorf, Arbeiter, König, Adlige, Sklaven . . .)
- lernen, daß mit der Methode des Vergleichs entsprechende Begriffe und Vorstellungen durch Zuordnung zu den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen erläutert werden
- fähig werden, die Begriffe „Veränderung“ und „Entwicklung“ als Bezugsgrößen für die Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse anzuwenden.



7./8. JahrgangsstufeÜbersicht: Seite**Lernzielschwerpunkt 1:****Schichten/klassenspezifische Sozialisation 79**Schichtengebundene Sozialisationsformen
in der Familie (S. 79)

- Einstellung zur Schule
- Arbeitsplatzsituation
- Rolle der Frau
- Rechtsposition des Kindes

Historische Entwicklung der Familie (S. 84)

Wohnverhältnisse in ihren Auswirkungen
auf die Sozialisation (S. 87)

Schichtgebundene Sozialisation und Schule (S. 90)

- Schülerherkunft und Schulerfolg
- Entstehung, Aufgaben und Veränderung des dreigliedri-
geren Schulsystems in Deutschland

Lernzielschwerpunkt 2: Selbst- und Mitbestimmung 92

Selbst- und Mitbestimmungsforderung und Schule (S. 93)

- Veränderungen des Schulsystems mit Ziel der Aufhebung
ungleicher Sozialchancen (Gesamtschule, Vorschule...)
- Selbst- und Mitbestimmung der Schüler
- Kontroverse Positionen zur Schulreform

Selbst- und Mitbestimmungsforderung der Arbeiter
nach 1918 (S. 96)

- Arbeiterbildung
- Sexpolbewegung
- Arbeiterjugendorganisationen
- Programme zur Kleinkinderziehung
- Auseinandersetzung um die Verwirklichung dieser Forde-
rungen (Rätebewegung; politische Rechtsprechung; Ver-
lauf der Schulreformbewegung)

Entwicklung der Menschenrechte und Formen ihrer Durchsetzung (S. 97)	
— Begründungsmodelle für Menschenrechte	
— Progressive Funktion von Menschenrechten	
— Ideologische Funktion von Menschenrechten	
Qualifikationen	98

Lernzielschwerpunkt 1: Schichtenspezifische Sozialisation

Der Unterricht baut auf dem, was in der 5./6. Altersstufe in den Lernfeldern „Sozialsituation“ und „Öffentliche Aufgaben“ erarbeitet wurde, auf. Die Arbeit am Themenstichwort Minderheiten stand unter der Zielsetzung: die Schüler sollten für unterschiedliche Formen sozialer Ungerechtigkeit sensibilisiert werden; d. h. der Unterricht sollte soziales Empfinden und das Bedürfnis entwickeln, nach den Möglichkeiten zu fragen, erkannte Ungerechtigkeit zu vermindern oder aufzuheben. Zum anderen sollten die Schüler lernen, daß die Lage Unterprivilegierter nicht als naturgegeben und unabwendbar zu interpretieren sei, sondern daß sie Ausdruck von Rollen und Rollenkonflikten ist die den Minderheiten und Unterprivilegierten von der Gesellschaft zugewiesen werden. Aus diesem Grunde folgen nunmehr Lernziele, die geeignet sind, fundierter als in der vorangegangenen Altersstufe Ursachen sozialer Ungerechtigkeit zu erkennen; **Lernziele:** die Schüler sollen

- lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, d. h. veränderbar sind (LZ 5)
- erkennen, daß in den Sozialisationsformen, die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirksam werden und ihren sichtbaren Ausdruck finden (LZ 6)
- lernen, daß eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse die Veränderung tradiertter Inhalte und Formen der Sozialisation einschließen (LZ 7)
- lernen zu prüfen, inwieweit in den Sozialisationsformen und Inhalten sich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht/Klasse spiegelt (LZ 8)
- lernen, die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung (LZ 18).

Themenstichwort:

Schichtgebundene Sozialisationsformen in der Familie

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Lernziele im Lernbereich Gesellschaftslehre schließen die Befähigung des Schülers ein, sich unmittelbaren Erfahrungen gegenüber reflektiert zu verhalten. Einer der wichtigsten Orte, an denen

Schüler Sozialerfahrungen sammeln, ist die Familie. Eine rationale Beurteilung dieser Erfahrungen dürfte in der Regel erschwert werden durch die Tatsache, daß die in der Familie erlebten Erziehungsformen den Kindern ausschließlich als Ausdruck der subjektiven Entscheidung ihrer Eltern erscheinen. Insbesondere in Konfliktfällen wirkt sich diese Einschätzung insofern belastend aus, als ihr die Annahme zugrunde liegt, die Eltern könnten, wenn sie nur wollten, jederzeit sich auch anders verhalten. Demgegenüber bietet die Einsicht in die Abhängigkeit der Situation innerhalb der Familie von der Berufsstellung der Eltern, ihrer sozialen Herkunft, von Wertvorstellungen, die in der Zeit, in der die Eltern selbst aufwuchsen, als verbindlich galten, eine Möglichkeit, unmittelbar erfahrene Anforderungen distanzierter zu beurteilen und ihnen damit mehr Verständnis entgegenzubringen.

Um im Unterricht Voraussetzungen für eine solche Einstellung zu verstärken, erscheint es unumgänglich, den Schülern das Instrumentarium zu vermitteln, mit dessen Hilfe eine solche distanzierte Beurteilung der familiären Erziehungssituation erst möglich wird. Die zu diesem Zweck vorgeschlagenen unterrichtspraktischen Ansätze rücken Begriffe in den Mittelpunkt, die es erlauben, individuelle Erfahrungen einem allgemeinen Bezugsrahmen zuzuordnen. Die unterrichtspraktischen Schwierigkeiten ergeben sich dabei aus der Notwendigkeit zu vermeiden, daß umgekehrt zur Personalisierung und Individualisierung der Erziehungssituation in der Familie diese Situation kurzschlüssig als Ausdruck für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht gedeutet wird (z. B. Arbeiterschicht – Mittelschicht). Im Unterricht käme es demgegenüber darauf an, mit der Einführung des Begriffs Schichtzugehörigkeit zugleich die Einsicht zu vermitteln, daß die entsprechenden Hinweise, die zur Unterscheidung zwischen einzelnen Schichten führen, jeweils neu überprüft werden müssen. Gesichtspunkte einer solchen Überprüfung bietet der unter den unterrichtspraktischen Hinweisen aufgeführte Fragenkatalog.

Die Auswahl der Unterrichtsschwerpunkte wird in diesem Zusammenhang durch die Ergebnisse der Sozialisationsforschung bestimmt, die Erziehungsstile in der Familie im Zusammenhang sieht mit der Berufssituation, mit den Wohnverhältnissen, mit der Stellung der Frau, mit der Einstellung der Eltern zur Schule. Dabei wird auch zu überprüfen sein, inwieweit gesellschaftliche Veränderungen zu einem Abbau von Unterschieden bzw. zu ihrer Verstärkung führen (z. B. Abgrenzung der Mittelstandsfamilie von der Arbeiterfamilie). Ebenso ist zu untersuchen, inwieweit allgemeine, d. h. auch gesetzliche Regelungen (vgl. dazu die im Lernfeld III für diese Jahr-

gangsstufe vorgesehenen Aufgaben) die Erziehungsfunktion der Eltern ändern. Dieser Aufgabenstellung dient auf dieser Jahrgangsstufe auch der Rückgriff auf historisches Material.

Die Auswahl sollte erfolgen unter Berücksichtigung der Frage nach Entstehung und Veränderung schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Konkretisierung der Lernziele schließt — nach situationsbedingt auszuwählenden Schwerpunkten — die Untersuchung folgender Fragen ein (jeweils bezogen auf Herkunft, Ausbildung, Besitzstand):

- wer dominiert in der Familie?
- in welchen Aktionsformen äußert sich diese Dominanz
- wie gehen die Eltern mit ihren Kindern um (streng, zärtlich, launisch . . .)
- wie wird gestraft, wann (Anlässe), von wem?
- werden Kinder beaufsichtigt, kontrolliert (bis zu welchem Alter, von wem, mit welchen Methoden)?
- wie ist der Kontakt zwischen Eltern und Kindern (Mahlzeiten, abends, tagsüber, am Wochenende, in den Ferien)
- wie verbringen Eltern und Kinder freie Zeit in und außerhalb der Wohnung (welche Rolle spielen dabei gemeinsame Ausflüge, Konzert-, Theaterbesuche, Besuche von Lokalen, Bücher, Zeitschriften . . .)
- welches Verhältnis herrscht zwischen Geschwistern? (Alter, Geschlecht)
- beteiligen sich Großeltern, Tanten . . . an der Erziehung?
- wohnen die Eltern in einem eigenen Haus, in einer Mietwohnung, in einem Wohnblock, in Behelfsunterkünften?
- wieviel Kinder wohnen noch in dem Haus?
- gibt es Spielplätze, Gärten, Tiere . . .
- hat jedes Kind ein Bett/ein eigenes Zimmer, gibt es ein Kinderzimmer?
- wie verhalten sich die Eltern untereinander (Formen des Konfliktaustrags, Anlässe für Streit, welche Rolle spielt dabei Alkohol . . .)
- wie wirkt sich die Situation am Arbeitsplatz auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aus (Feierabendaggression, Schlafgewohnheiten z. B. bei Schichtarbeit)
- ist die Mutter berufstätig (warum?)
- was wissen die Kinder über die Arbeit ihrer Eltern?

- wie denken Kinder über ihre Zukunft? (Beruf, Ehe, Freizeit, Kindererziehung, Konsumwünsche)
- wie oft, was und wie spielen Kinder (Lieblingsspiele, eigenes Spielzeug, Lieblingsgeschichten, Helden-, Antihelden, Illusions- und Rollenspiele)
- über welche außerhalb der Schule erworbenen und von der Schule honorierten Fähigkeiten verfügen Kinder (z. B. Sport, Kunst, Musik, Teilaspekte berufs- und geschlechtsspezifischer Rollen)
- welche Freunde haben Kinder, woher kommen sie?
- welche Einstellungen haben Kinder zum eigenen und zum anderen Geschlecht (möchten sie lieber ein Mann, eine Frau sein? Begründung!)
- welches Verhältnis haben Kinder zum Geld (Sparen, Taschengeld, eigener Verdienst [wodurch?])
- was trauen sich Kinder zu (wie schätzen sie ihre spätere Stellung und Wirkung ein (Berufswahlphantasien, Aufstiegserwartungen im Verhältnis zu Besitz- und Aufstiegswünschen)
- wie kompensieren Kinder Minderwertigkeitsgefühle (Aggressionsformen, Kompensation über Leistung, Identifikation, Verweigerungshandlungen, Gehorsamsbekundungen, Anschluß an peer groups)
- wie schätzen Eltern und Kinder die Schule ein (Beurteilung der Schulanforderungen, Mithilfe bei Hausaufgaben, Leistungsmotivation, Einstellung gegenüber Prüfungen, Noten, Ordnungsanforderungen)
- wie verhalten sich Eltern gegenüber Kindern mit körperlicher, oder geistigen Schäden?

Die vorstehenden Fragen sollen die Tendenz erläutern, die die Unterrichtsorganisation bestimmt. Der Versuch, die Schüler mit diesen Fragen direkt zu konfrontieren, würde den Unterricht — von anderen Folgen abgesehen — zum Scheitern verurteilen, weil sie als unzulässige Einmischung in die Privatsphäre des einzelnen von den Schülern abgelehnt würden. Eine Erörterung der in den Fragen steckenden Probleme wird voraussichtlich dann scheitern, wenn die Fragen unmittelbar auf die eigene Familie bezogen werden und der Schüler etwa aufgefordert werden sollte, über Vorgänge und Probleme in seiner Familie zu berichten. Die nötige Distanz und damit Unbefangenheit kann durch Einbeziehung von Untersuchungsergebnissen über die vorliegenden Probleme hergestellt werden. Sie setzen den Schüler zunehmend instand, sich in der Allgemeinheit der Befunde unmittelbar wiederzuerkennen.

Materialhinweise:**Befragungsergebnisse**

Speer, M., Was wir von unseren Eltern halten, 6- bis 16jährige sagen ihre Meinung, München 1971 (Kindler-Verlag)

Die folgenden Literaturangaben sollen u. a. als Grundlage dienen, von der aus unmittelbare Erfahrungen auf allgemeine Rahmenbedingungen für Erziehungsstile in der Familie bezogen werden können.

Erziehungsstile:

Auszüge aus Zeitungen/Illustrierten, Familien-Frauenzeitschriften über Erziehungsprobleme (insbesondere Beantwortung von Leserzuschriften in der „Ratgeberecke“)

Kinder-, Jugendliteratur

Berichte von Arbeiterkindern über die häuslichen Verhältnisse, in: Schülerladen rote Freiheit, Fischer-Taschenbuch 1971

Rühle, O., Zur Psychologie des proletarischen Kindes, Frankfurt 1970, S. 174 (Mein Leben bis zum 10. Jahr)

Einstellung gegenüber der Schule:

Hitpass, G., Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965

Ewert, O., Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von soziokulturellen Normen, Göttingen 1931

Grauer, G., Leitbilder und Erziehungspraktiken, Sozialschicht und Schulerfolg, „b:e“ 1968 (u. a.: Entwicklung des Leistungstrebens)

Petrat, G., Soziale Herkunft und Schullaufbahn, Frankfurt 1964

Loerke/Gebauer, Die Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Frankfurt 1965

Arbeitsplatzsituation:

Hörning, K. H., Der „neue“ Arbeiter. Zum Wandel sozialer Schichtstrukturen, Fischer-Taschenbuch 6502, Frankfurt 1971

Industriereportagen (z. B. Walraff, rororo, Frankfurt)

Herzog, M., Akkordarbeiterinnen bei Telefunken, in: Kursbuch 21

Jaide, Junge Arbeiterinnen, München 1970

Ihr aber trägt das Risiko, rororo-aktuell

Engelmann, B., Meine Freunde die Manager, dtv.

Engelmann, B., Meine Freunde die Millionäre, dtv

Popitz u. a., Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen

Pross, H., u. a., Manager — Untersuchung über leitende Angestellte (Wie deuten sie ihre Funktion im Betrieb, wie beurteilen sie ihre Karriere, ihren Status), Frankfurt 1970

Hortleder, G., Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs, Frankfurt 1970

Meschik, J., Gleichberechtigung oder Emanzipation — Die Frau im Erwerbsleben der BRD, Frankfurt 1971 (Fischer-Taschenbuch 6507)

Rolle der Frau in der Familie:

Runge, Erika, Frauen, Frankfurt 1970 (Material, um schichtenspezifische Differenzen zu erkennen)

Haensch, D., Repressive Familienpolitik, rororo

König, R., Soziologie der Frau, in: A. Gehlen und A. Schelsky, Soziologie, Düsseldorf 1955f, S.121 — 158

Bericht der Bundesregierung über die Situation der Frauen in Beruf, Familie und Gesellschaft, Hg. vom Bundesministerium für Arbeit

Zur Rechtsposition des Kindes:

Verhältnis der Rechte der Eltern zu den Rechten des Kindes. Rechts-, Berufswahl, Ehemündigkeit z. B. (Züchtigungsrecht) Gesetzestexte zum Jugendrecht (Taschenbuch).

Bleuel, H. P., Kinder in Deutschland, C. Hanser-Verlag, München 1971

Themenstichwort:

Historische Entwicklung der Familie

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Untersuchung verschiedenartiger Sozialisationsformen und -inhalte im Sinne des vorangegangenen Themenstichwortes kann die Frage motivieren nach der Entstehung und Entwicklung dieser Unterschiede. Dabei erscheint es möglich, in Ansätzen zu lernen, daß die grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse die Veränderung tradierter Inhalte und Formen der Sozialisation einschließt (LZ 7). Durch die Erarbeitung der historischen Voraussetzungen der Sozialisationsformen und -inhalte, von denen die Schüler unmittelbar betroffen sind, konnte zudem die Fähigkeit

vorbereitet werden, die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung zu überprüfen (LZ 18).

Im Mittelpunkt steht jedoch unter der historischen Perspektive der Versuch, den Zusammenhang aufzuzeigen zwischen der Entwicklung der Herrschaftsverhältnisse und einer schichten-/klassenspezifischen Differenzierung der jeweiligen Sozialisationsprozesse. Dazu müßten die historischen Materialien unter Fragestellungen strukturiert werden wie:

- wann kommt es zu einer Veränderung der Sozialisationsformen und -inhalte?
- wie wirken sich solche Veränderungen in anderen Bereichen der Gesellschaft aus? (Wem nützen sie, wen benachteiligen sie?)
- gibt es in einer Gesellschaft unterschiedliche Formen und Inhalte von Sozialisation?
- wovon hängt es ab, von welchen Sozialisationsformen die einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft erfaßt werden?
- welcher Zusammenhang besteht zwischen Sozialisationsprozeß und den Besitzverhältnissen/Produktionsformen?

Materialhinweise:

König, R., Materialien zur Soziologie der Familie

Riehl, Die Familie, Bd. 3 Naturgeschichte des Volkes, Stuttgart 1855 (zur bürgerlichen Familie im 19. Jahrhundert)

Salomon, A., Baum, M., Das Familienleben in der Gegenwart, 132 Familienmonographien, Berlin 1930

Reich, W., Sexuelle Revolution (Abschnitte über Unterschiede zwischen bürgerlicher Familie und Arbeiterfamilie zwischen 1900 und 1930) Fischer-Taschenbuch

Neidhardt, F., Die Familie in Deutschland, Opladen 1966

Engels, Zur Lage der arbeitenden Klasse in England

Rühle, Zur Psychologie des proletarischen Kindes

Krakauer, S., Die Angestellten, Suhrkamp 1971

Quellen und Arbeitshefte der Schulbuchverlage zur industriellen Revolution.

Das Phänomen des sozialen Auf- und Abstiegs in seinen Auswirkungen auf die Sozialisation:

Niedergang des Feudalismus/Bauernkriege:

Meier, Helmbrecht; Lutherbiographie (soziale Stellung des Vaters, Material: Erikson, H., der junge Mann Luther, rororo 1969)

Weimarer Republik (Situation des Offiziers, Kleinbürger):

Fallada, Kleiner Mann was nun

Fallada, Wolf unter Wölfen

Krakauer, Die Angestellten, Taschenbuch 1971

Hitlerbiographie

Reich, Massenpsychologie des Faschismus, Köln 1971

Franz. Revolution (Aufstieg des Besitzbürgertums, Abstieg des Adels), Auszüge aus:

Elias, N., Die höfische Gesellschaft, Neuwied 1970 (vgl. adlige und bürgerliche Lebens- und Wohnverhältnisse)

Entwicklung der gesellschaftlichen Stellung der Frau:

Frage der rechtlichen und politischen Stellung

Frauenberufe

Idealbilder

geschlechtsspezifisches Verhalten

Rolle und Funktion der Frau in der feudal/höfischen Gesellschaft

Hauser, Sozialgeschichte der Kunst und Literatur

König, R., Soziologie

Auszüge aus Beispielen des Minnesangs/Komödien (Molière, Beaumarchais, Unterschiede zwischen feudalen, höfischen und frühbürgerlichen Frauenrollen)

Lenz, Hofmeister, Soldaten

Frauenarbeit zur Zeit der Industrialisierung (vgl. Engels, Rühle, Hubermann, Quellensammlungen der Schulbuchverlage . . .)

Zur Situation der bürgerlichen Frau: Riehl, a. a. O.

Gartenlaube (dtv)

Frauenrechtsbewegung im 19. Jahrhundert (Kritik am bestehenden Ehe- und Familienrecht, an ungleichen Ausbildungschancen);

Situation der alleinstehenden Mutter (Unehelichen-Recht) literarische Quellen (vgl. Menschik, J., Gleichberechtigung oder Emanzipation, Fischer 6507)

Das Frauenbild zur Zeit des Nationalsozialismus, Dokumente (auch für den Unterricht), in: Führung und Verführung, Pädagogik des Nationalsozialismus, Kap. 7, S. 271 ff., hrsg. und kommentiert von Gamm, H. J., München 1964

Themenstichwort:**Wohnverhältnisse in ihren Auswirkungen
auf die Sozialisation****Lernzielorientierte Erläuterungen**

Die bisher entwickelten Ansätze zur Konkretisierung der Lernziele schließen indirekt Aspekte ein, in denen die raumbedingten Faktoren für Sozialisationsprozesse relevant werden. Dabei rücken folgende fachspezifischen Ziele in den Mittelpunkt:

- erkennen, daß das unterschiedliche Milieu von Wohnvierteln einen wesentlichen Sozialisationseffekt ausübt.
- erkennen, daß verschiedene Siedlungstypen unterschiedliche Sozialisationseffekte bewirken (z. B. Einzelhof, Weiler, Dorf, Stadt).
- erkennen, welche Faktoren für diese Unterschiede verantwortlich sind (z. B. Zentralitätsgrad, Zusammensetzung und Einstellungen der Bevölkerung).
- erkennen, daß dieses Milieu vor allem vom Alter und Zustand der Bausubstanz, von der Lage des Gebietes, von der Anzahl, der Sozial- und Altersstruktur der Bewohner, manchmal auch von rassischen, religiösen oder anderen Merkmalen bestimmt wird, diese Faktoren graphisch darstellen können.
- erkennen, welche Lebensbedingungen in Getto- und Slumbzirken herrschen.
- erkennen, daß durch planlose oder geplante Weiterentwicklung der Siedlungscharakter verändert wird und welche Auswirkungen das für den einzelnen und die Gesamtheit mit sich bringt.
- erkennen, daß eine Milieuänderung durch eine Abwertung oder Aufwertung des Viertels stattfinden kann und welche Ursachen das hat.
- erkennen, daß die Arbeits- und Wohnstätten heute meist räumlich getrennt sind und worauf das zurückzuführen ist.
- erkennen, daß infolge dieser räumlichen Trennung viele Arbeitskräfte in die Rollen von Pendlern gedrängt werden und welche Probleme und Folgen das für die Pendler und für die Gesellschaft hat.
- verstehen, daß es deshalb erforderlich ist, Wohn- und Arbeitsstätten möglichst sinnvoll einander zuzuordnen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Im Gegensatz zur Jahrgangsstufe 5/6, wo es im wesentlichen um die persönliche Betroffenheit ging, werden hier unterschiedlich strukturierte Wohnviertel miteinander verglichen und in bezug auf ihren Einfluß auf die Sozialisation untersucht. Eine besondere Motivation ist von der Analyse extrem strukturierter Wohnbezirke (Slums) zu erwarten. Dies bedeutet auch die Einbeziehung von Wohnvierteln aus Städten verschiedener Erdteile und Kulturkreise. Die Lernziele konkretisieren sich dabei im Unterricht in folgenden Aufgabenstellungen:

- Vergleich zwischen Wohnviertel (Auswirkungen von Alter, Zustand, Bausubstanz, Lage des Gebietes, Zahl, Sozial- und Altersstruktur der Bewohner)
- Lebensbedingungen in Gettos und Slumbezirken
- Bedingungen und Folgen der Trennung von Arbeits- und Wohnstätten (Pendler)
- Überlegungen für eine sinnvolle Zuordnung von Wohn- und Arbeitsstätten
- Vergleich des Angebots an zentralen Versorgungseinrichtungen (auch Freizeiteinrichtungen) in verschiedenen Regionen
- Frage nach Maßstäben für Zentralität und Bedarf, bezogen auf die entsprechenden Einrichtungen
- Vergleich zwischen Familien- und Schulsituationen in verschiedenen regionalen Bereichen (z. B.: Schweden — Süditalien; Süd-/Norditalien; Schleswig-Holstein — Bayern; Nord-/Süd-hessen)
- Vergleich der Verhältnisse in einem bestimmten Raum zu verschiedenen Zeitpunkten, bezogen auf die Auswirkungen für Familien-, Schul-, Berufs-, Freizeitsituation
z. B.: Auf-/Abwertung von Regionen im Verlauf der Industrialisierung
Aufwertung von Regionen mit Entstehen des Tourismus.

Materialhinweise:

Geipel, R., Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens, Frankfurt/Main 1965

Geipel, R., Bildungsplanung und Raumordnung, Frankfurt/Main 1968

Hacker, H., Sozialgeogr. Stadt-Umland-Forschung, Geographische Rundschau, Heft 2, 1972

Hofmeister, B., Stadtgeographie, Das geographische Seminar, Braunschweig 1969

Jacobs, J., Tod und Leben großer amerikanischer Städte, Berlin 1963

Kampffmeyer, H., Die Nordweststadt in Frankfurt am Main, Wege zur neuen Stadt, Bd. 6/1968

Niemz, G., Gravenbruch — eine Wohnstadt im Rhein-Main-Verstärkungsgebiet. Rhein-Mainische Forschungen, H. 70/1970

Wolf, K., Die Konzentration von Versorgungsfunktionen in Frankfurt am Main. Rhein-Mainische Forschungen 55, 1964

Zapf, K., Stadt am Stadtrand, Frankfurt am Main 1969

Zapf, K., Rückständige Viertel, Frankfurt am Main 1969

Schrettenbrunner, H., Westermann-Programm „Sozialgeographie“ Stadt, In der Gemeinschaft leben (auch Beilage zu Geogr. Rundschau 1970, Heft 5)

Schrettenbrunner, H., Die Daseinsfunktion „Wohnen“ als Thema des Geographieunterrichts, Geogr. Rundschau 1970, H. 6

Schrettenbrunner, H., Die Reichweite, Zur Erarbeitung sozialgeogr. Grundbegriffe. Geogr. Rundschau 21. Jg. 1969, H. 6

Haubrich, H., Westermann-Programm, Sozialgeographie Stadt „Sich erholen“ (auch Beilage zur Geogr. Rundschau 12, 1970)

Riedmüller, H., Sozialgeographische Kurzprogramme als wirksamen Mittel zur Modernisierung des Unterrichts. Geogr. Rundschau 22 Jg. 1970, H. 5

Menschen in ihrer Umwelt, Studien zur Geographie, Klett-Verlag, Stuttgart.

Es ist durchaus möglich, die mit Hilfe der Kurzprogramme erstrebten Lernziele auch mit anderen Unterrichtsverfahren zu erreichen, wenn die gleichen Unterrichtsinhalte Verwendung finden.

Neger in den USA, Sozialkundebriefe d. Hess. Landeszentrale f. pol. Bildung Dez. 1966

Hofmeister, Angloamerika Fischer-Handbücher

Beyhaut, G., Süd- und Mittelamerika Fischer-Weltgeschichte

Wilhelmy, Die Großstädte Südamerikas

Themenstichwort:

Schichtgebundene Sozialisationsformen in der Schule

Lernzielorientierte Erläuterungen

Schule war bereits in der 5./6. Jahrgangsstufe thematisiert worden; die Arbeit ist jetzt unter bestimmten Fragestellungen, wie sie sich aus dem vorstehenden Lernzielzusammenhang ergeben, fortzuführen. So rückt beispielsweise nunmehr in den Mittelpunkt die Frage nach dem klassen/schichten/gruppenspezifischen Einfluß auf Sozialisationsinhalte und -formen. Will man sie am Beispiel Schule untersuchen, so hilft es nicht weiter, bestehende Schulformen als Beweis/Gegenbeweis für die Klassenstruktur unserer Gesellschaft oder als Beweis/Gegenbeweis für den Zustand unserer Gesellschaft als einer nivellierten Mittelstandsgesellschaft zu erklären. Nicht um die Begriffe geht es, sondern darum, die Schüler zu befähigen, Institutionen, wie etwa die Institution Schule, gezielt zu befragen, um daraus Schlüsse auf die Struktur der Gesellschaft ziehen zu lernen:

- Inwieweit läßt sich nachweisen, daß Schülergruppen, deren Eltern bestimmte Berufe haben, an bestimmten Schulformen über- bzw. unterrepräsentiert sind? Welche Schlüsse lassen sich aus den Befunden auf den Zustand der Gesellschaft ziehen?
- Inwieweit läßt sich nachweisen, daß alle Schüler grundsätzlich dieselben Ausgangsbedingungen beim Schuleintritt und damit die gleichen Berufs- und Lebenschancen haben? Inwieweit läßt sich das Gegenteil nachweisen? Welche Folgen haben die Befunde, was sagen sie über die Gesellschaft aus?
- Inwieweit bestehen nachweisbare Beziehungen zwischen dem gesellschaftlichen Status der Eltern und der „Begabung“ ihrer Kinder? Worauf gründen sich solche Untersuchungen? Wie werden die Ergebnisse interpretiert?
- Welche Möglichkeiten haben Eltern/Schüler, auf Veränderungsprozesse in der Schule einzuwirken? Haben alle Eltern/Schüler die gleichen Chancen der Mitwirkung? Wenn Unterschiede festgestellt werden — woher rühren sie?
- Inwieweit werden bestimmte Begabungsrichtungen zur Beurteilung von „Begabung“ oder „Intelligenz“ befragt/nicht befragt; welche Rückschlüsse läßt das zu auf Interessen der Gesellschaft, der Wirtschaft . . . , auf Ansehen, Status in der Schulklasse/außerhalb der Schule?

Unterrichtspraktische Hinweise:

Am günstigsten, weil die Schüler wohl am ehesten motivierend, wäre es, ginge man mit den vorstehenden Fragestellungen an die Untersuchung der eigenen Schule heran. Doch das Naheliegendste wird sich als das Schwierigste erweisen: so können die für die Untersuchung notwendigen Unterlagen über die Herkunft der Schüler, über den sozialen Status der Eltern usw. oft nicht zur Verfügung stehen. Auch der Versuch durch Anstöße wie „Was sollte an der Schule verändert/nicht verändert werden“ dürfte kaum ergiebig sein, da die Schüler dieser Altersstufe noch nicht gelernt haben, Schulformen und Schulorganisation zu problematisieren. Daher empfiehlt es sich, von Konfliktsituationen auszugehen: Auseinandersetzungen um einen Schulneubau; Zusammenlegung zweier Schulen, Kritik an einem Schulversuch . . .

Je nach Art des Konfliktes können unterschiedliche Fragestellungen, die zu dem hier zugrundeliegenden Problem hinführen, bearbeitet werden: Rolle der Presse in solchen Konflikten; kontroverse Argumentation hinsichtlich dessen, was für den Bildungsgang der Schüler wichtig und notwendig ist; unterschiedliche Beteiligung der Elternschaft an der Auseinandersetzung; Untersuchung, ob das Ausmaß der Beteiligung vom jeweiligen Status der Eltern abhängt.

Eine solche Fall-Analyse hätte nicht nur die Funktion eines Einstiegs; sie bietet die Möglichkeit, bestimmte Fragekomplexe herauszuarbeiten, deren Aufarbeitung es nahelegt, die Fall-Analyse zu einem Projekt zu erweitern. So z. B.: das dreigliedrige Schulsystem. Zu untersuchen wären dabei die verschiedenen Schulformen unter folgenden Gesichtspunkten: Herkunft der Schüler — Schülermeßzahlen, öffentliche Mittel für Schulbücher/Arbeitsmittel, Unterrichtsfächer und ihre Inhalte, Ausbildungsart der Lehrer, die an den verschiedenen Schulen unterrichten, Art der Qualifikationen, die für die verschiedenen Abschlußklassen vorgesehen sind.

Materialhinweise:

Schülerherkunft:

statistisches Material zu Sozialisation und Auslese in: Beck, Schmidt, Schulreform oder der sog. Fortschritt, Fischertaschenbuch, S. 67 — 99

Roeder, M., Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg, 1965

Rolf, H. G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967

Entstehung, Funktion und Veränderungstendenzen des dreigliedrigen Schulsystem in Deutschland:

- Giese, G., Dokumente zur dt. Schulgeschichte seit 1800, Göttingen, Berlin 1961
- Altwater, E., Industrie und Fabriksschulen im Frühkapitalismus, Berlin 1971
- Schäfer, T., Das Ausbildungssystem in Deutschland in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts, Berlin 1971
- Hoppe, Ruth, Dokumente zur Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland, Berlin 1969 (Kapitel 1, Das Kind in der Schule)
- Auszüge aus Trivialromanen des 19./20. Jahrhunderts, z. B.: Freudvoll-Leidvoll / Berger, E., An den Lebens Pforte, Halden, E., Der Trotzkopf, Rhoden, E.
- Tentsch (Hrsg.), Sozialgeschichtliche Urkunden Badens, Stuttgart 1970
- Schulkampf/Dokumente und Analysen, hrsg. von Werder, L. v., und Wolff, R., Frankfurt 1970

Lernzielschwerpunkt 2: Selbst- und Mitbestimmung

Die im Lernzielzusammenhang 1 zusammengefaßten Lernziele sollen Schüler befähigen, unmittelbar erfahrene Sozialisationsformen und Ziele unter der Frage nach den Gründen für Unterschiede und Übereinstimmungen in Zusammenhang zu sehen mit der sozialen Stellung der Erziehungsberechtigten. Dabei dürfte für die Schüler die Frage in den Mittelpunkt rücken, warum erkannte Ungleichheiten bestehen. Unterricht sollte in diesem Zusammenhang aufdecken, daß sich die Beurteilung dieses Sachverhalts an Wertvorstellungen orientiert. Schüler sollen erkennen, daß sich die Kritik an gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten in der Regel an Normen orientiert, die sich aus den allgemeinen Zielvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft — wie sie in Selbst- und Mitbestimmung ihren Ausdruck finden — ergeben. Die Entwicklung, Veränderung und die jeweiligen Auswirkungen dieser Normen stehen im Mittelpunkt des 2. Lernzielzusammenhangs. **Lernziele:** Die Schüler sollen:

- lernen, inwieweit die Forderung nach Mit- und Selbstbestimmung zu verschiedenen Zeiten von einzelnen Schichten/Klassen/Gruppen einer Gesellschaft aufgegriffen und verschieden bestimmt wurde (LZ 3)
- lernen, inwieweit Selbst- und Mitbestimmung als Sozialisationsziele sowohl der Sicherung von Herrschaft als auch ihrem Abbau gedient haben (LZ 4)

— lernen, historische, gegenwärtige und denkbare Sozialisationsformen daraufhin zu befragen, inwieweit sie den Prozeß der Selbst- und Mitbestimmung fördern, erschweren bzw. verhindern (LZ 2)

Themenstichworte:

Für Unterricht im Sinne dieser Lernziele werden drei thematische Schwerpunkte angeboten:

Selbst- und Mitbestimmungsforderung in der Schule,

Selbst- und Mitbestimmungsforderung einer Schicht,

**Entwicklung der Menschenrechte
und Formen ihrer Durchsetzung.**

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die historische Entwicklung und Veränderung der Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung wird zum Unterrichtsgegenstand über die Frage nach den derzeitigen Maßnahmen und Möglichkeiten, Selbst- und Mitbestimmung zu verwirklichen. Diese Aufgabenstellung verweist auch auf die übrigen Lernfelder (z. B. Mitbestimmung in der Wirtschaft — politische Mitbestimmung).

Im Lernfeld Sozialisation wird vorgeschlagen, unter drei Schwerpunkten das Problem der Selbst- und Mitbestimmung anzugehen. Einmal sollen Schüler in die Lage versetzt werden, die Auswirkungen der Selbst- und Mitbestimmungsforderungen auf die Veränderungen in der Institution Schule zu beurteilen. Dies schließt ein, daß ihnen zunächst überhaupt die Bedeutung der Schule für die Verwirklichung gesellschaftlicher Zielsetzungen bewußt wird. Diesem Zweck dient die Untersuchung der schul- und erziehungspolitischen Vorstellungen der Arbeiterbewegung zur Zeit der Weimarer Republik. Der thematische Schwerpunkt wurde gewählt, weil sich hier im Zusammenhang mit den an der Selbst-/Mitbestimmungsforderung orientierten Lernzielen zugleich die Einsicht vermitteln läßt, daß eine grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse die Veränderung tradierter Formen und Inhalte der Sozialisation einschließt.

In einem weiteren thematischen Schwerpunkt sollen die am Beispiel schulischer Erziehung gewonnenen Einsichten auf die Frage bezogen werden, unter welchen Bedingungen die Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung entstanden ist, wie sie sich verändert

hat und wie sie begründet wurde und in welchem Umfang sie sich für wen durchsetzen konnte. Dieser Zielsetzung dient die Frage nach Entstehung und Entwicklung der Menschenrechte. Es kommt dabei — im Gegensatz zu einer ideengeschichtlichen Betrachtungsweise — darauf an zu zeigen, daß die Formulierung von allgemeinen Normen und Begriffen sehr wenig darüber aussagt, was sie in der konkreten historischen Situation bedeutet haben und bedeuten.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Das für diese Jahrgangsstufe bereits unter anderen Lernzielzusammenhängen aufgeführte Material soll in Verbindung mit den neuen Themenstichworten unter folgenden Fragen für den Unterricht strukturiert werden:

- wem nützen bestimmte Formen der Sozialisation bzw. wen benachteiligen sie?
- in welchen Bereichen gesellschaftlicher Realität äußern sich solche Formen von Nutzen oder Benachteiligung?
- was wurde von wem mit welchen Begründungen unternommen, um die Ungleichheit der Sozialisationsbedingungen abzubauen bzw. zu bekämpfen?
- wie läßt sich überprüfen, ob entsprechende Gegenmodelle allen Mitgliedern einer Gesellschaft zugute kommen?
- welche Rolle spielen bei der Veränderung von Sozialisationsbedingungen Verfassungen, Gesetze, Besitzverhältnisse, Siedlungsformen, Infrastrukturmaßnahmen, Wohnverhältnisse, Produktionsformen, Formen der öffentlichen Erziehung, geschlechtsspezifisches Verhalten, Formen der sozialen Interaktion?
- in welchem Verhältnis stehen diese Gesichtspunkte zueinander (Gewichtung?)
- wie werden ungleiche Sozialisationsbedingungen gerechtfertigt?
- wann entstand die Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung, von wem wurde sie vertreten; auf welche Widerstände sind Versuche ihrer Durchsetzung gestoßen, wie wurde und wird die Forderung begründet? Wie wurde/wird die Ablehnung von Selbst- und Mitbestimmung in bestimmten/in allen Bereichen begründet?

- welche Folgen hat es, wenn bestimmte Bereiche der Gesellschaft von der Selbst- und Mitbestimmungsforderung ausgenommen werden?

Materialhinweise:

Zu: Selbst- und Mitbestimmungsforderung im Sozialisationsfeld Schule

Aspekt: Veränderung des Schulsystems im Sinne der Aufhebung ungleicher Sozialchancen

- Gesamtschulkonzeption
- Vorschulerziehung
- Differenzierungsmodelle

Rang, A., Die differenzierte Gesamtschule, München 1969

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bonn 1969

Stubenrauch, H., Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971 (ausführliche Bibliographie)

(Überblick zur Geschichte der Gesamtschuldiskussion)

Schmiederer, R., Bildungskrise und Schulreform (Materialien/kontroverse Positionen), Frankfurt 1971

Aspekt: Selbst- und Mitbestimmung der Schüler, bezogen auf

- Veränderungen von Unterrichtsinhalten
- Veränderung von Unterrichtsformen (Organisation)
- Schulordnung
- Schülerzeitungen

Haug, H. J./Maessen, H., Was wollen die Schüler, Fischertaschenbuch 1969

Amendt, G., (Hrsg.), Schülerkreuzzug, rororo 1968

Liebel/Wellendorf, Schüler selbstbefreiung, Frankfurt 1970

Junk, W., Hagner, K., Mitbestimmung in der Schule (Fallanalyse zum Thema Schulordnung), Frankfurt 1972 (europäische verlagsanstalt)

Aspekt: gesellschaftliches Kräfteverhältnis, bezogen auf kontroverse Positionen zur Schulreform

- Verbände, Parteien, Interessengruppen
- kontroverse Positionen der Fachwissenschaften an ausgewählten Beispielen (Begabungsbegriff, entwicklungspsychologische Theorien unter besonderer Berücksichtigung der Begriffe Verfrühung, Reife, Entwicklung der Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein . . .)

Veröffentlichungen der Lehrerverbände

Baethge, Herrschaft und Ausbildung in der BRD

Veröffentlichungen des dt. Bildungsrates
Veröffentlichungen der Bundesvereinigung der dt. Arbeitgeberverbände (z. B.: Blickpunkt Wirtschaft und Bildung)
Veröffentlichungen des Arbeitskreises Schule und Wirtschaft (z. B.: Schule und Wirtschaft, Erfahrungen und Empfehlungen für die Zusammenarbeit)
Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz
Kontroverse Stellungnahmen zur Reform der Grundschule und zur Vorschulerziehung in: Joachimsen, L., Die Hinterhöfe der Nation, rororo 1971
Roth, H., (Hrsg.), Begabung nach Lernen, Stuttgart 1969

Zur: Selbst- und Mitbestimmungsforderung der Arbeiter nach 1918

Aspekt: Konsequenzen aus der Einsicht in die Bedeutung der Sozialisation für politisches Bewußtsein:

- Arbeiterbildung
- Sexpolbewegung
- Arbeiterjugendorganisationen
- Arbeiterliteratur
- Kleinkindererziehung.

Bernfeld, Erziehung und Psychoanalyse, Bd. 1 bis 3, Frankfurt 1969
Hörnle, Grundfragen proletarischer Erziehung, Frankfurt 1969
Rühle, Zur Psyche des proletarischen Kindes, Frankfurt 1969
Reich, W., Die Sexualität im Kulturkampf, 1936
Hörnle, Schulpolitische und pädagogische Schriften, Neuauflage Berlin 1962

Sozialistische Erziehungsarbeit, Wien 1922 bis 1930, Wien 1946
— Spiele der Arbeiterkinder (Sammlung 1. und 2.)
— Spiele im Freien
— Zimmerspiele

Bauer, O., Schulreform und Klassenkampf, Ein Vortrag über die Funktion der Schule in der Gesellschaft, hersg. vom Reichsverein sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, Wien 1921

Schreb, A., Schulerneuerung in der Demokratie, Die Reichsschulkonferenz von 1920 und der Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1966.

Aspekt: Verlauf der Auseinandersetzung um die Verwirklichung der Forderungen nach Selbst- und Mitbestimmung für die Arbeiter als Ausdruck der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse zwischen 1918 bis 1933

- Ergebnisse der Rätebewegung/Sozialisierungsforderungen

- Gerichtsurteile in politischen Prozessen
 - Verlauf der Schulreformbewegung (Reichsschulkonferenz)
 - Aufbau bzw. Verstärkung von Antisozialismusaffekten über Presse, Wahlpropaganda . . .
 - Zerschlagung der sozialistischen Parteien
- Quellensammlungen der Schulbuchverlage
- Schneider, D./Koch, R., Arbeiterräte in der Novemberrevolution. Ideen, Wirkungen, Dokumente, Taschenbuch, Frankfurt 1969
- Illustrierte Geschichte der dt. Revolution, Berlin 1929 (Neuaufgabe 1970)
- Tormin, W., Die Weimarer Republik (Beiträge von Krummacher, Tormin, Frey, Hillgruber mit zahlreichen Quellen), Hannover 1968
- Dingeldey, E., Unpolitische Justiz, Frankfurt 1971 (S. 20 bis 49: Materialien zur Rolle der Justiz in der Weimarer Republik)
- Bocherding, Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland Materialsammlung, München 1965, Teil II (Weimarer Republik)
- Stubenrauch, Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971 (Kap. 2, S. 27 ff. Weimarer Republik)
- Sontheimer, Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1962
- Der Weg in die Diktatur 1918 bis 1933 (zehn Beiträge u. a. von Flechtheim, Bracher, Kogon), München 1962
- Von Weimar zu Hitler (hrsg. Jasper, J.). Beiträge zur Entwicklung der Parteien, Sozialgeschichte, Reichswehr, . . . Untergang der SPD . . .), Köln 1963.

Zu: Entwicklung der Menschenrechte und Formen ihrer Durchsetzung

Aspekt: Begründung für die Forderung nach allgemeinen Rechtsnormen

- religiöse
- naturrechtliche
- sozialistische
- bürgerliche

Begründungsmodelle

Quellensammlungen der Schulbuchverlage

Bloch, E., Naturrecht und menschliche Würde. Frankfurt 1961

Aspekt: progressive Funktion von allgemeinen Rechtsnormen

- Kampf gegen feudale Unterdrückung (Bauernkriege)
- Kampf gegen den Absolutismus (bürgerl. Revolutionen)
- Kampf gegen soziale Ungleichheit (sozialistische Revolutionen, soziale Reformen)

- Kampf gegen Kräfte, die bezogen auf den jeweils erreichten Zustand der Realisierung von Menschenrechten reaktionären, restaurativen, statischen Charakter haben (chin. Kulturrevolution, u. U. auch: progressive Funktion der Verfassungsnorm gegenüber der Verfassungswirklichkeit).

Quellensammlungen der Schulbuchverlage.

Aspekt: ideologische (herrschaftssichernde) Funktion von Menschenrechten:

- zu dem Stichwort Bauernkriege: Vergleich der Funktion der Flugschriften Luthers vor Beginn der Bauernkriege und dessen Soziallehre, bezogen auf Rolle der staatlichen Obrigkeit, Gehorsamspflicht . . .
- Stichwort bürgerliche Revolution: Vergleich der liberalen Menschenrechtsdeklarationen vor und in der Anfangsphase bürgerlicher Revolutionen mit den darauffolgenden Formen ihrer rechtlichen und politischen Fixierung (z. B. Wahlrecht, Erbrecht, Steuerrecht) und deren Rechtfertigungen (z. B. Sozialdarwinismus; Rassismus, Nationalismus, imperialistische Ansprüche . . .)
- Stichwort sozialistische Revolution: Vergleich sozialistischer Gleichheitsproklamationen vor und in der Anfangsphase der Revolution mit der politischen Struktur (Funktionärseliten, Ablauf politischer Entscheidungsprozesse, Behandlung politischer Gegner und der Rechtfertigung für diese Aspekte nachrevolutionärer Entwicklung (z. B. Stalinismus; Einmarsch in die CSSR).
- Stichwort soziale Reformen: Vergleich zwischen Reformprogrammen (z. B. Aspekte Sozialgesetzgebung; Vermögensbildungsgesetz; Strafrechtsreform . . .) mit der Reformrealität.

Quellensammlungen der Schulbuchverlage.

Qualifikationen

Die Lernziele für diese Jahrgangsstufe schließen die Vermittlung der folgenden fachspezifischen Qualifikationen ein:

Qualifikationszusammenhang: Beziehungsdenken

- lernen, Beziehungen herzustellen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (z. B. fragen lernen nach dem Zusammenhang zwischen dem Erziehungsstil der Eltern und deren Arbeitsplatzsituation)

- lernen, Einzelphänomene gesellschaftlicher Realität unter bestimmten Gesichtspunkten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu vergleichen
- lernen, beim Vergleich von Einzelphänomenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf ihre Wichtigkeit hin zu beurteilen.
- lernen, daß die Begriffe, mit denen gesellschaftliche Einzelphänomene beschrieben werden (z. B. das Kind, der Arbeiter, die Schule, die Familie . . .) jeweils situationsbezogen neu bestimmt werden müssen
- lernen, daß die Funktion der allgemeinen Begriffe auch darin besteht, Vergleiche zwischen Einzelphänomenen zu ermöglichen (Einführung des Struktur-/Modellbegriffes)
- lernen, vom räumlichen Erscheinungsbild (Physiognomie) nach Genese, Funktion und sozialer Gebundenheit zu fragen (Gebäudeform, Verwendungszweck, Alter der Gebäude, Bauzustand, Umbauten).

Qualifikationszusammenhang: Arbeit mit Materialien/Quellen

- lernen, zu einem Problem/Aufgabenstellung verschiedenartige Materialien/Quellen zu befragen (Augenzeugenberichte, Interviews, Bilder, Reportagen, Darstellungen, Filme, Literatur, Flugschriften, Plakate, Statistiken, graphische Darstellungen . . .)
- lernen, daß die Art des Materials das Urteil über den jeweiligen Sachverhalt mitbestimmt
- lernen, Kriterien anzuwenden, die einen Vergleich verschiedenartigen Materials ermöglichen
- lernen, in Ansätzen Material kritisch zu beurteilen:
- lernen, zu fragen, wem bestimmte Formen und Inhalte von Darstellungen nützen, wen sie benachteiligen, wer ihnen gefühlsmäßig zustimmt, wer sie emotional ablehnt, wer ein Interesse an ihrer Verbreitung haben könnte bzw. eine solche Verbreitung unterbinden würde . . .
- lernen, Material über historische Phänomene (z. B. Geschichtsschreibung, daraufhin zu befragen, wer, wann und für wen dieses historische Phänomen in dieser Form und mit diesen Fragestellungen dargestellt und beurteilt hat (Bevorzugung bestimmter Phänomene; Bevorzugung/Vernachlässigung bestimmter Aspekte . . .)

- lernen, die Funktionen bestimmter Materialien daran zu messen, für wen sie ursprünglich bestimmt sind (Zielgruppe) und wie sie auf die ursprünglichen Adressaten gewirkt haben (z. B. Flugschriften, Lieder, Reden, Bilder, Plakate, Kinderbücher . . .)
- lernen, daß eigene Reaktionen (z. B. Langeweile, Belustigung, Unverständnis, Neugierde . . .) auf Materialien nicht ohne weiteres für die Beurteilung von Wirkung/Bedeutung des Materials herangezogen werden können
- lernen, nach den Bedingungen für emotionale Reaktionen auf bestimmtes Material zu fragen.

Qualifikationszusammenhang: Umgang mit statistischem, graphischem, kartographischem Material

- lernen, Formen einfacher, statistischer Darstellungen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, bezogen auf Einzelphänomene zu entschlüsseln
- lernen, daß es unterschiedliche Möglichkeiten/Formen der Präsentation und Auswertung statistischer, graphischer, kartographischer Materialien gibt
- lernen zu beurteilen, inwieweit in die verschiedenen Darstellungsformen Wertungen eingehen (so z. B. wenn in der Darstellung der feudalen Gesellschaft in der Form der Pyramide die tatsächlichen Größenverhältnisse zwischen den einzelnen Klassen vernachlässigt werden)
- lernen, Ergebnisse von Befragungen in einfachen Formen statistisch, graphisch, kartographisch darzustellen
- lernen, Bevölkerungsstatistiken graphisch/kartographisch zu verarbeiten
- lernen, demographisches Kartenmaterial zu entschlüsseln
- lernen, historisches Kartenmaterial zu entschlüsseln.

Qualifikationszusammenhang: Umgang mit Kategorien

- lernen, folgende Kategorien auf konkrete Beispiele beziehen und anwenden zu können

Sozialisation — Schicht — Klasse — Modell — Struktur — Verband — Partei — Interessengruppe — Organisation — Verfassung — Verfassungsnorm — Verfassungswirklichkeit — Recht — Gesetz — Begabung — Kompensation — Identifikation — Projektion

Revolution — Reform — Feudalismus — Absolutismus —
Demokratie — Nationalsozialismus — Restauration — Reaktion
— Liberalismus — Sozialismus — Naturrecht — Infrastruktur
— Mobilität — Getto/Slum-Milieu.

9./10. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Lernzielschwerpunkt 1: Rollenwechsel	105
Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel (S. 106)	
— Schüler-Lehrerverhältnis	
— Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen	
— Jugendliche in der Öffentlichkeit	
Einbeziehung der Jugendlichen in den Arbeitsprozeß (S. 109)	
— Lehrlingsausbildung	
— Situation der Oberstufenschüler/Studenten	
— vertikale/horizontale Mobilität	
Entwicklung geschlechtspezifischen Rollenverhaltens (S. 112)	
— Kindliche Sexualität	
— Jugendliches Sexualverhalten	
 Lernzielschwerpunkt 2: Autoritätsfixierung	 116
Beispiele und Folgen der Autoritätsfixierung	
— Bindung an Führerfiguren	
— Identifikation mit nationalen Kollektiva	
— Diffamierung von Minderheiten/Randgruppen	
Erklärungsmodelle für Autoritätsfixierung (S. 120)	
— Auswirkungen von Triebunterdrückung	
— Deutungen von Autoritätsfixierung als Ausdruck für natürliches Verhalten	
Begründungen für die Anerkennung von Autorität (S. 123)	
— Religiöse, ethische, technokratische Begründungen	
 Lernzielschwerpunkt 3: Abweichungen von Sozialisationsanforderungen	 124
Politische Formen jugendlichen Protests (S. 125)	
— Musik, Mode, jugendliche Subkulturen	
Kommerzialisierbare Formen jugendlichen Protests (S. 127)	

- Historische Formen jugendlichen Protests
(Sturm- und Drang; Burschenschaften ...)
- Schüler- Studentenbewegung
- Lehrlingsgruppen
- Kommunen/Kinderläden
- Bürgerinitiativen
- Jugendorganisationen der Parteien

Jugendkriminalität als Protesthandlung (S. 128)

- Drogenmißbrauch
- Eigentumsdelikte
- Formen der Resozialisierung

Zur Frage nach der verhaltensändernden Wirkung
rationaler Aufklärung (S. 130)

Qualifikationen 131

Lernzielschwerpunkt 1: Rollenwechsel

Auf dieser Jahrgangsstufe sollen die allgemeinen Lernziele des Lernfeldes unter besonderer Berücksichtigung der Folgen strukturiert werden, die sich für die Schüler aus bereits durchlaufener Sozialisation ergeben. Dabei bietet sich an, in einem ersten thematischen Schwerpunkt das Problem des Rollenwechsels (Kind — Jugendlicher, Schüler — Lehrling...) in den Mittelpunkt zu rücken. **Lernziele:** Die Schüler sollen

- erkennen, daß in die Beurteilung von Sozialisationsprozessen Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisation sind (LZ 13)
- Beziehungen zwischen verschiedenen an sie gerichteten Rollenerwartungen herzustellen lernen (LZ 19)
- für die daraus sich ergebenden Rollenkonflikte verschiedene Verhaltensmöglichkeiten entwickeln lernen (LZ 20)
- prüfen können, wem die durch die jeweiligen Sozialisationsprozesse abverlangten Verzicht und Angebote zur Triebsublimierung/Ersatzbefriedigung nützen (LZ 10)
- prüfen, inwieweit die Lösung von Rollenkonflikten zugleich eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen für ihre Entstehung einschließt (LZ 22)

Die Probleme des Rollenwechsels sollen unter Einbeziehung von ethnologischen, historischen, sozialgeographischen und juristischen Aspekten Gegenstand von Unterricht werden. Die dadurch mögliche Distanzierung der Schüler von ihren unmittelbaren Erfahrungen erleichtert u. U. die Einsicht in die gesellschaftlichen Bedingungen für die derzeit praktizierten und oftmals als selbstverständlich erfahrenen Formen des Rollenwechsels. (Bedeutung von Vergleichen!)

Zugleich lassen sich die Lernziele aus den vorangegangenen Jahrgangsstufen aufgreifen und vertiefen, in denen die historische Dimension der Sozialisationsformen und -inhalte verbunden wurde mit der Frage, inwieweit sich gegenwärtige Sozialisationsformen und -inhalte an historisch überwundenen Herrschaftsverhältnissen orientieren (vgl. Lernziele 5, 8, 11, 12). Als Themenstichworte werden in diesem Lernzielzusammenhang vorgeschlagen:

- Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel
- Einbeziehung der Jugendlichen in den Arbeitsprozeß

— Entwicklung von geschlechtsspezifischem Rollenverhalten

Die um der Übersichtlichkeit willen vorgenommene Trennung komplexer Zusammenhänge muß im Unterricht dann wieder aufgehoben werden, indem z. B. nach dem Zusammenhang zwischen Einstellung zur Autorität und Sexualverhalten einerseits und der Arbeitsplatzsituation andererseits gefragt wird.

Themenstichwort:

Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel

Lernzielorientierte Erläuterungen

Der Aufarbeitung von Konflikten wird in diesem Zusammenhang deshalb der Vorzug gegeben, weil Zusammenstöße mit der Autorität gerade in dieser Altersstufe häufig sind. Es ist dabei darauf zu achten, daß die Analyse eines einzelnen Konfliktfalles niemals isoliert betrieben wird, sondern daß — unter Einbeziehung der in den vorangegangenen Schuljahren angestrebten Lernziele — die Verbindung mit den gesellschaftlichen Bedingungen der Konflikte herausgearbeitet wird. Dabei sollte immer wieder gefragt werden, inwieweit Herkunft, Ausbildung, Berufssituation, Besitzstand — inwieweit also der soziale Status der am Konflikt Beteiligten — die Formen des Konflikts und Konfliktaustrages mitbestimmen (Lernziel 9). Zu vermeiden ist bei der Analyse, „daß die Konflikte so ‚pädagogisch‘ vermittelt werden, daß die Schüler eher in ihre Verharmlosung als in ihre Bewältigung eingeübt werden“. (v. Hentig)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die folgenden Hinweise beziehen sich auf die Sozialisationsfelder, die zur Strukturierung des Arbeitsbereiches bereits in den vorangegangenen Schuljahren verwendet wurden:

— Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel im Sozialisationsfeld Schule:

Vergleich des Lehrer-/Schülerverhaltens in der Primarstufe mit dem in den Abschlußklassen der Sekundarstufe, wobei historisches Material mit einzubeziehen ist: Anrede, Begrüßung, Umgangston; Formen, in denen Aufträge erteilt/entgegengenommen werden; unterrichtliche Arbeitsformen; Formen der Anerkennung, des Tadels; Formen der Kritik am Lehrerverhalten . . .

Erwartungen des Lehrers gegenüber dem Schülerverhalten: Selbständigkeit; Leistung, wobei danach zu fragen ist, wie Lei-

stung jeweils definiert wird; Verhalten bei Schulveranstaltungen/Schulfahrten/Schülerrechte/-pflichten (SV, Schulordnung, Erlasse)

- Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel im Sozialisationsfeld Familie:

Jeweils unter Einbeziehung der Frage, inwieweit Unterschiede im Verhältnis zwischen Jugendlichen und Eltern durch soziale Stellung (Herkunft, Ausbildung, Berufssituation, Besitzstand . . .) mitbestimmt sind, können verglichen werden:

Verhaltensstile zwischen Eltern und Kindern — Eltern und Jugendlichen, bezogen auf (im Vergleich mit historischem und ethnologischem Material)

Formen der Zuwendung (Zärtlichkeitsgesten)

Verbote, Strafen, Konfliktaustrag (Inhalte, Formen)

Freizeitverhalten (gemeinsame Spiele, Ausflüge . . .)

Bedeutung der Außenorientierung (Spielgruppe-Jugendgruppe, Clique, Freund/Freundin . . .)

finanzielle Zuwendungen (Taschengeld . . .)

Abgrenzung des Intimbereichs (worüber wird gesprochen, worüber wird nicht gesprochen).

- Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel im Sozialisationsfeld Öffentlichkeit

Klagen der „Öffentlichkeit“ über ihre jeweilige Jugend hat es, wie sich an historischem Material zeigen läßt, zu allen Zeiten gegeben. Von besonderem Interesse dürfte es sein, die recht unterschiedlichen und schnell wechselnden Vorwürfe in den letzten 20 Jahren zu verfolgen: die skeptische Jugend, die Ohne-mich-Jugend, die geschichtslose Jugend, die apolitische Jugend, die rebellische/anarchistische Jugend usw. Es kann hier nicht darum gehen, solche Klagen als etwas zu interpretieren, „das es immer gegeben hat und immer geben wird“ und sie so einfach als „Generationskonflikte“ zu deuten. Vielmehr geht es darum, die Klagen im Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und den daraus resultierenden politischen Erwartungen an die Jugend.

Aufgrund von Befragungen und Eigenbeobachtungen sind „typische“ Verhaltensweisen von Jugendlichen herauszustellen, wie sie zur Zeit erkennbar sind (in Verkehrsmitteln, Lokalen, Treffs, auf der Straße, bei Behörden, bei Beatkonzerten usw.) — Zusammenhang der bevorzugten Jugendmode mit den jeweiligen

typischen Verhaltensweisen — Verhaltensweisen als Reaktion auf Erwartungen, die die Öffentlichkeit/Gesellschaft hegt. Vergleich der Eigenbeobachtungen und -untersuchungen mit dem Bild, das sich die Öffentlichkeit über die Jugend aufgrund von Einflüssen: der Massenmedien macht. Vergleich mit empirischen Untersuchungen über Jugendliche.

Reaktionen der Öffentlichkeit gegenüber „auffälligen“ Jugendlichen (in Presse, Fernsehen, Illustrierten). Die den Reaktionen zugrundeliegenden Einstellungen — etwa die Funktion von Vorurteilen — psychologische/gesellschaftliche Begründung pauschaler Urteile.

Materialhinweise:

Zum Sozialisationsfeld Schule:

Beobachtungen/Interviews/Befragungen von Eltern/Großeltern, Schulordnungen — Erlasse

Giese, G., Dokumente zur dt. Schulgeschichte seit 1800, Frankfurt 1961

Hilker, F., Die Schulen in Deutschland, Quellen zur Geschichte der Erziehung, Bad Nauheim 1963

Schefer, G., Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt 1969

(Kap. VI, Das „Bild vom Schüler“, S. 65 ff.)

Zur historischen Entwicklung der SV vgl.:

Fischer, G., Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1970, S. 137 ff.

Schülerverantwortung (hrsg. W. Schliebe u. a.) (Dokumentation), Neuwied 1962

Jugendbuchliteratur (z. B.: Feuerzangenbowle)

Zum Sozialisationsfeld Familie:

Beobachtungen/Befragungen/Interviews/Filme, Fernsehserien

Neidhardt, F., Familiäre Autoritätsstruktur (frühe Kulturen, Autoritätsverhältnis in der modernen Familie) in: Neidhardt, Familie in Deutschland, Opladen 1966

Deverreux, E.C., u. a., Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der BRD, in: L. v. Friedeburg, Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln-Berlin 1967, S. 335 ff.

Dutte, G., u. a., Das Bild der Eltern und der Familienwerte im jugendlichen Idealerleben in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 1, 1969, S. 109 ff.

Rosenmayr, L., Eltern und Gleichaltrige als Faktoren sozialen Einflusses bei Jugendlichen und „jungen Erwachsenen“ in: G. Wurzbacher, Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1968

Schelsky, H., Die skeptische Generation, Eine Soziologie der Jugend, Köln 1957

Rosenmayr, L., Familienbeziehungen und Freizeitverhalten jugendlicher Arbeiter (Untersuchung bei 800 Lehrlingen), Wien 1963

Zur historischen Dimension der Autoritätsproblematik in der Familie: (Jugendliteratur, Romane, Dramen: Sturm und Drang . . .)

Hornstein, W., Jugend in ihrer Zeit, Geschichte und Lebensformen des jungen Menschen in der europäischen Welt, Hamburg 1967

Flittner, A., u. a., Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung, Zeitschrift für Pädagogik 1/1965, S.1 ff.

Ethnologisches Material:

Mead, M., Leben in der Südsee, München 1966

Zum Sozialisationsfeld Öffentlichkeit:

Beobachtungen/Befragungen/Interviews (unter besonderer Beobachtung der Reaktionen der erwachsenen Zielgruppen auf die Bitte, sich zu Fragen der Schüler zu äußern)

Reaktionen der Öffentlichkeit auf punktuellen Verstoß von Jugendlichen gegen „harmlose“ Alltagsrituale (vgl. dazu das Material in: Lüers, Selbsterfahrung und Klassenlage, Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung, München 1971, S. 73 ff.)

Leserbriefe in Zeitschriften/Illustrierten

Hornstein, W., Flittner (a.a.O.), zur historischen Perspektive und:

Hornstein, W., Vom „jungen Herrn“ zum „hoffnungsvollen Jüngling“, Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert, Heidelberg 1965

Schelsky, H., Die skeptische Generation (Kap. V: Das Bild der Jugend und des Jugendgemäßen in unserer Gesellschaft), S. 96 ff.

Giesecke, H., Jungsein in Deutschland, München 1970

Themenstichwort:

Einbeziehung der Jugendlichen in den Arbeitsprozeß

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die hier angeführten Unterrichtsansätze bieten sich für eine den weiteren Ausbildungsgang der Schüler berücksichtigende Differenzierung an. Allerdings sollte es sich dabei nur um Schwerpunktbildung handeln; d. h.: für Schüler, die spätestens nach Abschluß dieser Jahrgangsstufe eine berufspraktische Ausbildung beginnen, rückt die Thematik der Lehrlingsausbildung zwar in den Mittelpunkt, aber auch sie sollten wenigstens in Ansätzen einen Einblick erhalten in die Situation der Schüler, die eine Vollzeitschulausbildung mit dem Ziel eines Hochschulstudiums fortsetzen. Umgekehrt

müssen spätere Oberstufenschüler und Studenten ausführlich mit der spezifischen Situation ihrer Mitschüler bekannt gemacht werden, die in den Arbeitsprozeß eintreten.

Unterrichtspraktische Hinweise:

— Lehrlingsausbildung

Hier handelt es sich im Sinne Wenigers um „Vorwegnahme der Zukunft“. Bei Schülern, die in absehbarer Zeit in den Arbeitsprozeß eintreten, kann deshalb nur mit ausreichender Motivation gerechnet werden, wenn die folgenden Anregungen thematisiert werden: Berufsangebote — Berufserwartungen — Berufswunschfantasien (Analyse von Berufsangeboten in Hinsicht auf die zukünftige wirtschaftliche Entwicklung — Abwägen gegenwärtiger Vorteile gegenüber längerfristigen Auswirkungen — Techniken der Lehrlingswerbung — rechtliche Absicherungen wie Lehrlingsvertrag . . .)

Ausbildungssituationen

Gespräche mit Lehrlingen — empirische Untersuchungen, Analysen von veröffentlichten Konfliktsituationen zwischen Arbeitgebern und Lehrlingen — Analyse von aktuellen Lehrlingsprotesten — Betriebsbesichtigungen . . .

— Oberstufenschüler/Studenten

Deren Lebensbedingungen im Vergleich zu der Ausbildungssituation der Lehrlinge — Unterschiedlichkeiten im Alltagsverhalten — in der Einstellung gegenüber der Sexualität (s. hierzu Lernzielschwerpunkt 3) — in der Erfahrung gesellschaftlicher Realität im Produktionsbereich — im politischen Bewußtsein

Materialhinweise:

Zur Lehrlingsausbildung

Tschelliesnig, K., (Hrsg.), Lehrlingsprotokolle, Frankfurt 1971

Stellungnahme der Interessenverbände/Parteien/Kirchen zur Lehrlingsausbildung

Haug/Maessen, Was wollen die Lehrlinge, Frankfurt 1971

Jaide, W., Junge Arbeiterinnen, München 1969

Lüscher, K., Der Prozeß der beruflichen Sozialisation

Jungblut, Rebellion der Überflüssigen, Lübbe-Verlag 1970

Ausbildung statt Ausbeutung, rororo-aktuell 1971

Berufsausbildung zwischen Revolution und Reform (hrsg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung) 1971

Historische Dimension:

Hoppe, R., Dokumente zur Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart, Berlin 1969, Kap. I-III

Kohn, E., Die Initiationsriten der historischen Berufsstände, in S. Bernfeld, Vom Gemeinschaftsleben der Jugend, Leipzig 1922, S.188 bis 271

Zu Oberstufenschüler/Studenten

Beobachtungen/Befragungen/Interviews

Jaide, W., Jugend und Demokratie, München, politische Einstellungen der westdt. Jugend, München 1970

Brückner, P., Schülerliebe, Fakten, Analysen (vgl. Lehrlinge-Gymnasiasten), Hamburg 1971

Jaide, W., Die Berufswahl (Motivanalyse), München 1969

Themenstichwort:

Probleme horizontaler und vertikaler Mobilität

Lernzielorientierte Erläuterungen

Das Problem des Rollenwechsels findet unter sozialgeographischem Aspekt seinen Ausdruck in den räumlichen Folgen der horizontalen und vertikalen Mobilität. Die horizontale Mobilität meint Wanderungsbewegungen von Berufs- und Sozialgruppen über verschiedene Zeiträume und Distanzen (Pendelwanderung, Saison-Arbeiter, Gastarbeiter). Diese Mobilität fordert Veränderungen in der Position des einzelnen und in seinen Sozialisationsformen. Die vertikale Mobilität bezieht sich auf Veränderungen im Berufs- oder Sozialstatus und kann damit auch räumliche Veränderungen dieser Gruppe bewirken (Wohnviertel- oder Wohnort-Wechsel).

Materialhinweise:

Junghans: Einfluß der Industrialisierung auf die geographische und geistige Mobilität traditioneller Agrargesellschaften in Süd-asien. In: GR 1968, S. 424.

Schaffer, F., Neue Wohnsiedlungen — Mobilitätsprozesse und sozialgeographische Entwicklungen in neuen Großwohngebieten der Stadt Ulm. Tagungsbericht u. wiss. Abhandlung d. Dt. Geogr. Tages in Bad Godesberg 1967

Schaffer, F., Untersuchungen zur sozialgeogr. Situation neuer Großwohngebiete am Beispiel Ulm-Eselsberg. Münchner Geogr. Hefte, 32, 1968.

Themenstichwort:**Entwicklung geschlechtsspezifischer Rollen****Lernzielorientierte Erläuterungen**

Die Aspekte des Themenstichworts grenzen den Gegenstandsbe-
reich auf gesellschaftspolitisch relevante Fragestellungen ein. Es
geht nicht um Sexualaufklärung im engeren Sinne. Vielmehr wird
im Vergleich mit historischem und vor allem ethnologischem Mate-
rial die Art, wie Sexualerziehung in einer Gesellschaft stattfindet,
unter der Perspektive der Lernziele dieses Lernfeldes selbst zum
Gegenstand von Unterricht. Der dadurch angestrebten Befähigung
der Schüler zur Reflexion unmittelbarer Erfahrungen, kommt ange-
sichts der emotionalen Besetzung des Sexualbereichs besonderes
Gewicht zu (vgl. Lernziel 18). In diesem Zusammenhang wird es
unumgänglich sein, auch Schülern der Sekundarstufe I in Ansätzen
Aspekte verschiedener Theorien über die gesellschaftliche Dimen-
sion menschlichen Sexualverhaltens verfügbar zu machen. Die
dazu notwendige didaktische Strukturierung des wissenschaft-
lichen Materials ist ein wichtiger Bestandteil der Weiterentwicklung
dieser Rahmenrichtlinien. Auf jeden Fall sollte vermieden werden,
Schüler auf eine der hier zu diskutierenden Theorien bzw. Theorie-
ansätze „festzulegen“. Was in der Wissenschaft umstritten ist,
sollte auch Schülern als umstritten dargestellt werden.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es bieten sich zur Gliederung des unter diesem Themenstichwort
zu untersuchenden Materials drei Aspekte an:

- Formen frühkindlicher und kindlicher Sexualität und Sozialisa-
tionseinflüsse
- sexuelle Verhaltensweisen von Jugendlichen
- Institutionalisierung von Partnerbeziehungen

Der zwischen diesen drei Gesichtspunkten bestehende Zusammen-
hang sollte im Unterricht rückblickend wenigstens in einigen
Aspekten aufgezeigt werden. Dazu müßte z. B. gefragt werden, in-
wieweit die Erscheinungsformen frühkindlicher Sexualität in einer
Gesellschaft etwas zu tun haben mit der Art, in der in dieser Ge-
sellschaft Partnerbeziehungen institutionalisiert werden. Ebenso
könnte untersucht werden, ob das Sexualverhalten von Jugend-
lichen sowohl durch Formen der Erziehung während der Kindheit
als auch durch die gesellschaftlichen Regelungen für die Partner-
wahl (z. B. heiratsfähiges Alter, voreheliche Beziehungen ...) be-
stimmt wird.

Diese Zusammenhänge zwischen Sexualerziehung und den gesellschaftlichen Regelungen der Partnerbeziehungen sollten auch unter der Frage gesehen werden, inwieweit die jeweils geforderten Normen und Verhaltensformen direkt und indirekt in Beziehung stehen mit Anforderungen am Arbeitsplatz. (Als Ansatzpunkte dafür bieten sich Erklärungsmodelle an für den Zusammenhang zwischen Sexualerziehung und Sexualverhalten auf der einen Seite sowie der Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte, der Stellung der Frau im Produktionsprozeß, übersteigertem Leistungsstreben, Anpassung und Unterordnung sowie Ängsten, beruflichen Anforderungen nicht gerecht zu werden, auf der anderen Seite.)

Je nach der Wahl des Schwerpunktes könnte unter den zu den einzelnen Aspekten des Themenstichwortes gegebenen Erläuterungen eine Auswahl getroffen werden.

— Formen frühkindlicher und kindlicher Sexualität:

Hier sollen Entwicklungsphasen untersucht werden wie:

orale, anale, genitale Phase,

Latenzphase, Pubertät, Problem der sog. Akzeleration

Zur Frage nach der Abhängigkeit dieser Entwicklungsstufen kindlicher Sexualität von Sozialisationseinflüssen sollten unter Heranziehung von ethnologischem und historischem Material Formen kindlicher Sexualität verglichen werden mit:

Familienstrukturen — Produktionsformen

Arten der Zuwendung der Bezugspersonen

Initiationsriten

Zeitpunkt und Formen der Aufnahme von sexuellen Beziehungen

Rolle/Dauer der Bindung der Kinder an die Eltern

Formen der Triebunterdrückung/Kompensierungsangebote/Sublimierungsangebote

— Sexuelle Verhaltensweisen von Jugendlichen:

Auch hier sollten die zu diskutierenden Problemen wie

Onanie — Petting — Geschlechtsverkehr

Orgasmus — Potenzängste

Pornographie

Schwangerschaftsverhütung

Homosexualität

Partnerwahl

nicht im Sinne biologischer Aufklärung aufgearbeitet werden — vielmehr sollten sie im Lernbereich Gesellschaftslehre im Zusammenhang gesehen werden mit:

ethischen/religiösen Normen, bezogen auf Sexualverhalten (Sexualmoral) und deren Auswirkungen auf

rechtliche Regelungen (Jugendschutzgesetz, Unehelichenrecht, Kuppelei . . . Abtreibungsparagrafen, Ehemündigkeit, Familiengesetzgebung . . .) und auf sexuelle Verhaltensformen von Jugendlichen in verschiedenen Epochen und Kulturen.

— Institutionalisierung von Partnerbeziehungen:

Hier sollen Ehe (Monogamie, Polygamie . . .), religiöse, ethische, anthropologische Begründungsmodelle für institutionalisierte Partnerbeziehungen unter Einbeziehung von historischem und ethnologischem Material diskutiert werden in Zusammenhang mit Gesetzgebung (Eherecht, Scheidungsrecht, Unehelichenrecht, Elternrecht)

Formen der Kindererziehung

Arbeitsplatzsituation, Produktionsformen

Stellung der Frau (Gleichberechtigungsproblematik)

historische Entstehung und Veränderung der bürgerlichen Ehe. Soweit es sich bei diesen Angaben um Hinweise auf die Funktion öffentlicher Einrichtungen (Rechtsprechung, Familienschutz u. a.) handelt, kann Unterricht an Themenstichworten und Lernziele im Lernfeld Öffentlichkeit anknüpfen (vgl. Lernfeld III, 7./8. Jahrgangsstufe, S. 226 ff.

Materialhinweise:

zu: Formen frühkindlicher und kindlicher Sexualität

Mead, Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, dtv-Taschenbücher

Erikson, E., Kindheit und Gesellschaft (Kap. 2: Theorie der infantilen Sexualität), Stuttgart 1968

Klein, M., Das Seelenleben des Kindes, Stuttgart 1968

Spitz, R., Vom Säugling zum Kleinkind, Naturgeschichte der Mutter-Kindbeziehungen, Stuttgart 1967

Freud, S., Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Fischer-Taschenbuch

Zullinger, H., Die Angst unserer Kinder, Fischer-Taschenbuch

Bittner-Rehm, Psychoanalyse und Erziehung, Goldmann-Taschenbuch

Ford, C. S., u. a., Formen der Sexualität, Hamburg 1968

Schelsky, H., Soziologie der Sexualität, Hamburg 1955

Malinowsky, B., Geschlecht und Verdrängung in primitiven Gesellschaften, Taschenbuch, Hamburg 1962

zu: Sexuelle Verhaltensweisen von Jugendlichen

Buxbaum, E., Die Angstäußerungen von Schulmädchen im Pubertätsalter, Zeitschrift für psychoanalyt. Pädagogik, 7, 1933

Bernfeld, S., *Trieb und Tradition, Jugendalter, Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern*, Leipzig 1931

Mitscherlich, A., *Pubertät und Tradition in: v. Friedeburg, Jugend in der modernen Gesellschaft*, Köln-Berlin 1967, S. 288 ff.

Reich, W., *Das Problem der Pubertät (sexuelle Abstinenzforderung, Onanie ...)* in: Reich, *die sexuelle Revolution*, Fischer-Taschenbuch, Kap. 4

Schelsky, H., *Soziologie der Sexualität*, rororo 1957 (bes. Sexualmoral und Gesellschaft, S. 48 ff. und geschlechtliche Askese, S. 93 ff.

Ussel, J. van, *Sexualunterdrückung, Geschichte der Sexualfeindschaft*, rororo 1970 (Quellen zum Kampf gegen die Onanie, zusammengefaßt, S. 234 f.)

Hyde, H. M., *Geschichte der Pornographie*, Ullstein-Taschenbuch, Frankfurt 1969

Marcuse, L., *Obszön, Geschichte einer Entrüstung*, List-Taschenbuch 1965

dazu *Stellungnahmen der Kirchen/Parteien zum Verhältnis zwischen Jugend und Sexualität*;

kontroverse Positionen zur Frage nach Aufhebung des Pornographieverbotes, Der Abschaffung des Kuppeleiparagraphen oder einer Neufassung des § 218 im Strafgesetzbuch.

zu: *Institutionalisierung von Partnerbeziehungen*

Gesetzestexte (Müller-Ferienstels, Ehe und Recht, München 1962), Stellungnahmen der Kirchen und Parteien zur Ehe);

Die Erziehungskraft der Familie. Berichte und Dokumentationen. Hg. vom Kulturbeirat beim Zentralkomitee der dt. Katholiken, Köln 1967

Familienpolitik in der Industriegesellschaft, Hg. Politische Akademie, Eichholz 1964

Ehekunde, Schriftenreihe des christl. Instituts für Ehe- und Familienkunde, Bd. 4/5. 1963

Haensch, D., *Repressive Familienpolitik*, rororo 1970 (Kap. 3: *Erziehung zur Ehefähigkeit, Beziehungen zwischen Mann und Frau ...*)

Mead, M., *Mann und Weib*, rororo 1962

Mädchenbücher und Groschenromane, bezogen auf das Bild der Ehe, das in ihnen vermittelt wird.

vgl. auch: *Materialhinweise zur 7./8. Jahrgangsstufe zum Themensichwort Sozialisationsfeld Familie.*

Zur Frage nach dem Verhältnis zwischen Sexualerziehung/Sexualverhalten und Arbeitsplatzsituation:

Gottschalch, W. u. a. Sozialisationsforschung, Materialien, Probleme, Kritik, Fischer-Taschenbuch 6503, Ffm. 1971 (dort auch weitere Literaturangaben)

Vgl. auch: Lernzielschwerpunkt 1: Betrieb, 9./10. Jahrgangsstufe im Lernfeld Wirtschaft

Lernzielschwerpunkt 2: Autoritätsfixierung

Die unter dem ersten Lernzielschwerpunkt aufgeführten Themenstichworte bieten Ansatzpunkte für die Frage nach der gesellschaftspolitischen Funktion bestimmter Sozialisationsformen und -inhalte. Diese Dimension des Sozialisationsprozesses sollte im Sinne einer zusammenfassenden Strukturierung der auf der Sekundarstufe I thematisierten Aspekte im Lernfeld Sozialisation unter der Frage nach den Bedingungen und Folgen irrationaler Autoritätsfixierungen in den Mittelpunkt von Unterricht rücken. Folgt man den Ergebnissen empirischer Untersuchungen (z. B. Jaide, Jugend und Demokratie), dann wird im Rahmen dieses Lernzielschwerpunktes Schülern im Unterricht zugemutet, die antidemokratischen Tendenzen solcher Autoritätsfixierung auch an ihren eigenen Voreinstellungen und Verhaltensformen zu erkennen. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler qualifiziert werden:

- zu prüfen, inwieweit in den Sozialisationsformen und -inhalten die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse ihren sichtbaren Ausdruck finden (LZ 6)
- zu untersuchen, wem die durch die jeweiligen Sozialisationsprozesse abverlangten Verzichte und Angebote zur Triebsublimierung nützen (LZ 10)
- zu lernen, über welche Mechanismen im Sozialisationsprozeß es möglich wird, die Erfahrung gesellschaftlicher Zwänge zu kompensieren und umzuleiten (LZ 15)
- die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziele einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung (LZ 18)

Die diesen Lernzielen zugeordneten Themenstichworte sind:

- gesellschaftspolitische Folgen von Autoritätsfixierung
- Erklärungsmodelle für die Bedingungen der Autoritätsfixierung

— Problem der Abgrenzung zwischen Autoritätsfixierung und Autoritätsbindung.

Die unterrichtspraktischen Schwierigkeiten resultieren auch in diesem Bereich aus der Notwendigkeit, den Schülern Aspekte wissenschaftlicher Theoriebildung verfügbar zu machen. Die Ausarbeitung von Vorschlägen zur didaktischen Strukturierung solcher Theorieaspekte ist daher ebenfalls in diesem Bereich eine Hauptaufgabe der Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien.

Themenstichwort:

Politische Folgen autoritätsfixierender Sozialisationsformen/-Inhalte

Lernzielorientierte Erläuterungen

Schon in den vorangegangenen Altersstufen wurde immer wieder versucht, Schülern sozialpsychologische Fragestellungen nahezu bringen. Das geschah beispielsweise in der 5./6. Jahrgangsstufe anhand des Themenstichwortes Minderheiten; bei der Untersuchung der Rolle, die Minderheiten in der Gesellschaft zugewiesen wird, mußte schon auf die Funktion und die Auswirkung bestimmter Einstellungen eingegangen und sowohl ihr Entstehen wie ihre Folgen interpretiert werden. Das geschah jeweils ohne den Versuch, den Schülern eine das gesamte Problem umfassende theoretische Grundlage anzubieten. Dies wird nunmehr in der 9./10. Jahrgangsstufe notwendig: bisher in Teilen interpretierte Erscheinungen sind im Zusammenhang zu sehen, so daß die Schüler in die Lage versetzt werden, umfassende Erklärungsmuster zu verstehen und kritisch anzuwenden.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Beispiele für die Bindung an Führerfiguren

Rolle der „großen Männer in der Geschichte“:

Führermythos;

Helden und ihre Gegner in Jugendliteratur/Märchen/Comics als Personifikation gesellschaftlicher Normen und Wunschbilder;

Ansatzpunkte für die Erscheinungsformen und Auswirkungen der Bindung an „große Männer“ der Geschichte lassen sich auch an beliebigen anderen Punkten der historischen Entwicklung aufzeigen (z. B. Alexander, Cäsar, Napoleon, De Gaulle, Adenauer . . .); Wichtig erscheint jedoch, wenn der Führermythos am Beispiel Hitlers in seinen Erscheinungsformen und Auswirkungen dokumentiert wird, daß die Schüler erkennen, in welchem Umfang es sich

hierbei, bezogen auf die Inhalte und Formen, um eine historische Form von Autoritätsfixierung handelt. Nur so kann das Befremden über die Tatsache, daß diesen Mann jemals jemand ernst nehmen konnte (vgl. die Reaktionen von Schülern auf Tondokumente) zu der Frage nach den Bedingungen für die Wirkung Hitlers führen.

Identifikation mit nationalen Kollektiven:

Historische Erscheinungsformen von Nationalismus, bezogen auf die Frage nach der sozialen Stellung (seiner Träger und Anhänger).

Rolle des Nationalismus in rechtsradikalen Bewegungen (z. B. NSDAP, NPD . . .)

Bedeutung der nationalen Komponente im Bereich des Sports.

Diffamierung von Minderheiten/Randgruppen

Formen der Aggression gegenüber Minderheiten und Randgruppen;

Rassismus — Antisemitismus; Negerproblem in den USA Apartheid-Politik in Südafrika;

Einstellung der Bevölkerung gegenüber:

Gastarbeitern

Außenseitern

Kriminellen

Studenten

geistig/körperlich Behinderten

Beobachtungen/Befragungen/Interviews (unter Beachtung der Reaktionen der Befragten auf die Schüler);

Zeitungs/Illustriertenberichte/sog. Regenbogenpresseberichterstattung über Minderheitenprobleme;

Voreinstellungen/Vorurteile der Lerngruppe gegenüber Minderheiten (Assoziationen zu Stichwörtern, Bildern, Polaritätsprofile . . .);

Selektive Realitätswahrnehmung/Realitätsverzerrung

Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeit:

Schwarz-Weiß-Malerei;

Klischee von den Guten und den Bösen (dichotomisches Weltbild)

Personalisierung komplexer Vorgänge: Kollektiva als Einzelwesen:

Deutschland verlangt, erklärt; die Russen . . . monokausale Erklärungsmodelle.

Strukturierung der zu den vorangehenden Stichworten genannten Materialien unter den angegebenen Gesichtspunkten. (Vergleiche zwischen historischen und aktuellen Voreinstellungen, Vorurteilen und den entsprechenden Aspekten gesellschaftlicher Realität), auch unter Einbeziehung der Schülereinstellungen.

Die Fähigkeit der Schüler, es auszuhalten, daß ein Sachverhalt unter verschiedenen Perspektiven untersucht werden muß, ist dabei ein Indiz für den Lernfortschritt. Allerdings sollte nicht ohne weiteres von der Einsicht, daß andere nicht zur Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten fähig waren, bzw. Realität verzerrten, auf ein davon abweichendes Eigenverhalten geschlossen werden (vgl. dazu die Einleitung in den folgenden Lernzielzusammenhang).

Materialhinweise:

zur Bindung an Führerfiguren:

Bismarckkult in Deutschland (W. Bußmann, Bismarck im Urteil der Zeitgenossen und der Nachwelt; Kladderadatsch Facsimile Querschnitt, München 1965, S. 119 ff.)

Friedrich II (vgl. dazu die Materialien in: R. Augstein, Preußens Friedrich und die Deutschen, Frankfurt 1968)

Gamm, Der braune Kult, Hamburg 1965, (Kap. Führermythos, Dokumente)

Fest, J. C., Der Führer in: Fest, Das Gesicht des 3. Reiches 1964, S. 48 ff. (Berichte über die Wirkung Hitlers vor und nach 1923)

Reden des Führers, hrsg. E. Klöss, dtv-Taschenbuch

Quellensammlungen der Schulbuchverlage

Winkler, H. J., Legenden um Hitler, Berlin 1961

Sontheimer, K., Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1962 (Kap. 8 b: Der Ruf nach dem Führer, S. 268-280)

Gangster, Grafen, Superhelden (Sozialkundebrief der Hess. Landeszentrale für politische Bildung)

Köhler, W., Wartet ein neuer Führer im All? in: Pardon 2/1969, S. 16 ff.

vgl. mit der Darstellung von Helden in Sagen und Jugendbüchern des 19./20. Jahrhunderts (z. B.: F. Dahn, Ein Kampf um Rom)

zur Identifikation mit nationalen Kollektiven:

Vogt, H., Nationalismus gestern und heute, Texte-Dokumente, Opladen 1967

Simon, H., Geschichte der dt. Nation, Mainz 1968 (bes. 302 ff., Dokumente zur Erscheinungsform des Nationalismus im 18./19. Jahrhundert)

Lemberg, E., Nationalismus, rororo 1964

Sontheimer, K., Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1962, S. 143-180

Kühnl, R., u. a., NPD. Struktur, Ideologie und Funktion, Edition Suhrkamp 1969 (bes. Teil III, S. 75 ff.)

zur Diffamierung von Minderheiten:

Politische Bildung als Reflexionsprozeß 2, Reinhardswaldschule
1970:

Planungsskizze für den Problemkreis Minderheiten

Projekt „Studenten“

Fallanalyse „Aumühle“ (geistig-körperlich Behinderte)

Ausländische Arbeiter in der BRD

Dokumentation der Reaktionen der Öffentlichkeit auf das Experiment „Schülerladen rote Freiheit“ in Berlin, kommentiert und zusammengestellt von W. F. Haug in: Schülerladen rote Freiheit, Analysen-Protokolle-Dokumente, Fischertaschenbuch 1971, S. 389 ff. Kasprzyk, H. H., u. a. Ausländer in der BRD, Taschenbuch, Frankfurt 1970

Quellensammlungen der Schulbuchverlage

Gamm, H. J., Judentumskunde, Listtaschenbuch 1964

Bauer, F., Brentano, M., u. a., Antisemitismus, Frankfurt 1963

Höss, R., Kommandant in Auschwitz, dtv-Dok. 1963

Schoenbrenner, G., Wir haben es gesehen, Augenzeugenberichte über Terror und Judenverfolgung im 3. Reich, Hamburg 1962

Adler, H. G., Die Juden in Deutschland, München 1960 (historische Darstellung)

Selbstzeugnisse des dt. Judentums, hrsg. v. A. v. Borries, Fischer-Taschenbuch 1962

Hassel, G., Ich war eine Schwarze, Hamburg 1968

Brandes/Burke, Vom Rassenkampf zum Klassenkampf (dtv. 1971 — Abriß der historischen und aktuellen Situation)

Seale, B., Wir fordern Freiheit, Fischer-Taschenbuch 1970.

zur selektiven Realitätswahrnehmung:

vgl. Materialhinweise zum Themenstichwort „Verhaltensändernde Wirkung rationaler Aufklärung“

Themenstichwort:

Erklärungsmodelle für die Bedingungen der Autoritätsfixierung

Lernzielorientierte Erläuterungen

Im Lernprozeß werden die Beispiele für die Erscheinungsformen und Folgen von Autoritätsfixierung sich in der Regel unmittelbar mit der Frage nach den Bedingungen verknüpfen. Die in diesem Lernzielzusammenhang vorgenommene Trennung hat daher vorwiegend den Zweck, das Material formal zu gliedern, nicht aber

den Ablauf des Unterrichts festzulegen. Es könnte sich als sinnvoll erweisen, zum Abschluß dieses Komplexes die jeweils gegebenen bzw. erarbeiteten Bedingungen für Autoritätsfixierung und die dabei eingeführten Aspekte theoretischer Erklärungsmodelle noch einmal im Zusammenhang darstellen zu lassen. Sinnvoll wäre das schon deshalb, weil dadurch verhindert werden kann, daß ein einziges Erklärungsmodell — unter Ausschluß aller übrigen — als das allein richtige von den Schülern akzeptiert wird, ohne daß sie in der Lage wären, andere als Ergänzung oder auch als Alternativen zu begreifen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

— Autoritätsfixierung als Ergebnis von Triebunterdrückung

Die entsprechenden Modelle beinhalten Aussagen zu wissenschaftlich kontroversen Fragen nach dem Verhältnis zwischen kulturell/gesellschaftlich notwendigen Forderungen nach Triebverzicht und Triebunterdrückung im Sinne von Herrschaftssicherung.

Sicher scheint zu sein, daß bestimmte Formen der Triebunterdrückung zu autoritätsfixierten Charakterstrukturen geführt haben. Dementsprechend sollte im Unterricht der Zusammenhang deutlich werden zwischen:

Minderwertigkeitsgefühlen
schlechtem Gewissen

Aggressivität

als Ergebnis von triebunterdrückender Sozialisation und Formen der

Identifikation mit „großen Männern“, nationalen Kollektiven

Projektion nicht realisierbarer Triebwünsche auf Minderheiten und deren gleichzeitige Diffamierung

Aggression gegenüber diesen Minderheiten.

Die daraus resultierenden politischen Verhaltensformen Anpassung, blinder Gehorsam gegenüber Autorität, Chauvinismus lassen sich in ihren Konsequenzen an Beispielen belegen.

Materialhinweise:

Kentler, H., Bittner u. a., Für eine Revision der Sexualpädagogik, München 1968 (bes. S. 37 ff.)

Mitscherlich, A., Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität, bes. S. 105 ff.

Haensch, H., Repressive Familienpolitik, Sexualunterdrückung als Mittel der Politik, rororo 1969, bes. S. 28 ff., S. 65 ff. (Nationalismus, Imperialismus)

Plack, A., Die Gesellschaft und das Böse, München 1968 (bes. II B, Triebunterdrückung als Mittel der Macht, S. 105 ff., VB, Ursachen der Kriegsbereitschaft, S. 273 ff.)

Adorno, T. W., B. Bettelheim, M. Janowitz u. a., Der autoritäre Charakter, Institut für Sozialforschung, Frankfurt 1968 (Neuaufgabe) Teil III

Bracher, K. D., W. v. Bayer-Katte, Autoritarismus ein dt. Problem? (politische Psychologie, Bd. 2) Ffm. 1963.

— Autoritätsfixierung als Ergebnis wirtschaftlicher Abhängigkeitsverhältnisse

Die entsprechenden Modelle greifen Aspekte der vorangehenden Erklärungsversuche auf und beziehen sie unter der Frage nach den Bedingungen für Realisierung der Triebunterdrückung auf die wirtschaftlichen Verhältnisse. Dabei werden Verbindungen hergestellt zwischen:

Anpassung an Arbeitszwänge,

Leistungsmotivation/Leistungsdruck

Hinnahme sozialer Ungleichheit

Unfähigkeit zur Solidarisierung gegen Unterdrückung (Radfahrermentalität, Aufstiegserwartungen, Sozialängste)

Aufgreifen von Konsumangeboten zur Ersatzbefriedigung

Materialhinweise:

Canetti, E., Masse und Macht. Hamburg 1960

Beispiel Entwicklungsländer (Funktion des Patronalismus)

Levis, O., Die Kinder von Sanchez, Fischertaschenbuch

Aspekte zur Beurteilung der gegenwärtigen Verhältnisse

vgl. Materialangaben zur Einstellung zu Beruf/Urteilen über Arbeitsplatzsituation (Jahrgangsstufe 7/8 1. Lernzielzusammenhang)

Plack, A., Die Gesellschaft und das Böse, Teil I B: Das Konkurrenzsystem, S. 42-60

Haensch, D., Repressive Familienpolitik, S. 28 ff.

— Autoritätsfixierungen als Ausdruck für natürliches Verhalten

Die entsprechenden Modelle übertragen Ergebnisse der Tierverhaltensforschung in den Gesellschaftsbereich, bzw. basieren auf Aussagen über die artspezifische Struktur des Menschen. Kontrovers ist in diesem Zusammenhang vor allem, inwieweit Aggressivität als ein nicht auf gesellschaftliche Zwänge zurückzuführendes Phänomen gedeutet werden kann.

Materialhinweise:

Lorenz, K., Das sogenannte Böse, Zur Naturgeschichte der Aggression, Wien 1964

Portmann, A., Der biologische Beitrag zu einem Bild vom Menschen, Regensburg 1968

Gehlen, A., Anthropologische Forschung, rororo

Gehlen, A., Die Seele im technischen Zeitalter, Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft, rororo.

Die drei oben skizzierten Ansätze sind in ausgewählten Aspekten unter gesellschaftspolitischen Fragestellungen aufeinander zu beziehen wie:

- wer könnte ein Interesse daran haben, daß die Aspekte einzelner Erklärungsmodelle allgemein geglaubt werden?
- wer beruft sich mit welchen Interessen auf einzelne Erklärungsmodelle?

Themenstichwort:

Probleme der Anerkennung von Autorität

Lernzielorientierte Erläuterungen

Mit der Einsicht in die negativen Konsequenzen, die eine irrationale Autoritätsbindung hatte und noch hat, stellt sich im Unterricht wahrscheinlich die Frage nach Formen von Autorität, die anerkannt werden sollten, bzw. müßten. Entsprechende Überlegungen können nur in Zusammenhang mit den skizzierten Erscheinungsformen und Folgen irrationaler Autoritätsbindung diskutiert werden. Die Fragen, die an eine Erklärung für diese Formen von Autorität gestellt werden sollen, müssen auch im Zusammenhang mit der Erörterung des neuen Problemaspekts aufgegriffen werden. Wichtig erscheint vor allem, daß über die Einbeziehung der historischen Perspektive sichtbar wird, daß sich Inhalte und Formen von Begriffsfeldern wie religiöse Autorität, Sachautorität, . . . verändert haben und verändern.

Unterrichtspraktische Hinweise:

- Religiöse/ethische Begründungsmodelle für Autorität
Hier ist unter fachübergreifenden Aspekten zu arbeiten, wobei die Inhalte stichwortartig gekennzeichnet werden können:
kirchliche Hierarchien
Zwei-Staatenlehre
Protestantische Ethik und Obrigkeitsbegriff
Technokratische Eliten (Begabungsbegriff)

Materialhinweise:

- Befragungen/Interviews
- Stellungnahmen von Kirchen/Verbänden/Parteien

Eschenburg, T., Über Autorität, ed. suhrkamp Bd. 129
Hartmann, H., Der dt. Unternehmer, Autorität und Organisation,
Ffm., 1968 (Bibliographie und Quellenauszüge unter Berücksichtigung
der historischen Perspektive; bes. Teil III, Allgemeine Unternehmensleitung)

...

Zur Geschichte (u. a.):

Plato, Politeia (Auszüge)

Begriff der auctoritas in der röm. Antike

Lernzielschwerpunkt 3: Abweichungen von Sozialisationsanforderungen

Die Einsicht in die negative gesellschaftspolitische Funktion, die eine durch bestimmte Sozialisationsformen und -inhalte bedingte unreflektierte Autoritätsbindung hatte und noch hat, schließt die Fragen nach Alternativen und Gegenmodellen ein. Unter dieser Perspektive gewinnen die Lernziele an Bedeutung, in denen es um die Befähigung der Schüler für Handeln geht. **Lernziele:** Die Schüler sollen

- befähigt werden, für Rollenkonflikte und gegenüber Sozialisationsanforderungen verschiedene Verhaltensformen zu entwickeln (LZ 19/20)
- lernen, dabei zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Lösungsmöglichkeiten zu unterscheiden (LT 21)
- lernen, für den Austrag von Rollenkonflikten kooperative und kollektive Handlungsformen zu entwickeln (LZ 23)
- lernen, die Grenzen und Möglichkeiten einer nachträglichen Korrektur von Sozialisationsprozessen/ergebnissen einzuschätzen (LZ 14)
- befähigt werden, die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung (LZ 18).

Einen Schwerpunkt bei der Konkretisierung dieser Lernziele bildet die Frage, inwieweit historische und gegenwärtige Formen jugendlichen Protests gegen gesellschaftliche Zwänge wiederum zu den Verhaltensformen führen, gegen die er sich ausdrücklich wendet.

Erfahrbar soll dabei vor allem werden, daß rationale Argumentation allein nicht ausreicht, um eine Einstellungs- und Verhaltensänderung zu bewirken. Die so vielleicht in Ansätzen mögliche Befähigung zu einer kritischen Distanzierung von den eigenen Handlungsgrundlagen kann Schüler zugleich qualifizieren für eine realistischere Einschätzung der Chancen einer nachträglichen Korrektur bereits durchlaufener Sozialisation. Diese Reflexion soll dazu beitragen, bei Korrektur und Veränderung von Sozialisationsformen und bei Entwicklung neuer Modelle kurz-, mittel- und langfristige Lösungsmöglichkeiten unterscheiden zu lernen. Zugleich sollten die Chancen und Grenzen kooperativer und kollektiver Handlungsformen kalkulierbar werden. Als Themenstichworte bieten sich unter diesen Gesichtspunkten an:

- Politische Formen jugendlichen Protests
- Kommerzialisierbare Formen jugendlichen Protests
- Jugendkriminalität als Protesthandlung
- Zur Grenze der verhaltensändernden Wirkung rationaler Argumentation

Themenstichwort:

Politische Formen jugendlichen Protests

Lernzielorientierte Erläuterungen

Soweit möglich sollte der Unterricht an den jeweils gegenwärtigen Formen jugendlichen Protests anknüpfen. Das Aktualitätsprinzip als didaktisches Auswahlkriterium bedarf jedoch der Ergänzung durch Einbeziehung der historischen Dimension. Denn historische Protestformen bieten beispielsweise die Möglichkeit, der Frage nachzugehen, wie es möglich war/ist, daß Teile der jeweiligen Jugendgeneration sich mit dem System arrangierten, das sie zunächst bekämpft haben. Zugleich wird in diesem Zusammenhang erfahrbar, inwieweit politische Formen jugendlichen Protestes Ausdruck für schichten-, klassenspezifisches Verhalten von Jugendlichen sind. Allerdings muß an historischen und gegenwärtigen Beispielen auch die progressive Funktion jugendlicher Formen des politischen Protestes sichtbar werden, da er in vielen Fällen zumindest entscheidend mitbewirkt hat, daß gesellschaftlich notwendige Veränderungen in Angriff genommen wurden und werden.

Die Auswahl unter den Themenstichworten sollte die Situation der Lerngruppe insoweit berücksichtigen, als dadurch die Schwer-

punkte gesetzt werden. Allerdings müßte hier auch wieder versucht werden, z. B. Hauptschülern Einblick in die Forderungen von Oberstufenschülern und Studenten zu verschaffen und umgekehrt. Die Verständigungsschwierigkeiten, die dabei auftreten, sind in Zusammenhang mit der Zielsetzung jugendlicher Protestbewegungen (Solidarität zwischen Studenten, Schülern und Lehrlingen) selbst ein wichtiger Aspekt des Unterrichts.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Zum Verständnis gegenwärtiger Formen jugendlichen Protestes bietet sich die Analyse von Situationen an, die geschaffen wurden durch Schülerbewegung — Studentenbewegung — Lehrlingsbasisgruppen — Kommunen — Kinderläden — Aktionen junger Eltern — Bürgerinitiativen — Jugendorganisationen. Um einer isolierten Beurteilung solcher Bewegungen entgegenzuwirken, sind historische Erscheinungen gleichfalls mit in die Analyse einzubeziehen: Sturm und Drang — Burschenschaften — Junges Deutschland — Freideutsche Jugendbewegung

Diese Stichwörter sollten nicht als Anregung mißverstanden werden, daraus eine Art historischen Längsschnittes „Geschichte des Jugendprotestes in Deutschland“ zu konstruieren. Die Einbeziehung der historischen Dimension in die zur Diskussion stehende Problematik des jugendlichen Protestes geschieht am ehesten durch Fragestellungen, die als Klammern zwischen der historischen und aktuellen Situation zu verstehen sind. Beispiele dafür wären Fragen wie:

- wann kam es zu Formen jugendlichen Protestes (Gab/gibt es Epochen/Kulturen, die keinen politischen Protest Jugendlicher kennen?)
- woher kamen die Träger solchen Protestes?
- was haben sie gefordert, was haben sie erreicht?
- was ist aus den Trägern solcher Protestaktionen geworden (haben sie sich mit dem System arrangiert?) warum?
- wie war der Protest organisiert? (Gruppenstruktur)

Materialhinweise:

(vgl. Angaben zum Stichwort Mitbestimmung in der Schule, 7./8. Jahrgangsstufe, Lernzielzusammenhang 2)

- Mager-Spinnmarke, Was wollen die Studenten, Fischer-Taschenbuch 1968
- Das Establishment antwortet der Apo, Opladen 1968
- Breitenreicher, H. J., Kinderläden, rororo aktuell
- Masi, E., u. a. Kommune 2 in: Kursbuch 27/1969

- Grossmann, H., Bürgerinitiativen, Schritte zur Veränderung? Fischer-Taschenbuch (Dokumentation 1971)
- Jantzen, W., Rocker und andere, Wuppertal-Barmen 1969 (insbes. S. 15 ff. zur Konkretisierung schichtenspezifischer Verhaltensformen von Jugendlichen)
- Programme von RCDS, Jungdemokraten, Jungsozialisten zu Lehrlingen: vgl. 9./10. Jahrgangsstufe, Lernzielschwerpunkt 1
- Sachs, Shimon, Der grüne Traum — Jugend in Israel, München
- Wildemann, R., Die unruhige Generation, Nauheim 1969
- Neidhardt, Die junge Generation, Opladen 1969

Zur historischen Perspektive:

- Hornstein, W., Jugend in ihrer Zeit, Hamburg 1969
- Helfenstein, U., Zur Problematik der Lebensalter in der mittleren Geschichte, Zürich 62
- Bernfeld, S., Vom Gemeinschaftsleben der Jugend, Leipzig/Wien 1922
- Pross, H., Vom Wandervogel zum Jungenstaat, (Dokumente) in: Die Zerstörung der deutschen Politik, Fischer-Taschenbuch.

Themenstichwort:

Kommerzialisierbare Formen jugendlichen Protests

Lernzielorientierte Erläuterungen

Es wird hier darum gehen zu überprüfen, inwieweit die sich von vornherein als unpolitisch verstehenden Formen des Protestes mit der Schaffung von jugendspezifischen Subkulturen von der Vorstellung bestimmt sind, es sei möglich, realen gesellschaftlichen Zwängen durch die Schaffung von privaten Freiräumen zu entkommen. Für die rationale Widerlegung dieser Hoffnung genügt jedoch nicht allein der Nachweis, daß die entsprechenden subkulturellen Erscheinungsformen vermarktet werden. Ebenso wichtig ist die Frage nach der Binnenstruktur solcher Gruppen. In diesem Zusammenhang sind Kommunikationsformen daraufhin zu betrachten, ob sich in ihnen autoritätsfixierte Abhängigkeitsverhältnisse wiederholen, deren Erfahrung im Alltag ein wesentliches Motiv für die Bildung solcher Gruppen (Cliques; gangs . . .) darstellt.

Angesichts der emotionalen Bindung vieler Jugendlicher an subkulturelle Erscheinungsformen und der Bedeutung, die sie für die soziale Identität der Jugendlichen haben, hängt der Lernerfolg weitgehend davon ab, ob es gelingt, den Eindruck zu vermeiden,

im Unterricht ginge es um eine aus gesicherten Positionen gestartete Diffamierung dieser Formen jugendlichen Protestes.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die folgenden stichwortartigen Hinweise wollen lediglich auf die Möglichkeiten hinweisen, mit Schülern das hier zur Bearbeitung vorliegende Problem aufgrund allgemein bekannter Erscheinungen anzugeben:

Jugendmode — Musik (Beat/Pop) — Jugendspezifische Tanzformen — Diskotheken — Jugendzeitschriften — „Sex und Jugendlichkeit“

Kommerzialisierter Protest als Ersatzbefriedigung, Pseudobefreiung der Sexualität durch vermarkteten Sex/Sexualität als Werbefaktor — Verwechslung von Emanzipation und Libertinage

Einfluß gesellschaftskritischer Protestsongs auf Geschäfte mit Schlagern (Schallplattenindustrie)

Untersuchung der Einflüsse von Subkultur auf Modeströmungen (z. B. Hippies auf Modeschmuck, Kleidung, Entstehung von Boutiquen . . .)

Materialhinweise:

Beobachtungen, Befragungen

Analyse von Werbung, von Jugendzeitschriften

Baacke, D., Beat, die sprachlose Opposition München 1970 (mit bibliographischen Hinweisen zur Literatur über jugendliche Subkulturen)

Das Geschäft mit der Jugend (Materialzusammenstellung in: Kraus-Rühl, Werbung in Wirtschaft und Politik), Frankfurt 1970

Themenstichwort:

Jugendkriminalität als Protesthandlung

Lernzielorientierte Erläuterungen

Unter dem Aspekt jugendlichen Protestes und Widerstand gegen Sozialisationsanforderungen und Zwänge sollte auch der Problembereich Jugendkriminalität/Fürsorgeerziehung im Unterricht behandelt werden. Bezogen auf die soziale Herkunft dieser Jugendlichen wird einmal das Problem der Chancengleichheit in diesem Zusammenhang relevant. Zugleich greift die Frage nach der Einstellung der Öffentlichkeit die unter dem Stichwort „Minderheiten/gesellschaftliche Randgruppen“ in den Mittelpunkt gerückten Lernziele nochmals auf (bes. Lernziel 15).

Näher mit den Fragestellungen zu den Themenstichworten Kommerzialisierbare Formen jugendlichen Protestes hängt das Problem Rauschmittel zusammen. Dabei gewinnt die Untersuchung der Motive, die zur Abhängigkeit von Drogen führen, besonderes Gewicht. Die Beurteilung der Gegenmaßnahmen wird unter diesem Gesichtspunkt sich nicht auf den Nachweis beschränken können, daß der Griff nach Drogen ein untaugliches, die psychische und physische Gesundheit zerstörendes Mittel ist, um Alltagszwängen, Ängsten und Enttäuschungen zu entfliehen. Vielmehr muß geprüft werden, inwieweit die Lösung der Konflikte, die in Einzelfällen zu Drogenabhängigkeiten führten, über Entziehungskuren hinaus die Veränderung der sozialen Bedingungen einschließt, die zu diesen Konflikten geführt haben (vgl. Lernziel 22!).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Den theoretischen und didaktischen Intentionen der Rahmenrichtlinien entsprechend ist zu vermeiden, daß die folgenden stichwortartigen Hinweise als eine Art „Stoffkanon“ für Rechtskunde angesehen werden. Die Stichworte verweisen lediglich auf mögliche lernrelevante Situationen, zu deren Analyse die Lernziele dieses Arbeitsbereiches Orientierungshilfen geben:

- Formen der Jugendkriminalität — Eigentumsdelikte — Rockerdelikte — Sittlichkeitsdelikte — Drogenmißbrauch . . .
- Formen der Resozialisierung
- Jugendstrafanstalten, Jugendstrafrecht — Fürsorgeerziehung — Entziehungskuren bei Rauschgift — Jugendpfleger/Bewährungshelfer . . .

Materialhinweise:

- Tilmann Moser, Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Ffm. 1971
- Aichhorn, A., Die verwahrloste Jugend, Stuttgart 71
- Soziologie der Jugendkriminalität, Kölner Zeitschrift für Soziologie, 2/1971
- Sack, F., König, R., (Hrsg.) Kriminalsoziologie, Handbuch für empirische Sozialforschung, Bd. II, Stuttgart 1969
- Moser, T., Gespräche mit Eingeschlossenen, Ffm. 1971
- Brosch, P., Fürsorgeerziehung (kommentierte Dokumente) Fischer-Taschenbuch, Ffm. 1971
- Specht, F., Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung, Stuttgart 1967
- Klenner, W., Einige nützliche Gedanken über Standort und Grundlagen der Heimerziehung in: Evangelische Jugendhilfe 6

Schmidle, P., Katholische Heimerziehung in unserer Zeit, Freiburg 1969 (Sammelband)

Werner, Vom Waisenhaus zum Zuchthaus, Ffm. 1971

Themenstichwort:

**Zur Frage nach der verhaltensändernden Wirkung
rationaler Argumentation**

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Lernziele dieser Jahrgangsstufe thematisieren Zusammenhänge mit dem Ziel einer Verhaltens- und Einstellungsüberprüfung. Die Beurteilung der Chancen und Grenzen, darüber hinaus zu Verhaltensänderungen zu gelangen, setzen voraus, daß Schüler überhaupt eine realitätsangemessene Einschätzung ihrer Verhaltensformen möglich ist. Dazu reicht rationale Aufklärung allein nicht aus. Wenigstens in Ansätzen sollte daher versucht werden, daß Schülern die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung ebenso wie die möglichen Widersprüche zwischen kognitiver Einsicht und emotional gesteuertem tatsächlichem Verhalten erfahrbar werden. Die dazu angebotenen Unterrichtsansätze lassen sich jeweils in Zusammenhang mit Aspekten der vorangehenden Themenkomplexe einbringen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

In letzter Zeit wurden wiederholt Versuche im außerschulischen Bereich politischer Bildung unternommen, die Lernziele, denen dieses Themenstichwort zugeordnet ist, über Rollen- und Planspiele anzugehen. Allerdings erscheint fraglich, ob sich diese Ansätze in die Schulsituation übertragen lassen.

Materialhinweise:

zur selektiven Realitätswahrnehmung/Autoritätsfixierung:

Hinst u. a., Wir und die anderen, rororo-tele, 1969

zur Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten/Autoritätsfixierung:

Luers, Selbsterfahrung und Klassenlage, München 71, S. 51 ff.

zu kooperativem Verhalten/Rollenfunktionen in der Gruppe:

Brocher, T., Erwachsenenbildung und Gruppendynamik, Braunschweig 1967, S. 137 ff.

zur Vorurteilsproblematik:

Hinst, Wir und die anderen, rororo tele

Luers, Selbsterfahrung . . . S. 71 ff

Büttenbender, G., Rittelmeyer, C., Eine Untersuchung über den Einfluß von Bildmontagen auf intolerante Haltungen in: Kunst im Unterricht 3, 1969

Milgram, S., Einige Bedingungen des Autoritätsgehorsams und der Verweigerung, in: Wiesbrock (Hrsg.) Die gesellschaftliche Rolle der Angst, Ffm. 1967

Schmid, H., u. a. Zur Wirkung der Prestigesuggestion bei der Beurteilung politischer Texte in: Zeitschrift für angewandte experimentelle Psychologie, Bd. 15, 1968 S. 161 ff.

Qualifikationen:

Die für die vorangehenden Jahrgangsstufen formulierten Qualifikationen werden auf neue Materialien und Fragestellungen bezogen. Der Qualifikationszuwachs der Schüler besteht in der Transferleistung.

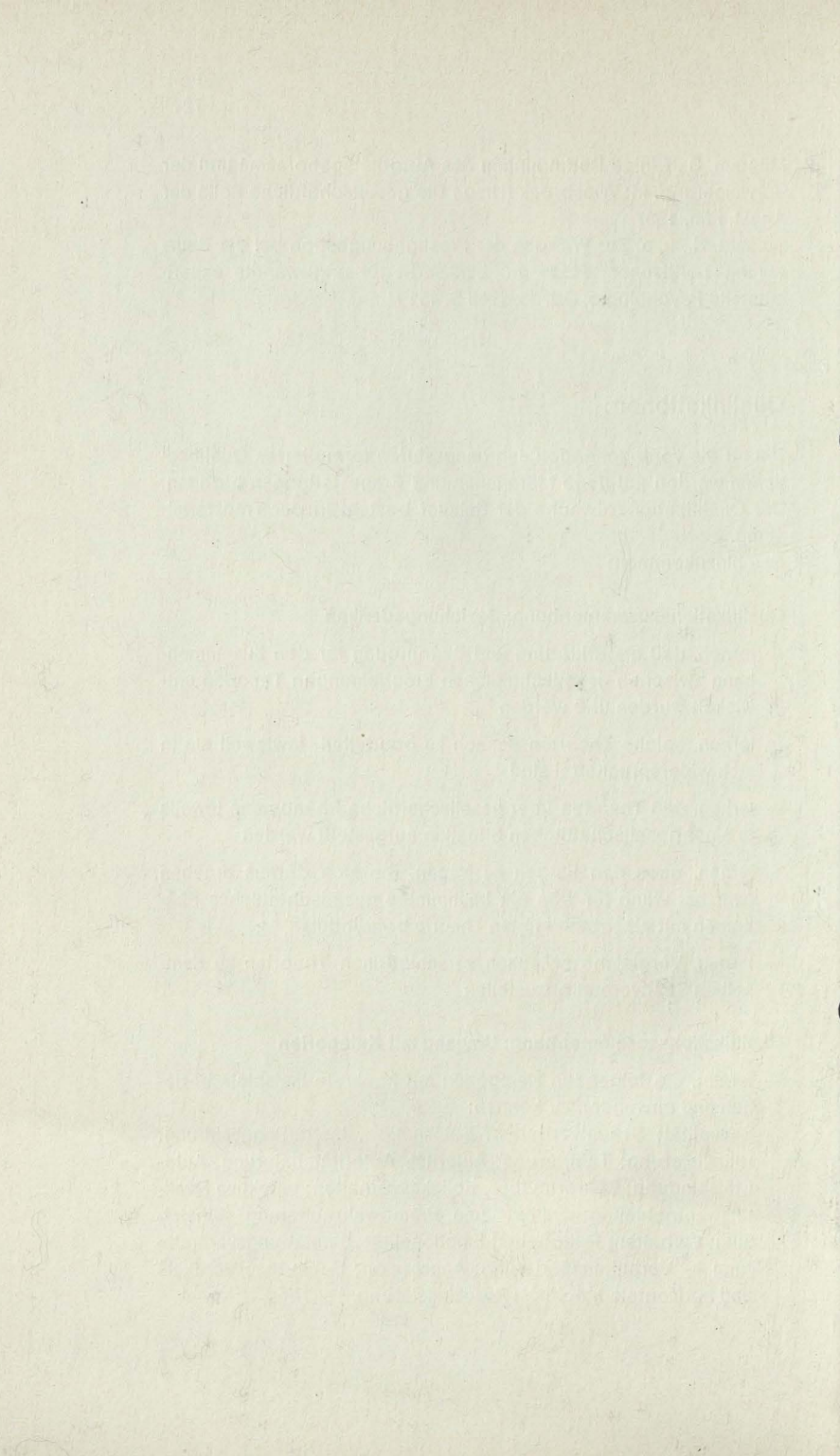
Neu hinzukommen:

Qualifikationszusammenhang: Beziehungsdenken

- lernen, daß als Erklärung und Begründung für den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Erscheinungen Theorien entwickelt wurden und werden
- lernen, solche Theorien danach zu beurteilen, inwieweit sie in sich widerspruchsfrei sind
- lernen, daß Theorien über gesellschaftliche Phänomene jeweils in einer gesellschaftlichen Situation aufgestellt werden
- lernen, nach den Folgen zu fragen, die sich daraus ergeben (wer hat wann für wen ein bestimmtes gesellschaftliches Phänomen mit einer bestimmten Theorie begründet)
- lernen, Vergleiche zwischen verschiedenen Theorien zu demselben Sachverhalt anzustellen

Qualifikationszusammenhang: Umgang mit Kategorien

- lernen, die folgenden Kategorien auf konkrete Beispiele beziehen und anwenden zu können:
Sexualität; Sexualverhalten; Sublimation; Institutionalisierung; Ritualisierung; Tabuierung; Autorität, Autoritätsfixierung; Autoritätsbindung; Führermythos, Kollektivverhalten; selektive Realitätswahrnehmung; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Einstellung; Verhalten; Rationalität-Emotionalität; Einstellungsveränderung — Verhaltensänderung; Aggression; Subkultur; Vertikale und horizontale Mobilität; Resozialisierung.



Lernfeld II: Wirtschaft (Produktion—Distribution— Konsumtion)

Nähere Bestimmung des Lernfeldes und Gliederung in Lernzielzusammenhänge

Die Formen der Herstellung und Verteilung wirtschaftlicher Güter sowie die ihnen zugrunde liegenden Besitzverhältnisse sind von entscheidender Bedeutung für die Lebensbedingungen in einer Gesellschaft. Dies zeigt sich besonders an den Auswirkungen, die Veränderungen ökonomischer Einzelphänomene auf die Arbeits-, Ausbildungs- und Freizeitsituation von einzelnen oder Gruppen einer Gesellschaft haben. Solche Auswirkungen lassen sich einmal am Verlauf der historischen Entwicklung verdeutlichen (z. B. Industrialisierung...), sie werden erfahrbar an Phänomenen wie Wirtschaftskonzentration, Automation und Einzelmaßnahmen staatlicher Wirtschafts- und Bildungspolitik, die auf die Entwicklung im Produktionsbereich einer Gesellschaft bezogen werden müssen.

Zentraler Gegenstand dieses Lernfeldes ist unter Berücksichtigung der allgemeinen Lernziele der Gesellschaftslehre die Untersuchung, auf welche Weise und in welchem Ausmaß die im Produktionsbereich ablaufenden Prozesse sich auf die beruflichen und privaten Verhältnisse sowie auf das gesellschaftliche Leben auswirken und inwieweit und für wen sie eine Einflußnahme auf politische Entscheidungen ermöglichen bzw. verhindern.

Zur Gliederung des Arbeitsbereichs bieten sich drei Lernzielzusammenhänge an, die jeweils durch einen Vorspann interpretiert sind.

- Lernzielzusammenhang 1 hat es mit den Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion zu tun
- Lernzielzusammenhang 2 befaßt sich mit dem Verhältnis zwischen Wirtschaft und Politik
- Lernzielzusammenhang 3 setzt sich mit den aus der jeweiligen Wirtschaftsordnung entstehenden Konflikten und Krisen auseinander.

Der Unterricht wird zwar von Aspekten dieser Teilbereiche ausgehend zu organisieren sein, in seinem Verlauf jedoch eine Verknüpfung zwischen den Lernzielzusammenhängen herstellen müssen.

So werden etwa Konflikte und Krisen nicht verständlich, wenn nicht die Produktionsbedingungen und staatliche Steuerungsmaßnahmen mit in die Untersuchung eingehen.

Lernzielzusammenhang 1: Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion

Über diesen Lernzielzusammenhang soll erfahrbar werden, daß die Organisationsformen der Wirtschaft nicht im Sinne von Naturgesetzen vorgegeben sind, sondern in Abhängigkeit gesehen werden müssen vom Stand der technologischen Entwicklung, von den räumlichen Gegebenheiten (Klima, Bodenschätze . . .) und von den jeweiligen Machtverhältnissen (Verfügung über die Produktionsmittel).

Dabei ist zu prüfen, inwieweit die genannten Faktoren selbst wieder bedingt sind durch die Organisationsformen der Produktion. Es soll also erreicht werden, daß sich im Bewußtsein der Schüler der Zusammenhang zwischen Produktionsformen, Nutzung der natürlichen Ressourcen, Stand der technologischen Entwicklung und den Machtverhältnissen als ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis und nicht als eine monokausale Kette von Ursache und Wirkung darstellt.

Wenn ein Hauptziel der Wirtschaft die Befriedigung von Bedürfnissen ist, dann muß in diesem Zusammenhang untersucht werden, wodurch und in welcher Form sich diese Bedürfnisse historisch verändert haben (z. B. Begriff des Existenzminimums, Luxus . . .), ob es in einer Gesellschaft jeweils schichten-/klassenspezifische Bedürfnisse gibt, welche Möglichkeiten und Formen ihrer Befriedigung bestehen, welche Rolle dabei die Verfügung über die Produktionsmittel spielt. Bezogen auf die Wirtschaftsverfassung der BRD müßte dabei auch geprüft werden, inwieweit die soziale Marktwirtschaft in Theorie und Praxis gewährleistet, daß die Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse (z. B. im Infrastrukturbereich; Schulbau, Krankenhäuser, Kindergärten; Arbeitszeitverkürzung) zum Maßstab von Produktions- und Investitionsentscheidungen wird (vgl. dazu auch Bereich „Öffentliche Aufgaben“, S. 226 ff.).

Daraus ergeben sich als **Lernziele:**

1. erkennen, daß die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit ökonomisch mitbedingt sind (auch unter Berücksichtigung der Mobilität sozialer Gruppen)
2. erkennen, daß die jeweiligen Formen der Produktion, Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern historisch

entstanden und veränderbar sind (unter Beachtung der verschiedenen natürlichen Bedingungen in unterschiedlichen Räumen)

3. lernen, Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit vom Stand der technischen Entwicklung, der Organisationsform der Produktion, den Möglichkeiten zur Nutzung natürlicher Ressourcen und den Machtverhältnissen zu sehen
4. erkennen, daß die Nutzung des natürlichen Potentials eine Grundlage der Wirtschaft darstellt (auch unter Berücksichtigung der Rolle, die Klima, geologisch-tektonische Struktur für die Nutzung natürlicher Potentiale spielen)
5. erkennen, daß technischer Fortschritt eine der Bedingungen für die Erweiterung der Nutzungsmöglichkeiten von natürlichen Ressourcen darstellt (auch unter Berücksichtigung der Verkehrswege und -mittel)
6. lernen, gesellschaftlichen Fortschritt daran zu messen, inwieweit soziale Ungleichheit durch die Veränderung von Produktions- und Verteilungsformen wirtschaftlicher Güter vermindert wurde bzw. vermindert wird
7. erkennen, daß so verstandener Fortschritt nicht nur von der Verbesserung des technologischen Entwicklungsstandes und der Möglichkeit zur intensiveren Nutzung der natürlichen Ressourcen, sondern auch von den jeweiligen Besitz- und Machtverhältnissen abhängt
8. erkennen, daß gesellschaftliche Bedürfnisse, ihre Inhalte und die Formen ihrer Befriedigung sich im Verlauf der historischen Entwicklung verändert haben
9. fragen, inwieweit die schichten- bzw. klassenspezifische Struktur einer Gesellschaft ihren sichtbaren Ausdruck auch in den unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung findet
10. lernen zu prüfen, inwieweit sich in unterschiedlichen wirtschaftlichen Interessen und den jeweiligen Formen ihrer Durchsetzung sowie den damit verbundenen Normen und Rechtfertigungen die Schicht/Klassenzugehörigkeit spiegelt
11. prüfen, inwieweit die Stellung im Produktionsprozeß (Grad der Selbst- und Fremdbestimmung) sich unmittelbar und mittelbar auf das Verhalten im Privatbereich auswirkt

12. erkennen, daß ein Zusammenhang besteht zwischen Produktionsformen und dem Grad wirtschaftlicher Konzentration
13. die Folgen wirtschaftlicher Konzentration für die Bedarfsdeckung und Bedarfsweckung erkennen.

Lernzielzusammenhang 2:

Verhältnis zwischen Wirtschaft und Politik

Der Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Politik ist nicht selbstverständlich deutlich und als Problem bewußt. Der Grad dieses Bewußtseins ist stark bestimmt von spezifischen Situationen und der historischen Entwicklung.

Was die historische Entwicklung — am Beispiel der BRD — betrifft, so erschien einer breiten Öffentlichkeit der Wiederaufbau der Wirtschaft nach 1945 und der seit 1948 anhaltende Aufwärtstrend schlicht als „Wirtschaftswunder“; daß hier Grundbedingungen gegeben waren bzw. geschaffen wurden (z. B. Beibehaltung der privaten Besitzverhältnisse im Produktionsbereich), zu denen Alternativen denkbar gewesen wären, daß auch in dieser Phase konkrete politische Einflußnahme auf den und im Wirtschaftsbereich stattfand (z. B. Kredit-, Steuer-, Subventionspolitik, Marshall-Plan-Hilfe etc.), diese Erkenntnis stellte/stellt sich nur allmählich ein.

Ferner verdeckten eine hohe Gesamtnachfrage und die scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten ihrer Befriedigung die Tatsache, daß trotz steigender Reallöhne der Anteil der Unternehmervgewinne am Bruttosozialprodukt sich zugunsten der Arbeitnehmerinkommen verschob. Dieser Sachverhalt findet seinen sichtbaren Ausdruck etwa in der Entwicklung der Vermögensstruktur in der BRD, wobei zu berücksichtigen ist, daß im Zuge der Konzentrationsprozesse die Zahl der Selbständigen laufend abnimmt.

Diese asymmetrische Entwicklung hatte Auswirkungen in zweifacher Hinsicht: zum einen führte eine hohe Investitionsrate zu einer Ausweitung der Produktionskapazitäten, zum anderen stand dem keine entsprechende Zunahme der Konsumtionskraft gegenüber. Zugleich war die Steigerung der Produktionskapazität an die Herannahme neuer Technologien geknüpft. Damit veränderten sich die Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte. Diesen Forderungen kann das traditionelle öffentliche Ausbildungssystem (Schule, Hochschule) sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht nicht ohne eine kostenintensive Reform gerecht werden (vgl. dazu auch Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben).

Die ökonomischen Folgen dieser Entwicklung zeigten die Begrenztheit der bis dahin in der BRD verbreiteten Auffassung von der Selbstregulierung der Wirtschaft.

Die spezifische historische Situation, in der dieser Sachverhalt auch in das Bewußtsein einer breiten Öffentlichkeit trat, war — bezogen auf die BRD — die Rezession 1966/1967. In dieser Situation wurde die Vorstellung von einer krisenfesten Marktwirtschaft in Frage gestellt, die Vorstellung von einem ungestörten wirtschaftlichen Wachstum bei gleichzeitig zunehmendem Wohlstand für die Privathaushalte — und dies als ein dauerhafter Prozeß — wurde erschüttert.

Rückgang der Produktion, Stagnieren der Reallöhne, Arbeitslosigkeit und zunehmende Vermögenskonzentration haben dazu geführt, daß etwa das Modell des Interessenausgleichs über den Marktmechanismus in Frage gestellt und zurückgedrängt wurde/wird zugunsten stärkerer Planungsmaßnahmen: sei es auf der betrieblichen Ebene (Strategien der Bedürfnisweckung nach innen, Waren- und Kapitalexport nach außen), sei es auf der staatlichen Ebene (Regelungen der Gesamtnachfrage durch Vergabe öffentlicher Aufträge, Kreditgarantien im Exportbereich, Konzertierte Aktion etc.).

Die Beurteilung von Planungsmaßnahmen schließt die Befähigung der Schüler ein, unmittelbare Auswirkungen solcher Maßnahmen in größere Zusammenhänge einzuordnen. So müßte z. B. die Verlagerung von Produktionsstätten bzw. die Veränderung der Produktionsverfahren in Zusammenhang gesehen werden mit den Auswirkungen, die sich daraus für die Arbeitsplätze ergeben. Ebenso müßte untersucht werden, inwieweit bestimmte wirtschaftspolitische Entscheidungen (z. B. Subventionen) zu strukturellen Fehlentwicklungen führen, indem die notwendige Anpassung an wirtschaftliche Erfordernisse in einzelnen Wirtschaftszweigen verhindert wird. Besondere Bedeutung gewinnt beim derzeitigen Stand technologischer Entwicklung in den Industriestaaten auch die Frage, welche Auswirkungen wirtschaftliche Maßnahmen auf das ökologische Gleichgewicht haben. Auch hier müßten wieder kurzfristige Vorteile (z. B. Produktionszuwachs, Kosten u. a.) in Zusammenhang gesehen werden mit langfristigen Auswirkungen solcher Maßnahmen. Die Lösung dieser Aufgaben bildet den Schwerpunkt der Sozialgeographie in diesem Lernfeld. Daraus ergeben sich als allgemeine **Lernziele**:

14. erkennen, daß wirtschaftliches Wachstum nicht als Wert an sich angesehen werden kann
15. erkennen, daß angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden (z. B. Vorrang

für bestimmte Wirtschaftsräume unter Vernachlässigung anderer; Förderung von auf dem privaten Konsum ausgerichteten Wachstumsindustrien unter Vernachlässigung der Infrastruktur)

16. lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung solcher Prioritäten erfolgt (z. B. wirtschaftliches Wachstum), d. h. wem sie zugute kommen
(vgl. auch Lernziele des Lernfelds III, S. 198 ff.)
17. lernen, die wirtschaftliche Entwicklung der BRD in Zusammenhang mit den binnen- und außenwirtschaftlichen Bedingungen nach 1945 zu sehen
18. die besonderen Bedingungen der Aufbauphase unter Berücksichtigung der politischen Verhältnisse entwickeln können
19. die Folgen der wirtschaftlichen Entwicklung für die Einkommens- und Vermögensbildung der verschiedenen Schichten der Bevölkerung untersuchen können
20. lernen, die Kapazität von Produktionsanlagen zu der Konsumkraft der Bevölkerung in Beziehung zu setzen
21. Ungleichgewichte zwischen Waren- und Güterproduktion auf der einen und Konsumkraft auf der anderen Seite auf ihre Ursachen beziehen können
22. erkennen, daß die Lage von Produktionsstätten von sozioökonomischen Entscheidungen und von natürlichen Gegebenheiten abhängt (auch unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Auswirkungen politischer Grenzen)
23. erkennen, daß sich durch die Verlegung von Produktionsstätten bzw. durch veränderte Produktionsverfahren Strukturwandlungen in Wirtschaftsräumen ergeben und erklären können, welche Folgen das hat (auch im Hinblick auf das ökologische Gleichgewicht)
24. die Bedeutung des Staates für die Steuerung der Konjunktur erkennen können
25. prüfen, inwieweit sich wirtschaftliche Macht auch in ihrem Einfluß auf politische Entscheidungsprozesse dokumentiert (z. B. Frage der Verwaltungs- und Gebietsreform; Einfluß auf die Gesetzgebung)
26. Beziehungen herstellen können zwischen Veränderungen im Bereich der Ausbildung zur Veränderungen im Bereich der Produktion (z. B. Verschiebung vom primären und sekundären zum tertiären Sektor)

27. lernen, Erscheinungsformen der politischen Demokratie in Zusammenhang zu sehen mit Regelungen zur Kontrolle wirtschaftlicher Macht
28. den Zusammenhang zwischen Wirtschaftsentwicklung und Konzentration der Verfügungsmacht über Produktionsmittel erkennen können.

Lernzielzusammenhang 3: Konflikte und Krisen

Die Beschreibung wirtschaftlicher Abläufe wird erst lernrelevant, wenn die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen miteinbezogen werden, durch welche die jetzige und spätere Stellung des Schülers im Wirtschaftsprozeß bestimmt wird (Arbeit-Konsum-Freizeit). Da dieser Zusammenhang auf ein zentrales Moment gesellschaftlicher Interessenauseinandersetzung verweist, müssen Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge daraufhin untersucht werden, welche Vorstellungen sie über deren Voraussetzungen, Abläufe und Auswirkungen vermitteln. Dabei wäre z. B. zu untersuchen:

- die Argumentation mit technischen Sachzwängen
- die Wirkung einer Sprache, in der wirtschaftliche Vorgänge wie Naturvorgänge beschrieben werden (z. B. Gewitterwolken am Konjunkturhorizont)
- die Berufung auf das volkswirtschaftliche Gesamtinteresse („Wir sitzen alle in einem Boot“)
- monokausale Erklärungen sozioökonomischer Zusammenhänge (z. B. Schuld an inflationären Tendenzen ist allein die Währungspolitik der Regierung, Lohn-Preisspirale . . .)
- die Behauptung, bei einer Sozialisierung der Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel würde die Wirtschaft krisenfrei funktionieren

Ziel des Unterrichts müßte in diesem Zusammenhang sein, unterschiedliche Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge daran zu messen, inwieweit sich von ihnen aus ein Gesamtzusammenhang zwischen den einzelnen wirtschaftlichen Phänomenen herstellen läßt. Besonderes Gewicht gewinnen dabei Widersprüche und Konflikte. In der gegenwärtigen Situation werden solche Widersprüche und Konflikte faßbar, z. B. in:

- zunehmende Verlagerung der Konkurrenz nach außen bei gleichzeitiger Verschärfung der internationalen Konkurrenz auch auf dem Binnenmarkt
- Schwierigkeiten einer Wirtschaftssteuerung/Wirtschaftspolitik mit dem Ziel, Vollbeschäftigung, Preisstabilität, Wirtschafts-

wachstum und eine ausgeglichene Zahlungsbilanz gleichzeitig zu garantieren (vgl. z. B. stagnierendes Wirtschaftswachstum bei gleichzeitiger Fortdauer inflationärer Tendenzen)

- Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, im infrastrukturellen Bereich zu investieren (Bildung, Verkehr, Wohnungsbau, Sozial-einrichtungen) und der Verwendung öffentlicher Mittel für privatwirtschaftliche Investitionen
- asymmetrische Entwicklung der Vermögen und Einkommen trotz steigender Reallöhne und staatlicher Maßnahmen zur „Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand“
- Schwierigkeiten, den Anteil der Bildungsausgaben am Brutto-sozialprodukt zu erhöhen, obwohl die Ausbildung der Arbeitskräfte in qualitativer und quantitativer Hinsicht verbessert werden muß (Hereinnahme neuer Technologien).

Ihren Ausdruck finden diese Probleme in Auseinandersetzungen und Konflikten, die sich ergeben aus: Tarifverhandlungen, Kurzarbeit, Betriebsverlegungen, Strukturveränderungen im Produktionsbereich (Ruhrkrise), Verschärfung der Arbeitsbedingungen (Refa, MTM), Arbeitslosigkeit, Forderungen nach wirtschaftlicher Mitbestimmung . . .

Die jeweiligen Konflikte müssen untersucht werden in ihren Erscheinungsformen und Auswirkungen

- im Bereich der Produktion (Streiks, Aussperrungen . . .)
- im öffentlichen Bereich (Bürgerinitiativen, Mieterproteste, Studenten- und Schülerunruhen)
- im privaten Bereich (psychische und physische Belastungen: Streß – Aggression – Depression – Sozialängste . . .)

Die Frage nach den daraus resultierenden Lernzielen sieht sich dem Problem gegenüber, daß die spätere Situation der Schüler im Arbeitsprozeß sich im Unterricht nur bedingt vorwegnehmen läßt. Den entsprechenden Lernzielen fehlt daher weitgehend der direkte Bezug zu den realen Anwendungssituationen (die Konsequenzen, die das für die Unterrichtsorganisation hat, werden in den Vorbemerkungen zu den Konkretisierungsvorschlägen der Lernziele für die einzelnen Jahrgangsstufen dargelegt).

Eine Aufgabe des Unterrichts muß es jedoch sein, die Bedingungen und die Folgen von Vorurteilen der Schüler gegenüber organisierten Formen der Wahrnehmung wirtschaftlicher Interessen bewußt zu machen. Hierher gehört vor allem die Einstellung gegenüber den Gewerkschaften und ihrer Rolle als Vertreterin der Arbeitnehmerinteressen.

Lernziele:

29. lernen, die Chancen zu beurteilen, die einzelne Gruppen, Schichten, Klassen einer Gesellschaft jeweils haben bzw. gehabt haben, um auf die Setzung wirtschaftlicher Prioritäten Einfluß zu nehmen
30. fähig werden zu prüfen, inwieweit in der gegenwärtigen Situation durch das Grundgesetz solche Prioritäten allgemein verbindlich gesetzt sind und inwieweit diese Setzung realisiert werden kann
31. beurteilen lernen, ob bei infrastrukturellen Maßnahmen gesamtgesellschaftliche oder partikuläre Interessen sich durchsetzen (z. B. Problem des Ausbaus der Verkehrsverbindungen: Formen der Berufsqualifizierung)
32. lernen, Ursachen und Auswirkungen von Krisen im Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen Wirtschaftsform (z. B. Konflikte und Krisen, die sich aus dem Verhältnis zwischen Arbeit und Kapital ergeben)
33. lernen, den eigenen Standort in wirtschaftlichen Auseinandersetzungen zu bestimmen und prüfen, inwieweit über die Solidarisierung mit gleichermaßen Betroffenen eine Chance zur Interessenwahrnehmung besteht (z. B. Gewerkschaften)
34. nach den Ursachen wirtschaftlicher Konflikte und Krisen an Beispielen fragen lernen
35. lernen zu prüfen, inwieweit wirtschaftliche Konflikte und Krisen für die Gruppen/Schichten/Klassen einer Bevölkerung verschiedene Auswirkungen haben, solche Unterschiede benennen können
36. erkennen, daß Konflikte und Krisen im Produktionsbereich direkte und indirekte Auswirkungen auf den Privatbereich haben; diese Auswirkungen benennen können
37. lernen, daß es verschiedene Konzeptionen für die Lösung aktueller wirtschaftlicher Konflikte und Krisen gibt
38. lernen, nach den Vor- und Nachteilen dieser Lösungsmodelle zu fragen (Vorteile/Nachteile für wen?)
39. lernen, die rechtlichen Formen der Regelung für den Austrag von wirtschaftlichen Interessenkonflikten in Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen gesellschaftspolitischen Ordnung (unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in der BRD: Unabhängigkeit der Gewerkschaften; Tarifautonomie; Streik-

recht-Aussperrung; Betriebsverfassungsgesetz; Stellung der Arbeitsgerichte u. a.)

40. lernen, Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikulare Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden.

Vorschläge zur Konkretisierung der Lernziele im Unterricht

Bei der Organisation des Unterrichts in diesem Lernfeld ergeben sich folgende Schwierigkeiten:

- Einsichten in die Struktur wirtschaftlicher Vorgänge (besonders im Bereich der Produktion) können nur bedingt an konkreten Beispielen aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler (und der Lehrer) entwickelt werden
- die in diesem Wissenschaftsbereich verwendete Fachterminologie schreckt den „Laien“ von einer rationalen Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Problemen ab und verstärkt die Tendenz, zu monokausalen Erklärungsmustern zu greifen (Lohn-Preisspirale; Überfremdung der Wirtschaft; die Regierung)
- die Untersuchung und Beurteilung von wirtschaftlichen Vorgängen, Konflikten und Krisen verlangt Informationen, die nicht oder nur teilweise öffentlich zugänglich sind bzw. deren Aussagegehalt nur über komplizierte Verfahren entschlüsselt werden kann (z. B. innerbetriebliche Vorgänge; Bilanzen; Wirtschaftsstatistik . . .)
- zwar sind mikro-ökonomische Abläufe (Preisbildung auf dem Wochenmarkt . . .) von Schülern unmittelbar erfahr- und verstehbar; hierbei gewonnene Erklärungsmodelle lassen sich jedoch nicht auf makro-ökonomische Strukturen übertragen
- sofern die Erwartungshaltung der Schüler auf Eindeutigkeit und personalisierende Betrachtung ausgerichtet ist, sieht sich die Organisation von Unterricht dem Problem gegenüber, diese Erwartungshaltung in Frage stellen zu müssen, ohne dadurch Resignation auszulösen und Wirtschaft als undurchschaubares und unbeeinflussbares Schicksal hinzunehmen
- wenn vom Schüler verlangt wird, aus seiner Schülersituation heraus seine späteren Verhaltensweisen und Bewußtseinsnormen in Abhängigkeit von seiner späteren Lage zu sehen, dann ist es schwer, Schüler für die entsprechenden Unterrichtsgegenstände zu motivieren, weil in der Unterrichtssituation in der Regel nur an sehr vermittelte Schülererfahrungen angeknüpft werden kann; daher können nur mit großen Vorbehalten Aussagen gemacht werden über die Transferierbarkeit der im Unterricht erworbenen Qualifikationen in die spätere Berufssituation.

5./6. Jahrgangsstufe

Obersicht:	Seite
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte . . .	145
Lernzielschwerpunkt 1: Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Entwicklungsstand und Lebensverhältnissen . . .	145
Lernzielschwerpunkt 2: Konsumverhalten	147
Lernzielschwerpunkt 3: Schichtenspezifische Lebensverhältnisse und deren Veränderung	149
— Stände im Mittelalter	
— Klassen und Schichten im 19. Jahrhundert	
Qualifikationen	151

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte

Wirtschaftliche Grundsachverhalte sind Schülern vor allem dieser Jahrgangsstufe nur sehr vermittelt zugänglich; so bleiben insbesondere der Bereich der Produktion und die Probleme der Wirtschaftssteuerung weitgehend abstrakt. Deshalb wird vorgeschlagen, auf dieser Jahrgangsstufe zunächst von der für die Schüler unmittelbar erfahrbaren Realität auszugehen, mit anderen Worten: den Bereich des Konsums in den Mittelpunkt zu rücken. Indem man von Bedürfnissen und Wunschvorstellungen ausgeht, ist es nicht nur möglich, einige wirtschaftliche Begriffe mit Inhalt zu füllen, sondern bereits jetzt Aspekte und Probleme unserer Wirtschaftsordnung ins Blickfeld zu rücken. Darüber hinaus lassen sich einige wirtschaftliche Begriffe auch durch historische bzw. ethnologische Untersuchungen erarbeiten.

Lernzielschwerpunkt 1: Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Entwicklungsstand und Lebensverhältnissen

In diesem Lernzielschwerpunkt geht es darum, daß Schülern zunächst die Auswirkungen wirtschaftlicher Faktoren auf gesellschaftliche Verhältnisse bewußt werden. Dieser Aufgabenstellung entsprechend, sollen die Schüler in Ansätzen erkennen:

- daß die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit ökonomisch mitbedingt sind (LZ 1)
- daß die Nutzung des natürlichen Potentials eine Grundlage der Wirtschaft darstellt (LZ 4)
- daß Klima, geologisch-tektonische Struktur für die Nutzung natürlicher Potentiale eine Rolle spielen (LZ 4).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen wirtschaftlicher Tätigkeit und den jeweiligen Lebensverhältnissen an vorge-schichtlichen und ethnographischen Beispielen sollen Fragen entwickelt werden wie:

- Welche Rohstoffe sind verfügbar?
- Welche Produktionsmittel (Werkzeuge) werden benutzt?
- Wem gehören die Produktionsmittel?
- Welche Rohstoffe werden auf welche Weise weiterverarbeitet?
- Wer verübt welche Tätigkeiten (Arbeitsteilung zwischen Män-

- nern und Frauen, Alten und Jungen; Spezialisierung bestimmter Familien innerhalb eines Stammes auf bestimmte Tätigkeiten)?
- Nach welchen Gesichtspunkten werden die hergestellten Produkte verteilt?
 - Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Tauschbeziehungen innerhalb eines Stammes und zu anderen Stämmen?
 - Gibt es Zahlungsmittel? — Wenn ja, welche? (Muscheln, Perlen)
 - Wie werden auf Grund der bestehenden Produktionsweise die Bedürfnisse nach Nahrung, Kleidung und geschützter Unterkunft befriedigt?
 - Gibt es Unterschiede im Hinblick auf die Art und Weise der Bedürfnisbefriedigung (gesellschaftliche Rangunterschiede)?
 - Welcher Zusammenhang besteht zwischen Produktionsweise und Familienstruktur (Groß-Kleinfamilie, Heiratsregeln, Erbfolge, Rollenverteilung zwischen Mann und Frau, Erziehung)?
 - Wie spiegeln sich die Lebensverhältnisse in den kulturellen Ausdrucksformen (Ahnenkult, Götter- und Tierverehrung, Höhlenmalerei, Schmuck)?
 - Lassen sich in den kulturellen Ausdrucksformen Anzeichen für gesellschaftliche Rangunterschiede feststellen?

Beispiele für die Wechselwirkung zwischen vorhandenem natürlichem Potential (Tier- und Pflanzenbestand, Wasserreservoir, Bodenschätze) und Entwicklung der Produktionsweise (Zug- und Transportmittel, Werkzeuge, gesellschaftliche Kooperationsformen).

- Unterschiedlicher Stand der wirtschaftlichen Entwicklung bei gleichen naturbedingten Voraussetzungen (Indianerstämme im Amazonasgebiet und Kautschukplantagen in Liberia; Fischfang in Norwegen, Japan, Peru)
- Übergang von der Jäger- und Sammlergesellschaft zur Ackerbaugesellschaft.
- Organisation von Bewässerungssystemen (in orientalischen Despotien, China, Ägypten und Oasen, Huerta, Kalifornien)
- Beschreibung und Untersuchung von Siedlungsschwerpunkten, Stadtgründungen, Handelswegen, Bauanlagen (auch Märchen heranziehen: Hauff, 1001 Nacht; Utopien, 7 Weltwunder).

Bestimmte Räume eignen sich von der Naturausstattung her besonders für den Ackerbau oder für die Grünlandwirtschaft bzw. zur Anlage von Sonderkulturen. Auf dieser Jahrgangsstufe sollte zwar die Bedeutung des naturräumlichen Potentials als wichtige Grund-

lage der Wirtschaft dargestellt werden, es muß zugleich aber auch anklagen, daß erst das Entscheidungsverhalten des Menschen das Potential in Wert setzt (Zuckerrüben und Weizen aus den Börden, Gemüse von der Insel Reichenau, Wein und Obst vom Kaiserstuhl, Kakaopflanzer in Ghana, Kautschuk aus Liberia).

Materialhinweise:

- Vom Amulett zur Zeitung, rororo Sachbuch (2 Bde.) 1969
 Honor, P., Es begann mit der Technik, Stuttgart 1968
 Bernal, J. B., Wissenschaft, rororo Sachbuch 1970 (Bd. 1 — 4, bes. Bd. 1: Frühe menschl. Gemeinschaften, Altsteinzeit-Entwicklung der Landwirtschaft — Eisenzeit . . .)
 Ven, Sozialgeschichte der Arbeit, dtv 1970, Bd. 1
 C. Lévi- Strauss, Traurige Tropen, Köln 1971
 Wittfogel, K. A., Wirtschaftsgeschichtliche Grundlagen der Entwicklung der Familienautorität, in: Horkheimer, M., (Hrsg.): Autorität und Familie, Paris 1936 (Neuaufgabe Amsterdam 70)
 Mead, M., Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, 3 Bde., dtv-TB
 Benedict, R., Urformen der Kultur, rororo-TB
 Diderot, D., Bougainvilles Reisen, Frankfurt 1968
 Quellen- und Arbeitshefte der Schulbuchverlage
 Wittfogel, K. A., Die orientalische Despotie, Köln 1971
 Weber, M., Wirtschaftsgeschichte, Berlin 1958
 Haefner, H., Wasser für den Süden Kaliforniens. GR 1968
 Schamp, H., Ägypten. Diesterweg-Verlag.

Lernzielschwerpunkt 2: Konsumverhalten

Es wird vorgeschlagen, am Beispiel der Werbung zu erarbeiten, daß Formen, aber auch Inhalte individueller Bedürfnisbefriedigung manipulierbar sind. Dabei geht es weniger darum, den Sachverhalt der Manipulation festzustellen (in der Regel wissen Schüler bereits, daß Werbung manipuliert). Wichtiger erscheint, die Schüler an konkreten Beispielen zu befähigen, die Mittel zu erkennen, mit denen manipuliert wird. Erst unter dieser Aufgabenstellung erscheint es vertretbar, die Anfälligkeit der Schüler (und des Lehrers!) für die Manipulation der Konsumwerbung selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Die Schüler sollen dabei

- erkennen, daß gesellschaftliche Bedürfnisse, ihre Inhalte und die Formen ihrer Befriedigung sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert haben (LZ 8)

- fragen lernen, inwieweit die schichten- bzw. klassenspezifische Gliederung einer Gesellschaft ihren sichtbaren Ausdruck auch in unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung findet (LZ 9).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Ermitteln von Konsumwünschen: Herstellen von Collagen aus Zeitschriften und Illustrierten, z. B. unter dem Thema „So möchte ich einmal leben“

Auswertung der Collagenarbeit unter folgenden Gesichtspunkten:

- Welche Konsumwünsche werden sichtbar (Wohnungseinrichtung, Eigenheim, Auto, Freizeit- und Urlaubssituationen, Sexualität, Reichtum, Mode . . .)?
- Unter welchen Voraussetzungen lassen sich diese Wünsche realisieren (soziale Lage und Art des Einkommens: Lohnarbeiter, Angestellter, Beamter, Unternehmer, Aufschlüsselung eines Familienbudgets unter schichtenspezifischen Gesichtspunkten)?
- Unter welchen Bedingungen sind Berufspositionen mit hohem Einkommen erreichbar (Relation von sozialer Lage, Schulbildung und Berufsposition)?
- Wie kommen die Wunschvorstellungen zustande (Einfluß der Werbung: Anteil von Werbeanzeigen an den Collagenmaterialien)?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Wunsch nach dem Besitz von Statussymbolen und dem Streben nach gesellschaftlich privilegierten Positionen (Zuordnung von Statussymbolen zu bestimmten Berufs- und Einkommensgruppen)?
- Welchen Einfluß haben Werbeinserate auf die Kosten- und Gewinnkalkulation von Zeitschriften und Illustriertenverlagen (Vergleich des Umfangs von Werbeanzeigen mit dem redaktionellen Teil einer Illustrierten; Vergleich der Gestehungskosten, der Auflagenhöhe, dem Verkaufspreis und den Einnahmen über Anzeigen)?
- Untersuchung von Jugendzeitschriften: Welches Bild wird in den Werbeanzeigen von Jugendlichen entworfen? Welchen Interessen dienen die Anstrengungen, ein unreflektiertes Konsumverhalten durchzusetzen? — Lektüre werbepsychologischer Untersuchungen (Packard, V.).

Materialhinweise:

Packard, V., Die geheimen Verführer, Ullstein-TB
 Krauß-Rühl: Werbung in Wirtschaft und Politik, Frankfurt 1971
 Curtius/Hund: Mode und Gesellschaft, Frankfurt 1971
 Wochenschau, Heft 5/6, Schwalbach 1971

- Schmiederer, R., *Bildungskrise und Schulreform*, Frankfurt 1971
- Haug, W. F., *Kritik der Warenästhetik*, Frankfurt 1971
- Müller/Soukup/Lessing, *Jugend in der Freizeit*, Hannover 1971
- Claessens/Klönne/Tschoepe, *Sozialkunde der BRD*, Düsseldorf/Köln 1969, bes. 251 ff.
- Hilligen, W., *Sehen, Beurteilen, Handeln*, Frankfurt 1969, S. 99
- Fischer, K. G., u. a., *Gesellschaft und Politik*, Stuttgart 1971, S. 131 und 133
- Zoll/Hennig, *Massenmedien und Meinungsbildung*, München 1970.

Lernzielschwerpunkt 3: Schichtenspezifische Lebensverhältnisse und deren Veränderung

Die Einsicht in die Manipulierbarkeit individueller Bedürfnisse und die Bestimmung der Rolle, die dabei schichtspezifische Faktoren spielen, schafft die Voraussetzung für Fragen, die Formen der Bedürfnisbefriedigung in einen Zusammenhang stellen mit dem jeweiligen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung. Dazu sollen Arbeitssituation, sozialer Status und Lebensverhältnisse an verschiedenen Punkten der historischen Entwicklung aufeinander bezogen und miteinander verglichen werden.

Dem entsprechen folgende **Lernziele**:

- erkennen, daß die jeweiligen Formen der Produktion, Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern historisch entstanden und veränderbar sind (unter Beachtung der verschiedenen natürlichen Bedingungen in unterschiedlichen Räumen) (LZ 2)
- lernen, Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit vom Stand der technischen Entwicklung, der Organisationsform der Produktion, den Möglichkeiten zur Nutzung natürlicher Ressourcen und den Machtverhältnissen zu sehen (LZ 3)
- erkennen, daß gesellschaftliche Bedürfnisse, ihre Inhalte und die Formen ihrer Befriedigung sich im Verlauf der historischen Entwicklung verändert haben (LZ 8)
- fragen, inwieweit die schichten- bzw. klassenspezifische Struktur einer Gesellschaft ihren sichtbaren Ausdruck auch in den unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung findet (LZ 9)

- prüfen, inwieweit die Stellung im Produktionsprozeß (Grad der Selbst- und Fremdbestimmung) sich unmittelbar und mittelbar auf das Verhalten im Privatbereich auswirkt (LZ 11)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es wird empfohlen, Unterricht im Sinne dieser Lernziele anhand von zwei historischen Beispielen zu organisieren. Dazu bietet sich etwa an ein Vergleich zwischen:

- Stände im Mittelalter (bäuerliche und adelige Lebensverhältnisse, Tagelöhner, Handwerker, Patrizier)
- Klassen und Schichten in der Phase der Industrialisierung: Arbeiter und Bürger im 19. Jahrhundert.

Materialhinweise:

zu Stände im Mittelalter:

- Toqueville, A., Der alte Staat und die Revolution, rororo-TB
 Elias, N., Die höfische Gesellschaft, Neuwied/Berlin 1969
 Lütge, F., Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1952
 Mottek, H., Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Berlin 1970
 Ebeling, H., Die Reise in die Vergangenheit, Bd. III, Braunschweig 1968
 Sombart, W., Liebe, Luxus und Kapitalismus, dtv-TB
 Neidhardt, G., Die Familie in Deutschland, Opladen 1970
 Hubermann, L., Kapital und Proletariat, Ursprung und Entwicklung, Frankfurt 1970
 Sachs, H., Schwänke, Reclam-TB
 Quellen- und Arbeitshefte der Schulbuchverlage

zu Klassen und Schichten im 19. Jahrhundert:

- Mottek, Lütge, Neidhardt, Hubermann wie oben
 Riehl, Die Familie, Stuttgart 1855
 Mann, K., Der Untertan, dtv-TB
 Moritz, K. Ph., Anton Reiser, Frankfurt 1968
 König, R., Materialien zur Soziologie der Familie, Opladen
 Wittfogel, K. A., Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, Berlin 1924, Neuauflage 1970
 Rühle, O., Illustrierte Kultur und Sittengeschichte des Proletariats, Frankfurt 1970
 Hessisches Statistisches Landesamt (Hrsg.): Hessen im Wandel der letzten 100 Jahre 1860 — 1960, Wiesbaden 1960
 Sass, F., Berlin in seiner neuesten Entwicklung, Leipzig 1846
 Quellen- und Arbeitshefte der Schulbuchverlage.

Qualifikationen

Die Erreichung dieser Lernziele schließt den Erwerb folgender Qualifikationen ein:

Qualifikationszusammenhang: Beziehungsdenken

- Einzelphänomene miteinander in Beziehung setzen können (Werkzeuge, Arbeitsformen, Rohstoffe, Waren, deren Verteilungsformen)
- verschiedene Formen für diese Beziehungen zwischen bestimmten Einzelphänomenen miteinander vergleichen können
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen können
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf die Begriffe Entwicklung und Veränderung beziehen können
- Einzelphänomene allgemeinen Begriffen zuordnen können (z. B. Begriff: Arbeit, Rohstoff, Bedürfnis . . .)
- solche Begriffe jeweils situationsbezogen bestimmen und anwenden können
- an solchen situationsbezogenen Beispielen die Begriffe Rohstoffe, Arbeit, Arbeitsteilung, Ware/Produkt, Tausch, Produktionsform, Produktionsmittel, Wirtschaftsform, Konsum, Bedürfnisse, Prestigewert von Waren, Manipulation verstehen können und anwenden.

Qualifikationszusammenhang: Arbeit mit Texten, Graphiken, Bildern, kartographischem Material:

- einfache statistische Darstellungen lesen und in graphische Darstellungen übertragen können und umgekehrt
- einfache Formen von Befragungen bei ausgewählten Zielgruppen erstellen, durchführen und auswerten können
- Texte unter bestimmten Fragestellungen lesen und die Ergebnisse schriftlich und mündlich darstellen können
- Quellenmaterial daraufhin befragen können, wann es, mit welchem Ziel/Absicht und für wen erstellt wurde
- zu einem Sachverhalt unterschiedliche Deutungen und Darstellungen als Arbeitsgrundlage akzeptieren und auswerten können.

7./8. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	155
Lernzielschwerpunkt 1: Grundlagen und Veränderungen feudal-agrarischer Produktionsformen	157
— Grundherrschaft (S. 157)	
— Entwicklung des städtischen Gewerbes (S. 159)	
Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise	160
— Entstehen großer Geldvermögen und ihre Anlage (S. 161)	
— Industrielle Revolution (S. 162)	
Lernzielschwerpunkt 3: Zusammenhang zwischen Produktionsformen und Infrastruktur	166

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte

Im Mittelpunkt des Unterrichts auf dieser Jahrgangsstufe stehen die Organisationsformen der Produktion und die aus ihnen sich ergebenden Probleme und Konflikte, wie Auseinandersetzungen um Löhne, Arbeitsbedingungen und Arbeitsplätze, die Verteilung der erwirtschafteten Güter und die Verfügung über die Produktionsmittel. Hierbei ist der Einfluß staatlicher Maßnahmen zur Regelung solcher Konflikte zu untersuchen und die Frage zu klären, welche Interessen auf staatliche Maßnahmen Einfluß nehmen. Die Behandlung dieses Problembereichs ist in zweifacher Hinsicht lernrelevant. Zum einen werden die Schüler über die Medien (Fernsehen, Zeitungen) sowie über Gespräche mit Eltern und Bekannten mit Interessenauseinandersetzungen im Bereich der Wirtschaft konfrontiert, zum anderen ist es notwendig, sie auf ihre künftige Stellung im Arbeitsprozeß vorzubereiten. Von welcher Konfliktsituation der Unterricht auch ausgeht, es muß in jedem Fall gewährleistet sein, daß sie nicht isoliert betrachtet wird, sondern daß über sie die Grundstrukturen der Wirtschaftsordnung sichtbar werden.

Die Auswahl der Themenstichworte orientiert sich an folgenden Überlegungen: Gegenwärtige Konflikte unserer Wirtschaftsordnung wie z. B. Streiks können auf dieser Jahrgangsstufe lediglich in ihren Erscheinungsweisen (Fallanalyse) untersucht werden. Für eine systematische Aufarbeitung der diesen Konflikten zugrunde liegenden Ursachen ist es notwendig, diese auf grundlegende wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge zu beziehen. Dies kann zunächst nicht im Kontext der gegenwärtigen Wirtschaftsordnung geleistet werden. Es bietet sich daher an, die Kategorien für das Verständnis wirtschaftlicher Grundstrukturen an verhältnismäßig einfachen historischen Produktionsweisen zu entwickeln. Zum Beispiel: Produktion, Produktivität, Produktionstechnik, Organisation der Produktion, Produktionsweise/Manufaktur- und Verlagswesen, Arbeitsteilung, Arbeitsproduktivität, Verfügung über Produktionsmittel, Verwendung des erwirtschafteten Überschusses, Bedarfsdeckungswirtschaft, Erwerbswirtschaft, Handelskapital, Bankkapital, Handelsmonopol, Kredit, Zins, Wucher/Kapitalbildung, Konzentration, Lohnarbeit, Lohn- und Gewinneinkommen, Arbeitsvertrag, Proletariat/Entwicklung und Funktion von Märkten, Güteraus-tausch, Absatzmärkte, Warenexport/Natural- und Geldwirtschaft.

Durch die Einbeziehung feudaler und frühkapitalistischer Produktionsweisen kann zudem erreicht werden, daß Wirtschaftsordnungen von den Schülern nicht als unveränderbare Gegebenheiten erfahren werden, sondern als Ergebnis ständiger Auseinandersetzungen

gen zwischen den verschiedenen sozialen Schichten um die Gestaltung der jeweiligen Wirtschafts- und Gesellschaftsform. In diesem Zusammenhang soll deutlich werden, daß die Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise und die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft sich vollzogen haben über die Auflösung der feudalen Gesellschaft. So sind die Errungenschaften der bürgerlichen Gesellschaft, wie Rechtsgleichheit, freie Wahl des Arbeitsplatzes, Freizügigkeit, Meinungsfreiheit, freie Konkurrenz gegen den oftmals gewaltsamen Widerstand der Feudalherrschaft, erkämpft worden. Die Einbeziehung der historischen Dimension kann die Schüler also in die Lage versetzen, Konflikte als Ausdruck des jeweiligen Standes der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zu begreifen.

Diese Überlegungen führen zu dem Vorschlag, auf dieser Jahrgangsstufe bei der Auswahl der Themenstichworte eine Zuordnung vorzunehmen, die im Sinne einer relativen Chronologie Kontinuität und Veränderung historischer Entwicklung in einen Bedingungs-zusammenhang stellt. Der Gegenwartsbezug wird dabei auf doppelte Weise gewahrt: Einmal erfassen die Themenstichworte Aspekte historischer Entwicklung, ohne deren Kenntnis das Verständnis gegenwärtiger wirtschaftlicher Strukturen kaum möglich ist. Zum anderen werden die unter der historischen Perspektive ihrer Entstehung und Veränderung zu betrachtenden Aspekte der gegenwärtigen Wirtschaftsverfassung in ihren Auswirkungen Gegenstand von Fragestellungen im Arbeitsschwerpunkt Geographie auf dieser Jahrgangsstufe.

Im Mittelpunkt dieser Jahrgangsstufe steht jedoch im Lernfeld Wirtschaft durchgängig der Versuch, Begriffe und Fragestellungen zu erarbeiten, die notwendig sind, sollen Einzelphänomene in einem Bedingungs-zusammenhang gesehen werden. Um zu verhindern, daß solche Begriffe losgelöst von ihrer jeweiligen historischen Bedeutung verwandt werden, wird auf dieser Jahrgangsstufe auf eine Zuordnung der Lernziele zu den einzelnen Lernzielschwerpunkten verzichtet. Vielmehr sollen die im folgenden angeführten Lernziele unter jeweils verschiedener Akzentuierung an allen thematischen Schwerpunkten den Unterricht bestimmen.

Lernziele:

- erkennen, daß die jeweiligen Formen der Produktion, Verteilung und Konsumtion von Gütern historisch entstanden und damit veränderbar sind (LZ 2)
- lernen, die Chancen zu beurteilen, die einzelne Gruppen, Schichten, Klassen einer Gesellschaft jeweils gehabt haben, um

auf die Verteilung wirtschaftlicher Güter und die Verwendung wirtschaftlicher Überschüsse Einfluß zu nehmen (LZ 29)

- lernen, nach den Ursachen wirtschaftlicher Krisen und Konflikte zu fragen (LZ 34)
- lernen zu fragen, inwieweit wirtschaftliche Krisen und Konflikte sich auf die Schichten/Klassen einer Gesellschaft unterschiedlich ausgewirkt haben (LZ 35)
- prüfen, inwieweit die schichten-/klassenspezifische Struktur einer Gesellschaft ihren sichtbaren Ausdruck findet auch in den unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung (LZ 9)
- erkennen, inwieweit die Stellung im Produktionsbereich sich auf die Lebensbedingungen auswirkt (LZ 11)
- lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung von wirtschaftlichen Prioritäten erfolgt (z. B. wirtschaftliches Wachstum), d. h., wem sie zugute kommen (LZ 16)
(vgl. auch Lernziele des Lernfelds III, S. 198 ff.)
- die Bedeutung des Staates für die Steuerung der Konjunktur erkennen können (LZ 24)
- erkennen, daß die Errichtung von Produktionsstätten von sozio-ökonomischen Entscheidungen und den natürlichen Gegebenheiten abhängt (LZ 22)

Lernzielschwerpunkt 1: Grundlagen und Veränderungen feudal-agrarischer Produktionsformen

Themenstichwort:

Grundherrschaft

Unterrichtspraktische Hinweise:

Untersuchung des Zusammenhangs zwischen agrarischer Produktionsweise, Grundherrschaft und den sich daraus ergebenden sozialen Verhältnissen:

- Welche Faktoren bestimmen die Produktion (Grund und Boden, Arbeitsmittel/Werkzeuge, Art der Bodenbearbeitung, Bevölkerungsdichte)?

- Wer ist in welcher Form an der Produktion beteiligt (z. B. freie Bauern, Hörige, Leibeigene, Grundherren)?
- Wer verfügt über den Grund und Boden? Welche Formen der Verfügungsgewalt und der Aneignung von Grund und Boden gibt es (Grundherrschaft, Gutsherrschaft, Verschuldung, kriegerische Mittel)?
- Welche Abhängigkeitsverhältnisse ergeben sich aus der feudalen Wirtschaftsordnung (Naturalabgaben, Frondienste, Scholtenpflicht, Naturaldarlehen und Wucher)?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die rechtlichen und sozialen Verhältnisse (Polizei-, Gerichts- und Steuerhoheit des Grundherrn, Erbrecht, Festlegung der Kleider- und Heiratsordnung durch den Grundherrn, Mahl- und Kelterrechte des Grundherren, Jagd- und Fischereirechte des Grundherrn, Wohnverhältnisse, Erziehung und Ausbildung)?
- Wofür werden die erwirtschafteten Überschüsse verwendet (Luxuskonsum; Möglichkeiten des Einsatzes von Arbeitskräften für nichtagrarisches Tätigkeiten/einfache Formen der Arbeitsteilung im Bereich des Grundherrn als Voraussetzung für das ländliche Handwerk; hohe Ausgaben für Waffen und Rüstungen; Burgen, Pfalzen, Klöster, Kirchen)?
- Welche Konflikte und Krisen lassen sich feststellen? Wie wirken sie sich aus (Bodenverknappung bei Bevölkerungszunahme, Hungersnöte bei Mißernten, Verschuldung und gesteigerte Abhängigkeit, Kriegs- und Raubzüge/Aufstände und Unruhen als Folge unzureichender Existenzbedingungen)?
- Von welchen Gruppen und auf welche Weise wird die Feudalstruktur legitimiert (Verbreitung hierarchischer Ordnungsvorstellungen durch den grundbesitzenden und den von ihm abhängigen niederen Klerus, Parteinahme bei Bauernaufständen und Unruhen)?

Materialhinweise:

Bolte, K. M. u. a.: Beruf und Gesellschaft in Deutschland, Opladen 1970

Lütge, F., Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin-Heidelberg-New York 1966

Abel, W., Die drei Epochen der deutschen Agrargeschichte, Hannover 1964

Kulischer, J., Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit, München 1958

- Motteck, H., Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Berlin 1970
 Weber, M., Wirtschaftsgeschichte, Berlin 1958
 Hausherr, H., Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit, Köln-Graz 1960
 Skalweit, A., Das Dorfhandwerk vor der Aufhebung des Ständezwangs, Frankfurt/M. o. J. (1942)
 Elias, N., Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Bern 1970
 Quellen- und Arbeitshefte der Schulbuchverlage
 Schriften von M. Luther und Th. Münzer zu den Bauernkriegen

Themenstichwort:

**Entwicklung des städtischen Gewerbes
(Handel—Handwerk)**

Unterrichtspraktische Hinweise:

Zu untersuchen ist, auf welche Weise sich innerhalb der feudalen Gesellschaft städtische Zentren herausgebildet haben. Dabei ist der Zusammenhang zwischen ländlichem Handwerk, der Ausbildung lokaler Märkte und der Entwicklung des Handels herzustellen. Zugleich ist die Entwicklung des wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Stadt und Land einzubeziehen. Die städtische Produktion wird von einer Handwerkerschicht getragen. Durch die in der Stadt mögliche Vervollkommnung der Arbeitsteilung und der Produktionstechniken wird ein Großteil des ländlichen Handwerks konkurrenzunfähig. Der Güteraustausch zwischen Stadt und Land ist die Basis für die Herausbildung einfacher Handelsbeziehungen. Auch die Grundherren decken ihren Bedarf zunehmend auf dem städtischen Markt. Vorbedingung für die Entwicklung des städtischen Gewerbes ist der Rückgang der Naturalgegenüber der Geldwirtschaft. Herauszuarbeiten sind besonders die Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Produktion lediglich zur Bedarfsdeckung von ländlicher und städtischer Produktionsweise):

- ökonomische Grundlagen des städtischen Gewerbes (Handwerk und Handel)
- Formen der gewerblichen Arbeitsteilung und Organisation der Produktion (Entwicklung des Zunftwesens)
- Entstehung des Handels- und frühen Bankkapitals im Zusammenhang mit der Entwicklung des Fernhandels und der Erweiterung der Warenproduktion in den Städten (z. B. Hanse, italienische Städte und andere europäische Handelszentren)
- Entstehung des modernen Rechnungswesens (Trennung privater und gewerblicher Haushaltsführung, z. B. bei Fuggern und Welsern)

- Unterschiede und Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen städtischen Schichten: Patrizier/Kaufleute — Zunft-
handwerker (Meister, Gesellen, Lehrlinge) — Städtische Intel-
ligenz (Advokaten und Kleriker) — Tagelöhner und soziale
Randgruppen.
- Auseinandersetzungen zwischen Zünften und Patriziat; zwi-
schen Gesellenbruderschaften und Zünften; wechselnde Koal-
itionen zwischen städtischen Schichten und Gruppen des Adels.
- Herausbildung bürgerlicher Rechtsverhältnisse gegenüber den
persönlichen Gewaltverhältnissen der Feudalherrschaft
(Arbeitsverträge, Lehrlingsverträge, Heiratsverträge)

Materialhinweise:

Bolte, Lütge, Kulischer, Motteck, Weber, Hausherr wie oben.

Dazu:

Bosel, K., Gesellschaft und Wirtschaft im deutschen Mittelalter, in:
Gebhardt, B., Handbuch der deutschen Geschichte, Bd. 1, Stuttgart
1964

LeGoff, J., Das Hochmittelalter, Fischer-Weltgeschichte, Bd. 11,
Frankfurt 1965

Brunner, O., Das ganze Haus und die alteuropäische Ökonomik, in:
Brunner: Neue Wege der Sozialgeschichte, Göttingen 1956

Mauersberg, H., Wirtschafts- und Sozialgeschichte zentraleuropäi-
scher Städte, Göttingen 1960

Röhrig, F., Die europäische Stadt im Mittelalter, Göttingen 1964

Hubermann, L., Kapital und Proletariat, Ursprung und Entwicklung,
Frankfurt 1970

Burckhardt, C. J., Die Kultur der Renaissance in Italien

White, L., Die mittelalterliche Technik und der Wandel der Gesell-
schaft, München 1968

Hoppe, R., Dokumente zur Kinderarbeit in Deutschland, Berlin 1969

van der Ven, F., Sozialgeschichte der Arbeit, 3 Bde., dtv-TB, Mün-
chen 1972

Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise

Es soll untersucht werden, auf welche Weise sich die kapitalisti-
sche Produktionsweise entwickelt hat, welches ihre wesentlichen
Kennzeichen im Unterschied zu vorangegangenen Wirtschaftsfor-
men sind und welche Konflikte und Krisen für sie wesentlich sind.

Themenstichwort:**Entstehen großer Geldvermögen und ihre Anlage****Unterrichtspraktische Hinweise:**

Im Mittelpunkt der Untersuchungen steht die Frage, aus welchen Gründen und auf welche Weise sich die neuen Produktionsformen (Verlagswesen, Manufaktur) als Vorformen der kapitalistischen Wirtschaftsweise herausgebildet haben. Dabei kann von folgenden Fragen ausgegangen werden:

- Warum werden die neuen Produktionsformen eingeführt?
- Welche Anreize gab es dafür?
- Warum genügte das bisherige handwerkliche Arbeitssystem nicht mehr?
- Woher kamen die Mittel zur Finanzierung der neuen Produktionseinrichtungen? — Wer verfügte über sie?

Unter solchen Fragestellungen kann untersucht werden:

- Herausbildung von Heimindustrie/Verlagswesen und Manufakturen aus dem Handwerk
- zunehmende Abhängigkeit der Handwerker von den Kaufleuten als Rohstofflieferanten und Abnehmern der Fertigprodukte/ Verschuldung der Handwerker gegenüber den Kaufleuten; Indienstrahmung von nicht zunftmäßig organisierten Handwerkern durch die Kaufleute/Auftragsarbeit in Verlagswesen und Heimindustrie; Förderung von Manufakturen durch die Fürsten, Fortentwicklung der Arbeitsteilung, Steigerung der Produktivität, endgültige Trennung der Handwerker von ihren Produktionsmitteln; Produktion für den Luxusbedarf der Höfe, für die Ausrüstung der Armee, für den durch Bevölkerungszunahme gesteigerten Allgemeinbedarf, für den Export seit Mitte des 17. Jhds.
- Entstehen bedeutender Handelskapitalien (Ausplünderung der Gold- und Silbervorkommen Südamerikas; wechselnde Beherrschung des Fernosthandels durch die europäischen Mächte; Ausdehnung der inneren und äußeren Märkte)
- Förderung des Bürgertums durch die gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Maßnahmen des absolutistischen Staates (Merkantilssystem): Erschließung von Absatzmärkten (Kolonialpolitik); Förderung der einheimischen Industrie (Schutzzölle, Maßnahmen gegen die Zünfte, Staatsaufträge, staatliche Festsetzung der Löhne und Preise, Zwangsrekrutierung von Arbeitskräften aus Waisenhäusern etc., Subventions- und Steuerpolitik); Besetzung von Staatsämtern durch Vertreter des Bürgertums

Materialhinweise:

- Hubermann, Lütge, Kulischer, Weber wie oben. Dazu:
Sedillot, R., Vom Tauschhandel zum Supermarkt, Stuttgart 1966
Deuerlein, E., Gesellschaft im Maschinenzeitalter, Bilder aus der deutschen Sozialgeschichte, rororo tele, Bd. 15, Hamburg 1970
Stolze, D., Kapitalismus, Von Manchester bis Wall Street, Texte, Bilder, Dokumente, K. Desch-Verlag, München 1969
Brandt, O., Die Fugger, Geschichte eines deutschen Handelshauses, Jena 1928, Pagel, K., Die Hanse, Braunschweig 1952
Kofler, L., Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, Neuwied 1965
Elias, N., Über den Prozeß der Zivilisation, Bern 1970
Sombart, W., Der moderne Kapitalismus, Bd. 1, München 1922
ders., Liebe, Luxus und Kapitalismus, dtv-TB, München 1968
Kampffmeyer, Paul, Geschichte der modernen Gesellschaftsklassen in Deutschland, Berlin 1921
Lamprecht, K., Deutsche Geschichte, Bde. 4 — 6, Berlin 1922
Moritz, K. Ph., Anton Reiser, Frankfurt 1968
Sieber, E., Kolonialgeschichte der Neuzeit, Bern 1948 (weitere Literatur siehe Lernfeld IV)
Davidson, B., Vom Sklavenhandel zur Kolonialisierung, Afrikanisch-europäische Beziehungen zwischen 1500 und 1900, Reinbeck bei Hamburg 1966
Kerschagl, R., Law, J., Die Erfindung der modernen Banknote, Wien 1953
Pick, A., Papiergeld, Braunschweig
Samhaber, E., Das Geld, eine Kulturgeschichte, München 1964

Themenstichwort:

Industrielle Revolution

Unterrichtspraktische Hinweise:

Auszugehen ist von der Klärung der Frage, welches die besonderen Merkmale der kapitalistischen Produktionsweise im Vergleich zu allen vorangegangenen Produktionsweisen sind. Zwar gilt auch in den vorangegangenen Produktionsweisen das Prinzip der Gewinnbildung, der Unterschied liegt jedoch in der Art und Weise, wie der Gewinn entsteht und wie er verwendet wird. Keine der vorangegangenen Gesellschaftsformen hat es zur Ausbildung industrieller Produktion gebracht. Selbst im Handelskapitalismus, der in bezug auf die Gewinnfindung entwickeltsten Form vorkapitalistischen Wirtschaftens, vollzog sich die Gewinnbildung nicht in der

Produktion, sondern über den Austausch von Waren, die von Dritten hergestellt wurden. Demgegenüber entstehen in der modernen Erwerbswirtschaft die Gewinne durch Arbeit im Produktionsprozeß selbst.

Darüber hinaus fehlt den vorbürgerlichen Gesellschaften die charakteristische Art kapitalistischer Gewinnverwendung, die regelmäßige und systematische Rückverwandlung von Gewinn in Produktivvermögen. Die ständige Investitionstätigkeit bringt somit eine Fortentwicklung und immer neue Umwälzung der Produktionstechnik mit sich, die ein wesentliches Kennzeichen der modernen Industriegesellschaft ist.

Die Entwicklung dieser Produktionsweise brachte eine Reihe gesellschaftlicher Veränderungen hervor: Auflösung vorindustrieller Abhängigkeitsverhältnisse (Zunftzwang, Leibeigenschaft usw.); Freisetzung von Arbeitskräften für die industrielle Produktion; Entstehen rechtlich freier und wirtschaftlich abhängiger Lohnarbeiter; Entstehen des freien Unternehmertums als Besitzer der Produktionsanlagen. Der unter den Bedingungen der Konkurrenz bestehende Zwang zur Gewinnvermehrung führt zu Konflikten: Auseinandersetzungen um Löhne, Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Arbeitsplätze.

In dem Maße, in dem der Fortschritt der modernen Industrie den Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit verschärfte, erhielt der Staat den Charakter einer öffentlichen Gewalt, die in das freie Spiel der Kräfte regulierend eingreifen mußte, wobei jeweils zu untersuchen ist, aus welchen Gründen und mit welchen Folgen dies geschah. Dabei ist besonders der Frage nachzugehen, welche Rolle die Arbeiterbewegung und die Gewerkschaften sowie die Parteien bei der gesetzlichen Fixierung demokratischer und sozialer Verbesserungen gespielt haben.

Angesichts der derzeitigen Quellenlage (u. a. Textsammlungen der Schulbuchverlage) empfiehlt sich die Erarbeitung dieser Zusammenhänge am Beispiel der industriellen Revolution in England unter folgenden Aspekten:

— Das Wachstum der Produktivvermögen

Analyse einer Betriebsbilanz (Differenz zwischen Lohn- und anderen Kosten und dem Gewinn); Untersuchung der Entwicklung einer Fabrik; die Bedeutung der Konkurrenz für das Anwachsen von Produktivvermögen einerseits und die Vernichtung des freien Handwerks andererseits; Senken der Produktionskosten durch Steigerung der Produktivität über den Einsatz von

Lernzielschwerpunkt 3: Zusammenhang zwischen Produktionsformen und Infrastruktur

Die in den ersten beiden Lernzielschwerpunkten thematisierten Veränderungen im Produktionsbereich finden ihren sichtbaren Ausdruck in der Veränderung der Infrastruktur der von dieser Entwicklung erfaßten Gebiete. Dabei sind in der Regel die jeweils früheren Formen der Infrastruktur nicht „verschwunden“, sondern sie werden von den neuen Formen überlagert. Damit bietet sich im Unterricht die Möglichkeit, in Form von Fallanalysen im Erfahrungsraum der Schüler, Kontinuität und Brüche der wirtschaftlichen Entwicklung eines Teilraumes (Gebiet, Gemeinde, Stadt-Land) in ihren Auswirkungen aufzuzeigen. Dabei wird ebenso die Veränderung der Siedlungsformen und -schwerpunkte im Zusammenhang mit Veränderungen im Produktionsbereich zu untersuchen sein, wie die Auswirkungen, die sich aus politischen Machtverhältnissen im engeren Sinne (z. B. politische Grenzen) ableiten lassen. Mit diesen Aufgabestellungen verbindet sich sehr eng die Frage nach dem Verhältnis zwischen einer bewußt geplanten Veränderung bzw. Anpassung der Infrastruktur an wirtschaftliche Erfordernisse und einer Entwicklung, in der sich in einer für die Betroffenen nicht bewußten Weise bestimmte Interessen durchgesetzt haben. Die Voraussetzungen für die Untersuchung solcher Zusammenhänge zwischen Wirtschaft und Infrastruktur sind für die einzelne Schule regionalbedingt verschieden günstig. Ebenso bieten sich als Ausgangspunkt für Unterricht jeweils mehrere Möglichkeiten an. So wird der Unterricht für Schüler, die in Großstadträumen leben, an anderen Problemstellungen ansetzen können als dies bei Schülern im ländlichen Bereich der Fall ist. In jedem Fall empfiehlt es sich, zu bestimmten Fragestellungen bereits ausgearbeitetes Material heranzuziehen, sei es um unter vergleichbaren Fragestellungen im Erfahrungsbereich der Schüler die in diesen Materialien an anderen Regionen gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen, sei es um im Erfahrungsbereich der Schüler nicht zu lösende Aufgabenstellungen an konkreten Beispielen in den Unterricht einzubringen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Fallanalyse über den Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Veränderungen der Infrastruktur im Regionalbereich.

Dabei können mit unterschiedlicher Akzentuierung folgende Fragen als Bezugsrahmen dienen:

- Wie haben sich Veränderungen im Produktionsbereich (z. B. Übergang von Landwirtschaft zu Industriearbeit) auf die Infrastruktur ausgewirkt?
- Welche Auswirkungen hatte die Einführung neuer Technologien im Produktionsbereich?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Veränderungen im Produktionsbereich und dem Freizeitverhalten. Wie wirkt sich dieser Zusammenhang in der Infrastruktur aus?
- Wie wirken sich Veränderungen im Produktionsbereich auf „öffentliche“ Maßnahmen aus (z. B. Verwaltungs-, Gebietsreformen; Ausbau des Verkehrsnetzes; Errichtung von Naherholungsräumen, soziale Einrichtungen u. a.)?

Materialhinweise:

Zur Möglichkeit Veränderungen der Infrastruktur erfahrbar zu machen:

- Haseloff, O. W., (Hrsg.), Die Stadt als Lebensform, Berlin 1970
- Egli, E., Geschichte des Städtebaus, Bde. I, II, III, Zürich 1959/62/67
- Jäger, H., Historische Geographie, Braunschweig 1969
- Schneider, W., Überall ist Babylon — Die Stadt als Schicksal des Menschen von Ur bis Utopia, Düsseldorf 1960
- Humford, L., Die Stadt, Geschichte und Ausblick, Köln 1961
- Panitz, H., Die deutsche Stadt im Mittelalter, Graz/Köln 1954
- Metz, F., Die deutschen Städte, Grundlinien ihrer Entstehung und Entwicklung, in: Geograph. Rundschau, 1959
- Röhrig, F., Die europäische Stadt im Mittelalter, Göttingen 1955
- Schultze, J. H., Stadtforschung und Stadtplanung, Bremen/Horn 1952
- Hartog, R., Stadterweiterung im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1962
- Merian-Hefte, Luxor-Assuan-Abu Simbel, Rom, Florenz, Ulm, München, Regensburg, Bamberg, Berlin, Dresden, Paris
- Jäger, F., Wirtschaftliche Wandlungen der Bergbaustädte im Oberharz. Gießener Geographische Schriften 1972
- Seuffert, O., Südlirnbung — Wandlungen einer Landschaft, GR 1967
- Altrup, H. F., Die Einwirkung neuer Industriestandorte, GR 1970
- Hausmann, W., Ingolstadt — Süddeutschlands neues Raffineriezentrum, GR 1968
- Beispiele, über die Schüler für Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Veränderungen im Produktionsbereich und der Entwicklung der Infrastruktur motiviert werden können, finden sich in folgenden Materialien:

Karger, A., Bratsk als Modell für die neue Erschließung Sibiriens, GR 1966

Puls, W. W., Erdöl in Alaska, GR 1971

Ehlers, F., Nordfinnland — Möglichkeiten und Grenzen einer wirtschaftlichen Erschließung. GR 1968 und Ehlers, F., Das Ende der Agrarkolonisation in Finnland, GR 1970

Worst, H., Der Negev, GR 1964

Ehlers, E., Die Ausweitung der Siedlungsgrenze in Kanada, GR 1966

zu Freizeit/Tourismus:

Kröner, A., Grindelwald, Die Entwicklung eines Bergbauerndorfes zu einem internationalen Touristenzentrum

Klöpffer, R., Der Fremdenverkehr in Niedersachsen, GR 1957

Tietze, G., Der Fremdenverkehr in Schleswig-Holstein, GR 1956

Christaller, W., Wandlungen des Fremdenverkehrs an der Bergstraße, im Odenwald und im Neckartal, GR 1963

Wolff, I., Der Berliner Fremdenverkehr und sein Einzugsgebiet, GR 1959

Bernhard, H., Davos und Ems — zwei Bündner Gemeinden im Aufstieg, GR 1963

Brand, H. D., Der Fremdenverkehr im Westharz, GR 1965

Jäger, F., Ausf. z. Fremdenverkehr im Harz, in: Gießener Geographische Schriften, Heft 25, 1972

9./10. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Zur Wahl der Lernzielschwerpunkte	171
Lernzielschwerpunkt 1: Betrieb	172
Arbeitsplatzsituation (S. 173)	
Bilanzen/Geschäftsberichte (S. 178)	
Lernzielschwerpunkt 2: Entwicklung des Wirtschaftssystems In der BRD	179
Aufbauphase der Wirtschaft nach 1945 (S. 181)	
Vermögens- und Einkommensentwicklung (S. 183)	
Entwicklung der Mitbestimmungsforderung (S. 185)	
Konzentration der Wirtschaft (S. 186)	
Standortwahl von Produktionsstätten (S. 187)	
Konjunktorentwicklung (S. 189)	

Zur Wahl der Lernzielschwerpunkte:

Es ist davon auszugehen, daß ein großer Teil der Schüler am Ende dieser Jahrgangsstufe in den Arbeitsprozeß eintreten muß. Die Schüler müssen also befähigt werden, ihre Situation am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit unserer Wirtschaftsordnung zu interpretieren. Die Auswahl der Themenstichworte orientiert sich an dem Ziel, die Schüler für die inner- und überbetriebliche Wahrnehmung ihrer Interessen als Arbeitnehmer zu qualifizieren. Hierbei sind im Unterricht folgende Schwierigkeiten zu berücksichtigen. Zum einen kann die Schule nicht auf am Arbeitsplatz gesammelte Erfahrungen zurückgreifen, sondern die Arbeitsplatzsituation muß im Unterricht vorweggenommen werden. Zum anderen gilt es Abwehrmechanismen aufzuheben, die dadurch entstehen können, daß die spätere Arbeitsplatzsituation als individuelles Schicksal gesehen wird. Daher ist es notwendig, daß individuell erfahrene Konflikte auf die einer sozialen Gruppe gemeinsame ökonomische und politische Situation bezogen werden. Ausgehend von Analysen zur Arbeitsplatzsituation sind unter dem Gesichtspunkt der Interessenwahrnehmung der Arbeitnehmer beim gegenwärtigen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung folgende Phänomene wesentlich:

- Wandel in der Berufs- und Arbeitsplatzstruktur
- Entwicklung der Mitbestimmung (Betriebsverfassung)
- Organisierte Formen der Interessenvertretung (Gewerkschaften, Verbände, Parteien)
- Konzentration im Bereich der Wirtschaft
- Entwicklung der Bedeutung staatlicher Maßnahmen zur Steuerung wirtschaftlicher Prozesse

Der Zusammenhang zwischen diesen gesamtwirtschaftlichen Vorgängen und Konflikten auf Betriebsebene kann über folgende Erscheinungen hergestellt werden: Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt (Vollbeschäftigung — Arbeitslosigkeit); Verhältnis zwischen Löhnen und Preisen; Einkommens- und Vermögensentwicklung; Probleme der Infrastrukturentwicklung. Die Vorschläge zur Erarbeitung dieser Zusammenhänge in den Lernzielschwerpunkten „Betrieb“ und „Entwicklung des Wirtschaftssystems in der BRD“ orientiert sich an folgenden **Lernzielen**:

- lernen, die Bedingungen und Folgen wirtschaftlicher Entwicklung in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit vom Stand der technischen Entwicklung, der Organisationsform der Produktion, den Möglichkeiten zur Nutzung natürlicher Ressourcen und den Machtverhältnissen zu sehen (LZ 3)

- lernen, gesellschaftlichen Fortschritt danach zu beurteilen, inwieweit soziale Ungleichheiten durch die Veränderung/Weiterentwicklung der Produktions- und Verteilungsformen wirtschaftlicher Güter vermindert wurde/wird (LZ 6)
- lernen zu prüfen, ob und in welcher Form sich in verschiedenen wirtschaftlichen Interessen und den jeweiligen Formen ihrer Durchsetzung sowie den damit verbundenen Normen und Rechtfertigungen die Schicht-/Klassenzugehörigkeit spiegelte/spiegelt (LZ 10)

Lernzielschwerpunkt 1: Betrieb

Die Befähigung der Schüler zur Beurteilung ihrer zukünftigen Stellung im Arbeitsprozeß vor dem Hintergrund des gesamtwirtschaftlichen Entwicklungsstandes kann bei Fragen nach der betrieblichen Organisationsstruktur ansetzen. Gegenstand von Unterricht wird in diesem Fall ebenso die Organisation der Produktion in Industriebetrieben wie die Regelung der Arbeitsprozesse im Dienstleistungssektor. Hauptarbeitsschwerpunkt bildet dabei die Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen bestehender gesetzlicher Regelungen für die Interessenwahrnehmungen der Arbeitnehmer. Diese Aufgabenstellung muß sich verbinden mit der Frage nach den Leistungs- und Entscheidungsfunktionen. (Von wem werden sie ausgeübt? Wie kommt man in Entscheidungspositionen? Wie wird die jeweilige Form des Ablaufs von Entscheidungsprozessen begründet?)

Indem in die Beurteilung bestehender und für die Zukunft geforderter innerbetrieblicher Regelungen Stellungnahmen der einzelnen Interessengruppen (Gewerkschaft, Verbände, Parteien) miteinbezogen werden, rückt zugleich ins Blickfeld, daß viele der angesprochenen Sachverhalte kontrovers sind. Von hier aus kann dann untersucht werden, inwieweit sich in der Organisation und im Ablauf der Arbeitsprozesse die Schichtung unserer Gesellschaft spiegelt. Damit wird zugleich der Zusammenhang zwischen der Organisationsstruktur innerhalb der Betriebe und den politischen Verhältnissen zum Problem. Die daraus folgenden Aufgaben stellen die Verbindung zum zweiten Lernzielschwerpunkt her und verweisen zugleich auf Fragestellungen, die im Lernfeld III (Öffentliche Auf-

gaben) für diese Jahrgangsstufe vorgesehen sind. Unter diesem Lernzielschwerpunkt rücken folgende **Lernziele** in den Mittelpunkt:

- lernen, Beziehungen herzustellen zwischen Veränderungen im Bereich der Ausbildung zu Veränderungen im Bereich der Produktion (LZ 26)
- lernen zu prüfen, inwieweit die Stellung im Produktionsprozeß (Grad der Selbst- und Fremdbestimmung) sich unmittelbar und mittelbar auf das Verhalten im Privatbereich auswirkt (LZ 11)
- prüfen, inwieweit und in welcher Form wirtschaftliche Macht sich in ihrem Einfluß auf politische Entscheidungsprozesse dokumentiert (LZ 25)
- lernen, Erscheinungsformen der politischen Demokratie in Zusammenhang zu sehen mit Regelungen zur Kontrolle wirtschaftlicher Macht (LZ 27)
- lernen, die rechtlichen Formen für den Austrag von wirtschaftlichen Interessenkonflikten in Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen gesellschaftspolitischen Verfassung (bezogen auf die BRD: gesetzliche Bestimmungen zur Ausbildung; Stellung der Gewerkschaften; Verbände; Tarifautonomie, Streikrecht-Aussperrung; Betriebsverfassungsgesetz; Stellung der Arbeitsgerichte) (LZ 39)
- lernen, Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge daraufhin zu überprüfen, inwieweit in ihnen partikulare Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden (LZ 40)

Themenstichwort:

Situation am Arbeitsplatz

Unterrichtspraktische Hinweise:

(vgl. auch: Lernfeld I: 9./10. Jahrgangsstufe, Lernzielschwerpunkt 1)

Im Lernzielschwerpunkt „Betrieb“ werden im Zusammenhang mit der Berufsperspektive der Schüler schichtenspezifische Voreinstellungen und Erwartungen für die Unterrichtssituation besonders bedeutsam. Die Erwartungshaltung von Schülern aus der Mittelschicht ist in starkem Maße bestimmt von der Vorstellung, individuelle Aufstiegsmöglichkeiten ließen sich über individuelle Leistungsnachweise garantieren. Diese individualistische Orientierung unterschätzt die Bedeutung der ökonomischen Bedingungen für Abhängigkeitsverhältnisse und übersieht die Grenzen, die individuellen Aufstiegsbestrebungen auf Grund dieser Bedingungen

gesetzt sind. Ziel des Unterrichts ist es, diesen Schülern zu einer realitätsgerechten Einschätzung ihrer Berufsperspektive zu verhelfen. Der Unterricht könnte deshalb von der Untersuchung ausgehen, wie sich der Wandel der Berufsstruktur von Angestellten auf deren Arbeitsplatzsituation auswirkt (Stellenkegel, Rationalisierung der Angestelltentätigkeit, Großraumbüros etc.). Ein anderer Ansatzpunkt besteht darin, die Voraussetzungen zu untersuchen, unter denen ein selbständiges Unternehmen aufgebaut werden kann und welche Chancen bestehen, sich gegen die Konkurrenz der etablierten Unternehmen zu behaupten.

Unterschichtenschüler haben im allgemeinen eine realitätsgerechtere Vorstellung von ihrer Berufsperspektive. Das bedeutet allerdings nicht, daß diese Schüler unmittelbar bereit sind, ihre zukünftige Arbeitsplatzsituation im Unterricht zu diskutieren. Der Unterricht könnte in diesem Fall entweder an den Erfahrungen und Konflikten der Eltern am Arbeitsplatz oder an der Ausbildungssituation (Lehrlingsausbildung) anknüpfen. Unter Berücksichtigung und Überprüfung dieser Hinweise zu den verschiedenartigen schichtenspezifischen Ausgangsbedingungen sollten im Unterricht folgende Fragestellungen aufgegriffen werden:

- Welche Faktoren bestimmen die Situation am Arbeitsplatz? (Entwicklung und Veränderung der Produktionsverfahren, Arbeitsorganisation, Arbeitsbedingungen, Intensivierung der Arbeit, Entlohnung, Lohndifferenzierung, Lohnsysteme, Betriebshierarchie, Entlassungen, Betriebsstillegungen und -verlagerungen; innerbetriebliche Sozialeinrichtungen)
- Welche Faktoren bestimmen Struktur und Funktionsaufbau im Betrieb. In welchem Verhältnis stehen sie zueinander? (Erzielen eines optimalen Gewinns, Konkurrenzfähigkeit, Arbeitsteilung, Funktionsdifferenzierung, Entqualifizierung, Spezialisierung, Ausgliederung von Tätigkeiten aus dem Produktions- in den Verwaltungsbereich, Ausweisungssystem, Arbeitsdisziplin, Überwachungs- und Kontrollfunktionen, Sicherheitsmaßnahmen)
- Wer übt auf Grund welcher Gegebenheiten Entscheidungs- und Leitungsfunktionen aus? (Eigentum an Produktionsmitteln, Delegation von Verfügungsgewalt an Manager und leitende Angestellte)
- Worauf beziehen sich diese Entscheidungsfunktionen? (Bestimmung über Art und Höhe der Investitionen, Kalkulation der Betriebskosten und die Preise/Bilanzierung, Produktionsplanung)

- Spiegelt sich in der Organisationsstruktur von Betrieben die Schichtung der Gesellschaft? (Stellung zum Produktionsprozeß: unmittelbar in der Produktion/Tätigkeiten in den der Produktion vor-, nach- und übergeordneten Bereichen — Planung, Vertrieb, Verwaltung, Höhe und Form der Entlohnung, arbeitsrechtliche Stellung; Entscheidungs-, Weisungs- und Kontrollbefugnisse; Aufstiegsmöglichkeiten; Zusammenhang zwischen Stellung zum Produktionsprozeß und Status, Prestige und gesellschaftlichem Bewußtsein; Unterschiede zwischen Arbeitern und Angestellten, Auswirkungen auf den Konsum- und Privatbereich)
- Welche Möglichkeiten haben die Arbeitnehmer, im Betrieb ihre Interessen zu vertreten? (Betriebsverfassungsgesetz, Gewerkschaften, Arbeitsrecht, Berufsbildungsgesetz)
- Welche Möglichkeiten der überbetrieblichen Interessenwahrnehmung gibt es? (Gewerkschaftliche und politische Organisationen, Einflußnahme auf die Gesetzgebung, Streiks)
- Welche Vorstellungen von Interessenvertretung der Arbeitnehmer weisen über die bisher vorliegenden hinaus, bzw. bleiben hinter ihnen zurück; von wem werden sie vertreten? (Paritätische Mitbestimmung, Arbeiter selbstverwaltung, Wirtschaftsdemokratie, Investitions- und Preiskontrolle — uneingeschränkte Entscheidungsgewalt der Unternehmer, Arbeitsfront/Führerprinzip)
- Welches sind die vorherrschenden Betriebsformen, wodurch sind sie charakterisiert? (Zunahme von Großbetrieben auf Kosten von Klein- und Mittelbetrieben, Ablösung der eigenfinanzierten Unternehmen durch Kapitalgesellschaften, Verflechtung von Industrie- und Bankkapital, marktbeherrschende Positionen/Oligopolisierung, zunehmende Hereinnahme neuer Technologien, Automatisierung, Wandel der Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft)
- Welche unmittelbaren gesamtwirtschaftlichen Auswirkungen hat die zunehmende Unternehmenskonzentration? (Marktbeherrschung, Steuerung der Nachfrage, Festlegung der Preise, Aufhebung der Preiskonkurrenz, geplanter Verschleiß der Produkte)
- Wie wirkt sich die Konzentration wirtschaftlicher Macht auf politische Entscheidungsprozesse aus? (Verstärkte Möglichkeiten der Einflußnahme auf staatliche Institutionen, Parteien, Massenmedien usw.).

Materialhinweise:

Sellien, H. u. R., (Hrsg.): Dr. Gablers Wirtschaftslexikon (Kurzausg.),
6 Bde., Fischer-TB 973-978

Samuelson, P. A., Volkswirtschaftslehre, 2 Bde., Köln 1967

Walter, K., Leistico A, Anatomie der Wirtschaft, Eine Einführung in
die Volkswirtschaftslehre, rororo-tele, Bde. 4, 1970

Friedrichs, G. (Hrsg.), Automation, Risiko und Chance, Frankfurt
1966

Pollock, F., Automation, Materialien zur Beurteilung der ökonomi-
schen und sozialen Folgen, Frankfurt 1969²

Fuhrmann, J., Automation und Angestellte, Frankfurt 1971

Hörning, K. H., Der neue Arbeiter, Zum Wandel sozialer Schicht-
strukturen, Fischer-Taschenbuch, Bd. 6502, 1971

Fischer, K. G., Gesellschaft und Politik, Stuttgart 1971

Schumm-Garling, U., Herrschaft in der industriellen Arbeitsorgani-
sation, Frankfurt 1972

Bolte, K. M. u. a., Beruf und Gesellschaft in Deutschland, Opladen
1970

Brock, A., u. a., Industriearbeit und Herrschaft, Frankfurt 1969

dieselben, Der Konflikt u.n Lohn und Leistung, Frankfurt 1969

dieselben, Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb,
Frankfurt 1969

Michel, E., Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, Frankfurt
1960

Ihr aber tragt das Risiko, Reportagen aus der Arbeitswelt, rororo
1447/1971

IG Chemie/Papier/Keramik: Arbeit und Herrschaft, Hannover o. J.

Bendix, R., Herrschaft und Industriebetrieb, Frankfurt 1960

Packard, U., Die unsichtbaren Schranken, Düsseldorf, 1963

Dahrendorf, R., Industrie- und Betriebssoziologie, Berlin 1962²

Pankoke, E., Die industrielle Arbeitswelt in der Rationalisierungs-
und Automatisierungsphase, Stuttgart 1970

Hess. Landeszentrale für politische Bildung: Mitbestimmung in der
Wirtschaft, Texte und Materialien, Wiesbaden o. J.

- Braun, S., Soziologie der Angestellten, Frankfurt 1964
- Kracauer, S., Die Angestellten, Suhrkamp-TB, Frankfurt 1971
- Fürstenberg, F., Industriesoziologie, Neuwied 1959
- Friedeburg, L. von, Zur Soziologie des Betriebsklimas, Frankfurt 1963
- Kern/Schumann, Industriearbeit und Arbeitsbewußtsein, Frankfurt 1970, 2 Bde.
- Wallraff, G., Industriereportagen, roro-TB 6723
- Werkkreis Literatur der Arbeitswelt: Lauter Arbeitgeber, Lohnabhängige sehen ihre Chefs, München 1970
- Haug/Maessens: Was wollen die Lehrlinge?, Fischer-TB 1186
- Lempert, W., Leistungsprinzip und Emanzipation, Ed. Suhrkamp 451
- Weiler/Freitag, Der Kampf der Essener Lehrlinge, roro-TB 1504
- Tscheliesnig, K. (Hrsg.), Lehrlingsprotokolle, Ed. Suhrkamp 511
- Deppe, F. u a., Kritik der Mitbestimmung, Ed. Suhrkamp 358
- Jahn/Wannemacher, Konflikte in der Arbeitswelt, Frankfurt 1971
- DER SPIEGEL: Berufsausbildung — Eigener Stil, 6/70
- ders., Arbeitsschutz auf dem Papier, 9/70
- ders., Lehrzeit — Leerzeit, 18/70
- ders., Die Macht der Konzerne — Ende der freien Marktwirtschaft?, 6/72
- Betriebsverfassungsgesetz vom 15. Januar 1972
- Offe, C., Leistungsprinzip und industrielle Arbeitswelt, Frankfurt 1970
- Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, roro-TB 1149
- Galbraith, J. K., Die moderne Industriegesellschaft, Knaur-TB 219
- Föhl, C., Kreislaufanalytische Untersuchung der Vermögensbildung, Tübingen 1964
- Arndt, H. u. a., Konzentration ohne Kontrolle, Kritik Bd. 2 Köln/Opladen 1970
- Huffschmid, J., Die Politik des Kapitals, Ed. Suhrkamp, 313
- Robinson, J., Die Akkumulation des Kapitals, Frankfurt/Berlin/Wien 1972

Themenstichwort:

Bilanzen/Geschäftsberichte

Unterrichtspraktische Hinweise:

Bei der Konkretisierung der Fragen zu dem vorangegangenen Themenstichwort könnte sich das Problem stellen, daß bei der Beurteilung einer Reihe von Sachverhalten Bilanzen, Gewinn-Verlustrechnungen, und Geschäftsberichte eine Rolle spielen. In solchen Fällen sollte zunächst die Schwierigkeit thematisiert werden, Aussagen zur Geschäftslage von Unternehmen, in der für ihre Veröffentlichung vorgeschriebenen Form zu verstehen. Die Überlegung, wer mit diesen Berichten etwas anfangen kann, müßte verbunden werden mit der Frage nach den Schlußfolgerungen, die sich daraus für die Fähigkeit der einzelnen Gruppen der Bevölkerung ergeben, wirtschaftliche Grundsachverhalte zu beurteilen. Dies setzt voraus, daß es gelingt, die Funktion von Bilanzen wenigstens in einzelnen Aspekten zu erschließen. Ausgangspunkt für den Unterricht könnte die Feststellung sein, daß die in den Zeitungen veröffentlichten Bilanzen kontrovers gedeutet werden (z. B. Unternehmer — Gewerkschaften). Dabei kann es sicher nicht Ziel sein, Schüler über Aktienrecht, Steuergesetze und den damit für die Erstellung solcher Bilanzen abgesteckten Spielraum umfassend zu informieren. Vielmehr sollte an einzelnen Punkten, die sich aus der Unterrichtssituation ergeben, versucht werden, einen Einblick zu vermitteln in die Problematik, die darin besteht, daß Bilanzen/Geschäftsberichte nicht ohne weiteres Rückschlüsse zulassen auf die tatsächliche Geschäftslage. Lernrelevant wird dieser Sachverhalt vor allem in konkreten Konfliktfällen, in denen mit Bilanzen argumentiert wird. Ansatzpunkte für Unterricht können u. a. Fragen sein wie:

- warum werden in bestimmten Zeitungen Bilanzen veröffentlicht (Heranziehung der entsprechenden gesetzlichen Regelungen)?
- Von wem und mit welchen Argumenten wird die Beweiskraft solcher Bilanzen in Frage gestellt (z. B. Hinweis auf fehlende Angaben zur Bestimmung des Wertzuwachses; Spielraum bei der Festsetzung der Abschreibungen)
- Wären andere Formen der Bilanzierung denkbar? Von wem werden sie mit welchen Argumenten gefordert/abgelehnt?
- inwieweit ergeben sich aus der geltenden Form der Bilanzierung Vor- bzw. Nachteile für einzelne Interessengruppen.

- Von wem wird auf solche Vor- und Nachteile hingewiesen (z. B. Möglichkeiten zur Verringerung steuerlicher Abgaben, Einschränkung der Dividendenausschüttung, Begrenzung von Lohnforderungen). Wie werden solche Behauptungen belegt?

Materialhinweise:

Föhl, Arndt u. a., Pritzkolet, Hofmann wie oben. Dazu:

Auszug aus einer Konzernuntersuchung der IG Metall über die Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg AG und die Klöckner-Humboldt-Deutz AG, in: Der Gewerkschafter, Monatszeitschrift für die Funktionäre der IG Metall, 1970/4

Wagenführ, R.: Wirtschafts- und Sozialstatistik, Bd. 1, Freiburg 1970

Rothweiler, Ch.: Ein sozialer Rechtsstaat?, Ffm. 1971

Wöhe, G.: Betriebswirtschaftslehre, Berlin/Frankfurt 1962

Geschäftsberichte der Banken

Mellerowicz, K., Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 4 Bde., Slg. Göschen

Lernzielschwerpunkt 2:

Entwicklung des Wirtschaftssystems in der BRD

Die Lernrelevanz der wirtschaftlichen Entwicklung in der BRD wurde bereits in den Ausführungen zur näheren Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes Wirtschaft begründet (vgl. S. 000) Die an dieser Stelle notwendige didaktische Strukturierung des damit angesprochenen Problemkreises steht weitgehend noch aus. Es ist denkbar, daß die entsprechenden Themenstichworte und Lernziele im Unterricht aufgegriffen werden in Zusammenhang mit Fragestellungen, die sich aus der Untersuchung der Arbeitsplatzsituation oder aus der Erörterung aktueller wirtschaftlicher Konflikte ebenso ergeben können wie aus Aufgaben, die in den anderen Lernfeldern für diese Jahrgangsstufe vorgesehen sind. In solchen Fällen bietet es sich an, den Rückgriff auf die historische Entwicklung der BRD in Form von Lehrgängen einzuschieben bzw. an die Behandlung des jeweiligen aktuellen Problems anzuschließen. Dabei soll deutlich werden, welche Rolle politische Entscheidungen für die Entwicklung der Wirtschaft in der BRD gespielt haben und wie sie sich in Auseinandersetzungen zwischen Besatzungsmächten, politi-

schen Parteien und Verbänden durchgesetzt haben. Damit ist bereits angedeutet, daß ein Hauptziel des Unterrichts sein muß zu verhindern, daß die Beurteilung der wirtschaftlichen Entwicklung der BRD ausschließlich unter innenpolitischen Gesichtspunkten erfolgt. Die Vielschichtigkeit der Aspekte, die eine Befähigung der Schüler zur angemessenen Beurteilung der wirtschaftlichen Entwicklung der BRD umfassen muß, spiegelt sich in den Lernzielen. Die Schüler sollen

- lernen, die wirtschaftliche Entwicklung der BRD im Zusammenhang mit den binnen- und außenwirtschaftlichen Bedingungen nach 1945 zu sehen (LZ 17)
- die besonderen Bedingungen der Aufbauphase unter Berücksichtigung der politischen Verhältnisse entwickeln können (LZ 18)
- die Folgen der wirtschaftlichen Entwicklung für die Einkommens- und Vermögensbildung der verschiedenen Schichten der Bevölkerung untersuchen können (LZ 19)
- lernen zu fragen, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Wirtschaftsentwicklung und der Konzentration der Verfügungsgewalt über Produktionsmittel (LZ 28)
- die Folgen wirtschaftlicher Konzentration für Umfang und Art des Warenangebotes und die Steuerung der Nachfrage erkennen können
- lernen, die Produktionskapazität zur Herstellung von Waren zu der Konsumkraft der Bevölkerung in Beziehung zu setzen
- lernen zu prüfen, inwieweit wirtschaftliche Konflikte und Krisen für die Gruppen/Schichten/Klassen einer Bevölkerung unterschiedliche Auswirkungen haben; solche Unterschiede benennen können (LZ 35)
- lernen, daß es unterschiedliche Konzeptionen für die Lösung wirtschaftlicher Konflikte und Krisen gibt (LZ 37)
- lernen, nach den Vor- und Nachteilen solcher Lösungsmodelle zu fragen (Vorteile/Nachteile für wen?) (LZ 38)
- lernen zu fragen, welche Gruppen/Schichten bei der Setzung wirtschaftlicher Prioritäten beteiligt sind (z. B. wirtschaftliches Wachstum) und wem sie zugute kommen (privatwirtschaftliche oder öffentliche Investitionen) (LZ 29)
- prüfen, inwieweit im Grundgesetz Aussagen über die Wirtschaftsordnung in der BRD gemacht sind (LZ 30)

- prüfen, inwieweit sich wirtschaftliche Macht in ihrem Einfluß auf politische Entscheidungsprozesse dokumentiert (z. B. Einfluß auf die Gesetzgebung, auf die Konjunktursteuerung) (LZ 25)
- untersuchen können, aus welchen Gründen und mit welchen Mitteln staatliche Konjunkturpolitik erfolgt (LZ 24)
- lernen, Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikulare Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden (LZ 40)
- lernen, Erscheinungsformen der politischen Demokratie in Zusammenhang zu sehen mit Regelungen zur Kontrolle wirtschaftlicher Macht (LZ 27)

Themenstichwort:

Aufbauphase der Wirtschaft in der BRD

Unterrichtspraktische Hinweise:

Ausgangspunkt für eine Untersuchung der besonderen Bedingungen der wirtschaftlichen Aufbauphase können aktuelle Konflikte und Krisensituationen sein, bei deren Beurteilung die Vorstellung eine Rolle spielt, in früheren Jahren habe die Wirtschaft viel reibungsloser funktioniert. Diesem Ansatz vergleichbar sind auch Fragen, wieso jetzt (!) die öffentlichen Haushaltsmittel nicht mehr ausreichen zur Finanzierung der notwendigen Aufgaben. Ebenso kann der Unterricht an Meinungen und Hinweise anknüpfen, die sich auf eine — im Vergleich zu anderen Staaten — überdurchschnittlich erfolgreiche wirtschaftliche Entwicklung in der BRD beziehen, indem nach den Gründen für diesen Sachverhalt gefragt wird.

Bei der Überprüfung solcher Auffassungen rückt die Frage nach den Bedingungen und Auswirkungen des „Wirtschaftswunders“ in den Mittelpunkt. Dabei sollen Schüler zwar erkennen, daß die Arbeitsleistung der Bevölkerung die Grundlage für den Aufbau der Wirtschaft bildete. Eine rationale Beurteilung dieses Aufbaus verlangt jedoch auch die Berücksichtigung der folgenden Aspekte:

- Erneuerung der Produktionsanlagen als Folge von Kriegszerstörung und Demontage
- Einschränkung der Konsumtion im Interesse der Erneuerung der Produktionsanlagen (vgl. Entwicklung des Lohnanteils an den Produktionskosten)
- Zustrom von Arbeitskräften aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und Abwanderungen qualifizierter Arbeitskräfte aus der sowjetischen Besatzungszone/DDR

- günstige Absatzbedingungen auf dem Weltmarkt (vgl. Auswirkungen des Koreakrieges)
- keine direkte Rüstungsausgaben (im Vergleich zu den anderen Industriestaaten)
- Zufluß ausländischer Kredite (z. B. Marshallplan)
- staatliche Steuer- und Subventionspolitik zur Sicherung einer hohen Investitionsrate

Materialhinweise:

Stolper, G., u. a., Deutsche Wirtschaft seit 1870, Tübingen 1964

Schwarz, H.P., Vom Reich zur Bundesrepublik, Neuwied-Berlin 1966

Krautkrämer, E., Die Bundesrepublik, Ffm. 1970

Fischer, K.G., Gesellschaft und Politik, Stuttgart 1971

Statistische Jahrbücher der BRD, Wiesbaden

Bundesministerium für Wirtschaft und Finanzen: 20 Jahre Leistung in Zahlen, Bonn 1971

Prager, T., Wirtschaftswunder oder keines? Wien 1963

Brawand, L., Das ungerechte Wunder, in: Nach 25 Jahren, hrsg.

Bracher, K. D., München 1970, S. 83-106

Janossy, F. (Hrsg.), Das Ende des Wirtschaftswunders, Ffm. 1966

Bracher, K. D., Nach 25 Jahren, Eine Deutschland-Bilanz, München 1970

Pritzkolet, K., Auf einer Woge von Gold, Triumph der Wirtschaft, München 1964 (beschäftigt sich mit der Nachkriegsentwicklung der Wirtschaft in der BRD bis 1961)

Baumbart, E., u. a., Die Finanzierung der industriellen Expansion während der Jahre des Wiederaufbaus, Berlin 1960

Klass, G. v., Aus Schutt und Asche, Krupp nach fünf Menschenaltern, Tübingen 1961

Stucken, R., Deutsche Geld- und Kreditpolitik 1914 bis 1963, Tübingen 1964

Themenstichwort:**Vermögens- und Einkommensentwicklung****Unterrichtspraktische Hinweise:**

Die Beschäftigung mit der Einkommens- und Vermögensentwicklung in der BRD läßt sich motivieren über kontroverse Argumente bei Lohnkonflikten oder bei Auseinandersetzungen über Vermögensförderungsmaßnahmen/Verteilung der Steuerlasten. Ferner kann angeknüpft werden an die finanziellen Erwartungen, die Schüler bei der Erörterung von Berufswahlproblemen vorbringen (vgl. Lernzielschwerpunkt 1; Lernfeld I: 9./10. Jahrgangsstufe Themenstichwort: Lehrlingsausbildung). Als Einführung in die Problematik der Vermögens- und Einkommensverhältnisse kann die Anforderung an die Schüler dienen, eine Liste ausgewählter Berufe in eine Rangordnung zu bringen und die jeweils vermutete Höhe des Einkommens anzugeben. Die Ergebnisse wären dann mit den entsprechenden statistischen Angaben zu vergleichen. Ihre Beurteilung setzt jedoch voraus, daß die Schüler realistische Vorstellungen über Lebenshaltungskosten (einschließlich der wünschbaren Luxusartikel und der finanziellen Aufwendungen für die Verwirklichung von Freizeiterwartungen [Urlaub]) haben. Dies ließe sich überprüfen durch eine Aufstellung der Kosten, die sich mit einem den Schülererwartungen angemessenen/wünschbaren Lebensstil verbinden. Indem dieser Überblick zur derzeitigen Einkommenslage der einzelnen Schichten der Bevölkerung auf die Entwicklung der Einkommen in der BRD bezogen wird, rückt zunächst der reale Zuwachs auch der Lohneinkommen ins Blickfeld. Das Aufgreifen der Frage, warum trotzdem von vielen Seiten Kritik an der Einkommensentwicklung in der BRD geübt wird, kann dann verdeutlichen, daß die Feststellung der Höhe und der Kaufkraft privater Einkommen allein nicht ausreicht zur Beurteilung des gegenwärtigen Standes der Einkommens- und Vermögensstruktur in der BRD. Es müßten vielmehr darüber hinaus folgende Fragen geklärt bzw. aufgegriffen werden:

- welche Arten von Einkommen gibt es (Einkommen aus Arbeit, Besitz an Grund und Boden, Besitz an Produktionsanlagen, Sach-/Geldwerten)?
- in welchem Verhältnis (relativ-absolut) sind diese unterschiedlichen Einkommen gewachsen?
- welche Möglichkeiten zur Mitbestimmung/Mitentscheidung/Verfügungsgewalt im Bereich von Wirtschaft und Politik sind direkt und indirekt an die verschiedenen Einkommensarten geknüpft?

- welche Auswirkungen hatte die Währungsreform auf die Einkommensentwicklung in der BRD; (inwieweit wurden durch sie vergleichbare Startbedingungen bezogen auf die unterschiedlichen Einkommensarten und Formen der Anlage von Einkommen wie Sparguthaben, Sachwerte geschaffen?)

Materialhinweise:

(vgl. vorangegangenes Themenstichwort) und:

Claessens, Tschoepe, Klönne, Sozialkunde der BRD, Düsseldorf-Köln 1970³

Breidenstein, G., Das Eigentum und seine Verteilung, Stuttgart 1968
Die Einkommens- und Vermögensverteilung in der BRD. Auswahl aus der amtlichen und verbandlichen Statistik, Hrsg. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Bonn 1971 (auf Anforderung kostenlos erhältlich)

Hartwich, H. H., Sozialstaatspostulat und gesellschaftlicher Status quo, Köln-Opladen 1970 (Materialien zur Entwicklung der Vermögensverhältnisse aufgrund staatlicher Maßnahmen [Gesetze, Steuerrecht])

Hufschmidt, J., Politik des Kapitals, edition suhrkamp, Frankfurt 1970)

Nell-Breuning, O., Kapitalismus und gerechter Lohn, Herder-Taschenbuch Freiburg 1960

Siebke, J., Vermögensbildung privater Haushalte (kann beim Bundesminister f. Arbeit u. Sozialordnung angefordert werden)

Burgbacher, E., Produktivkapital für jeden, Die Pflicht zum Eigentum, Stuttgart 1971

DER SPIEGEL, Wohlstand für alle? — Vermögensbildung in Deutschland, Nr. 31/69

Klug, O., Katholizismus und Protestantismus zur Eigentumsfrage, rde, 153/54 Hamburg 1966

Pross, H., Manager und Aktionäre in Deutschland. Untersuchung zum Verhältnis von Eigentum und Verfügungsmacht, Frankfurter Beiträge zur Soziologie Bd. 15, Frankfurt 1965

Preiser, E., Bildung und Verteilung des Volkseinkommens

Themenstichwort:**Entwicklung der Mitbestimmungsforderung****Unterrichtspraktische Hinweise:**

Die Frage nach der Beurteilung der Vermögens- und Einkommensentwicklung läßt sich nicht trennen von der Frage nach den Machtverhältnissen, die sich daraus ergeben. In diesem Zusammenhang kann erneut die Mitbestimmungsforderung der Arbeitnehmer im Bereich der Wirtschaft ins Blickfeld rücken. Die Erörterung der derzeitigen gesetzlichen Regelungen, wie sie im Lernzielschwerpunkt 1 (Betrieb) vorgesehen ist, dürfte dafür die Voraussetzungen geschaffen haben, da bei der Beurteilung der bestehenden und für die Zukunft angestrebten Lösung des Mitbestimmungsproblems die Forderung nach demokratischen Kontrollen wirtschaftlicher Macht eine wichtige Rolle spielt. Die Tragweite dieser Forderung kann den Schülern bewußtgemacht werden, indem Begründungen für die breite Unterstützung der Mitbestimmungsforderung nach 1945 zusammen mit darüber hinausgehenden Sozialisierungsforderungen (vgl. Parteiprogramme, Gewerkschaften, Länderverfassung) untersucht werden. Dies schließt die Notwendigkeit ein, die für diese Jahrgangsstufe im Lernfeld III vorgesehene Frage nach den Bedingungen für die Ablösung der Weimarer Republik durch den Faschismus auch auf den Bereich der Wirtschaft auszudehnen.

Vor diesem Hintergrund kann versucht werden, kontroverse Positionen bei der Beurteilung der Gründe für die sich nach 1945 in der BRD vollziehende Entwicklung der Mitbestimmungs- und Sozialisierungsforderungen in den Unterricht einzubeziehen. Vor allem aber sollten Hinweise auf die Folgen dieser Entwicklung unter dem Gesichtspunkt der in sie eingehenden Interessengebundenheit untersucht und auch ihre Beweiskraft hin geprüft werden.

Materialhinweise: (vgl. oben)

Flechthelm, O., (Hrsg.), Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland nach 1945, Berlin 1962, 63

Schmidt, Die verhinderte Neuordnung 1945-1952, Ffm. 1970

Badstüber, R., Restauration in Westdeutschland, 1945-49, Berlin 1965

Einwirkungen der Besatzungsmacht auf die deutsche Wirtschaft (Tübinger Institut für Besatzungsfragen), o. J.

Hauser-Meyer, Aktion Mitbestimmung, Berlin 1967

Hirsch-Weber, W., Gewerkschaften in der Politik, Köln-Opladen 1962

Pirker, T., Die blinde Macht, München 1960

Nell-Breuning, Streit um Mitbestimmung, Ffm. 1968

Mitbestimmung — Forderungen und Tatsachen, hrsg. vom Deutschen Industrieinstitut, Köln 1968

Pirker/Braun, Arbeiter-Management-Mitbestimmung, Stuttgart 1955

Deppe, F., u. a., Kritik der Mitbestimmung edition suhrkamp, Ffm. 1969

Hallgarten, G. W. F., Hitler, Reichswehr und Industrie, Ffm. 1955

Bauer, O., u. a., Faschismus und Kapitalismus, Ffm. 1967

Tormin, W., Die Weimarer Republik, Hannover 1962

Themenstichwort:

Wirtschaftliche Konzentration

Unterrichtspraktische Hinweise:

Alle bisher aufgegriffenen Aspekte der wirtschaftlichen Entwicklung in der BRD verweisen direkt und indirekt auf die Frage nach den Gründen und Auswirkungen der Konzentration im Bereich der Wirtschaft. Es ist daher denkbar, daß sich im Unterricht die genannten Themenstichworte in einen strukturellen Zusammenhang bringen lassen, indem die Rolle untersucht wird, die wirtschaftliche Konzentration für die Vermögens- und Einkommensentwicklung, den Aufbau der Wirtschaft nach 1945 und bei der Auseinandersetzung um die Mitbestimmungsforderung gespielt hat und noch spielt. Auch hierbei sollten kontroverse Positionen herangezogen und auf ihre Argumentationsbasis hin überprüft werden. Ausgangspunkt können Feststellungen sein wie:

- ohne wirtschaftliche Konzentration wäre der Wiederaufstieg der Wirtschaft in der BRD nicht möglich gewesen
- nur durch Konzentration der Wirtschaft war/ist es möglich, auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig zu bleiben
- wirtschaftliche Konzentration zerstört die für eine freie Marktwirtschaft wichtigen Klein- und Mittelbetriebe
- Konzentration ermöglicht die Verbilligung der Produktionskosten und schafft optimale Bedingungen für Entwicklung und

rationelle Nutzung neuer Technologien. Davon haben alle Vorteile

- Konzentration führt zur Bildung von Monopolen, Oligopolen und Preiskartellen, sie dient vor allem der Erhöhung der Gewinne; die Verbilligung der Produktionskosten kommt/nur bedingt den Verbrauchern bzw. den Arbeitnehmern zugute.
- Konzentration schränkt den Wettbewerb ein und führt zur Steuerung der Nachfrage
- Konzentration hat eine für die Demokratie gefährliche Zusammenballung der Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel zur Folge
- Konzentration bewirkt angesichts der Betriebsgrößen und des Kapitalaufwandes, daß an die Stelle unkontrollierter privater Unternehmer zunehmend ein öffentlich kontrolliertes Management tritt
- in einer Wirtschaft mit zunehmender Konzentration entscheidet mehr und mehr ausschließlich die Leistung bei der Besetzung von Führungspositionen.

Materialhinweise:

Arndt u. a., Konzentration ohne Kontrolle, Köln-Opladen 1970

Die Macht der Hundert, Berlin 1966

Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft

DER SPIEGEL, Die Macht der Konzerne — Ende der freien Marktwirtschaft? 6/1972

Schonfield, A., Geplanter Kapitalismus, Köln-Berlin 1968

Arndt, H./Ollenburg, G., Begriff und Arten der Konzentration in: Konzentration und Wirtschaft, hrsg. von H. Arndt, Berlin 1960

Lenel, H. O., Die Ursachen der Konzentration, Tübingen 1968

Themenstichwort:

Standortwahl von Produktionsstätten

Lernzielorientierte Erläuterungen

Sowohl die unter dem Themenstichwort Betrieb zusammengefaßten Aufgaben als auch Aspekte der wirtschaftlichen Entwicklung der BRD führen ebenso wie die Fragen nach den Bedingungen und

Auswirkungen der Konzentration im Bereich der Wirtschaft zu Problemen, die in dem Strukturwandel der Wirtschaftsräume ihren sichtbaren Ausdruck finden. Die Thematisierung dieses Sachverhaltes im Unterricht läßt sich in folgenden Zielen zusammenfassen:

- Die Schüler sollen beurteilen können, inwieweit die Standortwahl von Produktionsstätten sozioökonomischen, politischen oder persönlichen Entscheidungen abhängen können.
- Die Schüler sollen erkennen, daß Strukturwandel im Wirtschaftsraum auf Verlegungen von Produktionsstätten oder Veränderungen im Produktionsprozeß zurückzuführen sind. Sie sollen beurteilen können, welche Folgen diese Veränderungen für die Raumgestaltung besitzen.
- Die Schüler sollen beurteilen können, inwieweit die Verschiebungen des zahlenmäßigen Anteils der Beschäftigten vom primären auf den sekundären und schließlich auf den tertiären Sektor eine Umgestaltung des Wirtschaftsraumes bewirkt.
- Die Schüler sollen prüfen und beurteilen können, inwieweit politische Grenzen sowohl als Verwaltungsgrenzen als auch im zwischenstaatlichen Bereich Wirtschaftsräume entscheidend beeinflussen.
- Die Schüler sollen politische Einwirkungen auf die Gestaltung des Wirtschaftsraumes analysieren und beurteilen können.
- Die Schüler sollen erkennen, daß durch wirtschaftspolitische Entscheidungen strukturelle Fehlentwicklungen in einzelnen Wirtschaftsräumen verursacht, verdeckt bzw. notwendige Anpassungen verhindert werden können.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Zur Erarbeitung dieser Lernziele bieten sich als Beispiel an: Hamburg, Ruhrgebiet (Entwicklung eines Industriegebiets auf Rohstoffbasis), Rhein-Main-Gebiet, Rhein-Neckar-Gebiet, Westberlin im Vergleich zur DDR: Rostock, Eisenhüttenstadt, Ostberlin

Zu untersuchen wäre auch die veränderte Bewertung bei der Ausstattung von Aussiedlerhöfen mit Wirtschaftsflächen

Themenstichwort:**Konjunkturentwicklung****Unterrichtspraktische Hinweise:**

Unterricht über wirtschaftliche Erscheinungen wird immer wieder auf Fragen nach der Beurteilung der bestehenden Wirtschaftsverfassung führen. Es erscheint wenig sinnvoll, diese Fragen unter einem Themenstichwort zusammenzufassen und sie gleichsam isoliert zu klären. Ein solches Vorhaben dürfte lediglich zu Pauschalurteilen führen. So trägt z. B. ein auf Schaubildform gebrachter Vergleich zwischen „sozialer Marktwirtschaft“ und „sozialistischer Planwirtschaft“ kaum zur politischen Bewußtseinsbildung der Schüler bei, da er vielschichtige Zusammenhänge in der Regel auf falsche Klischeevorstellungen reduziert und Vorurteile verfestigt.

Es wird daher vorgeschlagen, solche grundsätzlichen Fragen nach der Bewertung der derzeitigen Wirtschaftsverfassung in der BRD jeweils an konkreten Problemstellungen festzumachen. Dies geschieht auch für den auf dieser Jahrgangsstufe vorgesehenen Vergleich zwischen der BRD und DDR (siehe Lernfeld IV). Eine Möglichkeit, Strukturprobleme des Wirtschaftssystems in der BRD zu thematisieren, bietet das Stichwort Konjunktur. Es handelt sich dabei nicht nur um ein Schlagwort, daß in den meisten Diskussionen und Auseinandersetzungen um wirtschaftspolitische Probleme eine Rolle spielt. Mit der Personalisierung dieses Begriffes deutet sich zugleich die Gefahr an, daß wirtschaftliche Abläufe schicksalhaft erfahren und hingenommen werden. Schon unter diesem Gesichtspunkt erscheint es notwendig, im Unterricht den schwierigen Versuch zu unternehmen, diesen Vorstellungen entgegenzuwirken, indem gezeigt wird, daß es Erklärungsmodelle für Konjunkturbewegungen gibt. So verlieren die Verlaufskurven von Konjunkturbewegungen schon viel von ihrem nahezu „magischen“ Charakter, wenn deutlich wird, daß sie Ergebnis phasenverschobener und aufeinanderbezogener Konjunkturabläufe in den einzelnen Wirtschaftsbereichen (Grundstoffindustrie-Investitionsgüterindustrie-Verbrauchsgüterindustrie) sind. Die Erarbeitung solcher Zusammenhänge dürfte sich in der Regel an der Frage nach den Möglichkeiten orientieren, Konjunkturkrisen zu verhindern. Dies setzt jedoch voraus, daß den Schülern die Tragweite solcher Krisen in ihren wirtschaftlichen, politischen und sozialen Auswirkungen bewußtgemacht werden kann. Als Ansatzpunkt für Unterricht bieten sich dafür die Weltwirtschaftskrise von 1929 und die Rezession in der

BRD von 1966/67 an. Im Mittelpunkt des Unterrichts sollten dabei folgende Fragen stehen:

- Welches sind die äußeren Erscheinungsmerkmale dieser Krisen?
- Welche mittelbaren und unmittelbaren Auswirkungen hatte die Krise (z.B. Konkurrenzdruck auf Klein- und Mittelbetriebe, Zunahme der Kapitalkonzentration, Sinken der Reallöhne)?
- Wie hat sich die Krise auf die einzelnen Gruppen/Schichten der Bevölkerung ausgewirkt (bezogen auf: Produktionseinschränkungen, Betriebsstillegungen, Kurzarbeit, Einschränkung betrieblicher Sozialleistungen, Verschärfung der Arbeitsbedingungen)?
- Wie haben die einzelnen Gruppen/Schichten der Bevölkerung auf die Krise reagiert?
- Welche konjunkturpolitischen Maßnahmen wurden gefordert (von wem?), welche Maßnahmen wurden ergriffen (z. B. Ausweitung staatlicher Ausgaben, bzw. deren Einschränkung; Steuer-Kreditpolitik, Lohnabsprachen)
- Welche politischen Auswirkungen hatte die Krise (z. B. Anwachsen nationalistischer Tendenzen; Bildung von Koalitionen)?
- Welche Erklärungsversuche für die Ursachen gibt es (z. B. Ungleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Nachfrage auf einen und der Produktionskapazität auf der anderen Seite)?

Materialhinweise:

Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, rororo, Hamburg 1939, bes. S. 90 ff., S. 111 ff.

Stavenhagen, S., Geschichte der Wirtschaftstheorie, Göttingen 1964
Paulsen, Allgemeine Volkswirtschaftslehre, Sammlungen Göschen Nr. 1169-72

Schumpeter, J., Der Konjunkturzyklus, Göttingen 1961

Tinbergen, J., Modelle zur Wirtschaftsplanung, München 1967

Kroll, G., Von der Weltwirtschaftskrise zur Staatskonjunktur, Berlin 1958

Treue, W. (Hrsg.), Deutschland in der Weltwirtschaftskrise, Düsseldorf 1965

Predöhl, A., Das Ende der Weltwirtschaftskrise, rororo-Nr. 161

Galbraith, J., Der große Krach 1929, Stuttgart 1963

Nahmer, N. v. d., Weltwirtschaft und Weltwirtschaftskrise in: Propyläen-Weltgeschichte, Bd. 9 Berlin 1960

Mandel, E., Die deutsche Wirtschaftskrise, Ffm. 1969²

Jahresgutachten 1967 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Bonn 1967, Bundesdrucksache V/2310, 5. Wahlperiode

Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben

Nähere Bestimmung des Lernfeldes und Gliederung in Lernzielzusammenhänge

Die Verwendung des Begriffs öffentliche Aufgaben anstelle von Staat und Gesellschaft oder Innenpolitik betont den Prozeßcharakter eines politischen Systems im Unterschied zu seinem institutionellen Charakter. Strukturiert wird das Lernfeld deshalb weniger unter dem Aspekt einer bloß formalen Beschreibung institutioneller Regelungen (Institutionenkunde), sondern unter Aufgabenstellungen, die eine Untersuchung der Bedingungen für Entstehung und Veränderung von Institutionen zur Regelung öffentlicher Aufgaben in die Darstellung der Formen und Auswirkungen solcher Regelungen miteinbeziehen. Die Beurteilungskriterien ergeben sich dabei den allgemeinen Lernzielen entsprechend aus der Frage nach den jeweiligen Chancen, die Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse im Interesse aller zu ermöglichen. Die zunehmende staatliche Regelung in fast allen gesellschaftlichen Bereichen — sichtbar an einem sich immer stärker erweiternden Regierungs- und Verwaltungsapparat und dem stetigen Anwachsen öffentlicher Haushalte —, macht die Untersuchung des Bereichs öffentlicher Aufgaben im Unterricht notwendig. Zentraler Gegenstand des Lernfeldes ist die Analyse politischer Entscheidungsprozesse unter Problemstellungen wie:

- wodurch werden öffentliche Entscheidungsprozesse bestimmt?
- wo wird über öffentliche Aufgaben und die Art und Weise ihrer Ausführung faktisch entschieden?
- wer bereitet Entscheidungen vor?
- welchen Gruppen einer Gesellschaft kommt eine bestimmte Entscheidung zugute, welche werden durch sie benachteiligt?

Die Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben (z. B. Sozialleistungen, Subventionen, Schulbau, Straßenbau, Einrichtung von Krankenhäusern, Rüstung . . .) kann nicht geklärt werden, ohne daß die Struktur einer Gesellschaft selbst zum Gegenstand von Unterricht wird.

Die Lösung dieser Aufgabe schließt ein, daß den Schülern der Zusammenhang bewußt wird zwischen der Entwicklung und Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und den Organisationsformen für die Regelungen und die Inhalte öffentlicher Aufgaben.

Dazu ist es notwendig, historisches Material für die Entstehung und Funktion von Staat und Bürokratie heranzuziehen bzw. die den Schülern gegenwärtigen Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben mit denen in anderen Regionen/Ländern zu vergleichen. Die Erkenntnis, daß es verschiedene Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben sowie deren inhaltlicher Bestimmung gab und gibt, ermöglicht die Entwicklung der Fragestellungen, durch die institutionelle Regelungen zur Organisation von politischen Entscheidungsprozessen als Ausdruck für die jeweiligen Herrschaftsformen und Machtverhältnisse erfaßt werden können.

In diesem Zusammenhang muß auch geprüft werden, inwieweit räumliche Gegebenheiten in die Organisation und Inhaltsbestimmung öffentlicher Aufgaben eingehen.

Zugleich bietet diese Perspektive eine Möglichkeit zu untersuchen, in welcher Form sich politische Entscheidungen auf die Art der Verfügbarmachung und Nutzung vorhandener Räume auswirkt (Infrastruktur).

Daraus ergeben sich folgende allgemeine **Lernziele**:

1. Lernen, bestehende Formen der Organisation öffentlicher Aufgaben als Ergebnis einer historischen Entwicklung zu beurteilen
2. lernen, daß die Entwicklung und Veränderung des öffentlichen Aufgabenbereichs in Zusammenhang gesehen werden muß mit der Entwicklung und Veränderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Wirtschaft; internationale Beziehungen; Sozialisation)
3. lernen, verschiedene Beispiele für die Organisation der öffentlichen Aufgaben an ausgewählten Aspekten zu vergleichen
4. prüfen können, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Organisation und Inhalten öffentlicher Aufgaben auf der einen Seite und den jeweiligen Formen der Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes auf der anderen Seite

Die Materialien zum Verhältnis zwischen dem Bereich öffentliche Aufgaben und der jeweiligen Gesellschaftsstruktur lassen sich unter folgenden Fragestellungen in drei Lernzielzusammenhänge gliedern:

Lernzielzusammenhang 1:

zu welchen Konflikten und Auseinandersetzungen kam und kommt es im Hinblick auf die Organisation und Durchführung bestimmter öffentlicher Aufgaben?

Lernzielzusammenhang 2:

welcher Zusammenhang besteht zwischen der jeweiligen Organisationsform und Durchführung bestimmter öffentlicher Aufgaben und dem Stand und der Organisation im Produktionsbereich?

Lernzielzusammenhang 3:

wie sind politische Entscheidungsabläufe organisiert, welche Gruppen, Schichten, Klassen waren/sind an ihnen beteiligt bzw. von ihnen ausgeschlossen?

Lernzielzusammenhang 1

Die Inhaltsbestimmung, Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben in einer Gesellschaft beinhaltet stets auch Aussagen über wünschenswerte gesellschaftspolitische Zielvorstellungen. Damit stellt sich die Frage, welche Interessen durch die Wahrnehmung bestimmter öffentlicher Aufgaben abgedeckt werden. Dazu ist es erforderlich, daß die Struktur des Bereichs öffentlicher Aufgaben auf die Gliederung einer Gesellschaft bezogen wird. Dabei wird jeweils zu prüfen sein, in welchem Verhältnis verschiedene Interessen im öffentlichen Aufgabenbereich ihren Ausdruck finden. Über dieses Vorgehen läßt sich die Frage angehen, ob eine Gesellschaft in Klassen, Schichten oder in mit gleichen politischen Einflußchancen ausgestattete Gruppen gegliedert ist.

Für die Organisation des Unterrichts ergibt sich dabei das Problem, daß sich für viele Schüler mit Begriff Konflikt und mit Austragen von Konflikten negative Erfahrungen verbinden. Hinzu kommt, daß ein Zulassen des offenen Austrags von Konflikten oft als Schwäche aufgefaßt wird. Es besteht die Gefahr, daß diese Voreinstellungen bei der Untersuchung der institutionellen Regelungen für das öffentliche Austragen von Konflikten dazu führt, die Gesellschaftsform negativ zu bewerten, die eine solche Austragung von Konflikten zuläßt und legalisiert (vgl. z. B. die Beurteilung der Weimarer Republik). Es erscheint daher wichtig, daß die Möglichkeit eines öffentlichen Austragens von Konflikten als eines der positiven Kennzeichen für eine demokratische Gesellschaftsordnung erkannt wird. Das schließt nicht aus, daß gerade in einer Demokratie die Rolle kontrolliert werden muß, die öffentliche Institutionen im einzelnen Konfliktfall spielen (Gerichte, Polizei, Militär). Bezogen auf die Verhältnisse in der BRD muß sich u. U. notwendige Kritik am Grundgesetz orientieren.

Ein didaktischer Ansatz im Sinne dieser Zielsetzung ist die Einbeziehung von historischen und gegenwärtigen Beispielen in den Unterricht, durch die den Schülern bewußt wird, was es für das Leben

des einzelnen, für die Situation von Schichten oder Klassen bedeutet, wenn in einer Gesellschaft die für die Schüler meist selbstverständlichen institutionellen und verfassungsrechtlichen Sicherungen zur Wahrnehmung unterschiedlicher Interessen fehlen (Pressefreiheit; Mehrparteiensystem; Gewerkschaften; unabhängige Rechtsprechung u. a.). Lernrelevant ist dabei vor allem die Frage, unter welchen Bedingungen es möglich ist/war, sich den öffentlichen Aufgabenbereich für partikulare Interessen verfügbar zu machen. Zwei verschiedene Strategien, über die dies zumindest vorübergehend scheinbar konfliktfrei gelingt, sollten im Unterricht untersucht werden:

- partikulare Interessen werden als das allgemeine Interesse (Allgemeinwohl) ausgegeben und verstanden: ein Aspekt öffentlicher Aufgaben ist es dann, diese Interpretation im öffentlichen Bewußtsein zu verankern (z. B. durch Erziehung).

Die Sicherung partikularer Interessen gelingt auch durch die Legalisierung von Privilegien (z. B. Zensuswahlrecht; Dreiklassenwahlrecht; Vererbung von Ämtern; bestimmte Formen der Festlegung und Erhebung von Steuern; u. a.)

- Legalisierung und Anwendung von Methoden der Gewalt und Unterdrückung Unterprivilegierter: die Organisation öffentlicher Aufgaben (Staatsapparat, Militär, Gerichtsbarkeit, Polizei, Meinungszensur . . .) dient der Durchsetzung partikularer Interessen.

In diesem Zusammenhang muß auch untersucht werden, inwieweit Formen des Widerstandes gegenüber den jeweils legalen Trägern öffentlicher Gewalt Phasen progressiver Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse einleiteten (z. B. bürgerliche Revolution u. a.).

Diese Überlegungen lassen sich in folgenden **Lernzielen** zusammenfassen:

5. prüfen lernen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet
6. lernen zu überprüfen, inwieweit öffentliche Maßnahmen und Entscheidungen in ihrer Wirksamkeit abhängen von dem Bewußtseinsstand der jeweils Betroffenen
7. lernen, die Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den jeweiligen direkten und indirekten Auswirkungen dieser Maßnahmen

8. lernen, Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen und beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden
9. legalisierte Formen des Konfliktaustrags zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen daraufhin befragen können, inwieweit die jeweiligen Spielregeln einzelne Gruppen benachteiligen bzw. bevorteilen.

Lernzielzusammenhang 2

In diesem Lernzielzusammenhang geht es um das Verhältnis zwischen öffentlichen Aufgaben und den jeweiligen Organisationsformen der Produktion und Verteilung wirtschaftlicher Güter. Gegenstand von Unterricht wird die Frage, inwieweit die Entwicklung der Produktionsformen und der Besitzverhältnisse den Umfang und die inhaltliche Bestimmung öffentlicher Aufgaben beeinflussen und festlegen bzw. inwieweit ein Wechselverhältnis besteht. Für die entsprechenden historischen Unterrichtsansätze ist auch die Strukturierung der Themenstichworte zum Verhältnis zwischen Politik und Wirtschaft im Lernfeld Wirtschaft zu berücksichtigen.

Unter dem Aspekt öffentlicher Aufgaben liegt ein Schwerpunkt in diesem Zusammenhang auf der Frage nach Maßnahmen, durch die eine Verfügbarmachung und Nutzung natürlicher Ressourcen ermöglicht, unterstützt oder begünstigt wurde. (Infrastrukturmaßnahmen, Handels-/Währungssteuer/Siedlungspolitik, Imperialistische Politik . . .). Im Mittelpunkt sollte die Form der Organisation öffentlicher Aufgaben in unserer Gesellschaft stehen. Auszugehen ist dabei von dem für öffentliche Aufgaben verfügbaren Anteil des Sozialprodukts, der Abhängigkeit dieses Anteils von Investitionsentscheidungen im Produktionsbereich und von dem Teil des Sozialprodukts der privat verbraucht wird. Geklärt werden muß in diesem Zusammenhang die Gewichtung zwischen den Kapazitäten der Unternehmen, der Konsumtionskraft der verschiedenen Schichten der Bevölkerung und den öffentlichen Ausgaben, die der Sicherung und dem Ausbau der sozialen Infrastruktur dienen (Verkehr, Bildungssystem, Wohnungsbau, Gesundheitswesen . . .). Besondere Bedeutung gewinnen dabei Disproportionalitäten im Bereich der Produktion (Arbeitslosigkeit, Mißverhältnis zwischen Berufs- und Arbeitsplatzstruktur), die staatliche Interventionen notwendig machen (Subventionen, Bildungsreform . . .).

Die Möglichkeit der Verwendung öffentlicher Ausgaben für den Bereich der Produktion, wie sie sich auch in staatlichen Maßnahmen

zur Regulierung der Konjunktur (Vollbeschäftigung, Investitionsanreize zur Garantie des Wirtschaftswachstums, Geldwertstabilität, außenwirtschaftliches Gleichgewicht . . .) ausdrückt, schließt die Untersuchungen ein über die Auswirkungen staatlicher Verteilungs- und Umverteilungsmaßnahmen durch Steuerpolitik auf die verschiedenen Gruppen von Einkommensempfängern (Vermögensverteilung zwischen staatlichen Haushalten, Privatwirtschaft und abhängig Arbeitenden).

Die Einführung in die damit verbundene Problematik verlangt, daß wenigstens an ausgewählten Aspekten in Verbindung zu Themenstichworten aus den Lernfeldern II und IV die Auswirkungen internationaler Wirtschaftsverflechtungen und überstaatlicher politischer Organisationen auf die Verteilung öffentlicher Ausgaben in der BRD untersucht werden (z. B. internationale Währungspolitik, Entwicklungshilfe, Rüstung/Abrüstung, EWG, Nato . . .).

Angesichts der Tragweite, die Entscheidungen über den Anteil öffentlicher Ausgaben am Sozialprodukt und deren Verwendung haben, sollte im Unterricht auch versucht werden, Schüler für eine Beurteilung alternativer Modelle zur Lösung der entsprechenden Probleme zu befähigen. Voraussetzung dafür ist die Einsicht, daß die bestehenden Regelungen nicht unabänderlich sind. In diesem Zusammenhang gewinnen Materialien eine wichtige Funktion, die im Unterricht einen Vergleich mit anderen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen ermöglichen.

Daraus ergeben sich als **Lernziele:**

10. lernen, Entstehung und Veränderung im öffentlichen Aufgabenbereich in Zusammenhang zu sehen mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung (Organisationsformen der Produktion und Verteilung bzw. Aneignung wirtschaftlicher Güter)
11. lernen, öffentliche Aufgaben daraufhin zu untersuchen, welche Interessen ihnen entsprechen (Infrastrukturpolitik, Handels-/Währungs-/Außenpolitik, Steuerpolitik . . .)
12. verschiedene Formen der Einflußnahme von Interessengruppen auf Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben an historischen und gegenwärtigen Beispielen kennenzulernen
13. lernen, daß Umfang, Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben als Ergebnis einer historischen Entwicklung abhängen von dem Anteil am Sozialprodukt, das für diese Aufgaben zur Verfügung steht

14. lernen, Begründungs- und Rechtfertigungsmodelle für historische und gegenwärtige Formen der Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel daraufhin zu prüfen, welche Gruppen einer Gesellschaft dadurch bevorzugt bzw. benachteiligt werden/wurden
15. lernen, daß jeweils geprüft werden muß, inwieweit durch den Umfang öffentlicher Haushaltsmittel und die Formen ihrer Verwendung gesellschaftlich notwendige öffentliche Aufgaben aus finanziellen Gründen eingeschränkt bzw. nicht in Angriff genommen werden konnten/können
16. lernen zu fragen, inwieweit diese finanzielle Begrenzung öffentlicher Aufgaben in bestimmten Bereichen partikularen Interessen zugute kommt (z. B. das Problem sogn. öffentlicher Armut bei gleichzeitigem privatem Reichtum in den hochentwickelten Industriegesellschaften)
17. lernen, Umfang und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel sowie die Formen ihrer Aufbringung danach zu beurteilen inwieweit sie dazu beitragen, ungleiche Lebenschancen in einer Gesellschaft abzubauen
18. auf den jeweiligen Stand wirtschaftlicher Entwicklung zu beziehende alternative Modelle und Möglichkeiten der Aufbringung, Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel kennenlernen (vgl. LZ 17)

Lernzielzusammenhang 3

Die Frage nach der Funktion öffentlicher Aufgaben läßt sich nicht trennen von dem Problem ihrer Legitimation. Indem im Unterricht erfahrbar wird, daß es verschiedene Möglichkeiten einer solchen Legitimation gab und gibt (z. B. magische, religiöse, naturrechtliche, sozialdarwinistische, liberale, sozialistische, demokratische ...) rückt das Problem in den Mittelpunkt, Kriterien der Beurteilung dieser unterschiedlichen Legitimationsversuche für institutionalisierte Machtausübung zu finden.

Unter dem Aspekt der allgemeinen Lernziele dieser Rahmenrichtlinien erweist sich diese Aufgabe als die inhaltliche Bestimmung und Differenzierung der demokratischen Legitimation von Machtausübung. An historischen und gegenwärtigen Beispielen wird zu entwickeln sein, daß demokratische Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse nicht ohne weiteres durch den Verweis auf die Existenz entsprechender Institutionen (Regierung, Gewaltenteilung, Parlament) und organisierter politischer Interessenvertretung

(Parteien, Verbände . . .) gegeben ist. Es ist im Einzelfall zu prüfen, inwieweit über politische Meinungs- und Willensbildung eine demokratische Kontrolle öffentlicher Entscheidungen und der sie vorbereitenden und ausführenden Verwaltungen/Bürokratien möglich ist.

Dies schließt die Diskussion der Entwicklung und Veränderung parlamentarisch demokratischer Kontrolle öffentlicher Entscheidungen ein. In einem Vergleich historischer, gegenwärtiger und denkbarer Modelle der demokratischen Kontrolle für politische Entscheidungsprozesse müßte auch die Erörterung der Regelungen politischer Entscheidungsabläufe in gesellschaftlichen Krisensituationen einbezogen werden: Kriege, Wirtschaftskrisen, Ermächtigungsgesetze, Ausnahmerecht, Notstandsrecht. Insbesondere müßten die Probleme deutlich werden, die daraus resultieren, daß mit Hinweis auf die zunehmende Vielschichtigkeit der Aufgaben im öffentlichen Bereich die staatliche Verwaltung (Bürokratie) einen Kompetenzzuwachs gewinnt, der politische Entscheidungsfähigkeit von Parlamenten einzuschränken droht. (Vgl. zwischen Gewissensentscheidung des einzelnen Abgeordneten/persönliches Mandat und dessen Fähigkeit als einzelner anstehende Fragen zu diskutieren.) Die Beurteilung von Gegensteuerungsmaßnahmen (z. B. wissenschaftliche Assistenten für Abgeordnete) schließt einen weiteren Problemkomplex ein, der sich aus unterschiedlichen Einflußchancen wirtschaftlicher Macht auf öffentliche Entscheidungsprozesse ergibt (Lobbyismus, Meinungsbildung, Parteienfinanzierung, sogenannte Beraterverträge . . .).

Ein wichtiger Aspekt, unter dem die Legitimation der Entscheidungsabläufe im Bereich öffentlicher Aufgaben Gegenstand von Unterricht werden muß, sind Art und Weise, durch die Personen zu Entscheidungsträgern werden. Sollen Schüler befähigt werden, sich später an demokratischen Willensbildungsprozessen zu beteiligen, müssen formal als demokratisch ausgewiesene Entscheidungsvorgänge solcher Willensbildung auf ihr inhaltliches Demokratieverständnis hin untersucht werden. Dabei sollen die Schüler zu einer realistischen Einschätzung ihrer Urteilsfähigkeit und Einflußmöglichkeiten gelangen. Die Rolle, die dabei soziale Herkunft spielt, kann unter Anknüpfung an die entsprechenden Themensichworte im Lernfeld I Gegenstand von Unterricht werden. Die Möglichkeiten einer kompetenten politischen Willensbildung und -artikulation müßten ausführlich thematisiert werden (öffentliche Meinungsbildung, Rolle der Medien, Öffentlichkeitsarbeit von Interessengruppen und Verbänden, Parteien, Wahlkampf: Inhalte, Formen, Finanzierung). Unter dieser Perspektive sollten im Unterricht

Möglichkeiten diskutiert und in Ansätzen auch erprobt werden, durch die eine qualifizierte Urteilsbildung und Einflußnahme des einzelnen auf politische Entscheidungsprozesse realisiert werden kann (Mitarbeit in Parteien, Verbänden, Bürgerinitiativen, Unterschriftensammlungen, Teilnahme an Versammlungen/Demonstrationen . . .).

Diese Aufgabenstellung stößt in der Unterrichtspraxis in der Regel auf eine geringe Schülermotivation. Dieser Sachverhalt muß thematisiert werden unter der Frage, inwieweit „politische Apathie“ Ergebnis der Vorstellung ist, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung könnten im Privatbereich stattfinden. Die Organisation des Lernprozesses, im Lernfeld Öffentliche Aufgaben schließt damit die Einsicht der Schüler ein, daß die Trennung zwischen öffentlich und privat den gesellschaftlichen Realitäten nicht entspricht (Stichworte für Auswirkungen öffentlicher Regelungen auf den Privatbereich müssen die Entstehung „privater“ Glückserwartungen, Wunschbilder, Bedürfnisse ebenso miteinbeziehen wie gesetzliche Regelungen).

Lernziele:

19. lernen, daß es unterschiedliche Formen der Legitimation öffentlicher Machtausübung gab und gibt
20. lernen, wie und unter welchen Bedingungen sich die Formen demokratischer Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse historisch entwickelt und verändert haben
21. lernen, daß die bestehenden Formen demokratischer Kontrolle öffentlicher Macht in politischen Auseinandersetzungen er kämpft wurden
22. lernen, das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft auch danach zu beurteilen, welche Beziehung sie zu den Kräften hat, die sich für die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt haben
23. lernen, daß allgemeine, gleiche und geheime Wahlen zwar eine Bedingung aber keine Gewähr für die demokratische Kontrolle öffentlicher Entscheidungen darstellen
24. lernen, formaldemokratische Wahlen danach zu beurteilen, inwieweit der Wähler reale Entscheidungsalternativen hat
25. lernen, Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht darauf hin zu untersuchen und zu beurteilen, ob die Festlegung der „Spielregeln“ (Zulassung von Parteien, Parteifi-

nanzierung, Auswahl der Mandatsträger...) allen Gruppen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte sichert

26. prüfen, ob es Situationen gab/gibt, in denen geklärt werden muß, ob zur Sicherung oder Verbesserung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, formaldemokratische Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen
27. lernen, daß dabei in jedem Einzelfall erneut geprüft werden muß, inwieweit diese Außerkraftsetzung der Gewinnung, Sicherung oder Erweiterung von Herrschaftspositionen dient
28. lernen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht nur von deren institutioneller und verfassungsrechtlicher Verankerung abhängt, sondern auch von dem demokratischen Bewußtsein der einzelnen Schichten der Bevölkerung
29. lernen, daß die Fähigkeit zur demokratischen Kontrolle politischer Macht von den Möglichkeiten einer qualifizierten Urteilsbildung abhängt
30. lernen, den Stand der demokratischen Entwicklung einer Gesellschaft auch daran zu messen, inwieweit allen Wählerschichten eine realitätsangemessene Beurteilung politischer Vorgänge ermöglicht wird (Formen und Inhalte öffentlicher Meinungsbildung, Ausbildungsstand, Arbeitsplatzsituationen...)
31. fähig werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen
32. lernen, die durch die Verfassung und Gesetze zugesicherten Rechte optimal zu nutzen
33. lernen, inwieweit gesetzliche Beschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten im Interesse der Allgemeinheit notwendig sind
34. lernen, Formen institutioneller Machtausübung auf ihre rechtlichen Grundlagen hin zu befragen

5./6. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	205
Lernzielschwerpunkt 1: Unterprivilegierung in der Industriegesellschaft	207
Wohnen an Hauptverkehrsadern (S. 208)	
Naherholungsräume (S. 209)	
Schulbauten / Schulangebote (S. 211)	
Elendsviertel (S. 212)	
Lernzielschwerpunkt 2: Einführung in die Funktion öffentlicher Institutionen (Umgang mit Behörden)	214
Polizei (S. 215)	

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte

Das Vorhandensein und die Notwendigkeit öffentlicher Aufgaben wird in unserer Gesellschaft von Schülern mittelbar und unmittelbar täglich erfahren. Ebenso kann von dem Wissen ausgegangen werden, daß solche Regelungen auch den privaten Bereich betreffen. Diese Erfahrungen und dieses Wissen beziehen sich vor allem auf konkrete Maßnahmen wie: Verkehrsregelung, Strom- und Wasserversorgung, Schule. Bekannt ist auch, daß es Instanzen, die öffentliche Aufgaben wahrnehmen, gibt wie: Regierungen, Behörden, Gerichte, Post, Polizeistationen etc. Es kann jedoch nicht ein Bewußtsein davon vorausgesetzt werden, daß die bestehenden Organisationsformen, Inhalte und Maßnahmen im Bereich öffentlicher Aufgaben Ausdruck einer bestimmten Gesellschaftsstruktur sind. Nur wenn es gelingt, in Ansätzen bereits auf diese Jahrgangsstufe diesen Zusammenhang durchschaubar zu machen, kann Unterricht im Sinne der Lernziele organisiert werden. Die Motivation für Lernen unter dieser Aufgabenstellung setzt voraus, daß die Erfahrungen über die Regelungen öffentlicher Aufgaben fragwürdig werden müßten, indem sie den Charakter der Selbstverständlichkeit verlieren.

Für diese Aufgabenstellung bieten sich auch in diesem Lernfeld Themenstichworte an zur historischen Entwicklung und Veränderung öffentlicher Aufgaben. Auf die Ausweisung solcher Themenstichworte wurde für diese Jahrgangsstufe verzichtet, da die hierzu notwendige Vorarbeit noch nicht abgeschlossen ist. Bei dieser Arbeit geht es darum, die in den übrigen Lernfeldern für diese Jahrgangsstufe vorgeschlagenen historischen Themenstichworte unter der Frage nach Rolle und Bedeutung, Organisationsformen, Inhalten und Zielen öffentlicher Institutionen neu zu gliedern. Dabei soll u. a. für die Schüler erfahrbar werden, daß bestimmte Funktionen des öffentlichen Aufgabenbereichs, die für sie heute selbstverständlich sind, z. B. Polizei, Rechtsprechung, Sozialleistung des Staates, unter bestimmten Bedingungen im Zusammenhang mit Veränderungen in übrigen Bereichen der Gesellschaft entstanden sind.

In den bis jetzt vorgelegten Themenstichworten sind vor allem Konflikte und Auseinandersetzungen in unserer Gesellschaft Ansatzpunkte für Unterricht, an denen deutlich wird, daß es unterschiedliche Vorstellungen über Ziele und Inhalte öffentlicher Aufgaben gibt. Lernrelevant sind demnach auch auf dieser Jahrgangsstufe nicht die Funktionen öffentlicher Einrichtungen, deren Sinn

allgemein anerkannt wird. So braucht also der Unterricht nicht nachzuweisen, daß Gerichte, Polizei oder Feuerwehr notwendig sind, sondern Unterricht setzt dort an, wo bestimmte Maßnahmen/Entscheidungen von Trägern öffentlicher Aufgaben Kritik auslösen („Das können die doch nicht einfach machen“) bzw. wo erforderliche öffentliche Maßnahmen unterbleiben („Da müßte doch der Staat eingreifen, das dürfte doch nicht geduldet werden“). Es werden also solche Fälle, Regelungen angesprochen, an denen die Erwartungshaltung der Schüler, wie etwa: öffentliche Aufgaben dürften niemand bevorzugen oder benachteiligen, öffentliche Maßnahmen müßten für alle Bürger gleichermaßen gelten, nicht zuzutreffen scheint.

Es ist also durchaus denkbar, daß moralische Entrüstung und Empörung über Mißstände zum Ausgangspunkt von Lernen werden. Damit kann Unterricht sich allerdings nicht zufrieden geben.

Vielmehr gilt es, die Bedingungen für das Zustandekommen der Entscheidungen öffentlicher Instanzen ins Blickfeld zu rücken. Es wäre z. B. zu fragen, warum sich partikulare Interessen durchsetzen können. Solche und ähnliche Fragestellungen wären dann wiederum zu beziehen auf allgemeine Vorstellungen und Ansprüche, die sich mit der Wirkungsweise öffentlicher Institutionen verbinden. Wenn in diesem Zusammenhang erstmals Grundgesetz, Parteiprogramme, Gerichtsentscheidungen in den Unterricht einbezogen werden, geht es darum, einsichtig zu machen, daß in Vorstellungen und Meinungen einzelner gesellschaftliche Übereinkünfte eingehen.

Diese Überlegungen lassen sich in die folgenden Lernzielschwerpunkte gliedern:

- Unterprivilegierung in der Industriegesellschaft (Lernzielschwerpunkt 1)
- Einführung in die Funktion öffentlicher Institutionen; Umgang mit Behörden (Lernzielschwerpunkt 2)

Die Themenstichworte, an denen die Lernzielschwerpunkte auf dieser Jahrgangsstufe erarbeitet werden, sind vorwiegend aus dem kommunalen Bereich gewählt. Hier werden die Auswirkungen öffentlicher Maßnahmen gegenständlich faßbar. Damit ist nicht gemeint, daß die jeweiligen von öffentlichen Instanzen getroffenen Entscheidungen ebenfalls durchsichtiger und überschaubarer sind als auf anderen Ebenen. Die Korrektur dieser Auffassung von der Anschaulichkeit und Isolierbarkeit kommunaler Entscheidungen gehört mit zu den Zielsetzungen dieses Arbeitsbereichs: so

müßte z. B. ermittelt werden, in welchem Ausmaß kommunale Entscheidungen wie Straßenbau, Schulbau, Fahrpreiserhöhungen gebunden sind an überregionale Entscheidungs- und Planungsprozesse und an außerhalb öffentlicher Instanzen sich vollziehende Entwicklungen (z. B. Konjunkturlage).

Lernzielschwerpunkt 1: Unterprivilegierung in der Industriegesellschaft

Konflikte, Auseinandersetzungen über die Zielbestimmung öffentlicher Aufgaben, bei denen mit einem Interesse der Schüler gerechnet werden kann, beziehen sich auf Beispiele für soziale Unterprivilegierung in unserer Gesellschaft, da hier die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen und Erwartungen, die an Leistungen öffentlicher Instanzen geknüpft sind, und der Wirklichkeit offenkundig ist. Die Auswahl und die inhaltliche Bestimmung der Themensichworte orientiert sich an folgenden **Lernzielen**:

- verschiedene Formen der Einflußnahme von Interessengruppen auf Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben an historischen und gegenwärtigen Beispielen kennenlernen (LZ 12)
- lernen zu fragen, inwieweit die finanzielle Begrenzung öffentlicher Aufgaben in bestimmten Bereichen partikularen Interessen zugute kommt (LZ 16)
- an unterschiedlichen Beispielen die Mittel kennen- und beurteilen lernen, mit denen es gelungen ist, den öffentlichen Aufgabenbereich zur Durchsetzung partikularer Interessen zu gebrauchen (LZ 7)
- lernen, Formen der öffentlichen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen/beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden (LZ 8)
- prüfen lernen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet (LZ 5)

Themenstichwort:**Wohnen an Hauptverkehrsadern****Lernzielorientierte Erläuterungen**

Dieses Themenstichwort erlaubt es, Konflikte ins Blickfeld zu rücken, die sich aus der gleichzeitigen Wahrnehmung verschiedener Aufgaben durch öffentliche Instanzen ergeben: Schutz der Bürger vor Lärmbelästigung einerseits, und die Lösung verkehrstechnischer Probleme andererseits. Zugleich kann an solchen Konflikten deutlich werden, daß in der Bevölkerung selbst unterschiedliche Vorstellungen über eine wünschenswerte Regelung vorhanden sind: der einzelne hat in seiner Rolle als Autofahrer andere Erwartungen als in seiner Rolle als Anwohner. Anhand dieses Themenstichwortes wird zunächst sichtbar, daß bei der Beurteilung öffentlicher Aufgaben immer auch gefragt werden muß, ob angesichts der verschiedenen, teils sich widersprechenden Bedürfnisse überhaupt eine sinnvolle Regelung möglich ist: am Beispiel des Individualverkehrs wäre in diesem Fall zu prüfen, ob das Bedürfnis möglichst schnell und bequem zum Arbeitsplatz, zur Schule, zu Erholungsgebieten zu kommen, befriedigt werden kann, ohne daß dies zu Lasten der Bedürfnisse, die sich auf gesundes ruhiges Wohnen beziehen, geschieht. Ergebnis einer solchen Untersuchung könnte sein, daß die Form der Befriedigung verschiedener Bedürfnisse nicht nur von den Bedürfnissen selbst bestimmt wird. Es kann deutlich werden, daß die Orientierung kommunaler Entscheidungen an den Bedürfnissen der Betroffenen überlagert wird von Momenten wie Rücksichtnahme auf Industrieansiedlung, Berücksichtigung der Besitzverhältnisse an Grund und Boden. (Vgl. Lernziel 5)

Zugleich kann gefragt werden, ob bei den jeweils geplanten oder getroffenen Regelungen unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse alle Betroffenen vergleichbare Möglichkeiten haben/hatten ihre Interessen wahrzunehmen. Hierzu sollte geprüft werden, wer sich nachteiligen Auswirkungen bestimmter Entscheidungen (Umzug, Wochenendhaus) entziehen kann. (LZ 8)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Untersuchung der Auswirkung von Planungsentscheidungen im Bereich des Verkehrs kann sich an folgenden Fragen orientieren:

- wie kommt es, daß Hauptverkehrsstraßen (auch: Einflugschneisen, Eisenbahnlinien) durch Wohngebiete führen?

- warum werden aus der allgemein bekannten Tatsache, daß Lärm, Abgasentwicklung, Verkehrsdichte zu gesundheitlichen Schäden, zur Gefährdung (Verkehrsunfälle) und zur Beschneidung des Bewegungsspielraums führen, nur begrenzt Folgerungen gezogen?
- wer hat die reale Möglichkeit, seine Wohnverhältnisse durch Umzug auf Grund eigener Entscheidung zu verbessern?
- wer unterstützt die Verlegung oder den Ausbau von Verkehrsadern bzw. die Verlagerung von Wohngebieten?
- welche Argumente werden jeweils vorgebracht, wie werden Stellungnahmen begründet?
- wer setzt sich durch?

Zur Entwicklung solcher Fragestellungen können Konflikte aufgegriffen werden wie

- Beschwerden von Anwohnern über Lärmbelästigung
- Auseinandersetzung über die Trassenführung einer neuen Straße
- Forderung nach der Einrichtung von Spielstraßen
- Nachfahrverbote für LKWs auf bestimmten Bundesstraßen
- Auseinandersetzungen über Fragen der Verkehrsregelung: Parkverbote, Ampelanlagen, Durchfahrtsverbote, Einbahnstraßenregelung

Materialhinweise:

aktuelle Materialien: Zeitungsberichte, Leserbriefe, Flugblätter, Stellungnahmen, Befragungen (bei Betroffenen und Polizei, entsprechenden Ämtern)

Themenstichwort:

Naherholungsräume

Lernzielorientierte Erläuterungen

Ein weiteres Beispiel, an dem die Rolle öffentlicher Instanzen in Konflikten zwischen allgemeinen und Einzelinteressen Fragestellungen motiviert, die auf die Lernziele verweisen, sind z. B. die Auseinandersetzungen um Errichtung, Ausbau, Ausstattung und Nutzung von Naherholungsräumen. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt hier auf der Untersuchung der Gründe, die dazu führen, daß Institutionen Privilegien schützen, deren Aufgabe es ist zu ver-

hindern, daß sich Einzelinteressen auf Kosten der Interessen anderer durchsetzen. (Z. B. Polizeieinsatz durch Gerichtsurteile, verkehrstechnische Maßnahmen.)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Ausgangspunkt des Unterrichts sollten Fälle sein, an denen die Nutzung von Naherholungsgebieten zu Konflikten führt. Ein solcher Fall ist z. B. die Beschneidung der öffentlichen Nutzung von Seeufern. Eigene Erfahrungen der Schüler können möglicherweise die Motivation verstärken (z. B. überfüllte Strandbäder, Schwimmbäder im Vergleich zu Privatstränden). Verglichen werden kann die Situation an den bayrischen Voralpenseen mit den entsprechenden Bestimmungen der Verfassung. Dabei kann zugleich gezeigt werden, daß Initiativen derjenigen, die vom Zugang an diesen Seen ausgeschlossen wurden, Maßnahmen öffentlicher Institutionen einleiten können (Strandaufschüttung an bayerischen Seen).

Die Untersuchung konkreter Konfliktsituationen, wie sie in dem Beispiel vorgeschlagen wird, kann Schüler motivieren, Fragen nach den Leistungen öffentlicher Institutionen im Bereich von Freizeit und Erholung zu stellen, von denen aus die Einrichtung, Erhaltung und Nutzung solcher Anlagen in Bezug gesehen werden können zu den Nutznießern:

- wo werden Freizeit-/Erholungsräume errichtet/geplant (z. B. Stadtparks, Naturparks, Wanderwege, Sportanlagen, Kulturhäuser, Theater...)?
- in welcher Entfernung liegen diese Anlagen/Einrichtungen zu den einzelnen Wohngebieten; welche öffentlichen Verkehrsmittel stehen zur Verfügung, bzw. wie sind die Verkehrswege ausgebaut?
- welche Funktionen haben solche Anlagen und Einrichtungen; wonach bestimmt sich ihr Erholungswert; in welchem Verhältnis stehen Erholungswert und wirtschaftliche Bedeutung?
- wer nimmt in welchem Umfang und zu welchen Zeiten welche Angebote wahr? (auch unter Berücksichtigung der Unterschiede Stadt-Land)
- wie hoch sind die Einrichtungs- und Erhaltungskosten solcher Anlagen? Wie werden sie aufgebracht?
- in welchem Verhältnis stehen finanzielle Aufwendungen und Größe des Personenkreises, der das jeweilige Angebot wahrnimmt (z. B. Verhältnis der Aufwendungen für Spielplätze und Theater)?

— wer setzt sich mit welchen Argumenten für die Erweiterung bestimmter Freizeit- und Erholungsangebote ein?

Diese Fragen — insbesondere auch die in ihre Beantwortung eingehenden kontroversen Auffassungen — können Gegenstand von Unterricht werden über einen Projektansatz, in dessen Mittelpunkt das Erfassen vorhandener und geplanter Angebote im Regionalbereich, zu dem die jeweilige Schule gehört, steht. Darüber hinaus könnte versucht werden zu ermitteln, welche Einrichtungen wünschenswert wären, wo sie liegen sollten, wer sie benutzen sollte.

Materialhinweise:

Vgl. Themenstichwort „Wohnen an Hauptverkehrsadern“
 Stadtpläne, Unterlagen kommunaler Planungsämter und regionaler Planungseigenschaften
 Fremdenverkehrsvereine;
 Veröffentlichung der Zweckverbände vereinigter Naturparks;
 Lokalpresse.

Howard, E., Gartenstädte in Sicht, Jena 1907

Howard, E., Gartenstädte von morgen, Frankf./Berlin 1968

Kampffmeyer, H., Die Gartenstadtbewegung, Leipzig 1907

Berlepsch-Valendes, Die Gartenstadtbewegung in England, München/Berlin 1912

Osborn, F. J., Green-belt cities, New York 1969

Themenstichwort:

Schulbauten/Schulangebot

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Möglichkeit und Grenzen, durch öffentliche Maßnahmen Benachteiligungen von einzelnen Gruppen oder Schichten aufzuheben, können Gegenstand von Unterricht werden, indem die Schulsituation in einer Gemeinde/Kommune/Stadtteil/Region verglichen wird mit dem Angebot in anderen Regionen. An einem Beispiel, von dem die Schüler unmittelbar betroffen sind, lassen sich zugleich erste Einblicke in die Struktur des Ablaufs von Entscheidungsprozessen in öffentlichen Institutionen gewinnen. Dabei sollten auch nach Möglichkeit Aspekte einbezogen werden, über die sichtbar wird, daß der Handlungsspielraum einer Kommune durch Entscheidungen auf überregionaler Ebene mitbestimmt wird (Landtag, Landesregierung, Kreistage etc.).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Unterrichtsansätze zu diesem Themenstichwort sollten in Zusammenhang mit den für diese Jahrgangsstufe im Lernfeld I (Sozialisation) zum Stichwort Schule zusammengefaßten unterrichtspraktischen Hinweisen und Materialhinweisen entwickelt werden. Um den Ablauf von Entscheidungsprozessen in öffentlichen Institutionen untersuchen zu können, sollte Unterricht sich an folgenden Fragestellungen orientieren:

- wer trifft Entscheidungen, ob und welche Schule, in welcher Form und an welchem Standort gebaut/erweitert wird?
- wie kommen Entscheidungen über die Ausstattung einer Schule zustande? (Turnhalle, Experimentiergerät, Büchereien)
- wovon hängt es ab, ob unter Umständen notwendige Schulbusse eingesetzt werden können?
- von welchen Umständen hängt die Entscheidung darüber ab, welche Lehrer an einer Schule unterrichten? (Fehlbedarf von Lehrern, besonders in ländlichen Gebieten)

Bei der Beantwortung dieser Fragen, lassen sich eine Reihe von Informationen und Begriffen über Aufbau und Funktion öffentlicher Institutionen, ihr Verhältnis zueinander die Einflußnahme von Interessengruppen auf diese Institutionen vermitteln.

Materialhinweise:

vgl. vorangegangene Themenstichworte sowie:

Großer Hessenplan

Hessischer Schulentwicklungsplan

Regionale Schulentwicklungspläne

Themenstichwort:

Elendsviertel

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die vorangegangenen Themenstichworte können Voraussetzungen dafür schaffen, unter differenzierteren Fragestellungen das Problem der Vereinbarkeit von Erwartungshaltung gegenüber den Funktionen öffentlicher Instanzen mit der Existenz von Slums, Elendsvierteln, Gastarbeiterunterkünften im Unterricht zu thematisieren.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Situation der Lerngruppe spielt bei Entscheidung für die Wahl dieses Themenstichwortes eine ausschlaggebende Rolle. In Lerngruppen, denen Kinder aus Slum-Gebieten, bzw. Gastarbeiterkinder angehören, könnten zwar die Einstellungen der Mitschüler zu diesen Kindern verändert werden, jedoch ist im einzelnen Fall zu entscheiden, inwieweit eine Lerngruppe in der Lage ist, die Aufhebung der Verdrängung dieser Probleme zu verarbeiten.

Sollen über eine bloße Kenntnisnahme von sozialem Elend hinaus Lernprozesse in Gang gebracht werden, dann wird die Frage in den Mittelpunkt gerückt werden müssen, in welcher Form öffentliche Institutionen mit dem Problem sozialen Elends befaßt sind, welche Maßnahmen sie treffen, womit diese Maßnahmen begründet werden, und nicht zuletzt, warum an sich notwendige Maßnahmen nicht getroffen werden, um von hier aus die Grenzen der Einwirkungsmöglichkeiten zu beurteilen. Voraussetzung dafür, daß solche Zusammenhänge untersucht werden können, ist, daß im Lernfeld Sozialisation Voreinstellungen aufgearbeitet werden, wie sie sich in folgenden Äußerungen spiegeln: „Die sind selber daran schuld“, „Die sollen doch was schaffen“, „Die wollen es ja gar nicht anders“. In diesem Lernfeld wird versucht, Schülern folgende Probleme bewußt zu machen:

- woran erkennt man Elendsviertel? wo liegen sie; wer wohnt dort (Beruf, Arbeitsplatz?); woher kommen die Bewohner? Welche Schulen besuchen die Kinder, die dort wohnen?
- Wieviel Wohnraum steht dem einzelnen zur Verfügung?
- Welche Aufgaben übernimmt die öffentliche Fürsorge in diesen Gebieten? Von wem wird sie dabei unterstützt?
- Welche Finanzmittel stehen für Fürsorgemaßnahmen zur Verfügung?
- Von wem und wie werden die Interessen der Randgruppen bei der Verteilung und Festlegung öffentlicher Ausgaben vertreten?
- inwieweit führt die Begrenzung öffentlicher Einflußnahmen in den Privatbereich zur Verfestigung vorhandener Formen von Unterprivilegierung? (z. B. gesetzliche Rechte der Eltern u. a.)

Es geht nicht um eine umfassende Analyse dieser Probleme. Der Unterricht hätte sein Ziel erreicht, wenn er bei den Schülern zu einem Problembewußtsein führt und zu der Einsicht in die Notwendigkeit, die Situation von Unterprivilegierten stärker als bisher in

die Diskussion einzubeziehen. Dazu müßte deutlich werden, daß Grenzen für die Einwirkung öffentlicher Instanzen auch dadurch gesetzt werden, daß kein allgemeines Interesse an der Veränderung der Situation besteht.

Materialhinweise:

vgl. vorangegangene Themenstichworte

Werner, W., Vom Waisenhaus ins Zuchthaus, Ffm. 1972

Iben, G., Kinder am Rande der Gesellschaft, Erziehungs- und Bildungshilfen in Notunterkünften, München 1971

Haug, H.J., Maessen, H., Kölner Bürgerinitiative Obdachlosigkeit in:

Grassmann, H., Bürgerinitiativen, Frankfurt 1971

Weitere **Themenstichworte** zu diesem Lernzielschwerpunkt können sein (u. a.):

Kinderspielplätze

Kindertagesstätten/Kindergärten

Kinder im Straßenverkehr

Kinder im Krankenhaus

Lernzielschwerpunkt 2: Einführung in die Funktion öffentlicher Institutionen (Umgang mit Behörden)

Lernziele im Lernfeld öffentlicher Aufgaben schließen die Befähigung der Schüler zur Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten als Staatsbürger ein. Dies verlangt auch Kenntnisse und die Fähigkeit zur Beurteilung der Funktion öffentlicher Institutionen. Die Vermittlung solcher Kenntnisse hat jedoch — erfolgt sie losgelöst von den Erfahrungen der Schüler — in der Regel keine Wirkung (vgl. Mißerfolg der politischen Bildung als Institutionenkunde). Ein Bereich öffentlicher Institutionen, mit dessen Existenz Schüler mittelbar und unmittelbar täglich konfrontiert werden, ist die Polizei. Indem im Unterricht verschiedene Situationen, in denen die Polizei in

Aktion tritt, thematisiert werden, kann die Voraussetzung geschaffen werden, um Fragen nach den gesetzlichen Grundlagen für das jeweilige Eingreifen der Polizei zu motivieren. Der Unterricht soll sich dabei auf folgende Lernziele beziehen:

Die Schüler sollen

- prüfen, ob es Situationen gab/gibt, in denen geklärt werden muß, ob es zur Sicherung oder Verbesserung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, formaldemokratische Spielregeln/ Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen (LZ 26)
- lernen, öffentliche Aufgaben daraufhin zu untersuchen, welche Interessen ihnen entsprechen (LZ 11)
- legalisierte Formen des Konfliktaustrags zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen daraufhin befragen können, inwieweit die jeweiligen Spielregeln einzelne Gruppen benachteiligen/bzw. bevorzugen (LZ 9)
- lernen, die durch Verfassung und Gesetze zugesicherten Rechte optimal zu nutzen (LZ 32)
- lernen, zu prüfen, inwieweit gesetzlichen Beschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten im Interesse der Allgemeinheit notwendig sind (LZ 33)
- lernen, Formen institutioneller Machtausübung auf ihre rechtlichen Grundlagen hin zu befragen (LZ 34)

Themenstichwort:

Polizei

Unterrichtspraktische Hinweise:

Ausgangspunkt von Unterricht können sein:

- Situationen, die Schüler selbst benennen. Es ist anzunehmen, daß auf diese Weise unmittelbare Erfahrungen (z. B. Verkehrsregelung durch Polizei; Aufnahme von Verkehrsunfällen; aber auch: Einsätze der Polizei zur Schlichtung von Streitigkeiten oder bei Lärmbelästigung), vor allem aber durch Medien vermittelte Vorstellungen („Der Kommissar“; Einsätze der Polizei bei Demonstrationen, Hausbesetzungen) benannt werden.
- Ermittlung der Voreinstellungen der Schüler zum Stichwort Polizei. Unter dem Gesichtspunkt der Lernziele erscheint es wichtig, herauszufinden, in welchem Ausmaß sich für die Schüler mit der Polizei Affekte (z. B. Angstgefühle) und realitäts-

fremde Vorstellungen verbinden. Ein Weg zur Ermittlung solcher Voreinstellungen beschreibt das ‚brain-storming‘ („Schreibt auf, was euch zu dem Wort ‚Polizei‘ einfällt“; oder: „Malt ein Bild zu dem Thema ‚Polizei‘“.) Die Voreinstellung der Schüler kann aber auch ermittelt werden, indem sie aufgefordert werden, eine Geschichte, in der ein Konflikt bis zu dem Punkt erzählt wird, an dem die Polizei erscheint, zu Ende zu erzählen.

- Auf diese Weise gewinnt zwar der Lehrer einen Überblick über die Vorurteile, die sich für die Lerngruppe mit dem Stichwort ‚Polizei‘ verbinden. Ob daraus jedoch für Schüler eine Motivation zur Beschäftigung mit dem Gegenstand ‚Polizei‘ resultiert, hängt davon ab, inwieweit die Assoziationen der Schüler zu kontroversen Ergebnissen führen. Sollte dies nicht der Fall sein, kann der Lehrer den Schülervorstellungen widersprechendes Material im Sinne der didaktischen Provokation vorlegen (vgl. dazu unterrichtspraktische Hinweise zu dem Themenstichwort ‚Vorurteile‘ im Lernfeld I dieser Jahrgangsstufe).
- Ein dritter Ansatz, Unterricht zu diesem Themenstichwort zu organisieren, besteht in dem Aufgreifen aktueller Fälle, die zu kontroversen Auffassungen über das Verhalten der Polizei führen.

Bei allen drei Ansätzen sollte sich Unterricht an folgenden Fragestellungen orientieren:

- wann, in welchen Situationen und aus welchen Gründen greift ‚Polizei‘ ein?
- was haben solche Situationen gemeinsam, wodurch unterscheiden sie sich?
- wer bestimmt, ob und welcher Form welche Art der ‚Polizei‘ eingreift?
- wann und mit welcher Begründung darf/muß die ‚Polizei‘ Gewalt anwenden?
- wodurch wird kontrolliert, daß die ‚Polizei‘ ihre Befugnisse nicht überschreitet?
- welche Situationen gibt es / sind denkbar, in denen Schüler mit der ‚Polizei‘ zu tun haben?
- welche Rechte hat der einzelne im Konfliktfall mit der ‚Polizei‘, welche Rechte hat die ‚Polizei‘?
- werden durch Aktionen der ‚Polizei‘ einzelne Gruppen der Bevölkerung bevorzugt/benachteiligt?

Während diese Fragen vorwiegend dazu beitragen sollen, Aktionen der Polizei in der Öffentlichkeit zu beurteilen und auf das eigene Verhalten gegenüber der Polizei vorbereiten sollen, käme es entsprechend den unter diesem Lernzielschwerpunkt zusammengefaßten Lernzielen darüber hinaus darauf an, daß Schüler am Beispiel der Polizei die Struktur und das Funktionieren einer öffentlichen Institution kennenlernen. Dies dient einmal der Befähigung zum Umgang mit Behörden, soll darüber hinaus aber auch zu einer entpersonalisierenden Betrachtung öffentlicher Institutionen beitragen. Dazu müßten u. a. folgende Fragen entwickelt werden:

- wie wird man Polizist, welche Laufbahnen gibt es; welche Voraussetzungen (Ausbildungsstand) sind dazu nötig; was verdient ein Polizist, der z. B. im Streifendienst oder zur Verkehrsregelung eingesetzt ist (vgl. mit anderen Berufen [z. B. Lehrer!]), wie wird für den Beruf geworben?
- wie ist der Polizeidienst organisiert?
- wie wird die Polizei in der Öffentlichkeit beurteilt (z. B. Presse); wie beurteilt die Polizei ihr Bild in der Öffentlichkeit?
- welche Verbesserungsvorschläge, bezogen auf Ausbildung, Bezahlung, Laufbahnen, Einsatz, Dienstzeit, Verhältnis zur Bevölkerung, hat die Polizei selbst vorgelegt (z. B. durch die Polizeigewerkschaft).

7./8. Jahrgangsstufe

Zur Wahl der Lernzielschwerpunkte

Für diese Jahrgangsstufe sind folgende Lernzielschwerpunkte vorgesehen:

- demokratische Kontrolle öffentlicher Aufgaben und partikulare Interessen (Lernzielschwerpunkt 1) (S. 221)
- öffentliche Aufgaben und gesellschaftspolitische Ziele (Lernzielschwerpunkt 2) (S. 226)
- Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel (Lernzielschwerpunkt 3) (S. 230)

Die Wahl dieser Lernzielschwerpunkte trägt der Tatsache Rechnung, daß in den übrigen Lernfeldern Lernzielschwerpunkte und Themenstichworte vorgesehen sind, in denen über Fallanalysen hinaus wenigstens in Ansätzen gesellschaftliche Strukturen zum Gegenstand von Lernen werden. Dabei wird in den anderen Lernfeldern direkt oder indirekt auch die Funktion öffentlicher Institutionen thematisiert. Vor allem ausgehend von den im Lernfeld II für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Themenstichworten bietet es sich an, die Veränderung der Funktion öffentlicher Einrichtungen in Zusammenhang zu sehen mit der Veränderung der wirtschaftlichen Verhältnisse. Damit wird eine Aufgabenstellung beschrieben, deren Einlösung die Einbeziehung historischer Aspekte verlangt. Entsprechende Themenstichworte werden noch ausgearbeitet.

Lernzielschwerpunkt 1: Demokratische Kontrolle öffentlicher Aufgaben und partikulare Interessen

In der vorangegangenen Jahrgangsstufe wurde unter verschiedenen Fragestellungen versucht, Schülern bewußt zu machen, daß Maßnahmen öffentlicher Institutionen nicht isoliert betrachtet werden können. Dabei sollten einmal erste Einsichten in die Organisationsform öffentlicher Aufgaben gewonnen werden, zum anderen erfahren die Schüler, daß in bestimmten Bereichen öffentliche Aufgaben in einer Form wahrgenommen werden, die der Erwartungshaltung und auch den gesellschaftlichen Normen (Grundgesetz) zu widersprechen scheint. Die Frage nach den Bedingungen für diesen Sachverhalt läßt sich in der Unterrichtspraxis wahrscheinlich nicht trennen von Überlegungen, die auf eine Verbesserung abzielen. Die in diesem Zusammenhang angeregte Untersuchung der Einflußmöglichkeiten von einzelnen oder gesellschaftlichen Gruppen steht im Mittelpunkt dieses Lernzielschwerpunktes. Bezogen auf die Verfassung der BRD stellt sich damit zugleich auch das Problem der demokratischen Kontrolle öffentlicher Instanzen.

Es ergibt sich dabei die Schwierigkeit zu vermeiden, daß durch eine Verkürzung der Problematik eine unrealistische Einschätzung der Einflußmöglichkeiten auf öffentliche, hier vor allem auf kommunale Entscheidungsprozesse gefördert wird. Dies wäre z. B. dann der Fall, wenn Unterricht, losgelöst von der jeweiligen Situation, an der sich die Einflußchancen von Arbeitern, Verbrauchern, Benutzern öffentlicher Verkehrsmittel, Schülern, Geschäftsleuten, nachweisen lassen, abstrakte Modellsituationen (Tafelbilder) durchspielte, die eine Kongruenz von Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit behaupten. Zum anderen kann die Erfahrung, daß, trotz gleicher Rechte, in der Realität die Chancen der Beeinflussung und Kontrolle öffentlicher Entscheidungs- und Planungsprozesse unterschiedlich verteilt sind, bei einem Großteil der Schüler die Vorstellung verstärken, für sie gäbe es jetzt und vermutlich auch in Zukunft keine oder nur geringe Chancen zur Ausübung der ihnen nach der Verfassung zustehenden demokratischen Rechte. Einer solchen Haltung kann Unterricht entgegenwirken, indem er zunächst einmal die vorhandenen und gesetzlich gesicherten Formen der Information und Einflußnahme aufzeigt (z. B. Auskunftspflicht der Behörden; Öffentlichkeit von Planfeststellungsverfahren; Teilnahme an den Sitzungen von Land-, Stadt- und Gemeindeparlamenten). Dabei sollten meist personalisierende Erklärungsversu-

che (z. B. Der Bürgermeister ist an allem schuld, wenn er abgelöst würde, wäre alles besser . . .) ersetzt werden durch die Einsicht in die Vielschichtigkeit öffentlicher Entscheidungsprozesse. Zugleich soll auf diesem Weg erfahrbar werden, welche Möglichkeiten zur Wahrnehmung ihrer Interessen den Bürgern zur Verfügung stehen (z. B. Einspruchsrecht; Funktion der Verwaltungsgerichte). In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung der Presse ebenso zu untersuchen wie Bürgerinitiativen, deren didaktische Funktion für den Unterricht darin liegt, daß sie wenigstens zum Teil als Beispiele für die erfolgreiche Mitwirkung an öffentlichen Entscheidungsprozessen gelten können.

Lernziele:

- zu prüfen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet (LZ 5)
- Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht daraufhin zu untersuchen, ob die Festlegung bestimmter „Spielregeln“ allen Gruppen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte sichert (LZ 25)
- daß die Fähigkeit zur demokratischen Kontrolle politischer Macht von den Möglichkeiten einer qualifizierten Urteilsbildung abhängt (LZ 29)
- den Stand der demokratischen Entwicklung einer Gesellschaft auch daran zu messen, inwieweit allen Wählerschichten eine realitätsangemessene Beurteilung politischer Vorgänge ermöglicht wird (LZ 30)
- fähig zu werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen (LZ 31)

Themenstichworte:

Bau/Ausbau von Verkehrswegen

Erschließung von Neubaugebieten

Stadtteilsanierung

Flurbereinigung

Mietwucher — Hausbesetzungen

Umweltschutzprobleme

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Auswahl der Themenstichworte orientiert sich nicht nur an ihrer derzeitigen Aktualität, sondern an ihrer exemplarischen Bedeutung für das Verhältnis zwischen partikularen Interessen und dem Ziel öffentlicher Institutionen, allgemeine Interessen wahrzunehmen. Dabei wird zu zeigen sein, daß diese Wahrnehmung allgemeiner Interessen einmal darin besteht, den verschiedenen Einzelinteressen angemessenen Rechnung zu tragen. In diesem Sinn erfüllen öffentliche Einrichtungen die Funktion, verschiedene Interessen auszugleichen. Andererseits läßt sich an den durch die Themenstichworte erfaßten Beispielen zeigen, daß dieser Interessenausgleich nur dort gelingen kann, wo es sich nicht um grundsätzlich widersprüchliche Interessen handelt. In Fällen, in denen ein alle Seiten befriedigender Interessenausgleich nicht gelingen kann, muß untersucht werden, welchen Interessen durch die Entscheidung der öffentlichen Institutionen mit welchen Argumenten der Vorrang gegeben wird. In diesem Zusammenhang gewinnt der Interpretationsspielraum gesetzlicher Bestimmungen für solche Entscheidungen besonderes Gewicht (z. B. Verhältnis zwischen dem Recht auf Privatbesitz an Grund und Boden und der Sozialbindungsklausel des Eigentums). Dabei genügt es im Unterricht nicht, wenn an einzelnen Fällen lediglich aufgezeigt wird, daß sich partikuläre Interessen in einer Form durchsetzen können, die die Lösung notwendiger öffentlicher Aufgaben verhindern bzw. zumindest hinauszögern. Ebenso wenig sollte sich Unterricht im Sinne moralischer Entrüstung darauf beschränken, öffentlichkeitswirksam gewordene Skandale (z. B. Baulandaffären, Bodenspekulationen) darzustellen. Vielmehr käme es darauf an, jeweils herauszuarbeiten, wie der Entscheidungsprozeß verlaufen ist bzw. wie er eventuell korrigierbar wurde.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die unter diesem Lernzielschwerpunkt zusammengefaßten Lernziele lassen sich über alle oben angeführten Themenstichworte angehen. Die Wahl der Themenstichworte sollte nach der jeweiligen Situation im Regionalbereich, dem die Schule angehört, erfolgen. Ausgangspunkt dürften in der Regel aktuelle über die Presse zugänglich gemachte Fälle sein, die im Sinne von Fallanalysen (vgl. Teil A, Seite 36) unter folgenden Fragestellungen zum Gegenstand von Lernen werden:

- wer sind die an dem jeweiligen Konflikt direkt oder indirekt Beteiligten/Betroffenen?

- wo und in welcher Form äußern sie ihre Interessen? (worin bestehen diese Interessen, worin unterscheiden sie sich?)
- von wem werden sie dabei unterstützt (Rollen der Presse!)
- wodurch unterscheiden sich die Einflußmöglichkeiten der Beteiligten auf den öffentlichen Entscheidungsprozeß?
- worin besteht die Rolle öffentlicher Institutionen (welche Institutionen sind in welcher Form mit dem Konflikt befaßt?)
- welche Rolle spielt dabei der Informationsstand/Ausbildungsstand/die soziale Stellung der Beteiligten?
- wovon hängt die Möglichkeit ab, vorhandene Rechtspositionen zu nutzen (auch Kenntnis behördlicher Zuständigkeiten und Fähigkeit, sich an Behörden zu wenden, Möglichkeiten, sich einen Rechtsbeistand zu nehmen)?
- welche Rolle spielt bei der Wahrnehmung der Interessen die soziale Stellung und der Besitzstand der Beteiligten?
- wie läßt sich eine solche Rolle nachweisen (von wem wird mit welchen Argumenten ein solcher Nachweis versucht?)
- mit welchen Argumenten vertreten die Beteiligten ihre Position?
- welche Rolle spielt dabei die Fähigkeit, partikuläre Interessen als allgemeine darzustellen?
- gibt es Möglichkeiten zu entscheiden, ob es sich im jeweiligen Fall um partikuläre oder um allgemeine Interessen handelt?

Materialhinweise:

Schaffer, F., Untersuchungen zur sozialgeogr. Situation neuer Großwohngebiete am Beispiel Ulm-Eselsberg. Münchner Geogr. Hefte 32, 1968

Grossmann, H. (Hrsg.), Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung? (Fischer-TB) Ffm. 1971

Kommunalpolitik — für wen? Arbeitsprogramm der Jungsozialisten, hrsg. v. W. Roth (Fischer-TB) Ffm. 1971

Mitscherlich, A., Die Unwirtlichkeit unserer Städte (es), Ffm.

Mitscherlich, A., Wege zur Stadt der Zukunft (es) Ffm. 1971

Bahrdt, Paul, Humaner Städtebau, Hamburg 1968

Jacobs, J., Leben und Tod großer amerikanischer Städte, Ffm. 1963

Kursbuch 27, Planen, Bauen, Wohnen, Berlin 1972

Burckhardt, L., Politische Entscheidungen in der Bauplanung, in: Helms, H. G., Janssen, J., Kapitalistischer Städtebau, Neuwied-Berlin 1970

Albers, G., Was wird aus der Stadt, Aktuelle Fragen der Stadtplanung, München 1972 (Serie Piper)

Zapf, K., Rückständige Viertel. Eine soziologische Analyse der städtebaulichen Sanierung in der BRD, Frankfurt 1969

zu Umweltschutzproblemen:

Maßnahmen gegen Luftverschmutzung (Abgase, Smog); Müllbeseitigung;

Gewässerschutz als öffentliche Aufgabe (Rhein: Verschmutzung durch Industrieabwässer und ungeklärte Abwässer der Anlieger, Aufheizung durch Atomkraftwerke, Salzzufuhr durch elsässische Kaligruben)

Sicherung der Trinkwasserreserven aus Oberflächengewässern (Rhein, Bodensee), Grundwassergebiete

Berücksichtigung der Notwendigkeit, die Wälder zu erhalten (Erholungsflächen)

Störbereiche (Flughafenschneise, Immissionsgebiete)

Puls, W. W.: Umweltgefährdung und Umweltschutz. Inf. zur Polit. Bildung

Walper: Planen für die Zukunft. Schriftenreihe der Hess.-Landeszentrale für Polit. Bildung Nr. 13

Knübel, H.: Naturschutz, Landschaftsschutz und Umweltschutz in der BRD 1970/71, Geograph. Rdsch. 1971, 120

Sonderdruck des SPIEGEL „Vergiftete Umwelt“

im Vergleich zum Umweltprogramm der Bundesregierung, hrsg. vom Bundesministerium des Innern und zu Hessen '80, hrsg. v. Hess. Landesminister für Landwirtschaft und Forsten

Klink, H.-J., Geoökologie. Grundlagen der Umweltforschung, in Geographische Rundschau 1972/ 1 (dort weitere Literaturangaben) betrifft: Raumordnungspolitik in den siebziger Jahren, hrsg. v. Bundesminister des Innern

Das große Gegengewicht, hrsg. v. J. Vogt (rororo-tele) 1969

Umweltplanung in der Industriegesellschaft, hrsg. v. K. Stahl (rororo-tele) 1970

Reimer, H., Müllplanet Erde, Hamburg 1971

Filme: Landesfilmdienst für Jugend und Volksbildung in Hessen, Frankfurt/M., Kennedy-Allee 105 a: „Alarm, Alarm!"; „Abwasser“; „Die gelbe Fahne“; „Gequälte Flüsse“; „Wassersünden — Wasser-sorgen“; „SOS — SO₂“

Lernzielschwerpunkt 2: öffentliche Aufgaben und gesellschaftspolitische Ziele

Im ersten Lernzielschwerpunkt standen Anforderungen öffentliche Institutionen im Mittelpunkt. Die Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben wurde vor allem unter der Frage untersucht, welche der in den jeweiligen Fällen oft einander widersprechenden Interessen sich aus welchen Gründen durchsetzen konnte. In einem zweiten Lernzielschwerpunkt soll nun aus einer anderen Blickrichtung stärker als das bisher der Fall war, der Umfang und die Tragweite öffentlicher Regelungen für die gesellschaftliche Entwicklung im allgemeinen und den Entfaltungsspielraum des einzelnen im besonderen im Vordergrund stehen.

Die Schüler sollen dabei

- prüfen lernen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet (LZ 5)
- lernen zu überprüfen, inwieweit öffentliche Maßnahmen und Entscheidungen in ihrer Wirksamkeit abhängen von dem Bewußtseinsstand der jeweils Betroffenen (LZ 6)
- lernen, die Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den jeweiligen direkten und indirekten Auswirkungen dieser Maßnahmen (LZ 7)
- lernen, Entstehung und Veränderung im öffentlichen Aufgabebereich in Zusammenhang zu sehen mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung (LZ 10)
- lernen, die Begründungs- und Rechtfertigungsmodelle für historische und gegenwärtige Formen der Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel daraufhin zu prüfen, welche Gruppen einer Gesellschaft dadurch bevorzugt/benachteiligt werden/wurden (LZ 14)
- lernen, daß jeweils geprüft werden muß, inwieweit durch den Umfang öffentlicher Haushaltsmittel und die Formen ihrer Verwendung gesellschaftlich notwendige öffentliche Aufgaben aus finanziellen Gründen eingeschränkt bzw. nicht in Angriff genommen werden konnten/können. (LZ 15)

Es wird vorgeschlagen, sich bei Versuchen, diese Lernziele in Ansätzen im Unterricht zu erreichen, auf zwei Ressorts öffentlicher Aufgaben zu beschränken, deren Bedeutung unmittelbar den Er-

fahrungsraum der Schüler erreicht. Die dazu gewählten Bereiche der Familien- und Bildungspolitik bieten sich zudem an, weil sie im Lernfeld I unter dem Aspekt der schichtenspezifischen Sozialisationsbedingungen ebenfalls thematische Schwerpunkte dieser Jahrgangsstufe setzen.

Die in diesem Lernzielschwerpunkt angestrebte Einführung der Schüler in das Zustandekommen und in die Auswirkungen staatlicher Familien- und Bildungspolitik soll darüber hinaus den Lernzielschwerpunkt 3 vorbereiten, in dem es um die Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel geht. Motivierend für die dort zusammengefaßten Fragestellungen könnte der Lernzielschwerpunkt 2 insofern sein, als hier an jeweils konkreten Beispielen politische Prioritätsentscheidungen auch als Entscheidungen über die Verteilung von Haushaltsmitteln faßbar werden. Ferner dürfte die naheliegende Forderung angesichts der erkannten Defizite und Mängel mehr Mittel für die Einzelressorts Bildung und Familie aufzuwenden, den Blick auf die Stellung dieser Teilbereiche im Gesamtzusammenhang öffentlicher Aufgaben und Haushalte lenken.

Themenstichworte:

Die Themenstichworte knüpfen sinnvollerweise an den entsprechenden Vorschlägen im Lernzielschwerpunkt 1 und 2 der 7./8. Jahrgangsstufe im Lernfeld I an. Gesichtspunkte, die dabei den Aspekt öffentliche Aufgaben besonders betonen, können sein:

Im Sozialisationsfeld Familie:

- Kindergeld/Steuerermäßigung für Familien
- Schwangerschaftsurlaub (vgl. zur Dauer auch die Regelungen in anderen Staaten)
- Familiengesetzgebung (Scheidungsrecht, gesetzliche Bestimmungen zur Stellung der Frau, Unehelichenrecht)
- Angebot an Kindergärten
- Wohngeld/Sozialer Wohnungsbau

zum Sozialisationsfeld Schule:

- Schulpflichtgesetz
- Bundesausbildungsförderungsgesetz
- Elternmitbestimmung/S V
- Schulreformpolitik/Lehrerausbildungsreform/Hochschulreform

Unterrichtspraktische Hinweise:

Ausführliche Vorschläge zur Verbindung der genannten Themenstichworte mit den im Lernfeld I vorgesehenen Aufgaben werden

noch erarbeitet. Sie sollen in Form von Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Es wird vorgeschlagen von in der Öffentlichkeit diskutierten Fällen auszugehen: z. B.

- Diskussion über § 218
- Bürgerinitiativen zur Errichtung von Kindertagesstätten
- Kontroversen um die Errichtung einer Gesamtschule
- Protestaktionen gegen überfüllte Klassen/Lehrermangel
- ...

Die in diesem Lernzielschwerpunkt zusammengefaßten Lernziele konkretisieren sich in folgenden Fragestellungen:

- worin äußert sich jeweils die Einwirkung öffentlicher/staatlicher Institutionen (z. B. welche Rolle spielen Gesetze, Strafbestimmungen, finanzielle Aufwendungen u. a.)
- mit welchen Argumenten wird öffentlich/staatliche Einflußnahme im jeweiligen Fall begründet, gefordert, abgelehnt?
- wo finden sich solche Begründungen, von wem werden sie vorgebracht, welche Rolle spielen dabei Gesetze, Grundrechte, finanzielle Argumente?
- inwiefern entsprechen geforderte/durchgeführte Maßnahmen Notwendigkeiten, die sich aus der wirtschaftlichen Entwicklung ergeben (z. B. Stellung der Frauen im Arbeitsprozeß; sog. technokratische Argumente für die Schulreform)
- welches Gewicht haben solche wirtschaftlichen Erfordernisse bei der offiziellen Begründung der entsprechenden Maßnahmen?
- gibt es Fälle, in denen entgegen der offiziellen Begründung für öffentliche Maßnahmen behauptet wird, sie entsprächen in erster Linie Forderungen, die sich aus dem Stand bzw. der Veränderung wirtschaftlicher Entwicklung ergäben?
- von wem werden solche Behauptungen aufgestellt, wie werden sie belegt?
- welche Folgen ergäben sich für die Beurteilung der entsprechenden öffentlichen Maßnahmen, wenn diese Behauptungen zuträfen?
- gibt es Möglichkeiten zu überprüfen, inwieweit die Ziele, mit denen öffentliche Maßnahmen offiziell begründet werden, sich mit deren tatsächlichen Auswirkungen decken?
- wie werden von wem mögliche Diskrepanzen erklärt — gibt es verschiedene/widersprüchliche Erklärungen; in welcher Form

und wo werden sie verbreitet, von wem werden sie mit welchen Argumenten abgelehnt?

- läßt sich nachweisen, daß bestimmte öffentliche Maßnahmen einzelne Gruppen der Bevölkerung gezielt unterstützen sollen; wie wird eine solche Unterstützung offiziell begründet; erreicht sie ihr Ziel?
- läßt sich nachweisen, daß bestimmte öffentliche Maßnahmen einzelne Gruppen indirekt/direkt bevorzugen, benachteiligen?
- von wem wird dieser Nachweis geführt, wie wird er belegt?
- welche Alternativen für die jeweils zur Diskussion stehenden öffentlichen Maßnahmen werden angeboten; von wem werden sie angeboten, wie werden sie begründet; unter welchen Bedingungen ließen sich diese Alternativen realisieren (u. a. Gesetzesänderungen, neue Gesetze; finanzielle Aufwendungen?)
- von wem werden solche Alternativen entwickelt, unterstützt, abgelehnt?

Materialhinweise folgen

Themenstichwort:

Naturkatastrophen

Lernzielorientierte Erläuterungen

Das Themenstichwort wurde gewählt, weil sich hier zeigen läßt, in welchem Umfang auch scheinbar sachneutrale und allgemein anerkannte Maßnahmen öffentlicher Einrichtungen ebenfalls durch gesellschaftspolitische Ziele und wirtschaftliche Interessen bestimmt werden. Indem untersucht wird, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen der Organisation öffentlicher Maßnahmen und den Möglichkeiten zur Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes (vgl. LZ 4), kann durch die Gegenüberstellung verschiedener Maßnahmen zur Bewältigung extremer Belastungen einer Gesellschaft durch Naturfaktoren deutlich werden, in welchem Ausmaß, unter welchen Bedingungen und mit welchen Auswirkungen es gelingt, solche Naturfaktoren zu beeinflussen. Dabei wird sich auch zeigen, daß der Grad der Bedrohung durch Naturfaktoren bis hin zur Bestimmung dessen, was unter Bedrohung verstanden wird, in Zusammenhang gesehen werden muß mit dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand. Dieser Sachverhalt kann vermittelt werden, indem die Schüler versuchen Indikatoren zur Abgrenzung von Pro-

blemräumen zu bestimmen sowie den Handlungs- und Planungsspielraum der Bevölkerung in verschiedenen Räumen und zu verschiedenen Zeiten zu ermitteln.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Deichbauten, Dämme, Küstenschutz, Erdbebenwarten, Leichtbauweise der Häuser, Beobachtungsstationen, Bannwälder, Warn- und Rettungsdienste, Wildbachverbauungen, Waldschutzstreifen, Beobachtungsflugzeuge, Bewässerung von dürrebedrohten Gebieten; Ostpakistan (Bangla Desh), Türkei, Skopje, Agadir, Ausbleiben des Monsuns in Indien, Andentäler-Peru-Katastrophe, internationale Hilfsmaßnahmen und -organisationen;

Oberheingraben: Absinken des Grundwasserspiegels, Verstepfung, Fréjus: Staudammbruch, USA: soil erosion 1936, Spanien oder Jugoslawien: Walsraubbau und Verkarstung, Ägypten: Probleme durch den neuen Assuan-Staudamm, Ausbleiben der jährlichen Nilschwellen, Rückgang des Fischbestandes (Sardinenfischerei vor dem Nildelta durch Ausbleiben der Sinkstoffe), UdSSR: Kaspi-See und Aral-See-Gebiet, Gegenbeispiel: Israel-Negev.

Materialhinweise:

Flick, K. E., Aktueller Erdkundeunterricht am Beispiel von Naturkatastrophen. Geogr. Rdsch. 1970, S. 41 ff. (dort weitere Literaturhinweise)

**Lernzielschwerpunkt 3:
Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel**

Dieser Lernzielschwerpunkt stellt bezogen auf die Unterrichtspraxis besonders große Probleme. Sie beginnen bereits mit der Schwierigkeit die Größenverhältnisse öffentlicher Haushaltsmittel in einer für die Schüler noch nachvollziehbaren Form verfügbar zu machen. Insbesondere aber müßten Möglichkeiten gefunden werden, die vielschichtigen Bedingungsbeziehungen, die eine rationale Beurteilung der Aufbringung und Verteilung öffentlicher Mittel berücksichtigen muß, in den Unterricht einzubeziehen, ohne daß hinter der Fülle der Einzelprobleme die grundsätzliche Fragestellungen verlorengehen. Sollte dies nicht gelingen, bestünde wiederum das Ergebnis des Unterrichts darin, bei Schülern den Eindruck von der Undurchschaubarkeit öffentlicher Entscheidungsprozesse zu verstärken. Und das in einem Bereich, von dessen Auswirkungen sie täglich in vielfältiger Weise erfaßt werden,

sei es als Mitglieder steuerzahlender Familien oder als Empfänger bzw. als Nutznießer sozialer Leistungen.

Lernrelevant werden Fragen der Aufbringung und Verteilung öffentlicher Mittel zudem vor allem deshalb, weil hier am deutlichsten Entscheidungen über gesellschaftspolitische Ziele greifbar werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Aufgabe, zu prüfen, inwieweit die durch Formen der Aufbringung und Verteilung sowie durch den Umfang öffentlicher Mittel gesetzten gesellschaftspolitischen Prioritäten beeinflusst werden durch Forderungen, Haushaltsmittel im Sinne der Konjunktursteuerung einzusetzen. Damit sind erneut Problemaspekte beschrieben, deren Erarbeitung im Unterricht kaum einer Begründung bedarf, die jedoch zu Anforderungen führen, die sich nicht mehr allein mit Fallanalysen einlösen lassen.

Andererseits dürfte eine Unterrichtsorganisation, die entsprechende Fragen und Probleme systematisch darstellt, kaum zu einem langfristigen Lernerfolg führen, da die so vermittelten Kenntnisse der Gefahr unterliegen, abstrakt zu bleiben.

Es wird daher vorgeschlagen, den Unterricht so anzulegen, daß jeweils ausgehend von aktuellen Kontroversen über die Aufbringung und Verteilung öffentlicher Mittel zunächst die Schwierigkeiten einer sachgerechten Beurteilung im Unterricht selbst thematisiert werden. Hauptarbeitsschwerpunkt sollte dann sein, Wege und Möglichkeiten zur Information und zu deren Beurteilung zu vermitteln. Diese Schritte setzen jeweils voraus, daß den Schülern die Tragweite des betreffenden Problems für ihre jetzige und spätere Situation bewußt gemacht werden kann.

Lernziele:

- lernen, daß die Entwicklung und die Veränderungen des öffentlichen Aufgabenbereichs in Zusammenhang gesehen werden müssen mit der Entwicklung und Veränderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (LZ 2)
- lernen, daß Umfang, Organisation und Zweckbestimmung öffentlicher Aufgaben abhängen von dem Anteil des Sozialprodukts, daß für diese Aufgaben zur Verfügung steht (LZ 13)
- lernen, den Umfang und die Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel sowie die Formen ihrer Aufbringung danach zu beurteilen, inwieweit sie dazu beitragen, ungleiche Lebenschancen in einer Gesellschaft abzubauen (LZ 17)

- lernen, Formen der Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel daraufhin zu untersuchen, welche Interessen ihnen entsprechen (LZ 11)
- lernen, daß die Fähigkeit zur demokratischen Kontrolle politischer Macht von den Möglichkeiten einer qualifizierten Urteilsbildung abhängt (LZ 29)

Themenstichworte:

Entsprechend der Begründung für die Wahl dieses Lernzielschwerpunktes müßten Themenstichworte sowohl an aktuellen nach Möglichkeit kontroversen Fällen anknüpfen und zugleich in einer Abfolge aufeinander beziehbar sein, die eine schrittweise Erarbeitung der komplexen Zusammenhänge ermöglicht. Folgende Zusammenhänge/Problemaspekte müßten dabei im Laufe der Jahrgangsstufe Gegenstand von Unterricht werden:

- Anteil der Aufwendungen für öffentliche Aufgaben um Bruttosozialprodukt
- Verteilung der Mittel auf die einzelnen Ressorts (auch bezogen auf Bund/Land/Kommunen und deren jeweilige Aufgaben) — Kriterien für die Prioritätensetzung
- Arten der Aufbringung der Mittel für öffentliche Aufgaben (Formen der Steuer)
- Verhältnis zwischen Forderungen an den öffentlichen Aufgabenbereich und der Frage ihrer Finanzierung (Problem der sog. Knappheit der öffentlichen Mittel)
- Einfluß von Interessengruppen auf Aufbringungsformen, Festsetzung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel
- Funktion öffentlicher Ausgaben als Mittel zur Konjunktursteuerung

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es gibt eine beliebige Zahl aktueller Fälle, an denen sich die mit den genannten Stichworten bezeichneten Problemaspekte aufgreifen lassen (z. B.: Erhöhung von Verbrauchssteuern; Stopp öffentlicher Bauvorhaben; Protestdemonstrationen (z. B. der Bauern); Haushaltskürzungen; Streichung des nebenamtlichen Unterrichts). Die Behandlung solcher Fälle müßte die Lernziele dieses Lernzielschwerpunktes über die Entwicklung folgender Fragestellungen angehen:

- von wem, wo, in welcher Form und mit welcher Begründung wird über den jeweiligen Fall berichtet?
- gibt es noch andere als die bekannten Formen der Berichterstattung?
- welche Auswirkungen hätte es, wenn bei kontroverser Beurteilung die eine oder die andere Seite recht hätte?
- wer würde von diesen Auswirkungen besonders betroffen (Vor-/Nachteile — nach Möglichkeit unter Einbeziehung der Situation der Schüler)?
- welche Schwierigkeiten stellen sich bei dem Versuch, die gefundenen offenen Fragen zu klären?
- woraus ergeben sich diese Schwierigkeiten (z. B. fehlende Information; Unverständlichkeit der verwendeten Begriffe; fehlendes Interesse)?
- wie könnte man vorgehen, um diese Schwierigkeiten zu beheben?
- wer müßte Auskunft geben können, wer kann Auskunft geben?

An dieser Stelle wird es je nach dem zugrunde gelegten Fall sich als notwendig erweisen, Begriffe zu klären wie Bruttosozialprodukt, direkte/indirekte Steuern, Wirtschaftswachstum, öffentlicher Haushalt. Ebenso verlangt die Arbeit im Unterricht die Befähigung der Schüler zum Umgang mit Statistiken und vor allem deren Entschlüsselung. Die beschriebenen Aufgaben können in Form von Lehrgängen geklärt werden. Wichtig ist jedoch, daß sie sich aus einer Fragestellung motivieren, die auf eine konkrete Situation bezogen entwickelt wurde.

Diese Strukturierungsvorschläge werden im Unterricht zu ergänzen sein durch Fragen, die sich aus dem jeweiligen Problemaspekt ergeben. Dabei sollten die mit einzelnen Aspekten der Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel verbundenen gesellschaftspolitischen Vorstellungen und die durch sie ausgelösten Kontroversen in den Mittelpunkt rücken. Dazu bietet es sich an, Vergleichsmaterial aus anderen Staaten (z. B. Schweden, aber auch DDR) heranzuziehen. Im einzelnen könnte u. a. untersucht werden:

- wer fordert mit welchen Argumenten und zu welchem Zweck eine Erhöhung des Anteils öffentlicher Haushaltsmittel am Bruttosozialprodukt?
- wie hoch sind vergleichbare Ausgaben bezogen auf den Anteil am Bruttosozialprodukt in anderen Staaten (z. B. Bildungsausgaben, Subventionen einzelner Wirtschaftszweige)?

- wie werden die Mittel aufgebracht/wie sollen sie aufgebracht werden?
- sind durch die Art der Aufbringung der Mittel einzelne Gruppen bevorzugt/benachteiligt; wie läßt sich das im Einzelfall feststellen; von wem wird auf den entsprechenden Sachverhalt hingewiesen?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Einstellung einzelner politischer Parteien über Arten der Aufbringung, Höhe und Verwendung öffentlicher Mittel und den von ihnen besonders angesprochenen Wählerschichten?
- wie läßt sich ein solcher Zusammenhang nachweisen?
- welche Aktionsformen/Einflußmöglichkeiten stehen einzelnen Gruppen der Bevölkerung zur Verfügung, ihre Interessen bei Aufbringung, Festlegung und Verteilung öffentlicher Mittel durchzusetzen?

Materialhinweise:

Angesichts der Schwierigkeit, im angeschnittenen Problembereich Unterricht zu organisieren, sollen die entsprechenden Hinweise (Wirtschaftsstatistiken, z. B. Globus-Schaubilder und soziologische Untersuchungen) in Form von Unterrichtsmaterialien in Kürze veröffentlicht werden. Auf eine bloße Angabe von Titeln wurde daher an dieser Stelle verzichtet.

9./10. Jahrgangsstufe

Übersicht

Wahl der Lernzielschwerpunkte

Die für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Lernzielschwerpunkte sind noch nicht ausgearbeitet. Geplant ist, daß die Frage nach der Legitimation öffentlicher Gewalt in den Mittelpunkt rückt. Dabei wird anzuknüpfen sein an den Unterricht der vorangehenden Jahrgangsstufen, in denen bereits unterschiedliche Begründungen für politisches Handeln Gegenstand von Lernen waren. Bezugsrahmen für die Wahl der Lernzielschwerpunkte ist die demokratische Legitimation öffentlicher Gewalt und die mit ihr verbundenen Formen der Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen bzw. deren Kontrolle.

Lernzielschwerpunkt 1:

Die Vorbereitung der Schüler auf eine realistische Einschätzung und optimale Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten als Staatsbürger schließt Unterrichtsansätze ein, von denen aus die in der BRD praktizierte Organisation demokratischer Entscheidungsprozesse als Ergebnis und Ausdruck einer historischen Entwicklung faßbar werden. Diese Aufgabe steht im Mittelpunkt eines ersten Lernzielschwerpunktes, in dem es um die Konkretisierung folgender **Lernziele** gehen wird:

- lernen, wie und unter welchen Bedingungen sich die Formen der demokratischen Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse historisch entwickelt und verändert haben (LZ 20)
- lernen, daß die bestehenden Formen demokratischer Kontrolle öffentlicher Macht in politischen Auseinandersetzungen erkämpft wurden (LZ 21)
- lernen, das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft auch danach zu beurteilen, welche Beziehung sie zu den Kräften hat, die sich in der Vergangenheit für eine Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt haben (LZ 22)

- lernen, daß die Entwicklung und Veränderung des öffentlichen Aufgabenbereichs in Zusammenhang gesehen werden muß mit der Entwicklung und Veränderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (LZ 2) (und LZ 4)
- lernen Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und die Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen/beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden (LZ 8)

Lernzielschwerpunkt 2:

In einem zweiten Lernzielschwerpunkt soll versucht werden, Unterrichtsansätze aufzuzeigen, über die Schülern wenigstens die Grundlagen vermittelt werden können zur Beurteilung der gegenwärtigen Auseinandersetzung um Verbesserungen bzw. Reformen der parlamentarischen Demokratie. Es wird dabei darum gehen, die Interessengebundenheit der jeweiligen Diskussionsbeiträge herauszuarbeiten und eine kritische Stellungnahme zu möglichen Aktionsformen für die Durchsetzung der entsprechenden Vorstellungen vorzubereiten. Besonderes Gewicht gewinnt die Frage nach dem Interpretationsspielraum des Grundgesetzes der BRD. Loyalität gegenüber dem Grundgesetz als Bezugsrahmen für den Unterricht kann sich dabei nicht auf moralische Appelle beschränken oder auf die bloße Verwendung gängiger Formeln („freiheitlich demokratische Grundordnung“) zurückziehen. Vielmehr wird Unterricht nur dann zu einer qualifizierten Urteilsbildung beitragen, bzw. in seinen Zielsetzungen glaubwürdig bleiben, wenn im jeweiligen Einzelfall der Nachweis konkret erbracht wird, warum bestimmte Forderungen und Aktionsformen als Grundgesetzkonform gelten können, während das bei anderen nicht der Fall ist. Auch in diesem Zusammenhang erweist es sich wieder als notwendig die entsprechenden Fragen anhand gesellschaftlicher Konfliktfälle anzugehen (z. B. Rolle der Gerichte im Konfliktfall; Stellung der Parteien, auch Problem des Parteienverbots; Demonstrationsrecht; Stellung der Presse). Diese Hinweise beziehen sich auf folgende **Lernziele:**

- lernen, daß allgemeine, gleiche und geheime Wahlen zwar eine Bedingung aber keine Gewähr für die demokratische Kontrolle öffentlicher Entscheidungen darstellen (LZ 23)

- lernen, formaldemokratische Wahlen danach zu beurteilen, inwieweit der Wähler reale Entscheidungsalternativen hat (LZ 24)
- lernen, Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht darauf hin zu untersuchen und zu beurteilen, ob die Festlegung der „Spielregeln“ (Zulassung von Parteien, Parteienfinanzierung, Auswahl der Mandatsträger...) allen Gruppen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte sichert (LZ 25)
- lernen, daß es Situationen gab, gibt und geben kann, in denen geklärt werden muß, ob zur Sicherung oder Verbesserung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, formaldemokratische Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen (LZ 26)
- lernen, daß dabei in jedem Einzelfall erneut geprüft werden muß, inwieweit diese Außerkraftsetzung der Gewinnung, Sicherung oder Erweiterung von Herrschaftspositionen dient (LZ 27)
- lernen, den Stand der demokratischen Entwicklung einer Gesellschaft auch daran zu messen, inwieweit allen Wählerschichten eine realitätsangemessene Beurteilung politischer Vorgänge ermöglicht wird (Formen und Inhalte öffentlicher Meinungsbildung, Ausbildungsstand, Arbeitsplatzsituation...) (LZ 30)
- fähig werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen (LZ 31)

Lernzielschwerpunkt 3:

Ein dritter Lernzielschwerpunkt steht unter der Aufgabe, Bedingungen für demokratische Verhaltensformen zu untersuchen. Dabei werden die unter dem Stichwort „Autoritätsfixierung“ im Lernfeld I für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Lernziele und Themenstichworte ebenso zu berücksichtigen sein, wie die im Lernfeld II thematisierte Frage der Mitbestimmung im Bereich der Wirtschaft. Die politische Tragweite der in diesen beiden Lernfeldern untersuchten Zusammenhänge kann unter Fragestellungen dieses Lernfeldes sichtbar werden, indem u. a. die Bedingungen für die Ablösung der ersten Demokratie in Deutschland durch den Faschismus untersucht werden.

Vor dem Hintergrund dieser historischen Erfahrungen könnte der gegenwärtige Diskussionsstand über das Defizit an demokrati-

schem Bewußtsein und demokratischen Verhaltensformen in der BRD verständlicher werden. Zugleich wird in diesem Zusammenhang der in diesen Rahmenrichtlinien vorgelegte Ansatz zur politischen Bildung im Hinblick auf seine Wirksamkeit selbst im Unterricht zum Problem.

Die Frage nach antidemokratischen Tendenzen in unserer Gesellschaft verweist auch auf die Notwendigkeit einer Stellungnahme zur Abgrenzung zwischen den Formen der parlamentarischen Demokratie in der BRD und der Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben in den sozialistischen Staaten. Wichtiger als ein Systemvergleich, der in jedem Fall die verschiedenartigen historischen Bedingungen der Entwicklung zu berücksichtigen hätte, ist in diesem Zusammenhang die Beurteilung der Entwicklung in den sozialistischen Staaten in ihren Auswirkungen auf die Stellung gegenüber linksradikalen Kräften in der BRD selbst. Eine Rolle spielt dabei auch die Frage, inwieweit Versuche zur Entwicklung und Festigung demokratischer Verhältnisse in der BRD erschwert wurden/werden durch deren Gleichsetzung mit der Vorbereitung eines gewaltsamen Umsturzes der bestehenden Gesellschaftsform. Die Möglichkeit und die Wirksamkeit solcher Gleichsetzungen wird wiederum vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen zu untersuchen sein (Entstehung und Bedeutung des Antikommunismusaffekts in der BRD). Die Aufarbeitung solcher Erfahrungen schließt auch eine rationale Auseinandersetzung mit der Entwicklung in der DDR ein, wie sie im Lernfeld IV für diese Jahrgangsstufe vorgesehen ist.

Diesen Hinweisen entsprechen folgende **Lernziele**:

- lernen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht nur von deren institutioneller und verfassungsrechtlicher Verankerung abhängt, sondern auch von dem demokratischen Bewußtsein der einzelnen Schichten der Bevölkerung (LZ 28)
- lernen, das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft auch danach zu beurteilen, welche Beziehung sie zu den Kräften hat, die sich für die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt haben (LZ 22)
- lernen, zu überprüfen, inwieweit öffentliche Maßnahmen und Entscheidungen in ihrer Wirksamkeit abhängen vom Bewußtseinsstand der jeweils Betroffenen (LZ 6)

Lernzielschwerpunkt 4: Raumplanung als öffentliche Aufgabe

In vorangehenden Lernzielschwerpunkten sollen die Bedingungen und Möglichkeiten zur demokratischen Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse unter prinzipiellen Fragestellungen thematisiert werden. Mit dem Lernzielschwerpunkt „Raumplanung als öffentliche Aufgabe“ wird vorgeschlagen, die Einflußchancen des einzelnen und der gesellschaftlichen Interessengruppen nochmals an Beispielen zu untersuchen, von denen die Schüler jetzt und in Zukunft in ihrem Erfahrungsbereich unmittelbar oder mittelbar betroffen werden. **Lernziele:** Die Schüler sollen dabei lernen

- zu prüfen, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Organisation und Inhalten öffentlicher Aufgaben auf der einen Seite und den jeweiligen Formen der Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes auf der anderen Seite (LZ 4)
- zu prüfen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet (LZ 5)
- zu prüfen, inwieweit öffentliche Maßnahmen und Entscheidungen in ihrer Wirksamkeit abhängen von dem Bewußtseinsstand der jeweils Betroffenen (LZ 6)
- die Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den jeweiligen direkten und indirekten Auswirkungen dieser Maßnahmen (LZ 7)
- Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen, Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abzubauen (LZ 8)
- Entstehung und Veränderung im öffentlichen Aufgabenbereich in Zusammenhang zu sehen mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung (LZ 10)
- fähig zu werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen (LZ 31) (vgl. LZ 29)
- zu prüfen, inwieweit gesetzliche Beschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten im Interesse der Allgemeinheit notwendig sind (LZ 33)

Themenstichwort:

Raum- und Regionalplanung

Lernzielorientierte Erläuterungen:

Die Notwendigkeit aber auch die Defizite öffentlicher Planung rücken beispielhaft ins Blickfeld der Schüler bei der Beurteilung der Situation in Ballungsräumen. Zwar wurden bereits auf den vorangehenden Jahrgangsstufen ausgewählte Aspekte dieses Problemkreises Gegenstand von Unterricht. Allerdings fehlte bisher der Versuch, die an einzelnen Fällen erarbeiteten Einsichten in einen strukturellen Zusammenhang zu bringen, wobei zwischen Regional- und Raumplanung unterschieden werden muß. Dabei umfaßt der Begriff Regionalplanung auch das, was unter Stadtplanung verstanden wird. Am Beispiel zunehmender und sich konfliktreich vollziehender Übertragung der kommunalen Planungskompetenz auf regionale Planungsinstanzen läßt sich exemplarisch zeigen, wie ehemals sinnvolle Regelungen öffentlicher Aufgaben durch Veränderungen im sozioökonomischen Bereich dysfunktional werden. Auf der Ebene der Regionalplanung stellt dieser Sachverhalt zudem die tradierten Ländergrenzen in der BRD (z. B. Mainz-Wiesbaden; Mannheim-Ludwigshafen) in Frage. Auf der Ebene der Raumplanung führen dieselben sozioökonomischen Entwicklungstendenzen zur Bildung überstaatlicher Planungs- und Entscheidungsinstanzen (EWG, Comecon).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Für den Unterricht bieten sich folgende Ansatzpunkte an:

- Wodurch kommt es zu Erscheinungen wie: disproportionale Verteilung der Bevölkerung in Ballungsgebieten und in den entsprechenden sogenannten Passivräumen; monofunktionale Gliederung innerhalb der Stadtregionen (City, Schlafstädte, Industrieviertel, Gettobildung für Neger in den USA, in Ansätzen für Gastarbeiter in der BRD; Verstärkung dieser Zergliederung durch Autobahnschneisen); Zersiedlung des Stadtumlandes einschließlich der dadurch ausgelösten Verkehrsprobleme (Pendler); Störung des ökologischen Gleichgewichts (Luft-Wasserverschmutzung), Lärmbelästigung
- Welche Rolle spielt für das Entstehen dieser Phänomene die Konzentration der Wirtschaft an bestimmten Standorten im Verlauf der letzten hundert Jahre

- welchen Einfluß auf diese Entwicklung hat das Grund- und Bodenrecht (Bodenspekulation, qm-Preise für Bauland in Ballungsräumen)
- Von wem werden die bestehenden Verhältnisse gerechtfertigt/kritisiert, mit welchen Argumenten (z. B. Stellungnahmen zum Städtebauförderungsgesetz)
- Welche Lösungsmodelle werden angeboten?
- Welche Einflußchancen haben einzelne Gruppen/Schichten der Bevölkerung zur Wahrnehmung ihrer Interessen?
- wie verlaufen Entscheidungsprozesse (z. B. Fallanalysen zur Stadtteilsanierung, Gebietsreform, Gemeindegemeinschaften)?
- inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen dem Stand der sozioökonomischen Entwicklung und den jeweiligen Planungskonzeptionen (z. B. Charta von Athen — Urbanität als Gegenkonzept zur funktionalen Trennung)?
- wie groß ist der Entscheidungsspielraum staatlicher Planungsinstanzen gegenüber sozioökonomischen Gruppen und ihren partikularen Interessen?
- warum werden die aufgrund des technologischen Entwicklungsstandes möglichen Alternativen zur Lösung von Planungsproblemen nicht verwirklicht? (Verkehr, industrielles Bauen, Emissionskontrolle)

Materialhinweise:

Profitopolis oder der Mensch braucht eine andere Stadt, München 1971

Der Spiegel, Nr. 24 vom 7. 6. 1971: Sind unsere Städte noch zu retten?

Kommunale Entwicklungspläne.

Hofmeister, B., Stadtgeographie, Braunschweig 1969

Schöller, P., (Hrsg), Allgemeine Stadtgeographie, Darmstadt 1969

Hillebrecht, R., Trabanten und neue Städte?, in: Gemeinnütziges Wohnungswesen, Heft 2, 1960

Hillebrecht, R., Tendenzen heutiger Stadtplanung, in: Archiv für Kommunalwissenschaften, 6. Jhg., II. Halbjahresband, Stuttgart 1967

Boustedt, O., Die Trabantenstadt, in: Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumforschung u. Landesplanung, Bd. XXVI, Studien zum Problem der Trabantenstadt (1. Teil), Hannover 1965

- Keeble, L., Wie baut man eine neue Stadt? in: Bau-Rundschau, Band 56, Nr. 7, 1966
- Städtebau auf neuen Wegen, Devise der Bauplanung: Baut Trabanten, in: Allgemeine Bauzeitung Bd. 36, 1966
- Jaspert, F., Vom Städtebau der Welt, Berlin 1961
- Zapf, K., Stadt am Stadtrand, Frankfurt 1969
- Krutsch, W.R., Wolfsburg, Braunschweig 1966
- Schwonke, M., Wolfsburg, Stuttgart 1967
- Geographische Rundschau, 10. Jhg., 1958, Wolfsburg, S. 59 ff.
- Wilhelmy, H., Südamerika im Spiegel seiner Städte, Hamburg 1952
- Wilhelmy, H., Probleme der Großstadtentwicklung in Südamerika, in: Geographische Rundschau, 1958
- Haseloff, O. W. (Hrsg), Die Stadt als Lebensform, Berlin 1970
- Mumford, L., Die Stadt, Geschichte und Ausblick, Köln 1961
- Metz, F., Die deutschen Städte, Grundlinien ihrer Entstehung und Entwicklung, in: Geograph. Rundschau, 1959
- Schultze, J. H., Stadtforschung und Stadtplanung, Bremen/Horn 1952
- Hartog, R., Stadterweiterung im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1962
- Bahrdt, H.P., Humaner Städtebau, Hamburg 1968
- Jacobs, J., Leben und Tod großer amerikanischer Städte, Ffm. 1967
- Kursbuch 27, Planen, Bauen, Wohnen, Berlin 1972
- Handwörterbuch der Raumforschung und Raumordnung, Hannover
- Le Corbusier, An die Studenten — Die „Carta d'Athènes“, Rheinbecke 1962
- Faudi, A., Zur amerikanischen Vorgeschichte der Nachbarschaftsidee, in: Raumforschung und Raumordnung, 3/110, 27, 1967
- Pfeil, E., Nachbarschaft als Thema der Großstadtforschung in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik II, Tübingen 1957
- Pfeil, E., Zur Kritik der Nachbarschaftsidee, in: Archiv für Kommunalwissenschaften II, Stuttgart/Köln 1963
- Jacobs, J., Tod und Leben großer amerikanischer Städte, Berlin 1963
- Ipsen, G. (Hrsg), Daseinsformen der Großstadt — Typische Formen sozialer Existenz in Stadtmitte, Vorstadt und Gürtel der industriellen Großstadt, Tübingen 1959
- Mitscherlich, A., Die Unwirtlichkeit unserer Städte, Frankf. 1970
- Klages, H., Der Nachbarschaftsgedanke und die nachbarliche Wirklichkeit in der Großstadt, Köln/Opladen 1958
- Kommunale Entwicklungspläne
- Reichow, H.B., Die autogerechte Stadt, Ravensburg 1959

- Schächterle, K., Verkehrsentwicklung in deutschen Städten, Schriftenreihe Straßenverkehr 6, ADAC
- Steinbach-Köhler, J., Die Utopie der autogerechten Stadt, Der Spiegel, 25. Jhg., Nr. 52, 1971
- Mitscherlich, A., Thesen zur Stadt der Zukunft, Frankfurt 1971
- Korte, J.W., Stadtverkehr, gestern, heute, morgen
Informationsunterlagen zu Cumbernauld: Cumbernauld Development Corporation, Cumbernauld House, Cumbernauld Schottland
- Feicht, H., Dichte im Städtebau, Praxis und Städtebau 2, Neue Heimat, Bayern, Baden-Württemberg
- Schliebe, X., Teske, H.D., Verdichtungsräume — eine Gebietskategorie der Raumordnung, in Geographische Rundschau 1970
- Schliebe, X., Teske, H. D., Einwohner und Beschäftigte in Verdichtungsräumen West- und Mitteldeutschlands (Karte); Verdichtungsräume in West- und Mitteldeutschland. Ein innerdeutscher Vergleich, in: Raumforschung und Raumordnung, 4/145, 1969
Kommunale Veröffentlichungen
- Sanierung — für wen?, Berlin 1970
- Krämer-Badoni u. a., Sozio-Ökonomie des Autos eds.
- Heidemann, C., Die Bevölkerungsprognose neuer Siedlungen, in: Raumforschung und Raumordnung, H.5, Köln 1967
- Jost, P., Die Demographie der neuen Stadt im Spiegel der Planung, in: Raumforschung und Raumordnung, Köln 1962
- Niemz, H.G., Neue Städte in Ballungsräumen, in: Umschau H. 16, Frankfurt 1971
- Schaffer, F., Neue Wohnsiedlungen — Mobilitätsprozesse und sozialgeographische Entwicklungen in neuen Großwohngebieten der Stadt Ulm, in: Verhandlungen des deutschen Geographentages, Bd. 36, Wiesbaden 1969
- Schaffer, F., Untersuchungen zur sozialgeographischen Situation und regionalen Mobilität in neuen Großwohngebieten der Stadt Ulm, Beispiel Ulm-Eselsberg, Kallmünz/Regensburg 1968
- Schwarz, K., Analyse der räumlichen Bevölkerungsbewegung, Veröffentlichungen der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Hannover 1969
- Schronke, M., Wolfsburg, Stuttgart 1967
- Kampffmeyer, H., Die Nordweststadt in Frankfurt am Main, Wege zur neuen Stadt, Frankfurt 1968
- Deutscher Städtetag (Hrsg), Erneuerung unserer Städte: Vorträge, Aussprachen und Ergebnisse der 11. Hauptversammlung des Deutschen Städtetages, H. 6, Stuttgart o.J.

Göderitz, J., Sanierung erneuerungsbedürftiger Baugebiete, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Wohnungsbau, H. 1 Stuttgart o.J.

Wecyl, H., Stadtsanierung und neue Städte in England, Essen, 1961

Fürlinger, F., Die Verbesserung der Wohnverhältnisse (Sanierung in den Altbaugebieten Berlins), in: Das Grundeigentum, Heft 21/1962

Langer, Stadterneuerung und Sanierung, in: Mitteilungen des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung, Heft 1/1962

Starke, D., Sanierung im Ausland, in: Mitteilungen des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung, Heft 1/II 1963

Hebebrand, W., Was wird aus unseren alten Städten?, in: Der Kulturkreis im Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. Köln, Jahresbericht 1964, Augsburg: 13. Jahrgangstagung des Kulturkreises am 5./4.9.1964

Heil, K., Städtebauliche Sanierung und Erneuerung — Aspekte eines gesellschaftlichen Problems: Bemerkungen zu einem Colloquium des Instituts für Städtebau in Berlin, in: Bauen und Wohnen 3/1965

Deutscher Verband für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung e. V., Stadterneuerung in der Bundesrepublik Deutschland, Schriften des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung e. V., Heft 63, Köln-Mülheim 1966

Der Senat von Berlin, Stadterneuerung in Berlin: Dritter Bericht an das Abgeordnetenhaus von Berlin (August 1965-März 1966), in: Mitteilungen des Präsidenten des Abgeordnetenhauses von Berlin Nr. 44

Göderitz, J., Sanierungsbedürftige Wohnungen in der BRD: Untersuchungen über die Erhebung zur Feststellung des sanierungs- und erneuerungsbedürftigen Wohnbestandes in der BRD, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Wohnungswesen und Städtebau, H. 5, Bad Godesberg 1966

Breidenstein, H., Altstadtsanierung in der Praxis, in: Zeitschr. für das gemeinnützige Wohnungswesen in Bayern, H. 4/5 1967

Achilles, F.W., Typen sanierungsbedürftiger städtischer Wohnviertel im Ruhrgebiet, Geographische Rundschau 1969, S. 621 ff.

Derlam, Th., Zur Erneuerung der Frankfurter Altstadt, GR 1956, S. 151 ff.

Rother, F., Leverkusen — Aufbau einer modernen City, GR, Heft 10, 1970

Kühne-Büning, L., Sanierungsgebiete und ihre Bewohner im rheinisch-westfälischen Industriegebiet, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Wohnungswesen, Städtebau und Raumordnung, H. 3, Stuttgart o.J.

Schwonke, M., Soziologische Überlegungen zur Stadterneuerung, in: Aspekte der Stadterneuerung, Schriften des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung e. V., Heft 73, Köln-Mülheim 1967

Wullkopf, U., Wohnungssanierung als wirtschaftspolitisches Problem., Köln-Opladen 1967

Bahrdt, H.P., Die moderne Großstadt, Soziologische Überlegungen zum Städtebau, Reinbecke 1961

Wilson, J. (Hrsg), Urban Renewal: The Record an the Controversy Cambridge, Mass. und London 1966

Anderson, M., The Federal Bulldozer: A Critical Analysis of Urban Renewal 1949—1962, Cambridge, Mass. 1964

Lowry, I. S., Seven Models of Urban Development: A Structural Comparison, The RAND Corporation, Santa Monica, Cal. 1967

Spezielle Unterlagen erhältlich bei den Stadtbauämtern.

(vgl. auch die bisherigen Literaturhinweise.)

Bundesministerium des Innern, Raumordnungsberichte der Bundesregierung

Walper, K.H., Planen für die Zukunft, Raumordnung und Raumordnungspolitik, Schriftenreihe der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung Nr. 13

Veröffentlichungen der Regionalen Planungsgemeinschaften

Handwörterbuch der Raumforschung und Raumordnung, Hannover 1970

Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten, Das Dorf im Wandel, Beiträge der Landwirtschaft zu seiner Gestaltung, Bonn 1968

Der Hessische Minister des Innern, Zentrale Orte und ihre Verflechtungsbereiche in Hessen, Wiesbaden 1968

Jochimsen, R., Treuner, P., Zentrale Orte in ländlichen Räumen unter besonderer Berücksichtigung der Möglichkeit der Schaffung zusätzlicher außerlandwirtschaftlicher Arbeitsplätze, Bad Godesberg 1967

Altrup, H.F., Zur Methodik der Regionalplanung, Veröffentlichungen d. Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Forschungs- und Sitzungsberichte Bd. 41, Hannover 1968

Zentralinstitut für Raumplanung Universität Münster, Regionale Entwicklungspolitik in Großbritannien und den Ländern der EWG, Münster 1968

- Jansen, P. G., Infrastrukturinvestitionen als Mittel der Regionalpolitik, Beiträge zur Raumplanung Bd. 3, Gütersloh
 Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Der Beitrag der Landwirtschaft zur regionalen Entwicklung, Raum und Landwirtschaft, 6. Forschungsberichte des Ausschusses „Raum und Landwirtschaft“ der Akademie, Hannover 1967
 Beiträge in der Geographischen Rundschau
 Röhrig, H., Raumordnung und Landesplanung unter besonderer Berücksichtigung des Raumordnungsgesetzes von 1965, GR 1965
 Geipel, R., Bildungsplanung und Raumordnung als Aufgabe moderner Geographie, GR 1969
 Schliebe, K., Verdichtungsräume — eine Gebietskategorie der Raumordnung, Teske, H. D., GR 9/1970
 Rienecker, H., Ziele und Probleme der Raumordnung in ländlichen Gebieten, Bericht aus der Unterrichtsarbeit einer 11. Klasse, GR 9/1970
 Möller, P., Fragen der Landesplanung an die Geographie, GR 11/1970
 Tamsma, R., Der Norden der Niederlande, ein regionales Förderungsgebiet, GR 4/1970
 Knübel, H., Naturschutz, Landschaftsschutz und Umweltschutz in der BRD 1970/1971, GR 3/1971

Lernfeld IV: Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung

1.

Nähere Bestimmung des Lernfeldes und Gliederung in Lernzielzusammenhängen

Die Benennung des Lernfeldes (statt „Außenpolitik“ oder „Internationale Beziehungen“) verweist auf den zentralen Problemaspekt: Internationale Beziehungen werden lernrelevant, insofern sie Konflikte produzieren oder selbst Ausdruck von Konflikten sind. Konflikte können ökonomischer, politischer, ideologischer oder militärischer Art sein.

Nach den Erfahrungen dieses Jahrhunderts wird Frieden oft nur negativ als Abwesenheit eines militärischen Konflikts bestimmt. Auch die positive Definition als Zustand der Zusammenarbeit bleibt pragmatisch und ungenau. Der Inhalt des Begriffs Frieden, der auch von der Friedensforschung noch unzureichend geklärt ist, ist im Unterricht zu problematisieren. Dies schließt die Befähigung der Schüler ein, außenpolitische Zielsetzungen auf ihre jeweils konkreten Bedingungen und Auswirkungen hin zu untersuchen. Daraus ergeben sich folgende alle Unterrichtsansätze in diesem Lernfeld übergreifenden Fragen und Problemstellungen:

- welches sind die außenpolitischen Handeln bestimmenden Zielvorstellungen und deren Rechtfertigungen?
Zum Beispiel *pax Romana*, *Treuga dei*, *balance of power*, *splendid isolation*
„Volk ohne Raum“, Sicherung der Freiheit/Demokratie
- welche Rolle spielen dabei historische Erfahrungen, deren Interpretation im Bewußtsein der Entscheidungsträger und der Öffentlichkeit?
Wie kommt dieses Bewußtsein zustande?
Inwieweit werden dabei Vor- und Nachteile bestimmter außenpolitischer Aktionen (z. B. Gebietsverluste, Gebietsgewinne, Eroberungen) im Sinne partikularer Interessen verallgemeinert?
- Welche Rolle spielt bei der Begründung für außenpolitische Entscheidungen die Argumentation mit räumlichen Bedingungen (z. B. natürliche Grenze, Zugang zum Meer, Bodenschätze)?

- Inwieweit spiegeln sich außenpolitische Entscheidungen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen in der Infrastruktur (strategischer Straßen/Eisenbahnbau, Siedlungsformen und Standorte; Monokulturen in Kolonialgebieten, Autarkiebestrebungen)?
- Welche ökonomischen Grundlagen haben diese Entscheidungen?
Zum Beispiel historische und gegenwärtige Formen von Imperialismus und Nationalismus?
- Welche Instrumentarien stehen sozialen Gruppen einer Gesellschaft zur Verfügung um im außenpolitischen Entscheidungsprozeß ihre Interessen zu verfolgen?
Stellung und Legitimierung politischer Entscheidungsträger
Formen und Inhalte der Diplomatie
Rekrutierungs-, Ausbildungsformen, Ausrüstung und Finanzierungsformen von Armeen/Heeren
Außenhandelsinteressen/Handelspolitik
Öffentliche Meinungsbildung
Formen kriegerischer Auseinandersetzung und ihrer Beendigung

Bei der Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhänge stellte sich das Problem, daß die Beurteilung internationaler Konflikte bereits in jedem Einzelaspekt die Untersuchung vielschichtiger Zusammenhänge verlangt. Aus dieser Aufgabenstellung ergeben sich Schwierigkeiten in zweifacher Hinsicht: einmal sind komplizierte Einzeluntersuchungen notwendig (z. B. im Bereich der Rüstungsökonomie; zur Klärung der Frage nach dem Verhältnis zwischen Innen- und Außenpolitik u. a.). Hinzu kommt, daß die Aktionen und Reaktionen der an einem Konflikt mittel- und unmittelbar Beteiligten auch vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen und deren Deutung gesehen werden müssen (z. B. Beziehungen zwischen der BRD und der UdSSR). Ebenso wenig läßt sich das Verhalten einzelner „Länder“ in einem Konflikt isoliert betrachten. Es muß immer auch in Zusammenhang gesehen werden mit wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen und Abhängigkeiten auf supranationaler Ebene (z. B. Paktsysteme u. a.).

Der Versuch, gegenwärtige intergesellschaftliche Konflikte im Unterricht der Sekundarstufe I wenigstens in Ansätzen in ihren Bedingungen und Auswirkungen durchschaubar zu machen, führte zur Wahl folgender Lernzielzusammenhänge:

- Lernzielzusammenhang 1: Rüstung und Friedenssicherung

- Lernzielzusammenhang 2: Konflikte als Ergebnis der ungleichzeitigen Entwicklung verschiedener Gesellschaften
- Lernzielzusammenhang 3: Probleme und Chancen supranationaler Integration

Die Verschränkung dieser drei Aspekte läßt sich wiederum an jedem beliebigen Phänomen aufzeigen (z. B. Abrüstungsverhandlungen). Andererseits kann das Bewußtsein für diese Verschränkung bei den Schülern nicht vorausgesetzt werden. Ein solches Bewußtsein zu schaffen ist vielmehr das zentrale Lernziel für dieses Lernfeld. Das wirkt sich in Vorschlägen zur Unterrichtsorganisation so aus, daß zwar die einzelnen oben genannten Aspekte getrennt untersucht werden, die entsprechenden Lernziele und Themenstichworte unter neuen Fragestellungen jedoch mehrfach aufgegriffen werden (z. B. die unter dem Themenstichwort Rüstungsausgaben vermittelten Einsichten und Kenntnisse erweisen sich als notwendig, wenn es in anderem Zusammenhang darum geht, Argumente gegenüber der Forderung nach Abrüstung zu beurteilen). Diese Vorgehen einer schrittweisen Erarbeitung der komplexen Struktur wirkt sich auch auf die Strukturierung der historischen Aspekte in diesem Bereich. Es geht hierbei darum, bewußt zu machen, daß die gegenwärtige Struktur intergesellschaftlicher Konflikte ebenso wie die Beziehungen der Staaten innerhalb der beiden „Lager“ nur verstehbar wird, wenn man die geschichtliche Entwicklung dieser Beziehungen miteinbezieht, wie sie in den Bedingungen, Erscheinungsformen und Auswirkungen der beiden Weltkriege ihren sichtbaren Ausdruck findet. Zum anderen kann über den Vergleich gegenwärtiger Formen der Konfliktaustragungen mit den Auseinandersetzungen der europäischen Staaten im 18. und 19. Jahrhundert bzw. mit Konflikten an anderen Punkten der historischen Entwicklung die spezifische Struktur gegenwärtiger Konflikte besser durchschaubar gemacht werden.

Eine Organisation des Unterrichts, die dabei chronologisch vorgeht, erscheint jedoch kaum geeignet, um diese Ziele einzulösen. Auf diese Weise ließe sich nämlich der Bezug zwischen Unterrichtsstoff und Lernzielen nur herstellen über die Versicherung des Lehrers, dies alles sei notwendig, um die Gegenwart besser zu verstehen. In welchem Umfang das so Gelernte in der Regel funktionslos bleibt, zeigt sich daran, daß es dann, wenn es zur Beurteilung der gegenwärtigen Lage benötigt würde, nicht zur Verfügung steht, weil es vergessen wurde.

Es wird daher vorgeschlagen, die Einbeziehung historischer Exkurse an Fragestellungen zu binden, die sich aus der gegenwärtigen

gen Struktur internationaler Konflikte ergeben. Dabei werden bestimmte Themenkomplexe (z. B. Imperialismus; 1./2. Weltkrieg, Faschismus . . .) mehrfach aufgegriffen. Auf diese Weise soll die Vielschichtigkeit historischer Verläufe ebenso wie die Notwendigkeit „Geschichte“ zur Beurteilung der Gegenwart heranzuziehen, unmittelbar Gegenstand von Lernen werden.

Ebenso ist im Unterricht ständig auf die anderen Lernfelder und deren Lernziele einzugehen. Zum Beispiel erfordert die Analyse eines internationalen Konflikts auch, jeweils das „Verhältnis zwischen Wirtschaft und Politik“ (Lernfeld Wirtschaft, Lernzielzusammenhang 2) und die „Organisation politischer Entscheidungsabläufe“ (Lernfeld öffentliche Aufgaben, Lernzielzusammenhang 3) zu untersuchen.

Der Gegenstand des Lernfeldes ist den Schülern (und Lehrern) fast nur durch fremde Information zugänglich, die sie in der Regel nicht mit eigenen Erfahrungen vergleichen können. Deshalb ist die Befähigung zum Beschaffen und kritischen Auswerten von Informationen in allen Lernzielzusammenhängen eine wesentliche Qualifikation dieses Lernfeldes. Aus diesen Vorbemerkungen ergibt sich, daß eine Reihe von **Lernzielen** für alle Lernzielzusammenhänge gelten:

1. lernen, außenpolitische Entscheidungsprozesse und zwischenstaatliche Konflikte auf die ihnen zugrundeliegenden wirtschaftlichen und politischen Interessen zu befragen
2. untersuchen können, inwieweit solche Interessengruppen-, schichten-, klassenspezifisch sind
3. lernen, die Ursachen intergesellschaftlicher Ungleichheiten nicht in von der „Natur“ determinierten Gegebenheiten zu suchen, sondern als Ausdruck und Ergebnis von einander abhängiger wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse
4. lernen, Normen und Zielvorstellungen außenpolitischer Entscheidungen auf ihre gesellschaftspolitische Funktion hin zu befragen (z. B. nationales Interesse; Antikommunismus; Freie Welt; Solidarität des sozialistischen Lagers u. a.)
5. Instrumente außenpolitischer Herrschaftsausübung (politische, ökonomische, militärische) unter dem Aspekt ihrer Entstehung und Veränderung kennenlernen
6. Gesellschaftliche und politische Strukturen in einzelnen Staaten in ihrer Abhängigkeit von internationalen Machtverhältnissen erkennen

7. lernen, die Deutschlandzentriertheit bei der Betrachtung anderer Gesellschaften zu überwinden (unter besonderer Berücksichtigung sozialgeographischer und historischer Aspekte)
8. lernen zu prüfen, inwieweit Einstellungen gegenüber internationalen Konflikten/Beziehungen und gegenüber anderen Gesellschaften durch Vorurteile bestimmt sind
9. lernen, auch der Entstehung, Bedeutung und den Folgen solcher Vorurteile zu fragen
10. lernen, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Verhältnisse (und die daraus resultierenden Konflikte) als historisch entstanden und damit als veränderbar zu begreifen.

Lernzielzusammenhang 1: Rüstung und Friedenssicherung

Es kann davon ausgegangen werden, daß die unmittelbare Gefahr einer militärischen Konfrontation zwischen den verschiedenen Gesellschaftssystemen in West und Ost durch die Stabilisierung des militärischen Gleichgewichts in der Form nahezu gleichwertiger Waffensysteme seit Ende der fünfziger Jahre gebannt scheint, was seinen Niederschlag findet in den Bemühungen um internationale Rüstungskontrolle. Dennoch besteht die kriegerische Konfliktlösung als Mittel der Politik auf regionaler Ebene fort. Die Tatsache, daß der Ausbruch eines nuklearen Krieges bisher verhindert wurde, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß trotz aller Erfahrungen der zerstörerischen Auswirkungen von Kriegen mit modernen technischen Mitteln und trotz des wachsenden Bewußtseins, daß bewaffnetes Austragen von Konflikten die Lösung solcher Konflikte eher erschwert, partieller oder umfassender Frieden kaum nähergerückt ist.

Das „atomare“ Patt, das Stillhalteabkommen der hochgerüsteten Atomkräfte, führte bisher nicht zu einer weitreichenden Abrüstung, statt dessen ließ sich lediglich eine begrenzte Rüstungskontrolle erreichen und damit nur eine Verlangsamung des Rüstungswettlaufs mit seinen ökonomischen, politischen und psychischen Belastungen, nicht aber dessen Überwindung. Rüstungskontrolle und begrenzte Abrüstung können demnach nicht von vornherein als Beispiele praktizierter Friedenssicherung angesehen werden. Unter den gegebenen Verhältnissen muß vielmehr geprüft werden, inwieweit die entsprechenden Maßnahmen auch dazu dienen, den militärstrategischen und politischen *S t a t u s q u o* einzufrieren durch die stillschweigende Übereinstimmung weniger Großmächte in der

Wahrung ihrer Machtpositionen und Gesellschaftsordnungen, verbunden mit dem Anspruch auf Legitimierung der Ausübung gesellschaftspolitischer/militärischer „Ordnungs- und Weltpolizei“-Funktionen.

In diesem Zusammenhang sind Ansätze zur Friedenssicherung wie Abrüstungsbestrebungen, Einrichtungen neutraler Zonen, übernationaler Organisationen, Instanzen zur Konfliktregelung oder Versuche kollektiver Friedenssicherung zu untersuchen, ebenso die Ursachen ihres vorläufigen Scheiterns bzw. ihrer Begrenztheit (z. B. Völkerbund, Kellog-Pakt, Internationaler Gerichtshof, UNO, Rapatzki-Plan, SALT-Gespräche).

Das Weiterbestehen und Anwachsen der Rüstungspotentiale birgt zudem die Möglichkeit der verdeckten oder offenen Einflußnahme des „Militärs“ auf innenpolitische Entscheidungsprozesse. Die entsprechenden innenpolitischen Auswirkungen sind, bezogen auf das jeweilige politische System, zu untersuchen (in Verbindung mit Arbeitsbereich III; Öffentliche Aufgaben).

Die Tragweite militärischer Einflußnahmen läßt sich im Hinblick auf die deutschen Verhältnisse besonders an historischen Beispielen verdeutlichen (Rolle der OHL, Stellung der Reichswehr in der Weimarer Republik, Wehrmacht im „Dritten Reich“ ...). Vor dem Hintergrund dieser historischen Erfahrungen müssen auch Organisationsstruktur und Selbstverständnis der Bundeswehr sowie deren Einschätzung in der Öffentlichkeit untersucht werden (z. B. Konzeption und Realisierung des Prinzips der „inneren Führung“, Staatsbürger in Uniform als Versuch, autoritäre und hierarchische Strukturen abzubauen; Rolle des Wehrbeauftragten, Recht auf Wehrdienstverweigerung, Legitimation für den Verteidigungsauftrag ...).

Dieser Aspekt verweist bereits auf die Frage nach der Rolle militärischer Einrichtungen im Zusammenhang mit der politischen Bewußtseinsbildung (vgl. Arbeitsbereich I, Sozialisation). Hier ist unter Einbeziehung der historischen Perspektive vor allem das Verhältnis zwischen traditionellen militärischen Tugenden (Disziplin, Gehorsam, Ehre, Treue, Tapferkeit, Heldentum ...) und demokratischen Verhaltensformen zu untersuchen. Besonderes Gewicht hat dabei das Problem des Widerstandsrechts gegenüber militärischen Befehlsträgern. Im Unterricht sollte in diesem Zusammenhang auch geprüft werden, welche Rolle Beispiele für solchen Widerstand im Selbstverständnis militärischer Tradition und im Bewußtsein der Öffentlichkeit hatten und haben.

Die Frage nach den innergesellschaftlichen Auswirkungen, die sich aus dem Vorhandensein von Rüstungspotentialen ergeben, muß auch auf den Bereich der Wirtschaft bezogen werden. Dabei wird der Anteil der Rüstungsausgaben in Staatshaushalten ebenso zu thematisieren sein wie die Frage nach den wirtschaftlichen Konsequenzen, die der Auf-, Aus- bzw. Abbau von Rüstungspotentialen hatte und hat. Wenigstens in Ansätzen sollten auch Schüler der Sekundarstufe I Einblick gewinnen in den Diskussionsstand zur Beurteilung der Rüstungsindustrie (Zulieferungsindustrie) in hochentwickelten Industrieländern (Problem der sog. Surplus-Produktion).

Es ist jedoch nicht nur zu prüfen, in welcher Weise die Existenz von Rüstungssystemen die Entwicklung zur sozialen Demokratie in den Industriestaaten beeinflußt hat und noch beeinflußt. Angesichts der internationalen Lage müssen auch die Bedingungen und Auswirkungen von Militärputschs, Militärdiktaturen/Militärregimen in anderen politischen Systemen untersucht werden. Kriterium für die Beurteilung sollte auch hier die Frage sein, inwieweit die Rolle des Militärs (und das Vorhandensein bzw. der Aufbau von Rüstungspotentialen) eine Entwicklung dieser Länder im Sinne der Demokratisierung verhindert hat und verhindert.

Damit rücken zugleich die innenpolitischen Bedingungen einer Politik der Friedenssicherung ins Blickfeld. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler befähigt werden, Formen „aggressiver“ Außenpolitik auch danach zu beurteilen, inwieweit sie dazu beiträgt, soziale und politische Spannungen im Inneren zu überdecken. Diese Fragestellung verweist bereits auf die sozialpsychologischen Bedingungen für die Herstellung von Frieden bzw. für dessen Verhinderung: so müßte z. B. überprüft werden, in welchem Ausmaß Feindbilder Aggressionsventile darstellen, d. h. in Zusammenhang gesehen werden müssen mit autoritären Charakterstrukturen (vgl. dazu Lernfeld Sozialisation, S. 91 ff).

Lernziele (vgl. auch Lernziele 1 bis 10):

11. fähig werden zu erkennen, daß die Möglichkeit zur Nutzung des jeweils fortgeschrittensten Standes der technischen Entwicklung durch alle Schichten der Weltbevölkerung eine Bedingung zur Herstellung des Weltfriedens ist
12. einsehen lernen, daß Frieden nicht nur Abwesenheit von Krieg bedeutet, sondern die Beseitigung von psychischer und physischer Unterdrückung voraussetzt

13. lernen, historische und gegenwärtige Formen der Anwendung von Gewalt auf die Frage hin zu untersuchen, ob sie der Ausübung von Herrschaft dienen oder ob sie im Sinne von Gewalt zur Bekämpfung von politischer, ökonomischer oder militärischer Unterdrückung verstanden werden können
14. die Existenz hochentwickelter Rüstungspotentiale nicht nur als permanente Bedrohung des Weltfriedens begreifen, sondern auch in ihren innergesellschaftlichen, machtpolitischen und ökonomischen Auswirkungen beurteilen lernen
15. erkennen, daß die Aufrechterhaltung des militärstrategischen Gleichgewichts keine ausreichende Garantie für den Weltfrieden ist

Lernzielzusammenhang 2:

Konflikte als Ergebnis der ungleichzeitigen Entwicklung verschiedener Gesellschaften

Ziele aus diesem Lernzielzusammenhang lassen sich besonders an dem Verhältnis der unterentwickelten zu den entwickelten Staaten konkretisieren. Geht man von der Teilung der Welt in reiche und arme Länder, in Industrienationen und „Entwicklungsländer“ aus, so stellt sich die Frage nach den Ursachen für den unterschiedlichen Entwicklungsstand zwischen beiden. Bei der Formulierung von Erklärungshypothesen spielen die natürlichen Ressourcen und ihre unterschiedliche Nutzung eine wesentliche Rolle. Die Klärung dieses Sachverhaltes setzt instrumentelle und kognitive Qualifikationen voraus, die durch sozial- und wirtschaftsgeographische Methoden vermittelt werden. Die Erkenntnis, daß in diesen Ländern häufig Armut und Verelendung trotz großer natürlicher Ressourcen herrschen, kann einmal für die Untersuchung der innenpolitischen Verhältnisse in diesen Ländern motivieren, zugleich aber auch ein Ansatzpunkt sein, um zu fragen, inwieweit die derzeitige wirtschaftliche Situation der Länder der „Dritten Welt“ erst vor dem Hintergrund ihrer Rolle zur Zeit des Kolonialismus und Imperialismus verstehbar wird.

Dazu müßte untersucht werden: der Stand der Zivilisation vor dem Auftreten der Europäer, das Abschneiden aller eigenen Entwicklungsmöglichkeiten durch die sich entwickelnden kapitalistischen Staaten, ihr Verlust an Menschen und Rohstoffen, die Ausrichtung ihrer Wirtschaften auf die Bedürfnisse der Kolonialstaaten, die Zerstörung eigener kultureller Traditionen. Damit hängt die Frage nach gegenwärtigen Abhängigkeiten eng zusammen. Zu fragen ist:

- wer den Nutzen aus der Entwicklung zieht
- mit welchen Mitteln versucht wird, auch nach der staatlichen Unabhängigkeit der meisten früheren Kolonien, die ökonomische Abhängigkeit aufrechtzuerhalten
- welche innere soziale Struktur diese Entwicklungsländer haben
- ob eine sozio-ökonomische Entwicklung möglich ist
- in wessen Interesse die Gruppen ihre Macht ausüben
- ob die entwickelten (vor allem westlichen) Staaten bereit sind, solche sozialen Veränderungen zuzulassen, die für den Fortschritt eines Entwicklungslandes jeweils notwendig sind, wenn ihre Interessen kurzfristig betroffen sind

Im Rahmen dieser Abhängigkeit ist auf die, wenn auch begrenzte, Möglichkeit, verschiedene und eigene Wege der Entwicklung zu gehen, zu verweisen. Sie sind zu analysieren und gegeneinander abzuwägen (z. B. Tansania, Sambia, Kuba, Chile). Entwicklungshilfe der reicheren Länder ist darauf zu überprüfen, ob sie die Lebensverhältnisse im Empfängerland verbessert und es diesem ermöglicht, seine Abhängigkeit abzubauen, oder ob sie lediglich herrschenden Gruppen zu gute kommt und die Abhängigkeit des Landes verstärkt, indem sie neue Verbindlichkeiten schafft. Die Absichten der Geberländer sowie die Funktion der Entwicklungshilfe für deren Wirtschaft spielen hier ebenfalls eine Rolle (z. B. politische und militärisch-strategische Vorteile, Kapitalexport, Erschließung neuer Märkte, sichere Rohstofflieferanten).

Lernziele (vgl. auch 1 bis 15):

16. lernen, daß die Probleme der Entwicklungsländer nicht naturbedingt, sondern Ergebnis der historisch politischen Entwicklung sind
17. Konflikte in entfernten Regionen im Hinblick auf ihre Relevanz für die eigene Gesellschaft untersuchen können
18. lernen, Formen der Entwicklungshilfe unter sozialgeographischen Aspekten auf ihre Innovationsfunktion hin zu überprüfen
19. Bedingungen für Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme (Gefälle zwischen armen und reichen Ländern; Umweltverschmutzung; Umfang und Nutzung natürlicher Ressourcen; Energiequellen Grundstoffe; Nebeneinander unterschiedlicher Wirtschaftssysteme) kennenlernen

20. Alternative Modelle zur politischen Lösung solcher Probleme kennenlernen (supranationaler Zusammenschlüsse) und ihre Auswirkungen in Ansätzen beurteilen können

Lernzielzusammenhang 3: Probleme und Chancen supranationaler Integration

Die Lernzielzusammenhänge 1 und 2 rücken Fragen nach den Bedingungen und Folgen gegenwärtiger intergesellschaftlicher Konflikte in den Mittelpunkt. Versuche ihrer Lösung wurden in diesem Zusammenhang weitgehend so einbezogen, daß deren Unzulänglichkeiten von Schülern erkannt werden sollen. Dieser Aufgabenstellung scheint die Erfahrung zu widersprechen, daß es auf allen Gebieten sichtbare Anzeichen gibt, über nationale Grenzen, politische widersprüchliche Vorstellungen hinweg durch — internationale und supranationale Zusammenschlüsse und Verflechtungen auf den verschiedensten Ebenen Konfliktpotentiale abzubauen. Diese Zeichen für eine zunehmende weltweite Kommunikation dürfen im Unterricht keineswegs von vornherein als Verschleierung für die nach wie vor vorhandenen Interessengegensätze bzw. als indirekte Legitimierung für die Herrschaftsposition weniger Großmächte beurteilt werden. Vielmehr müßte in jedem Einzelfall neu untersucht werden, welche Vor- und Nachteile sie für wen gebracht haben bzw. noch bringen. Schwerpunkt des Unterrichts liegt dabei in der Befähigung der Schüler solche Vereinbarungen zur Zusammenarbeit über nationale und politische Grenzen hinweg auch an ihren Zielsetzungen zu messen, wie sie in den Präambeln von Vertragswerken formuliert werden. Dabei geht es sowohl um die außenpolitischen Formeln wie Völkerverständigung, internationale Zusammenarbeit, menschliche Erleichterungen, Abbau von nationalen Vorurteilen, Sicherung des Weltfriedens wie um die jeweils konkreten innenpolitischen Auswirkungen, die bestimmte internationale Vereinbarungen für die einzelnen Gruppen der Bevölkerung haben.

Bei einer kritischen Analyse der Integrationsbestrebungen (z. B. UNO; EWG) würden dann neben der unmittelbar erfahrenen positiven Auswirkungen auch nach den Begünstigungen von Interessengruppen zu fragen sein; vor allem aber müßten in diesem Zusammenhang politische Begründungen für internationale Integration durch den Verweis auf die Bedrohung der für die eigene Gesellschaft als positiv geltenden Werte und Ziele durch einen äußeren Gegner untersucht werden. Gegenstand von Unterricht sind in die-

sem Zusammenhang jedoch nicht nur die aktuellen Beispiele für supranationale Verteidigungssysteme, die ihre Existenz jeweils mit dem Angriffswillen der anderen Seite rechtfertigen. Wichtiger erscheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Frage nach der Möglichkeit der Koexistenz widersprüchlicher Gesellschaftssysteme und die Befähigung zur Beurteilung der mit diesem Ziel in Gang gesetzten supranationalen Integrationsbestrebungen und Vereinbarungen.

Lernziele (ergänzend zu Lernzielen 1 bis 20):

21. lernen zu prüfen, unter welchen Bedingungen die Entwicklung des Verkehrs, der Sportbeziehungen, der Massenmedien und des Tourismus den Abbau politischer Gegensätze und die Überwindung sogenannter natürlicher Grenzen fördert oder hemmt
22. lernen, daß die Beziehungen zwischen einzelnen Staaten auch abhängig sind von der Zugehörigkeit dieser Länder zu supranationalen Zusammenschlüssen
23. Entwicklung, Veränderung und Auswirkungen der Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung kennenlernen
24. Bedingungen für die Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme und damit zusammenhängender internationaler Konflikte untersuchen lernen
25. alternative Modelle zur Lösung solcher Probleme kennenlernen und in Ansätzen beurteilen lernen

5./6. Jahrgangsstufe

Übersicht:

Seite

Lernzielschwerpunkt 1: Krieg als Mittel zum Austrag intergesellschaftlicher Konflikte 261

Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes (S. 261)

- Sparta—Athen
- Rom—Karthago

Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Auswirkungen nationaler Vorurteile 264

Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes (S. 264)

- Fanatismus im Bereich des Sports (S. 265)
- Leistungssport (S. 266)
- Gastarbeiter (S. 267)
- Tourismus (S. 268)
- Verkehrswege — Verkehrsmittel (S. 270)

Lernzielschwerpunkt 1: Krieg als Mittel zum Austrag intergesellschaftlicher Konflikte

Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes:

Die Thematisierung internationaler Konflikte erscheint auch auf dieser Jahrgangsstufe nur dann sinnvoll, wenn es gelingt, die Bedingungen und Folgen solcher Konflikte durchschaubar zu machen. Dies verlangt, daß die Zusammenhänge aufgedeckt werden, die den äußeren Erscheinungsformen der Konflikte zugrundeliegen. Eine dieser Aufgabenstellung angemessene Organisation des Unterrichts findet auf dieser Jahrgangsstufe wahrscheinlich weniger ihre Grenze in der Fähigkeit der Schüler, solche Zusammenhänge zu erfassen; die entsprechenden Versuche dürften vielmehr eher daran scheitern, daß der dazu notwendige zeitliche Umfang der Unterrichtseinheiten bei Schülern auf Widerstände trifft, die in der Regel gewohnt sind, Lernfortschritt an der Zahl der besprochenen Themen zu messen.

Es scheint daher angebracht, internationale Konflikte zunächst nicht in der Gesamtheit ihrer jeweiligen Aspekte zum Gegenstand von Unterricht zu machen, sondern unter jeweils „reduzierten“ Problemstellungen aufzugreifen. Auf diese Weise sollen an einzelnen Beispielen schrittweise Fragestellungen und Begriffe verfügbar gemacht werden, die eine Untersuchung internationaler Konflikte unter zunehmend komplexeren Zusammenhängen ermöglichen. Kriterium für den Lernfortschritt wird dabei sein, inwieweit es den Schülern gelingt, die an den jeweiligen Beispielen gewonnenen Einsichten in Form von Fragestellungen auf neue Unterrichtsgegenstände in diesem Arbeitsbereich zu beziehen.

Geht man von diesen Vorüberlegungen aus, dann sprechen mehrere Gründe dagegen, als Ansatz für den Lernprozeß die großen aktuellen internationalen Konflikte (Vietnam-Konflikt, Nahost-Konflikt, Krieg zwischen Pakistan und Indien) zu wählen. Zwar sind die Schüler auf Grund von Fernsehinformationen für eine „globale“ Behandlung solcher Konflikte motiviert. Unterricht, der diese Motivation aufgreift, würde demnach Schülern zunächst die Erfahrung vermitteln, daß der Ansatz zu einer solchen „Globalbeurteilung“ scheitert. Dies dürfte nicht nur die weitere Lernmotivation einschränken, sondern könnte einer Haltung Vorschub leisten, vor ähnlichen Aufgabenstellungen prinzipiell zu resignieren („da schaut ja doch keiner durch; das ist alles viel zu verwickelt...“).

Es wird daher vorgeschlagen, zwischengesellschaftliche Konflikte auf dieser Jahrgangsstufe zunächst an historischen Beispielen zu untersuchen, die sich vergleichsweise leichter für eine Betrachtung unter ausgewählten Aspekten anbieten. Aufgabe des Unterrichts soll dabei die Aufarbeitung von Voreinstellungen der Schüler sein, wie sie in folgenden Äußerungen faßbar werden:

- Kriege hat es immer gegeben und wird es immer geben
- Schuld an Kriegen ist der Ehrgeiz/Machtwille einzelner Menschen
- Über den Ausgang eines Krieges entscheiden Mut/Tapferkeit der Kämpfenden
- Gewonnen haben immer die, die die besseren Feldherren hatten

Die Überprüfung solcher Ansichten orientiert sich an folgenden Lernzielen:

- lernen, intergesellschaftliche Konflikte als Ergebnis gesellschaftspolitischer und/oder wirtschaftlicher Interessengegensätze zu erkennen (LZ 1)
- lernen, die Ursachen für die Unterschiede zwischen einzelnen Gesellschaften nicht in von der „Natur“ bestimmten Gegebenheiten zu suchen, sondern als Ausdruck und Ergebnis voneinander abhängiger wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse zu verstehen (LZ 2)
- lernen, Rechtfertigungen für außenpolitische Ziele auf die ihnen zugrunde liegenden Interessen hin zu befragen (LZ 4)

Themenstichwort:

- **Auseinandersetzung Sparta—Athen**
- **Kriege zwischen Rom und Karthago**

Lernzielorientierte Erläuterungen

Unterricht, der diesem Lernzielschwerpunkt entspricht, läßt sich auf der Grundlage einer Reihe von historischen Beispielen organisieren. Die hier getroffene Auswahl orientiert sich an der Quellenlage; zum anderen bietet es sich an, solche Themenstichworte aufzugreifen, über die sich Verbindungen herstellen lassen zu den in den anderen Lernfeldern für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen historischen Themenstichworten. Im Hinblick auf die Lernziele soll-

ten in den Klassen 7 und 8 wenigstens zwei Beispiele untersucht werden (Möglichkeit des Vergleichs!)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Lernziele konkretisieren sich auf dieser Jahrgangsstufe in der Befähigung der Schüler, internationale Konflikte unter bestimmten Fragestellungen zu untersuchen. Solche Fragen sind:

- in welchen Formen äußern sich Konflikte (Kriege, Propaganda . . .)?
- wodurch und warum unterscheiden sich die jeweiligen Formen des Konfliktaustrags von bereits bekannten?
- welche Mittel werden jeweils eingesetzt, um Konflikte auszutragen (Verhandlungen, Drohungen, Erpressungen, kriegerische Auseinandersetzungen [Waffentechnik])?
- Wer ist in welcher Form direkt oder indirekt an dem Konflikt beteiligt (Kriegsdienst, Steuern, Subventionen . . .)?
- Wer bezahlt in welcher Form die Kosten?
- Wie und von wem wird ein Konfliktaustrag in einer bestimmten Form (z. B. durch Krieg) propagiert/gerechtfertigt?
- Wem bringt der Verlauf des Konfliktes Vorteile, wem Nachteile?
- Worin bestehen diese Vor- oder Nachteile?
- Wodurch wurde der Ausgang des Konfliktes entschieden?
- Unter welchen Bedingungen hätte sich der Konflikt vermieden lassen?

Mit der Erarbeitung dieser Fragestellungen wird vor allem die kritische Prüfung von Kollektivbegriffen (Volk, Rasse, Land, Reich . . .) angestrebt. An ihre Stelle tritt die Frage nach der sozialen Stellung der jeweils handelnden Personen. Dadurch wird es möglich, Ausdrücke wie „die Spanier“ als handelndes Subjekt zu ersetzen durch Begriffe wie „Feudalherren“, „Bauern“, „Priester“, „Handwerker“, „abhängiger Dienstadel“ . . . Auf diese Weise sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, um in den folgenden Jahrgangsstufen internationale Konflikte auf gesellschaftliche Strukturen bezogen zu untersuchen.

Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Auswirkungen nationaler Vorurteile

Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes:

Bereits im Lernzielschwerpunkt 1 wird deutlich, daß jede Behandlung von Aspekten internationaler Konflikte auf Voreinstellungen bei den Schülern trifft. Solche Voreinstellungen, die zum Gegenstand von Unterricht werden sollen, sind:

„Das geht uns nichts an“

„Die sind selbst schuld“

„Die machen ja doch was sie wollen“ . . .

Der in solchen Äußerungen sichtbar werdenden Distanzierung entspricht in der Regel die Identifizierung mit Symbolen, Repräsentanten, Wertvorstellungen, die etwa in folgenden Äußerungen faßbar werden:

„Wir sind tüchtiger, fleißiger“

„Wir sind sauber“

„Wir müssen gewinnen“ bzw. „Wir hätten gewonnen, wenn . . .“

„Unsere Nationalmannschaft“

„Deutsche Wertarbeit“ . . .

Die solchen Äußerungen zugrundeliegenden Voreinstellungen verweisen auf die Art und Weise, in der für Schüler dieser Jahrgangsstufe internationale Beziehungen relevant und unmittelbar erfahrbar sind. Die Funktion solcher Voreinstellungen und der ihnen entsprechenden Verhaltensweisen muß im Unterricht thematisiert werden. Dann kann es gelingen, Aspekte der Zusammenhänge zwischen internationalen Beziehungen und innergesellschaftlichen Problemen zum Gegenstand von Unterricht zu machen, ohne daß die behandelten Sachverhalte abstrakt und ohne Auswirkungen auf das politische Verhalten bleiben. Inwieweit Unterricht diese Aufgabe einlöst, zeigt sich vor allem daran, ob es gelingt, Fragestellungen aus dem Lernzielschwerpunkt 1 zu transferieren, in denen es um die kritische Auflösung von Kollektivbegriffen ging.

Lernziele:

- lernen, die Deutschlandzentriertheit bei der Betrachtung anderer Gesellschaften zu überwinden (LZ 7)
- lernen zu prüfen, unter welchen Bedingungen die Entwicklung des Verkehrs, der Sportbeziehungen, der Massenmedien und des Tourismus den Abbau politischer Gegensätze und die

Überwindung sogenannter natürlicher Grenzen fördert oder hemmt (LZ 21)

- lernen zu prüfen, inwieweit Einstellungen gegenüber internationalen Beziehungen/Konflikten und gegenüber anderen Gesellschaften durch Vorurteile bestimmt sind (LZ 8)
- lernen, nach Entstehung, Bedeutung und Folgen solcher Vorurteile zu fragen (LZ 9)

Themenstichwort:

Fanatismus im Bereich des Sports

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es sollen internationale Sportereignisse untersucht werden, die in besonderem Maße nationale Emotionen ausgelöst haben. Beispiele:

- Endspiel um die Fußballweltmeisterschaft 1966 („Das dritte Tor“)
- Europapokalspiele („Der Büchsenwurf von Mönchengladbach“)
- Eiskunstlaufmeisterschaften („Schiedsrichter“)
- Medaillenspiegel bei Olympiaden

Hinweise zur Strukturierung dieser Beispiele im Unterricht:

- Erscheinungsformen der emotionalen Reaktion
(Wut, Freude, Tätlichkeiten, Beleidigungen, Verbrüderung, Jubel, Umzüge, Sprechchöre, Lieder, Zerstörungen)
- Wer regiert in welcher Weise?
(Zuschauer am Fernsehschirm und im Stadion, Kommentatoren in Fernsehen und Rundfunk, Zeitungen: Massenpresse, Tageszeitungen, überregionale Zeitungen)
- Wie und durch wen werden Emotionen geweckt, verstärkt und gesteuert?
(Rundfunk- und Fernsehkommentatoren, Massenpresse . . .)
- Die Funktion sportlichen Fanatismus:
(Entpolitisierung durch den Zerstreungscharakter sportlicher Veranstaltungen: z. B. Schüler verbinden mit „Brasilien“ „Fußball“ und nicht etwa „soziales Elend“
Kanalisation affektiver Energien)
- Vergleich von Reaktionen bei einer Niederlage bzw. einem Sieg der „eigenen“ Mannschaft)
- Vermittlung nationaler Stereotypen durch Sport
(Einschätzung von Ländern nach „Ihrer“ sportlichen Leistung,

Zuordnung von sog. nationalen Eigenschaften: „Die Engländer spielen hart aber fair“, „Die Italiener spielen mit Haken und Ösen“)

Themenstichwort:

Leistungssport

Unterrichtspraktische Hinweise:

Untersucht werden sollen die Motive, die zur Errichtung von Leistungszentren und zur Durchführung von Aktionen wie „Jugend trainiert für Olympia“, „Deutsche Sporthilfe“ führen. Der Vergleich der Formen der Förderung von Leistungssport in verschiedenen Gesellschaftssystemen (Finanzierung, berufliche Stellung und Privilegien . . .) führt zur Einbeziehung der Fragestellung nach unterschiedlichen Motiven. Solche Motive sind u. a.:

nationales Prestige

Werbeeffekte auf kommunaler, nationaler und internationaler Ebene

Werbung für Sportartikel

Indem deutlich wird, daß die Förderung des Leistungssports abhängig ist von partikularen Interessen (kostenlose Ausrüstung nationaler Sportmannschaften durch Privatunternehmen), kann in Ansätzen erkannt werden, daß Identifikationsmechanismen (vgl.: Themenstichwort „Fanatismus“) für kommerzielle Zwecke eingesetzt werden.

Für beide Themenstichworte (Fanatismus, Leistungssport) gilt, daß die angegebenen Strukturierungshinweise und Fragestellungen auf den Vergleich verschiedener Länder bezogen werden.

Materialhinweise:

Vinnai, G., Fußballsport als Ideologie, Frankfurt 1970

Buchloh, P. G., Freese, P., Nationalistische Tendenzen in der englischen und deutschen Presseberichterstattung zur Fußballweltmeisterschaft 1966, In: Sprache im technischen Zeitalter 24/1967, S. 337 ff.

Dankert, H., Sportsprache und Kommunikation – Untersuchungen zur Struktur der Fußballsprache, Tübingen 1969

Prokop, U., Soziologie der Olympischen Spiele, München 1971

Themenstichwort:**Gastarbeiter****Unterrichtspraktische Hinweise:**

Dieses Themenstichwort verweist auf Unterrichtsansätze für diese Jahrgangsstufe im Lernfeld I (vgl. S. 000). Die dort thematisierten Aspekte des Gastarbeiterproblems werden unter den Lernzielen dieses Lernzielschwerpunktes um Fragestellungen ergänzt wie:

- welche Vorstellungen über die Herkunftsländer gehen in Assoziationen zu dem Stichwort Gastarbeiter ein? (Bilder, Namen als Vorlage für Assoziationsreihen)
- Wie kommen solche Vorstellungen zustande? Wie läßt sich nachprüfen, ob sie der Wirklichkeit entsprechen? Dazu müßte untersucht werden: soziale Lage der Gastarbeiter im Herkunftsland (Einkommen; Wohnverhältnisse, Ausbildungsbedingungen...)
- Welche Folgen haben bestimmte Vorstellungen über Gastarbeiter und die in sie eingehenden Urteile über die Herkunftsländer?
- Wie wird die Existenz von Gastarbeitern begründet? Gibt es unterschiedliche einander widersprechende Begründungen? Wie lassen sich solche Begründungen überprüfen? (z. B. Hilfe für die Herkunftsländer — Ausnutzung billiger Arbeitskräfte bei gleichzeitiger Fortdauer sozialer Mißstände in den Herkunftsländern)
- Welche Rolle spielt die Angst, Gastarbeiter könnten eine Konkurrenz darstellen, bei Negativurteilen?
- Unter welchen Voraussetzungen wäre denkbar, daß die Gastarbeiter zu einer Verständigung zwischen Völkern beitragen?

Bei der Erarbeitung dieser Fragestellungen im Unterricht können Begriffe wie Vorurteil, Stereotyp (vgl. Lernfeld II) wenigstens in Umschreibungen eingeführt werden. Zugleich werden Fragestellungen und Begriffe verfügbar, die in wirtschaftliche Zusammenhänge intergesellschaftlicher Beziehungen einführen (vgl. Lernfeld II). Hier könnte vor allem der Beitrag der Sozialgeographie zu diesem Themenstichwort liegen (z. B. Verhältnis zwischen sog. Aktiv- und Passivräumen)

Materialhinweise:

vgl. entsprechendes Themenstichwort im Lernfeld 1 S.

Rochcau, G., Die innereuropäischen Arbeiterwanderungen. GR 1966

Puls, W. W., Das jugoslawische Gastarbeiterproblem. GR 1966

Schrettenbrunner, H., Die Wanderbewegungen von Fremdarbeitern am Beispiel einer Gemeinde in Kalabrien, GR 1969

Themenstichwort:

Tourismus

Unterrichtspraktische Hinweise:

Unterricht, der von diesem Themenstichwort ausgeht, hätte vor allem die Auswirkungen zu untersuchen, die der Tourismus auf das Entstehen der Vorstellungen über andere Länder und Völker hat. Dabei müßte ebenso überprüft werden, inwieweit Tourismus zur Völkerverständigung beitragen kann, aber auch in welchem Ausmaß er Klischeevorstellungen vom Urlaubsland vermittelt, bzw. dazu beiträgt, daß die politische und soziale Realität in diesen Ländern hinter der Touristenperspektive völlig verlorengeht.

Unterricht kann diesen Sachverhalt erarbeiten, indem er Bildmaterial und Textauszüge aus Reiseprospekten, Reiseführern, Sachbüchern über Expeditionen, Reiseberichte kontrastiert mit Bildern und Texten aus Erdkundes Schulbüchern, geographischer Fachliteratur, sowie Angaben über die sozialen und politischen Verhältnisse in den entsprechenden Urlaubsländern. Dazu sollten u. a. folgende Fragestellungen entwickelt werden:

- Welche Vorstellungen verbinden sich mit dem jeweiligen Urlaubsland? (z. B. zu ermitteln durch die Aufforderung an die Schüler: „Schreibt auf/zeichnet, was euch einfällt, wenn ihr an Spanien, Griechenland, Italien denkt!“)
- Woher kommen diese Vorstellungen?
- Welche Rolle spielt dabei die Touristikwerbung/Reklame/Ansichtskarten/Privatphotos von Bekannten?
- Welche Wirkung geht von diesem Material aus (Bilder-Texte)?
- Was wird auf diesen Bildern dargestellt?
- Welche Vorstellungen vermittelt das Material von dem Land und seinen Bewohnern?

- Was spricht für, was gegen die Behauptung, der Tourismus sei völkerverbindend?
- Was lernen Urlauber von dem Urlaubsland kennen? (Kontakt mit einzelnen Schichten der Bevölkerung!)
- Welche Vorschläge enthalten Reiseführer? (Routen und deren Begründung!)
- Mit welchen Argumenten, Angeboten wirbt ein Land um Urlauber?
- Welche Folgen bezogen auf die Beurteilung der Lebensverhältnisse in dem Urlaubsland hätte es, wenn das Bild eines Landes, wie es Urlaubswerbung und Urlaubserfahrung darstellen, verallgemeinert würde?
- Würde ein solches Bild der Völkerverständigung nützen/schaden?
- Würde sich dieser Nutzen/Schaden auf alle Gruppen der Bevölkerung gleichermaßen beziehen?

Materialhinweise:

Es bietet sich an, das Material von Schülern sammeln zu lassen. Ausgangspunkt von Unterricht könnten dann etwa folgende Texte und die ihnen entsprechenden Bilder sein:

- „Idyllische Ruhe herrscht in Mijas, einem verträumten andalusischen Bergdorf, nur eine Autostunde von den großen Badeorten entfernt“ (Quick, Nr. 7, 1970)
- „Sie stehen fasziniert vor den modernen Gebäuden und der bunten Trostlosigkeit der Slums. Blick vom 2100 m hohen Mount Avila auf die Ihnen zu Füßen liegende Weltstadt. Gelegenheit zu erholsamen Badeausflügen“ (Neckermann Reisen präsentiert: URLAUB 1971/72)
- „Wer die Idylle liebt, wer am Althergebrachten hängt oder wer eine romantische Seele hat, der findet seine Motive in den alten Stadtvierteln. Trotz Modernisierung und Kriegszerstörung haben ganze Kleinstädte samt Stadtmauern ihr Aussehen durch die Jahrhunderte kaum verändert. Natürlich hat der Zahn der Zeit an ihnen genagt, aber das ist ja gerade das Liebenswerte. Da sind die zerbröckelnden Fassaden, die schiefen Giebel, die durchhängenden Dächer . . . Auch das alte Kopfsteinpflaster ist meist noch vorhanden, aber — da beginnt der Ärger — Pferdekarren rumpeln nicht mehr darüber hinweg. Statt dessen gibt es

Autos und mit ihnen Verkehrszeichen, weiße Striche und Parkuhren. Man kann es nicht anders sagen, diese Dinge verschandeln einem regelmäßig die schönsten Photos." (M. Bauer, Sehen und fotografieren — Motive richtig gesehen, S. 106)

Themenstichwort:

Verkehrsmittel — Verkehrswege

Lernzielorientierte Erläuterungen

- international wichtige Verkehrswege Europas und Außereuropas in ihrer Besonderheit und Bedeutung kennenlernen
- Ausbau und Verbesserung von Wasserwegen (Kanäle) sowie deren raumverbindende Aufgabe kennenlernen
- die Verkehrserschließung und die Verkehrsanbindung von Randräumen als Voraussetzung ihrer Inwertsetzung erkennen können (Beispiele aus verschiedenen Räumen)
- die Entwicklung neuer Verkehrsmittel und ihren Einsatz im zwischenstaatlichen Verkehr erkennen können, dabei die Notwendigkeit internationaler Vereinbarungen erfassen lernen
- lernen, daß der Bau, die Nutzung und die Weiterentwicklung der Verkehrswege- und -mittel abhängen von politischen, wirtschaftlichen und militärstrategischen Faktoren
- lernen zu prüfen, inwieweit die Entscheidung für eine bestimmte Form von Verkehrsverbindungen von partikularen Interessen (z. B. Wirtschaftszweige) bestimmt wird.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Suez-Kanal, Panama-Kanal, Kiel-Kanal

St.-Lorenz-Seeweg

Rhein-Main-Donau-Schiffahrtsweg

Fernostroute über Sibirien

Autobahn im „Zonenrandgebiet“

Tunnelbauten im internat. Verkehr (Kanaltunnel usw.), Alpentunnel.

Materialhinweise:

Posselt, B. von Oertzen, Der Europa-Kanal Rhein-Main-Donau. GR. 1966

Leibbrand, K., Zwischenstaatliche Verkehrsprobleme in Mitteleuropa. GR 1954, 281

- Anschütz, H., Die Verkehrswege des Iran und ihre Bedeutung für die Erschließung des Landes. GR 1967, 221
- Pöllath, W., Neue Überseetransportmöglichkeiten mit Transcontainern. GR 1968, 391
- Schnoor, H., Zur weltwirtschaftlichen und nationalen Bedeutung der Seeschifffahrt. GR 1960, 469
- Otomba, L., Neuere Strukturwandlungen und Verlagerungen auf den Hauptwegen des seewärtigen Güterverkehrs. 1959, 62
- Achilles, F., Gegenwärtige und zukünftige Wasserstraßen für das Europaschiff. GR 1967, 302
- Haubrich, H., Moselschifffahrt — einst und jetzt. GR 1967, 294
- Dehmel, R., Alpenpässe. GR 1953, 320
- Henning, F., Der St. Lorenz-Seeweg. GR 1962, 138
- Schüller, P., Die neue Tokaido-Schnellbahn Tokio-Osaka und ihre Stellung im Verkehrssystem Japans. 1965, 128
- Dehmel, R., Ölleitungen zwischen Nordsee und Mittelmeer. GR 1959, 2
- Stratil-Sauer, G., Zur Wirtschaft der modernen Türkei. GR 1972, 83
- Arnold, A., Die Industrialisierung in Tunesien und Algerien. GR 197
- Kortum, G., Hafenprobleme Irans im nördlichen persischen Golf. GR 1
- Schamp, H., Der Weltluftverkehr, GR 1959, 50

7./8. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	275
Lernzielschwerpunkt 1: Koloniale Abhängigkeitsstrukturen .	276
— Entstehungsphase der Kolonien (S. 277)	
— Umstrukturierung der Wirtschaft in den Kolonien (S. 277)	
— Bedeutung der Kolonien für die wirtschaftliche Entwicklung in den Mutterländern (S. 278)	
Lernzielschwerpunkt 2: Wirtschaftliche Probleme der Entwicklungsländer	279
Lernzielschwerpunkt 3: Verhältnis zwischen intergesellschaftlichen und Innergesellschaftlichen Konflikten	282

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte:

Es wird vorgeschlagen in den Mittelpunkt des Lernfeldes auf dieser Jahrgangsstufe Probleme der sog. Dritten Welt zu stellen. Am Beispiel der Entwicklung des Verhältnisses zwischen den „armen“ und „reichen“ Ländern sollen Konflikte untersucht werden, die sich aus der ungleichzeitigen Entwicklung verschiedener Gesellschaften ergeben. Diese Entscheidung orientiert sich einmal an der Bedeutung dieser Konflikte für das Verständnis der gegenwärtigen Struktur intergesellschaftlicher Beziehungen (vgl. Erläuterung zum Lernzielzusammenhang 2, S. 000). Zum anderen wurde von der Annahme ausgegangen, daß bei einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der an einem Konflikt beteiligten Gesellschaften, sich die dem Konflikt zugrundeliegenden Interessengegensätze leichter bestimmen lassen.

Vor allem der Zusammenhang zwischen intergesellschaftlichen Gegensätzen und innergesellschaftlichen Gegensätzen soll an Beispielen des Verhältnisses zwischen armen und reichen Ländern exemplarisch erarbeitet werden. Diese Gegensätze finden ihren Ausdruck in politisch spektakulären Geschehnissen, die als sog. „Fälle“, als Einstieg und Motivation verwendet werden können, die sich jedoch auf dem Hintergrund der obengenannten sozialen und ökonomischen Realität spiegeln müssen. Genannt seien hier nur Cabora — Bassa, Botschaftsentführungen in Lateinamerika, revolutionäre Kriege in Asien. Geht man von der Teilung der Welt in reiche und arme Länder, in „Industriationen“ und „Entwicklungsländer“ aus, so stellt sich die Frage nach den Ursachen für den unterschiedlichen Entwicklungsstand zwischen beiden. Der Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus wird deshalb im Rahmen dieser Thematik ein wesentlicher Stellenwert zukommen. Bei der Formulierung von Erklärungshypothesen spielen weiterhin die natürlichen Ressourcen und ihre unterschiedliche Nutzung eine wesentliche Rolle. Die Klärung dieses Sachverhaltes setzt instrumentelle und kognitive Qualifikationen voraus, die durch sozial- und wirtschaftsgeographische Methoden vermittelt werden.

Da die Unterrichtsvorhaben einer zeitlichen Begrenzung unterliegen, empfiehlt sich eine vertiefende Erarbeitung an verschiedenen Phänomenen. Diese sollten zugleich so ausgewählt werden, daß sie sich von der Sache her zur exemplarischen Verdeutlichung besonders eignen. An ihnen müssen sich vor allem Problemkreise wie Abhängigkeitsstrukturen zwischen „Industrieländern und Entwicklungsländern“, daraus resultierende inner- und intergesell-

schaftliche Konflikte sowie politische und ökonomische Lösungsmodelle verdeutlichen lassen.

Lernzielschwerpunkt 1: Koloniale Abhängigkeitsstrukturen

Die Darstellung der Kolonialzeit ermöglicht die Erklärung heute noch bestehender Abhängigkeitsstrukturen zwischen ehemaligen Mutterländern und Kolonien. Es ist deshalb vor allem zu zeigen, wie die Wirtschaft der Kolonien als Kontraststrukturen (v. a. als Rohstofflieferanten) in die Wirtschaftssysteme der Kolonialmächte eingliedert wurden und welche Folgen sich daraus für beide ergaben. Dem Beispiel Portugal ist in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung beizumessen.

Lernziele:

- lernen, außenpolitische Verfahrensweisen und Entscheidungsprozesse auf die ihnen zugrundeliegenden gesellschaftlich-politischen und wirtschaftlichen Interessen zu befragen (LZ 1)
- prüfen können, inwieweit diese Interessen gruppen-, klassen-, schichtenspezifisch sind (LZ 2)
- Instrumente außenpolitischer Herrschaftsausübung (politische, ökonomische, militärische) unter dem Aspekt ihrer Entstehung und Veränderung kennenzulernen (LZ 5)
- lernen, daß die Probleme der Entwicklungsländer nicht naturbedingt, sondern Ergebnis der historisch-politischen Entwicklung sind (LZ 16)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Eine Untersuchung dieser Abhängigkeitsstrukturen kann ausgehen von der Frage der Auswirkungen der Kolonialherrschaft auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Struktur der heutigen Entwicklungsländer. Die Folgen der Kolonialherrschaft können dabei an beliebig vielen Beispielen aufgezeigt werden, wobei die Existenz und die Zusammenhänge dieser Probleme gesehen werden müssen.

Dazu müßten die gewählten Beispiele unter folgenden Fragestellungen untersucht werden:

- wann, in welcher Form und mit welchen unmittelbaren Auswirkungen wurden Kolonien gegründet (z. B. Konquista, Handelsstützpunkte)
- welche wirtschaftliche Bedeutung hatten die Kolonien für das Mutterland; wie hat sich diese wirtschaftliche Bedeutung in den Kolonien ausgewirkt? (z. B. Umwandlung autarker Wirtschaften in monokulturelle und monoproduktionelle Systeme: Erdnuß- und Kakaoanbau in Senegal und Ghana; Zuckerrohr in Kuba; Baumwolle und Tee in Indien; Kautschuk in Hinterindien)
- Welche Bedeutung hatten die Kolonien für die wirtschaftliche Entwicklung in den Mutterländern (z. B. Bedeutung des Gold-, Silber-, Sklavenhandels für die Entstehung großer Vermögen als Grundlage für Investitionskapital zu Beginn der Industrialisierung; Zusammenhang zwischen Entwicklung der englischen Textilindustrie und Zerstörung der Anfänge einer indischen Textilindustrie)
- welche politische und wirtschaftliche Rolle spielten/spielen weiße Einwanderer für die Weiterentwicklung der Kolonien (z. B. Herrschaft weißer Minderheiten in Rhodesien und in Südafrika)
- wie sind technische und kulturelle Maßnahmen der Kolonialmächte in den Kolonien zu beurteilen (z. B. von Verkehrswegen, Stauwerken; Seuchenbekämpfung, Arbeit der Missionsstationen)

Materialhinweise:

zur Entstehungsphase der Kolonien:

- Sieber, E., Kolonialgeschichte der Neuzeit Bern 1948
 Konetzke, R., Süd- und Mittelamerika Frankfurt 1965 (Fischer Weltgeschichte, Bd. 22)
 Bertaux, P., Afrika (Fischer Weltgeschichte, Bd. 32)
 Ansprenger, F., Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrika (Klett-Quellenheft 4215)
 Konetzke, R., Lateinamerika seit 1492 (Klett-Quellenh. 4258)
 Davidson, B., Vom Sklavenhandel zur Kolonialisierung (rde 266/267)
 Las Casas, Bericht über die Verwüstung Indiens
 Paczenski, Die Weißen kommen, Hamburg 1969
 Waldschmitt, E., Geschichte Asiens München 1950

zur Umstrukturierung der Wirtschaft in den Kolonien:

Fieldhouse, D., Die Kolonialreiche seit dem 18. Jahrhundert (Fischer Weltgeschichte Bd. 29)

Ansprenger, F., Afrika. Eine politische Länderkunde Berlin 1969

Zimmermann, L., Der Imperialismus (Klett-Qu. 4219)

zur Bedeutung der Kolonien für die wirtschaftliche Entwicklung in den Mutterländern:

Mandel, E., Die Marxsche Theorie der ursprünglichen Akkumulation und die Industrialisierung der Dritten Welt In Folgen einer Theorie (ed. Suhrkamp 226)

Hobsbawm, E. J., Industrie und Empire, ed. suhrkamp 1969

Baran, P. A., Politische Ökonomie des wirtschaftlichen Wachstums, Göttingen 1957

zu einzelnen Kolonialgebieten:

Boavida, A., Angola Zur Geschichte des Kolonialismus (ed. suhrkamp 366)

Bosgra, S., Cabora Bassa, ein Damm gegen die Afrikaner

Mondlane, E., Mozambique, Ffm 1970

Davidson, B., Eine Million Portugiesen nach Afrika in der Spiegel 11. 11. 1968

Schilling, B./Unger, Angola Guinea Mozambique, Dokumente und Materialien, Ffm 1969

Chaliand, G., Bewaffneter Kampf in Afrika

Albertini, R., Dekolonisation — die Diskussion über Verwaltung und Zukunft der Kolonien Köln 1966

Das Argument/59, Afrika zwischen Imperialismus und Sozialismus. Staatssekretariat für Information und Tourismus Lissabonn:

Cabora Bassa (Lilo-Druck, Düsseldorf)

Der Spiegel 45/71, „Gefangen im Vorhof der Hölle“, 3. Teil

Adam, H., Südafrika ed. suhrkamp 343

Der Spiegel, Gefangen im Vorhof der Hölle 1. Teil

Duwe, F., Kap ohne Hoffnung — oder die Politik Apartheid rororo TB 780

Davidson, B., Die Befreiung Guineas (März, Ffm. 1970)

Ansprenger, F., Afrika Berlin, 1968

Maurer/Molt, Lateinamerika Berlin, 1968

Behrendt, R.F., Soziale Strategie für Entwicklungsländer Frankfurt/M., 1965

Myrdal, G., Politisches Manifest über die Armut in der Welt Frankfurt, 1970

Uhlig, H., Indien, Probleme eines Entwicklungslandes — Gießener Geogr. Schriften 1962

Geographische Rundschau:

Marokko als Entwicklungsland 1960, 391

Formen der Entwicklung in Afrika 1960, 415

Afrika als Ergänzungsraum für Europa 1960, 45

Indien, England und der Orient 1961, 341

Zeitschrift: Afrika heute Hrsg. Deutsche Afrika Ges., Bonn

Informationen zur politischen Bildung (Bundeszentrale für polit. Bildung) Nr. 105, 112, 117, 120, 125, 136/37, 144

Lernzielschwerpunkt 2:**Wirtschaftliche Probleme der Entwicklungsländer**

In diesem Lernzielzusammenhang soll verdeutlicht werden, daß Abhängigkeitsverhältnisse nicht automatisch gleichzusetzen sind mit direkter administrativer, militärischer und ökonomischer Kontrolle eines Landes, sondern, daß vielmehr indirekt wirksame ökonomische Mechanismen (wie z. B. das Sinken der Weltmarktpreise) Stagnation und Unterentwicklung herbeiführen bzw. verstärken können. Für die Erkenntnis solcher Zusammenhänge kann Unterricht motivieren, indem er die Einsicht vermittelt, daß in den Entwicklungsländern trotz großer natürlicher Ressourcen Armut und Elend herrschen. Die Überlegung, inwieweit dieser Zustand Ergebnis der in der Kolonialzeit aufgebauten wirtschaftsstrukturellen Abhängigkeit ist, läßt sich mit der Frage verbinden, welche Chancen die Entwicklungsländer nach Erlangen der politischen Unabhängigkeit haben, um ihren Entwicklungsrückstand aufzuholen. Dabei wird zu zeigen sein, daß die von den Industrieländern benötigte Hilfe in der Regel größer ist als die eigene Kapitalkraft. Über die daraus resultierende fortschreitende Verschuldung wird dann das Problem der Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Industrieländern unter einem weiteren Gesichtspunkt lernrelevant. Diesen Überlegungen entsprechen als **Lernziele:**

- lernen, die Ursachen intergesellschaftlicher Ungleichheiten nicht in von der Natur determinierten (klimatischen, demographischen, rassischen) Gegebenheiten zu suchen, sondern als Ausdruck und Ergebnis voneinander abhängiger wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Entwicklungsprozesse zu verstehen (LZ 3)

- gesellschaftliche und politische Strukturen in einzelnen Staaten in ihrer Abhängigkeit von internationalen Machtverhältnissen erkennen (LZ 6)
- Bedingungen für Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme (Gefälle zwischen armen und reichen Ländern; Umfang und Nutzung natürlicher Ressourcen; Energiequellen, Grundstoffe; Nebeneinander unterschiedlicher Wirtschaftssysteme ...) kennenlernen (LZ 19)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Den Lernzielen lassen sich wieder verschiedene thematische Schwerpunkte zuordnen. Ihre Auswahl hängt davon ab, welches Entwicklungsland Unterrichtsgegenstand ist. Fragen, an denen sich der Unterricht orientieren müßte, sind:

- wie wirken sich Weltmarktpreise und der „term of trade“ (Verhältnis von Rohstoffpreisen zu Preisen für Industrieerzeugnisse) für die Wirtschaftslage der ehemaligen Kolonien aus (z. B. Kaffeepreis Brasiliens — Traktorpreis der USA)
- in welchem Verhältnis stehen Prokopfeinkommen, Bevölkerungswachstum und Steigerungsrate des Bruttozozialprodukts (z. B. Indien)?
- welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Grad der Industrialisierung, den Möglichkeiten zur Intensivierung der Landwirtschaft, der vorhandenen Infrastruktur und den Besitzverhältnissen?
- welche Rolle spielt die ausländische Kapitalanlage, wozu wird sie eingesetzt; in welchem Verhältnis stehen Eigenkapital und Fremdkapital; wie wirkt sich dieses Verhältnis auf die Setzung wirtschaftlicher Prioritäten aus? (z. B. Probleme des Aufbaus einer kupferverarbeitenden Industrie in Chile)
- welche Auswirkungen haben Einfuhrzölle der Industrieländer auf Fertigprodukte für den Auf-/bzw. Ausbau der Industrie in den Entwicklungsländern (z. B. Röstkaffee-Export Brasiliens)?
- welche Auswirkung hat der Schuldendienst bei Kapitalanleihen für die wirtschaftliche und politische Abhängigkeit der Entwicklungsländer (z. B. Indien/Ghana)?

Materialhinweise:

Jalée, P., Die Ausbeutung der Dritten Welt (Verl. Neue Kritik Ffm)
 Das Argument, Probleme der E.-länder I, II, IV, V, Nr. 34, 38, 51, 53

- Jalée, P., Die Dritte Welt in der Weltwirtschaft EVA 1969
- Heinrich, B., D-Mark-Imperialismus Voltaire Handbuch 12/13
- Myrdal, G., Politisches Manifest über die Armut in der Welt Suhrkamp 1970
- Rostow, W., Stadien des wirtschaftlichen Wachstums Göttingen 1957
- Segal, R., Die Krise Indiens EVA
- Frank, A. G., Kapitalismus und Unterentwicklung in Lateinamerika EVA 1970
- Kalz, W., Allianz für den Fortschritt in: Blätter für deutsche und int. Politik 9/69
- Córdova, A., Die wirtsch. Struktur Lateinamerikas es. suhrk. 311
- Magdoff, H., Das Zeitalter des Imperialismus Ffm. 1969
- Borau, P., Polit. Ökonomie des wirtschaftlichen Wachstums Berlin-Neuwied 1965
- Eppler, E., Probleme der Dritten Welt. GR 1971
- Arnold, A., Die Industrialisierung in Tunesien und Algerien. Entwicklungsprobleme Nordafrikanischer Länder im Vergleich. GR 1971
- Temme, M., Entwicklungsprobleme in den südamerikanischen Anden am Beispiel des Tales von Catamajo (Ecuador) GR 1971
- Winkler, H. J., Entwicklungshilfe — Geschenk, Geschäft, Politik, Opladen, 1967
- Weigt, E., Wirtschafts- und sozialgeographische Studien in Südin-
dien — die Erde 1958
- Geographische Rundschau:
Bodenreform in Indien 1959, 328
Genossenschaftswesen In der Indischen Landwirtschaft 1961, 453
Südündische Landwirtschaft 1961, 311
- Großprojekte In lateinamerikanischen Entwicklungsländern 1959,
414
- Rourkela 1967, 241
- Der Einfluß der Industrialisierung auf die Mobilität traditioneller
Agrargesellschaften in Südasien 1968, 424

Lernzielschwerpunkt 3: Verhältnis zwischen intergesellschaftlichen und innergesellschaftlichen Konflikten

Die während der Dekolonisationsperiode erreichte formale politische Unabhängigkeit war und ist keine Garantie für die Emanzipation der armen Länder. Abhängigkeitsstrukturen wurden mit Hilfe alter und neuer Oligarchien aufrechterhalten, die daraus resultierenden sozialen Spannungen sind Ursache für nationale und internationale Konflikte.

Dieser Lernzielzusammenhang beschäftigt sich mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten für eine Lösung dieser sozialen Spannungen. Hier werden vor allem verschiedene Formen der Entwicklungshilfe unter dem Gesichtspunkt zu betrachten sein, welchen Beitrag sie hierfür leisten und welche Folgen durch das Ausscheren aus dem Einflußbereich einer Großmacht für einzelne Länder entstehen (z. B. China, Kuba, Guinea). Politische und ökonomische Lösungsmodelle sind somit nicht getrennt zu sehen von den Formen der Abhängigkeit und den Mitteln ihrer Aufrechterhaltung. Damit werden in diesem Lernzielschwerpunkt folgende allgemeine **Lernziele** aufgegriffen:

- Konflikte in entfernten Regionen im Hinblick auf ihre Relevanz für die eigene Gesellschaft untersuchen können (LZ 17)
- lernen, historische und gegenwärtige Formen der Anwendung von Gewalt auf die Frage hin zu untersuchen, ob sie der Ausübung von Herrschaft dienen oder ob sie im Sinne von Gegengewalt zur Bekämpfung von ökonomischer, politischer und militärischer Unterdrückung verstanden werden können (LZ 13)
- Alternative Modelle zur politischen Lösung der Probleme der Entwicklungsländer kennenlernen und ihre Auswirkungen in Ansätzen beurteilen können (LZ 20)
- lernen, Formen der Entwicklungshilfe unter sozialgeographischen und ökonomischen Aspekten auf ihre Innovationsfunktion hin zu überprüfen (Veränderung der Infrastrukturen und Produktionsformen . . .)(LZ 18)
- fähig werden zu erkennen, daß die Möglichkeit zur Nutzung des jeweils fortgeschrittensten Standes der technischen Entwicklung durch alle Schichten der Weltbevölkerung eine Bedingung zur Herstellung des Weltfriedens ist (LZ 11)

- lernen, daß Frieden nicht nur Abwesenheit von Krieg bedeutet, sondern die Beseitigung von psychischer und physischer Unterdrückung und Ausbeutung voraussetzt (LZ 12)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Bei Unterrichtsorganisation, die diesen Lernzielen entsprechend angelegt ist, empfiehlt es sich, von konkreten Beispielen auszugehen, an denen das vielschichtige Ineinander von Entwicklungshilfemaßnahmen, deren innenpolitische Auswirkungen in den Entwicklungsländern und die Frage nach den Motiven für die Vergabe dieser Hilfe zum Problem werden kann. Solche Beispiele sind u. a.:

- Konflikt um Cabora Bassa, Ziele der beteiligten Interessengruppen (portugiesische Regierung, Frelimo, Südafrika, Rhodesien, Sambia, Oau, Zamco, BRD usw.)
- Entstehen und Funktion einheimischer Oberschichten (z. B. neue Bürokratien in Senegal und Ghana)
- Politische und ökonomische Macht lateinamerikanischer Oberschichten (Großgrundbesitz und Massenarmut in Bolivien, Brasilien, Chile usw.)
- Der Krieg in Vietnam (Großgrundbesitz und Pachtsystem)
- Militärdiktaturen und deren Abhängigkeit von den Großmächten (Vietnam, Brasilien, Nigeria)
- Interessenkonflikte der Großmächte in den Ländern der 3. Welt (Vietnam, Nah-Ost, Kuba)
- Revolutionäre Bewegungen (z. B. Brasilien, Uruguay, Mozambique, Vietnam)
- Formen der Entwicklungshilfe: Kirchliche Maßnahmen, staatliche Schenkungen, private und staatliche Kredite, Privatinvestitionen (z. B. Brot für die Welt, Bewässerungsprojekte der BRD in Peru, Investitionen westdeutscher Firmen in Brasilien, Hermes-Kredite für die am Bau des Cabora Bassa-Staudammes beteiligten Firmen usw.)
- Auswirkungen der Bevölkerungsgliederung in den Entwicklungsländern (Bedeutung von Stammeskonflikten; religiöse Gegensätzen als Ausdruck für soziale Konflikte unter besonderer Berücksichtigung der Parteinahme der Großmächte bzw. der ehemaligen Kolonialmächte) (z. B. Nigeria; Ost-West-Pakistan)
- Grenzkonflikte/Gebietsansprüche (Auswirkungen der Kolonialgrenzen)

— Alternative Modelle zur Lösung der Probleme der Entwicklungsländer (Beispiele: Kuba, Chile, Peru, Tansania usw.)

Materialhinweise:

Ansprenger, F., Auflösung der Kolonialreiche

Naether, C. M., Ein Kontinent sucht die Freiheit (Afr.) Fischer 950

Der Spiegel, Neokolonialismus zwischen Dakar und Daressalem (Nr. 44/1971)

Der Spiegel, Lateinamerika — Serie: „Da hilft nur noch Gewalt“ (Nr. 36 bis 39/1970)

Gäng/Reiche, Modelle der kolonialen Revolution ed. suhrk. 288

Beyhaut, G., Süd- und Mittelam. Von der Unabhängigkeit bis zur Krise der Gegenwart (Fischer Weltgesch. Bd. 23)

Hubermann/Sweezy, Kuba. Anatomie einer Revolution EVA 1968
Schriften von Castro, Cue Guevara, Debray

Kursbuch, Cuba Nr. 18/69 Suhrk.

Kursbuch, Revolution in Lateinamerika Nr. 11/68

Grabendorff, W., Lateinamerika — wohin? DTV 727

Tannenbaum, F., Lateinamerika (Kohlhammer)

Juan, Bosch, Der Pentagonismus rororo 1151

Meueler, E., Soziale Gerechtigkeit (Brasilien) Patmos Düsseld.

Grote, B., America Latina rororo tele 46

Kursbuch, C. Fuentes: Rede an die Bürger der USA, Nr. 2/65

Alfonso, J. M., Guatemala. Unterentwicklung und Gewalt ed. suhrk. 457

Siehe auch Materialhinweise zu den Lernzielschwerpunkten 1 und 2

Horlemann, J., Vietnam. Genesis eines Konflikts ed. suhrk. 173

Kux, E. Die Satelliten Pekings (Kohlhammer)

Die Pentagon Papiere, Die geheime Geschichte des Vietnamkrieges (KNAUR)

BMWZ (Hrsg.), Entwicklung und Zusammenarbeit

Weitere Materialhinweise finden sich in: Materialien zur Politischen Bildung (Hess. Landeszentrale), Nr. 2/Sept. 71, S. 47 bis 101 — „Dritte Welt“ — Entwicklungsländer (Literaturübersicht)

Puls, W. W., Cabora-Bassa. Aufbau oder Zerstörung? in: Geographische Rundschau 1971, 95 u. 1972 Heft 2

Steche, N., Indien und Pakistan Berlin 1952

Indien eine Nation im Werden Bern 1953

Geographische Rundschau:

Warum ist Ostpakistan islamisch? 1967, 110

Pakistans soziale Ordnung 1967, 81

Politische Probleme Pakistans 1971, 249

Piefer, K. H., Pakistan Modell eines Entwicklungslandes, Opladen 1967

Spiegel, Pakistan — Biafra 46/70

9./10. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	289
Lernzielschwerpunkt 1:	
Rüstungsdynamik und Militärapparate	290
Aufwendungen für Rüstung (S. 291)	
Funktion des Militärs und der Rüstungspotentiale im internationalen Kräftefeld (S. 292)	
— Militärapparate als Instrumente der Friedenssicherung — Abschreckungsstrategie und ihre Begründung	
— Weitere militärische Strategien zur Lösung von Konflikten	
— Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen/ Internationale Kontrollmöglichkeiten	
Militär und Innenpolitik (S. 296)	
Probleme der demokratischen Legitimation für militärische Maßnahmen (S. 298)	
— Formen und Inhalte militärischer Ausbildung	
— Befehl und Gehorsam im militärischen Bereich	
— Möglichkeiten demokratischer Kontrolle	
Rüstung und Wirtschaft (S. 301)	
Lernzielschwerpunkt 2: Konflikte zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem Entwicklungsstand	302
Konkurrenz imperialistischer Staaten auf dem Weltmarkt vor dem 1. Weltkrieg (S. 303)	
Vergleich unterschiedlicher Gesellschaftsordnungen am Beispiel BRD—DDR (S. 304)	
Lernzielschwerpunkt 3: Entspannungspolitik und supranationale Zusammenschlüsse	307
Möglichkeiten und Grenzen der Entspannungspolitik (S. 307)	
Abbau nationaler Grenzen — Supranationale Zusammenschlüsse (S. 308)	

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte

Auf den vorhergehenden Jahrgangsstufen wurden internationale Konflikte vorwiegend an Beispielen untersucht, für die ein unterschiedlicher wirtschaftlich-technischer Entwicklungsstand der am Konflikt beteiligten Gesellschaften kennzeichnend war. Die den Konflikten zugrundeliegenden Interessengegensätze waren folglich relativ leicht faßbar. Weitgehend ausgeklammert blieben Konflikte zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem wirtschaftlichem und technischem Entwicklungsstand bei ähnlicher bzw. gegensätzlicher Gesellschafts- und Wirtschaftsorganisation. Solche Konflikte (Ost-West-Konflikt; Konflikte und Spannungen innerhalb des „westlichen“ oder des „östlichen“ Lagers) rücken nun in den Mittelpunkt des Unterrichts. Die Schüler sollen unter Einbeziehung ihrer eigenen Situation zu einer qualifizierten Beurteilung dieser Konflikte befähigt werden. Daraus ergeben sich Probleme, die die Realisierung der Zielvorstellungen erschweren, die deshalb selbst immer wieder im Unterricht aufgegriffen und bewußt gemacht werden müssen:

- die Beurteilung der Konflikte schließt komplizierte Einzeluntersuchungen ein (z. B. Einzeluntersuchung von Fragen des Völkerrechts, der Weltwährungskrise, der Rüstungsökonomie . . .);
- die Aktionen und Reaktionen der Gegner müssen in bezug zu Nachwirkungen historischer Erfahrungen und deren unterschiedlichen Deutung gesetzt werden (z. B. beim Verhältnis BRD — UdSSR, Polen und seine Nachbarn);
- die Rolle der BRD darf nicht isoliert betrachtet werden, sondern muß im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Verflechtungen politischer und wirtschaftlicher Art auf übernationaler Ebene gesehen werden (z. B. auf der Ebene der EWG, der Nato . . .);
- die komplexe Struktur dieses Gegenstandsbereiches dürfte Schülern noch nicht einmal als Problem bewußt sein; vielmehr ist damit zu rechnen, daß ihre Einschätzungen durch eindeutige Erklärungsmuster festgelegt sind: so wird der Ost-West-Konflikt vermutlich als eine Auseinandersetzung der „Freien Welt“, der „Westlichen Kulturgemeinschaft“, der „Demokratie“ . . . mit dem „Totalitarismus“, der „Diktatur“, dem „Bolschewismus“ oder mit dem „Osten“ kurzschlüssig charakterisiert werden.

Die Befähigung der Schüler zur Überprüfung solcher und ähnlicher Erklärungsmodelle, in denen komplexe Zusammenhänge mit unangemessenen Kategorien gedeutet werden, bildet zusammen mit dem

Versuch, wenigstens in Ansätzen die Grundstruktur der gegenwärtigen internationalen Konflikte durchschaubar zu machen, ein Hauptziel des Unterrichts auf dieser Jahrgangsstufe. Nachdem dieser Zielsetzung entsprechend bereits auf der vorhergehenden Jahrgangsstufe das Verhältnis zwischen hochindustrialisierten Ländern und den Ländern der sogenannten 3. Welt thematisiert wurde, soll nun vor allem die Problematik des Ost-West-Konflikts untersucht werden. Dieser Konflikt zeigt auf dem Hintergrund der geschichtlichen Tradition des europäischen Staatensystems eine Konstellation, an der beispielhaft die Verschränkung territorialer, politischer, ideologischer, wirtschaftlicher, individueller und kollektiver Konfliktelemente erarbeitet werden kann. Die Behandlung des Konflikts ist demnach nicht nur als Beitrag zur Beurteilung der spezifischen Problematik des Ost-West-Konflikts gedacht, sondern soll zu allgemeinen Erkenntnissen über die Struktur von internationalen Konflikten zwischen hochentwickelten Industriegesellschaften führen.

Vor allem drei Aspekte dieses Konflikts sind unter dieser Perspektive lernrelevant:

- Rüstungsdynamik und Militärapparate (Lernzielschwerpunkt 1)
- Konflikte zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem Entwicklungsstand (Lernzielschwerpunkt 2)
- Entspannungspolitik und supranationale Zusammenschlüsse (Lernzielschwerpunkt 3)

Lernzielschwerpunkt 1

Rüstungsdynamik und Militärapparate

Der Lernzielschwerpunkt hat es mit den Bedingungen und Folgen der gegenwärtigen Rüstungsdynamik zu tun. Damit verbindet sich die Untersuchung des Ost-West-Konfliktes, werden doch hier die Auswirkungen des Konflikts auf die Rüstungspotentiale unmittelbar faßbar. Des weiteren sind am Beispiel dieses Konfliktes die Konsequenzen erkennbar zu machen, die sich ergeben, wenn die riesigen Rüstungspotentiale zum Austrag von Spannungen eingesetzt werden. Die Schüler sollen daher befähigt werden,

- die Existenz hochentwickelter Rüstungspotentiale nicht nur als permanente Bedrohung des Weltfriedens zu begreifen, sondern auch in ihren innergesellschaftlichen, machtpolitischen und ökonomischen Auswirkungen beurteilen zu lernen (LZ 14)

- zu erkennen, daß die Aufrechterhaltung des militärischen Gleichgewichts keine ausreichende Garantie für den Weltfrieden ist (LZ 15)

Die diesem Lernzielschwerpunkt im folgenden zugeordneten Themenstichworte sind im Hinblick auf eine mögliche Unterrichtsorganisation aufeinander bezogen. Diese unterrichtspraktische Vorstrukturierung versteht sich als Hilfe für den Lehrer; sie ist keineswegs verbindlich. So wird z. B. ein Projekt, das angesichts einer aktuellen internationalen Krisensituation entwickelt werden soll, die Themenstichworte lediglich als Orientierung für die Unterrichtsorganisation ansehen und sie evtl. durch andere ersetzen, wenn sich zeigen läßt, daß hierdurch die Lernziele zumindest ebenso gut realisierbar sind.

Themenstichwort:

Aufwendungen für Rüstung

Unterrichtspraktische Hinweise

Die Schüler sollten zunächst Einblick in die Größenordnung der Aufwendungen für Rüstung gewinnen. Angesichts der Schwierigkeit, mit statistischen Angaben konkrete Vorstellungen zu verbinden, sollte der Anteil der Rüstungsausgaben an den öffentlichen Haushalten und am Bruttosozialprodukt in Beziehung gesetzt werden zu den Aufwendungen für andere Bereiche, wie z. B. für Verkehr, Bildung, Gesundheitswesen, Wohnungsbau usw. Dabei werden die Einschränkungen deutlich, die diese gesellschaftlichen Aufgaben zugunsten der Rüstung erfahren.

Den Rüstungsausgaben, zunächst auf einzelne Länder bezogen, könnte ein Ausgabenvergleich der beiden großen Militärblocke folgen (Nato, Warschauer Pakt), wobei dann diese Ausgaben in Beziehung zu den Aufwendungen zu setzen wären, die für nichtmilitärische Entwicklungshilfe gemacht werden.

Auszugehen wäre von Schüleräußerungen wie

- für das Militär ist immer Geld da, nur wenn es um Schulen geht . . .
- man brauchte doch nur den Rüstungsetat etwas zusammenzuziehen, um . . .
- für einen einzigen Panzer könnte man soundsoviele Krankenhäuser bauen
- das Geld ist sowieso nur rausgeschmissen . . .

Ein solcher Rückgriff auf Meinungen hat zugleich Motivationscharakter; es läßt sich nunmehr mit dem Interesse der Schüler rechnen zu erfahren, inwieweit diese Meinungen belegbar/widerlegbar sind.

Weitere Ansatzpunkte für Unterricht bieten sich anläßlich von

- Protestaktionen zugunsten der Verbesserungen der finanziellen Bedingungen im Ausbildungsbereich
- Haushaltsdebatten im Bundestag, die sich auf die Verteidigung beziehen
- Berichten über die Verschleißquote bei modernen Waffensystemen (Starfighter . . .)

Argumente für/gegen Rüstungsausgaben bzw. für/gegen andere Verwendung der Gelder fließen zwangsläufig bei der Aufarbeitung des Materials in die Diskussion mit ein. Sie verweisen auf das folgende Themenstichwort.

Materialhinweise:

Zeitungsberichte, Flugblätter

Auszüge aus Bundestagsdebatten über den Rüstungshaushalt

Vilmar, F., Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus, Ffm. 1970

Amerikas Militärmaschine, in: DER SPIEGEL 1969/40

Senghaas, D., Rüstung und Militarismus, Ffm. 1972

Barnet, J. R., Der amerikanische Rüstungswahn oder Die Ökonomie des Todes (rororo TB), 1971

Kidron, M., Rüstung und wirtschaftliches Wachstum (es TB), 1971

Albrecht, U./Sommer, B. A., Deutsche Waffen für die Dritte Welt. Militärhilfe und Entwicklungspolitik (rororo TB), 1972

Themenstichwort:

Funktion des Militärs und der Rüstungspotentiale im internationalen Kräftefeld

Unterrichtspraktische Hinweise:

Schon beim vorangegangenen Themenstichwort war darauf hingewiesen worden, daß eine Untersuchung der Rüstungskosten Schüler veranlassen wird, auch immer gleich nach der Rechtfertigung für solche Ausgaben zu fragen; diesen Fragen gilt nunmehr das Hauptinteresse. Der Unterricht wird sich mit der Funktion des Militärs und der Rüstungspotentiale und damit auch mit der Abschrek-

kungsstrategie auseinanderzusetzen haben. So wird etwa danach zu fragen sein, inwieweit die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung des militärischen Gleichgewichts ein überzeugendes Mittel ist, Kriege in Zukunft zu verhindern.

Die Beurteilung der dafür/dagegen vorgebrachten Argumente wird erst im Gesamtzusammenhang der Lernziele dieser Jahrgangsstufe möglich sein. Hier käme es in einem ersten Ansatz darauf an zu überprüfen, inwieweit es Kontrollmöglichkeiten gibt, den Einsatz moderner Rüstungspotentiale im Verteidigungsfall zumindest zu begrenzen. Ebenso aber wären auch die Folgen zu bedenken, die selbst bei einem begrenzten Einsatz einträten oder die unabwendbar wären, wenn die Abschreckungsstrategie sich als eine unzutreffende Hypothese herausstellte und eine totale Konfrontation der Großmächte nicht verhindern könnte. Die Auseinandersetzung mit dem gesamten Fragenkomplex wird nicht zuletzt bestimmt sein von der Suche nach Alternativen zum „Gleichgewicht des Schreckens“. Obwohl den Alternativen am Ende des Arbeitsbereiches ein eigenes Themenstichwort zugeordnet ist, sollten die Schüler durch diesen Hinweis nicht dazu veranlaßt werden, ihre dahingehenden Fragen solange zurückzustellen. Wo immer sich in der Diskussion Alternativen anbieten oder anzubieten scheinen, sind sie — als Grundlage für die später vorgesehene zusammenfassende Betrachtung — aufzugreifen.

Der Unterricht kann wieder von Meinungen ausgehen:

- Wir können nicht einseitig abrüsten, weil sonst . . .
- Gerade wenn man Kriege vermeiden will, muß man den Gegner nachhaltig abschrecken können . . .
- Schließlich können wir die Verteidigungslast nicht unseren Verbündeten allein aufbürden . . .

Bei dem Versuch, diese Meinungen rationaler Analyse zugänglich zu machen, bieten sich für die Gliederung folgende Gesichtspunkte an:

- Militärapparate als Instrumente der Friedenssicherung — Abschreckungsstrategie und ihre Begründung
- Weitere militärische Strategien zur Lösung von Konflikten
- Folgen kriegerischer Auseinandersetzung/Internationale Kontrollmöglichkeiten

Militärapparate als Instrumente der Friedenssicherung – Abschreckungsstrategie und Ihre Begründung

In Anknüpfung an die o. a. Schülermeinungen und -einstellungen, in denen die Existenz der Rüstungspotentiale im Sinne einer Verteidigung der freien Welt bejaht wird, sind entsprechende Quellen heranzuziehen. Ihnen ist durchweg die Überzeugung gemeinsam, daß jedes Nachlassen der eigenen Verteidigungsbemühungen vom potentiellen Gegner als Aufforderung betrachtet wird, seinen Machtbereich auszudehnen. Diese Quellen sind mit solchen zu konfrontieren, die sich kritisch mit den vorgebrachten Argumenten, mit deren Prämissen und den daraus gezogenen Folgerungen auseinandersetzen.

Solche Gegenüberstellung sollte begleitet sein von Beispielen aus der Gegenwart bzw. unmittelbaren Vergangenheit, die es gestatten, die Abschreckungstheorie sowohl auf ihre Wirkung wie auch im Hinblick auf Gefahren zu untersuchen:

Verhalten der Großmächte gegenüber dem Mauerbau 1961
in der Kubakrise

anläßlich internationaler Spannungen.

Zu vergleichen wären ferner die Verteidigungsaufträge für die Armeen verschiedener Staaten sowie deren Begründungen; auch können Berichte über den angeblichen Revanchismus in der BRD, wie sie in DDR-Publikationen zu finden sind, hier herangezogen und mit Vorstellungen gegenüber dem militärischen Potential des Ostblocks, wie sie in Publikationen der Presse der BRD zur Sprache kommen, verglichen werden.

Materialhinweise:

Obermann: Verteidigung, Stuttgart (vergl. Ausgaben von 1966 und 1970)

Hallgarten: Das Wettrüsten. Seine Geschichte bis zur Gegenwart
Vereinigung deutscher Wissenschaftler (Hrsg.): Welternährungs-
krise . . . (rororo-TB 1971)

Horowitz: Kalter Krieg, Berlin 1969

Materialien zur Politischen Bildung (Hess. Landeszentrale für Poli-
tische Bildung) Nr. 2

Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus, Ffm. 1970, S. 345

In diesem Zusammenhang sollten weitere Funktionen, Strategien und deren Rechtfertigung in den Unterricht einbezogen werden, wie sie bislang bei Lösungen internationaler Konflikte beobachtbar waren/sind:

Weitere militärische Strategie zur Lösung von Konflikten

Angesichts der Opfer, die jede kriegerische Auseinandersetzung fordert, stellt sich bei der Untersuchung der folgenden Beispiele die Frage nach den Ursachen und Zielsetzungen. Wichtiger als eine bloß verbal geäußerte, moralische Verurteilung von Kriegen ist dabei die Untersuchung, inwieweit Kriege bzw. Bedrohung mit militärischer Macht geeignet waren/sind, um langfristige Ziele durchzusetzen, mit denen sie gerechtfertigt wurden/werden.

Beispiele für Angriffs- und Eroberungskriege wie etwa Reunionskriege, Schlesische Kriege, 2. Weltkrieg . . .

Beispiele für Kriege zur Durchsetzung ökonomischer und gesellschaftspolitischer Interessen wie etwa der Krieg von 1870/71, der 2. Weltkrieg . . .

Beispiele für militärische Aktionen zur Erhaltung des Status quo wie etwa der Einmarsch der UdSSR in der CSSR, Krieg der USA in Vietnam . . .

Materialhinweise:

Quellensammlungen und Geschichtsbücher der Schulbuchverlage Horlemann/Gäng, Vietnam. Genesis eines Konflikts (es TB), Ffm. 1967

Bosch, J., Der Pentagonismus (rororo TB), 19

Küntzell, U., Der Dollarimperialismus, Neuwied 1970

Krippendorff, E., Die amerikanische Strategie, Ffm. 1970

Kolko, G., Die Hintergründe der US-Außenpolitik, Ffm. 1971

Die Pentagon-Papiere (Knaur-TB), München 1971

Fulbright, J.W., Die Arroganz der Macht (rororo TB) 1967

Svták, I., Verbotene Horizonte. Prag zwischen zwei Wintern, Freiburg 1969

Kohout, P., Aus dem Tagebuch eines Konterrevolutionärs, Luzern u. Ffm. 1969

Röll, F./Rosenberger, G. (Hrsg.), CSSR 1962 bis 1968 Dokumentation und Kritik, München 1968

Hensel, M.P. u. a., Die sozialistische Marktwirtschaft in der Tschechoslowakei

Marx, W./Wagenlehner, G. (Hrsg.), Das tschechische Schwarzbuch

Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen/Internationale Kontrollmöglichkeiten

Bei Untersuchung der vorstehenden Beispiele wird nicht nur danach zu fragen sein, was dabei aus den langfristigen Zielsetzungen geworden ist, um dererwillen die Kriege begonnen wurden; es ist vor allem auch nach den Opfern zu fragen. Die durch den Einsatz moderner Massenvernichtungsmittel heraufbeschworenen Gefahren sind — trotz der Erfahrungen von Hiroshima und Nagasaki — unvorstellbar. Das stellt den Unterricht vor die unlösbare Aufgabe, das Unvorstellbare eben doch vorstellbar zu machen. So sollte er zumindest die Einsicht bewirken, daß ein atomar geführter Krieg eben nicht in einer historischen Entwicklungslinie als Fortsetzung von Kriegen, die mit konventionellen Waffen geführt wurden, anzusehen ist, sondern daß hier zum erstenmal in der Menschheitsgeschichte die Menschheit die Möglichkeit hat, jegliches Leben auszulöschen. Angesichts dieser Situation hätte sich der Unterricht an dieser Stelle mit den Möglichkeiten internationaler Kontrolle der Rüstungspotentiale vor allem der Großmächte zu befassen. Die bisher geschlossenen Abkommen sind auf ihre tatsächliche Wirksamkeit hin zu untersuchen: welche Gefahren scheinen dadurch tatsächlich vermindert/ausgeschlossen? — Welche Gefahren bleiben davon unberührt bestehen? — Welche Vorschläge sind zur Zeit in der Diskussion? — Welche Schwierigkeiten stehen ihrer Verwirklichung im Wege? — Welche Garantien gibt es, daß die Übereinkünfte auch eingehalten werden? . . .

Materialhinweise:

Siegler, Dokumentation zur Abrüstung und Sicherheit, Bonn 1960 ff.
Senghaas, Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit, Ffm. 1969

Themenstichwort

Militär und Innenpolitik

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die vorausgegangenen Themenstichworte führen zu Problemen, die nicht ausreichend geklärt werden können, wenn nicht gleichzeitig die Frage nach den innergesellschaftlichen Auswirkungen gestellt wird, die sich mit der Existenz und dem Ausbau von Militärapparaten ergeben. So ist zunächst der Einsatz von Militär zur Sicherung, Wiederherstellung bzw. Veränderung des innenpolitischen Status quo ins Blickfeld zu rücken.

Unterrichtspraktische Hinweise

Der Unterricht sollte sich an folgenden Fragen orientieren:

- wann, von wem und mit welcher Begründung wurde Militär im Inneren eingesetzt?
- wer hat sich mit welchen Argumenten gegen den Einsatz von Militärs gewandt?
- gegen wen (soziale Schicht/Klasse) wurde Militär eingesetzt?
- welche Maßnahmen wurden im einzelnen jeweils ergriffen?
- welche Auswirkungen hatten diese Maßnahmen (Opfer)?
- Gab es innerhalb des Militärs Widerstand gegen den betreffenden innenpolitischen Einsatz (von wem ging er aus, wie hat er sich geäußert; welche Folgen hatte dieser Widerstand, für die, die ihn ausübten?)

Beispiele bieten sich an bei Untersuchung

- des Verlaufs von Revolutionen (1789, 1830, 1848, 1918);
- der Niederschlagung des Weberaufstandes in Preußen;
- der Niederschlagung des Pariser Kommune-Aufstandes;
- der Rolle, die das Militär in Deutschland während der Zeit von 1871 bis 1918 gespielt hat und während der Weimarer Zeit.

Die Errichtung von Militärdiktaturen (wie in Spanien, Portugal, Griechenland) bietet ebenso Material wie die Militärdiktaturen in Südamerika, wo das Militär ausschließlich innenpolitische Funktionen ausübt. Hierbei sind die durchaus unterschiedlichen Funktionen zu untersuchen: zumeist dienen diese Diktaturen der herrschenden Klasse zur Erhaltung ihrer Privilegien und Machtpositionen, sie können aber auch — als „Revolution von oben“ — die Funktion übernehmen, notwendige wirtschaftliche und gesellschaftliche Reformen selbst zu initiieren.

Materialhinweise

zu 1789:

Die französische Revolution in Augenzeugenberichten, Stuttgart 1965

Sethe, P., Die großen Tage (dtv TB)

zu 1830/1848:

Obermann, K., Einheit und Freiheit. Die deutsche Geschichte in zeitgenössischen Dokumenten, Berlin 1950

Marx, K., Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte
Bismarck, Gedanken und Erinnerungen (Goldmann TB)

zu 1871:

Pariser Kommune. Berichte und Dokumente von Zeitgenossen,
Ffm. 1971

Pariser Kommune 1871. Eine Bilddokumentation, Berlin 1971

Lisagaray, P., Geschichte der Kommune von 1871, Ffm. 1971

zu 1918:

Zur Diskussion um die innenpolitische Rolle des Militärs in
Deutschland zwischen 1871 und 1914:

Materialhinweise: Reichstagsdebatten um die Festlegung des Mili-
tärstats, z. B.: Eland v. Oldenburg-Januschau in seiner Rede vom
29. Januar 1910: „Ja meine Herren, das ist auch eine alte preu-
bische Tradition, und daß Ihnen diese Tradition nicht paßt, das
glaube ich gern. Der König von Preußen und der deutsche Kaiser
muß jeden Moment imstande sein, zu einem Leutnant zu sagen:
Nehmen Sie zehn Mann und schließen sie den Reichstag.“

zur Rolle des Militärs in Deutschland:

Kehr, E., Der Primat der Innenpolitik, Berlin 1965

zur Errichtung von Militärdiktaturen in Spanien etc.:

Broàc/Témine, Revolution und Krieg in Spanien, Ffm. 1968

Nikolinakos, M. u. a., Die verhinderte Demokratie. Modell Griechen-
land (es TB), Ffm. 1970

Rousseas, S., Militärputsch in Griechenland oder Im Hintergrund
der CIA (rororo TB)

Skriver, A., Soldaten gegen Demokraten, Köln/Berlin 1968

Grabendorff, W., Lateinamerika — wohin (dtv TB) 1970

Imaz, J. L. de, Machtgruppen in Argentinien, Dortmund, 1971

Themenstichwort:

Probleme der demokratischen Legitimation für militärische Maßnahmen

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die unter dem vorangegangenen Themenstichwort aufgeführten
Beispiele verdeutlichen vor allem die fortschrittschemmende Funk-
tion des Militärs bei seinem Einsatz zur Erhaltung des innenpoliti-
schen Status quo.

Angesichts der Situation in der BRD muß aber auch die Frage aufgegriffen werden, inwieweit der innenpolitische Einsatz von Militär zur Abwehr antidemokratischer Kräfte ein legitimes Mittel ist, um zu verhindern, daß die vorhandenen Grundlagen für die demokratische Entwicklung dieser Gesellschaft zerstört werden.

Die Tragweite dieser Frage kann im Zusammenhang mit dem Problemkreis Notstandsgesetze und allgemeine Wehrpflicht wieder in enger Koordination mit dem Arbeitsbereich III „Öffentliche Aufgaben“ erarbeitet werden.

Die folgenden Ansatzpunkte für den Unterricht wurden so gewählt, daß bewußt gemacht werden kann, in welchem Ausmaß die Möglichkeit demokratische Verhältnisse durch den Einsatz von Militär zu sichern, abhängt von

- Formen und Zielen militärischer Ausbildung
- dem Selbstverständnis militärischer Berufe
- den Möglichkeiten demokratischer Kontrolle militärischer Macht

Dabei wird auch deutlich werden müssen, daß die öffentliche Diskussion darüber, ob die Bundeswehr in ihrer gegenwärtigen Form und Verfassung ihrem demokratischen Auftrag gerecht werden kann, vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen gesehen werden muß. Dazu sind militärische Ausbildung (Drill, Befehlshierarchien) militärische Tugenden (Gehorsam, Tapferkeit, Heldentum, Treue) an historischen Beispielen und aktuellen Fällen zu untersuchen und auf die Zielsetzung der Bundeswehr zu beziehen

In diesem Rahmen verdient das Problem

- Befehl und Gehorsam im militärischen Bereich — besondere Aufmerksamkeit:

Gibt es spezifisch demokratisch-zivile und spezifisch militärische Tugenden? — Welche Rolle spielt Civilcourage im militärischen Leben? — Welche Rollen können Verweigerung/Ungehorsam im zivilen Leben spielen — welche im militärischen? — Wie werden Gehorsamsverweigerungen im militärischen Bereich beurteilt/ wie reagiert die öffentliche Meinung darauf? Welche Konflikte ergeben sich dabei? — Rolle des Eides? — Wehrdienst und Wehrdienstverweigerung als Gewissensfragen.

Beispiele:

Tauroggen

20. Juli 1944

Nürnberger Prozesse

KZ-Prozesse

Befehlsverweigerungen durch US-Soldaten in Vietnam

Materialhinweise:

Jugendbuchliteratur aus der Zeit zwischen 1900 und 1945 z. B.:
Historisches Lesebuch (Fischer-TB) Bd. 2

Romane wie z. B.:

Salomon: Die Kadetten

Mann, H., Der Untertan

Kirst, H. H., 08/15

Zur Zielsetzung der Bundeswehr:

Handbuch der Inneren Führung, hrsg. Bundesminister für Verteidigung

Obermann, Verteidigung, 1970

Gutte, R., Bundeswehr und Demokratie, in: Stimme 1967/3

Mosen, W., Bundeswehr — Elite der Nation? Neuwied/Berlin 1970

Carsten, F., Reichswehr und Diktatur, in: Von Weimar zu Hitler 1930-33, hrsg. v. G. Jasper

Herzfeld, H., Die Bundeswehr und das Problem der Tradition, in: Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, 1. Folge, Witten/Berlin 1965

Gesetz über das Recht auf Wehrdienstverweigerung.

Erlaß vom 1. 6. 1965: Bundeswehr und Tradition

Haug/Maessen, Kriegsdienstverweigerer (Fischer-TB)

Schriften der Internationale der Kriegsdienstgegner (IDK)

Taschenbuch für Wehrausbildung. bearbeitet von Karst, H./Schnell, K./Seidel, H., München/Regensburg/Wien 1968 (27. Auflage)

Russel/Sartre, Das Vietnam-Tribunal (rororo TB) 2 Bde. 1969/70

Bei der Frage nach den

— Möglichkeiten demokratischer Kontrolle

stehen politische Entscheidungsprozesse über Aufbau und Verwendung von Militärapparaten im Mittelpunkt unter Fragestellungen wie: Welche sozialen Gruppen sind dabei beteiligt, wie können sie Einfluß nehmen, welche Zielvorstellungen haben sie? Als Beispiele bieten sich an:

preußischer Heereskonflikt

Entscheidungen über das deutsche Flottenprogramm

Aufrüstung der deutschen Wehrmacht nach 1933

Wiederaufrüstung in der BRD

Materialhinweise:

Deutsche Parlamentsdebatten (Fischer TB) Bde. 1-3

Fischer, F., Griff nach der Weltmacht, Düsseldorf 1961

Hallgarten, G.W.F., Hitler, Reichswehr, Industrie, Köln 1967

Czichon, E., Wer verhalf Hitler zur Macht? Köln 1967

Schwarz, H.P., Vom Reich zur Bundesrepublik, Berlin/Neuwied 1966

Dokumentation zur Geschichte der Wiederaufrüstung der BRD, Sonderheft der Blätter für deutsche und internationale Politik, Köln 1962

Brandt, G./Friedeburg, L.v., Aufgaben der Militärpublizistik in der modernen Gesellschaft, Ffm 1968

Themenstichwort:

Rüstung und Wirtschaft

Lernzielorientierte Erläuterungen

Mit der Frage nach den Interessengruppen, die auf den Aufbau und auf die Erhaltung des Militärapparates Einfluß nehmen, rückt das 1. Themenstichwort dieses Lernzielzusammenhangs „Aufwendungen für Rüstung“ erneut ins Blickfeld.

Unterrichtspraktische Hinweise

Die folgenden Hinweise bieten Ansatzpunkte, von denen aus die Funktion von Rüstung und Militärapparaten zur Sicherung des wirtschaftlichen Gleichgewichts und der Aufrechterhaltung der Vollbeschäftigung durch gezielte Rüstungsaufträge ebenso nachgegangen werden kann wie der Frage, inwieweit Rüstungsaufträge wirtschaftliches Wachstum sichern. Dazu müßten untersucht werden:

- das Ausmaß, in dem einzelne Produktionsbereiche direkt und indirekt an der Rüstung beteiligt sind;
- Zahl der Beschäftigten in diesen Produktionsbereichen;
- Bedeutung der durch den Wehrdienst gebundenen Arbeitskapazität für die wirtschaftliche Entwicklung;
- Bedeutung der Bindung von Produktionskapazitäten für Rüstungszwecke im Verhältnis zur gesamtwirtschaftlichen Entwicklung einer Gesellschaft;
- das Ausmaß der durch rüstungstechnische Forschungen anfallenden Innovationen und ihre Verwendung;
- die Arten der Einflußnahme auf Entscheidungen für die Vergabe von Rüstungsaufträgen;
- die Art der Verbindungen zwischen Bürokratie und Rüstungsindustrie;
- Möglichkeiten der öffentlichen Kontrolle dieser Entscheidungen

Materlahinweise:

Brandt, G., Rüstung und Wirtschaft in der BRD (Studien zur gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, hrsg. v.G.Picht, III. Folge), Witten/Berlin 1966

Vilmar, F., Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus, Ffm. 1970

Senghaas, D., Rüstung und Militarismus (es TB), Ffm. 1972

Thayer, G., War Business. Geschäfte mit Waffen und Krieg, Hamburg 1971

Krippendorff, E.: Friedensforschung, Köln 1968

Kidron, M., Rüstung und wirtschaftliches Wachstum (es TB), Ffm. 1971

Grossner, G., Ein militärisch-industrieller Komplex in der BRD? in: Barnet, J.R.: Der amerikanische Rüstungswahn (rororo TB), 1971

Galbraith, J.K., Wie man Generäle bändigt, Hamburg 1970

Lernzielschwerpunkt 2:

Konflikte zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem Entwicklungsstand

- Im Lernzielschwerpunkt 1 wurden Rüstungspotentiale im Zusammenhang mit internationalen Konflikten untersucht und auf ihre innenpolitische Funktion hin gefragt. Nunmehr geht es um die Ursachen für diese Konflikte, insoweit sich in ihnen die Gegensätzlichkeit bestehender Gesellschaftsordnungen widerspiegelt. Gesellschaften können bei gleicher wissenschaftlich-technischer Entwicklung wirtschaftlich und gesellschaftlich verschieden organisiert sein (etwa im Falle BRD und der DDR) und dadurch Konflikte hervorrufen; andererseits sind aber auch Konflikte möglich zwischen Gesellschaften mit ähnlicher bzw. gleicher ökonomisch-politischer Struktur (wie etwa im 1. Weltkrieg). In der historischen Entwicklung haben sich beide Konfliktarten zeitweilig miteinander verschränkt (wie im 2. Weltkrieg Deutschland — UdSSR/Deutschland — westliche Alliierte). Durch die Untersuchung dieser Zusammenhänge sollen die Schüler befähigt werden zu
- lernen, außenpolitische Entscheidungsprozesse und zwischenstaatliche Konflikte auf die ihnen zugrunde liegenden wirtschaftlichen und politischen Interessen zu befragen (LZ 1)
 - zu untersuchen, inwieweit solche Interessen gruppen-, schichten- und klassenspezifisch sind (LZ 2)

- zu lernen, Normen und Zielvorstellungen auf ihre gesellschaftspolitische Funktion hin zu befragen (LZ 4)
- intergesellschaftliche Konflikte als Ergebnis gesellschaftspolitischer und/oder ökonomischer Gegensätze erkennen können (LZ 3)

Themenstichwort:

Konkurrenz Imperialistischer Staaten auf dem Weltmarkt vor dem 1. Weltkrieg

Lernzielorientierte Erläuterungen

Das Themenstichwort erlaubt es, die vorstehenden Lernziele — insbesondere das Lernziel 3 — direkt anzugehen. Es empfiehlt sich, dabei die folgenden Gesichtspunkte zur Strukturierung zu beachten:

- die Innenpolitischen Voraussetzungen der an den jeweiligen Konflikten beteiligten Gesellschaften;
- ihre Beziehungen auf dem Weltmarkt;
- die Rechtfertigungsmuster für ihre Politik.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Der Unterricht sollte — anstelle allgemeiner Überblicke — sich auf ein bis zwei konkrete Beispiele beschränken. Dazu bieten sich an:

- Bau der Bagdadbahn
- Kongokonferenz 1855 in Berlin
- Marokkokrise
- Faschodakrise
- deutsches Projekt „Mitteleuropa“

Solche Beispiele sollten unter folgenden Gesichtspunkten untersucht werden:

- die innenpolitischen Voraussetzungen:
Wie stellen sich Großagrarier und Industriebürgertum einerseits und Vertreter der deutschen Sozialdemokratie andererseits zu diesem Projekt? — Von welchen Interessen ließen sie sich leiten? — Wem kam die Durchsetzung bestimmter Interessen zugute/bzw. wäre zugute gekommen, wenn sie sich durchgesetzt hätten? — Welche Möglichkeiten hatten die verschiedenen

Interessenvertreter, auf die außenpolitischen Entscheidungen einzuwirken? Was waren die (Innenpolitischen/außenpolitischen) Folgen dieser Entscheidungen? . . .

- **Beziehungen auf dem Weltmarkt:**
Welche Interessen vertraten die Repräsentanten der beteiligten Staaten, der Industrie- und Finanzgruppen im Hinblick auf Konzessionen und Finanzierung des Projekts? — Welche internationalen Konflikte ergaben sich daraus? — Welche waren die Folgen? . . .
- **Rechtfertigungsmuster für imperialistische Politik:**
Hier sind die einschlägigen Quellen heranzuziehen und auf ihren Rechtfertigungscharakter zu untersuchen.

Materialhinweise:

Helbig, L., Imperialismus. Das deutsche Beispiel, Ffm. 1968

Weber, M., Deutschland unter den europäischen Weltmächten

ders., Zum Thema der Kriegsschuld, In: Gesammelte Politische Schriften, Tübingen 1958

Fischer, F., Griff nach der Weltmacht, Düsseldorf 1961

Luxemburg, R., Politische Schriften Bd. 2, Ffm 1966

Imperialismus, hrsg. v. U. Wehler, Köln 1970

Lenin, W.I., Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus

Deutsche Parlamentsdebatten (Fischer-TB), 3 Bde., Ffm.

Reden des Kaisers, Hrsg. v. E. Johan (dtv TB).

Themenstichwort:

**Vergleich verschiedener Gesellschaftsordnungen
am Beispiel BRD – DDR**

Lernzielorientierte Erläuterungen

Daß der Begriff „verschiedene Gesellschaftssysteme“, im Verlauf der vorhergegangenen Lernprozesse häufig verwendet, nunmehr am Beispiel des Vergleichs BRD/DDR erörtert wird, bedarf wohl keiner weiteren Begründung. Freilich sollte auch die Schwierigkeit gerade dieses Vergleichs nicht übersehen werden: in die Beurteilung verschiedener Gesellschaftsordnungen fließen immer auch politische Voreinstellungen und Interessen mit ein; die Analyse

vermischt sich deshalb mehr oder weniger deutlich erkennbar mit Rechtfertigungstendenzen, was für einen Vergleich von BRD und DDR im besonderen Maße gilt. Ein undifferenzierter Antikommunismus wie andererseits eine kritiklose Idealisierung der DDR verstellen den Weg zu einer Analyse. Pauschale Erklärungsmuster wie „Den Menschen in der DDR geht es durchweg schlechter als in der Bundesrepublik“ oder „Den Menschen in der DDR geht es besser, weil sie die Grundwidersprüche der kapitalistischen Gesellschaft überwunden haben“ sind zu Beginn des Unterrichts aufzugreifen und die in diesen Aussagen enthaltenen Maßstäbe der Bewertung auf der Grundlage empirischen Materials zu überprüfen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Für den Vergleich BRD/DDR sollten die Teilgebiete gewählt werden, die für die Schüler von besonderem Interesse sind. Das könnte etwa die Frage nach dem Lebensstandard sein. Aussagen hierüber müßten im folgenden Sinne differenziert werden:

- Vergleich der Aufwendungen für die unmittelbare Existenzsicherung (Grundnahrungsmittel, Wohnen)
- Vergleiche in bezug auf die Versorgung mit höherwertigen Nahrungsmitteln und Konsumgütern
- Vergleich der Lebenshaltungskosten nicht nur bezogen auf den privaten Konsum, sondern auch auf die Möglichkeiten zur Nutzung öffentlicher Einrichtungen:
 Bildungseinrichtungen und Chancengleichheit (soziale Herkunft, soziale Stellung der Frau), Gesundheitswesen und Stand der medizinischen Betreuung, Schwangerschaftsurlaub, Urlaubsmöglichkeiten nicht nur bezogen auf die freie Wahl der Urlaubsziele, sondern auch auf die materiellen Voraussetzungen;
 öffentliches Verkehrs- und Transportwesen (dabei wäre zu untersuchen, inwieweit das Verhältnis zwischen Individual- und öffentlichem Verkehr lediglich mangelnde Konsummöglichkeiten widerspiegelt oder Ergebnis bewußter Planung des öffentlichen Verkehrssystems ist).
- Einkommensverhältnisse bezogen auf Einkommensunterschiede

Ein weiterer Ansatzpunkt könnte der Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten bei gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen sein. Kennzeichnend für die Situation der meisten Bürger in den hochindustrialisierten Gesellschaften ist die Tatsache, daß sie einerseits freie „Staatsbürger“, andererseits — über ihre Stellung

Im Arbeitsprozeß — aber abhängige Arbeitnehmer sind. Es sind demnach die Mitbestimmungsmöglichkeiten sowohl im politischen Bereich als auch am Arbeitsplatz zu untersuchen.

- Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten im politischen Bereich
(Dazu gehört auch, wenn man die Unterschiede der Gesellschaftssysteme der DDR und der BRD angemessen untersuchen will, die Einbeziehung der Frage nach den unterschiedlichen Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Verfügung über das Produktivvermögen.)
- Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz im Hinblick auf die Arbeitsverhältnisse (Einstellung und Entlassung, Arbeitsintensität, Lohngruppenfestsetzung u. a.), Produktionsplanung und die Besetzung von Leitungsfunktionen (insbesondere unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft).
- Vergleich der politischen Mitbestimmungsmöglichkeiten (auch unter Berücksichtigung der Informationsmöglichkeiten; Recht auf freie Meinungsäußerung)

Materialhinweise:

Thurlch/Endlich, Zweimal Deutschland, Ffm. 1969

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, DDR — Wirtschaft (Fischer TB), Ffm. 1971

Weidig, R., Sozialistische Gemeinschaftsarbeit, Berlin 1969

Runge, E., Reise nach Rostock, DDR (eS TB), Ffm. 1971

Schwarze, H. W., Die DDR ist keine Zone mehr, Köln/Berlin 1969

Jung, H. u. a., BRD — DDR. Vergleich der Gesellschaftssysteme, Köln 1971

Hess. Inst. f. Lehrerfortbildung, Die DDR im sozialkundlich-politischen Unterricht (Protokoll des Lg. 1673)

Wie DDR-Bürger leben, in: DER SPIEGEL 1970/50, S. 30 ff.

Bericht der Bundesregierung und Materialien zur Lage der Nation, hrsg. v. Bundesminister für innerdeutsche Beziehungen, 1971

Der Fischer-Weltalmanach, Ffm 1965 ff.

Hofmann, W. Stalinismus und Antikommunismus, Zur Soziologie des Ost-West-Konflikts, Ffm. 1967

Lernzielschwerpunkt 3:

Entspannungspolitik und supranationale Zusammenschlüsse

Die Untersuchungen in diesem Lernzielzusammenhang sind unmittelbar anhängig von den in den Lernzielschwerpunkten 1 und 2, sowie den in der Jahrgangsstufe 7/8 erarbeiteten Problembereichen. Die **Lernziele** aus dem Lernzielschwerpunkt 2 werden insgesamt wieder relevant. Hinzu kommen:

- erkennen, daß die Beziehungen zwischen einzelnen Staaten auch abhängig sind von der Zugehörigkeit dieser Länder zu supranationalen Zusammenschlüssen; (L 22)
- Instrumente außenpolitischer Herrschaftssicherung unter dem Aspekt ihrer Entstehung und Veränderbarkeit kennenlernen (LZ 5)
- alternative Möglichkeiten/Denkmodelle zum Abbau außenpolitischer Abhängigkeitsverhältnisse kennen- und vergleichen lernen. (LZ 25)

Themenstichwort:

Möglichkeiten und Grenzen der Entspannungspolitik

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Bestimmung der Chancen für eine Entspannungspolitik und für die Sicherung von Frieden sind in der gegenwärtigen weltpolitischen Situation auf verschiedenen Ebenen zu untersuchen:

- auf der Ebene des Ost-West-Konflikts
- auf der Ebene des Konflikts zwischen den hochindustrialisierten Ländern und den Ländern der 3. Welt.

Beide Konfliktebenen überschneiden sich.

In diesen Problembereichen (vgl. die vorhergehenden Lernzielzusammenhänge, Themenstichworte und Angaben für die 7./8. Jahrgangsstufe im Lernfeld IV) sind die Bedingungen sichtbar geworden, die Friedenssicherung bislang erschwert bzw. verhindert haben: ökonomische und politische Abhängigkeitsverhältnisse, die Existenz von Militärapparaten, Rüstungsdynamik, Konkurrenz auf dem Weltmarkt, das Bestehen gegensätzlicher Gesellschaftssysteme, die in supranationalen Militär- und Wirtschaftsblöcken organisiert sind. Bei der Konzeption von Modellen der Entspannungspolitik ist nun zu prüfen, inwieweit das Fortbestehen dieser Bedin-

gungen eine über partielle Übereinkünfte hinausgehende Friedenssicherung zuläßt.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Um zu vermeiden, daß sich die Auseinandersetzung mit diesem Fragenkomplex im rein theoretisch-spekulativen Rahmen abspielt, sollten der Arbeit grundsätzlich jeweils aktuelle internationale Spannung zugrunde gelegt werden. Auf das Themenstichwort bezogen, ergeben sich bei der Analyse Fragestellungen wie:

Zwischen welchen Staaten, in welchen Bereichen und mit welchen Zielvorstellungen wurden partielle Übereinkünfte zur Friedenssicherung getroffen?

Sind die Übereinkünfte als Schritte auf dem Weg zu einer umfassenden Friedenssicherung anzusehen oder stabilisieren sie lediglich die bestehende Konfliktstruktur?

Wurden die Konfliktbedingungen verändert oder beibehalten? Beschränken sich die Bemühungen lediglich auf eine Begrenzung des Konflikts, ohne daß dadurch eine Eskalierung bestehender Konflikte in anderen Teilen der Welt unterbunden wird (Verlagerung aktueller Konflikte in periphere Zonen)?

Werden Konflikte dadurch unterbunden, daß man sich gegenseitig bestimmte Einflußsphären zusichert? ...

Themenstichwort:

Abbau nationaler Grenzen — supranationale Zusammenschlüsse

Lernzielorientierte Erläuterungen

Unter den zum vorangegangenen Themenstichwort angegebenen Fragestellungen sollten auch gegenwärtige politische und wirtschaftliche Integrationsversuche Gegenstand von Unterricht werden. Es käme demnach darauf an, die Vor- und Nachteile supranationaler Vereinbarungen jeweils bezogen auf soziale Gruppen in den einzelnen Staaten zu untersuchen. Im Sinne des Lernziels, die Deutschlandzentriertheit bei der Betrachtung intergesellschaftlicher Beziehungen abzubauen und durch eine reflektierte Einschätzung der verschiedenen Interessenstandpunkte zu ersetzen, soll dabei versucht werden, Schüler auch zur Beurteilung dieser Zusammenschlüsse bezogen auf deren Auswirkungen für einzelne soziale Schichten/Interessengruppen in anderen Staaten zu befähigen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es empfiehlt sich am Beispiel des Integrationsversuchs Westeuropas den Unterricht so zu organisieren, daß in seinem Mittelpunkt die kritische Überprüfung von Begründungen und Rechtfertigungen für die Unterstützung dieser Integration bzw. für deren Ablehnung stehen. Solche — den Schüler z. T. bekannte — Begründungen sind:

- die EWG bringt durch ein größeres Warenangebot und durch billigere Preise als Ergebnis der größeren Konkurrenz dem Konsumenten Preisvorteile
- der wirtschaftliche Zusammenschluß Westeuropas nützt vor allem den Großkonzernen, die den europäischen Markt unter sich aufteilen
- mit der EWG wird die Weiterentwicklung der Wirtschaft (neue Technologien) durch Spezialisierung und Rationalisierung billiger
- die EWG führt dazu, daß Europa in Industrieregionen, Agrargebiete und völlig unterentwickelte Gebiete, die billige Arbeitskräfte liefern, aufgeteilt wird
- die EWG ist der einzige Weg, um die politische und wirtschaftliche Unabhängigkeit Westeuropas zwischen den Machtblöcken zu sichern
- die EWG oder der politische Zusammenschluß Westeuropas vertiefen die Spaltung zwischen Ost und West

Eine Reihe dieser Feststellungen wird sich eindeutig weder belegen noch widerlegen lassen (nicht zuletzt weil in sie Aussagen über zukünftige Entwicklungen eingingen). Um so wichtiger ist es, daß Schülern die Methoden vermittelt werden, mit denen sie in der Lage sind, die als Beleg jeweils angegebenen Tatsachen (Statistiken; Verträge; Produktionsziffern . . .) auf ihren Aussagegehalt hin zu überprüfen. Dazu gehört nicht zuletzt auch die Beurteilung, inwieweit bestehende oder geplante Vereinbarungen zum Abbau nationaler Vorurteile und Gegensätze beitragen. In diesem Zusammenhang kann auch das Problem der politischen Grenze zwischen Staaten angegangen werden. Zu untersuchen wäre dabei:

- die Entstehung der bestehenden Grenzen in Westeuropa (z. B. Deutschland — Frankreich)
- Motive für die Festlegung politischer Grenzen (Verhältnis zwischen strategischen, wirtschaftlichen, physisch-geographischen Faktoren)

- Vor- und Nachteile bestehender Grenzen (Defensiv- Offensivfunktion; grenznahe Gebiete; einzelne Wirtschaftszweige; soziale Gruppen)
- Inhaltliche Bestimmungen von Grenzen (z. B. Zoll, Währungspolitik; Durchlässigkeit, Verkehrswege)
- Motive für den Abbau derzeitiger Grenzen; Formen dieses Abbaus und seine Auswirkungen (z. B. Zoll, Reise-, Güterverkehr)

Auch die Beurteilung der Funktion von Grenzen und der Maßnahmen zu ihrem Abbau wird wiederum unter Berücksichtigung aller Lernziele dieses Lernzielschwerpunktes erfolgen müssen.

Materialhinweise:

Kahmann, H., Großbritanniens Beitritt zur EWG und das Commonwealth. GR 1962

Knübel, H., Der Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe der Ostblockstaaten (RGW — COMECON). GR 1968

Baade, F., Die Wirtschaft Europas. GR 1960

Sroka, L., Zeitgemäßer wirtschaftsgeographischer Unterricht. GR 1958

Schmidt, C., Zeitgemäßer wirtschaftsgeographischer Unterricht? GR 1958

Sperling, W., Wirtschaftliche Beziehungen zwischen der BRD und der CSSR. GR 1971

Stolze, D., Die Dritte Weltmacht. Industrie und Wirtschaft bauen ein neues Europa, München 1963.

Moessner, K., Die deutsche Landwirtschaft und ihre Integrierung in die EWG. GR 1967

Agrarsubventionen im Gemeinsamen Markt und in Großbritannien. GR 1967

Gross, H., Der Gemeinsame Markt und die Ostblockwirtschaft. GR 1961

zu Grenzproblemen, Grenzkonflikten, Durchlässigkeit und Abbau von Grenzen:

Dehmel, R., Die territorialen Veränderungen im politisch-geographischen Gesicht der Erde. seit 1945. GR 1959

Schwalm, E., Die politische Karte in der Gemeinschaftskunde. GR 1967

Wagner, J., Die umstrittene Grenze der Hoheitsgewässer. GR 1960
zur Sprachgrenze:

Seewald, U., Der flämisch-wallonische Konflikt in Belgien. Unterrichtsmodell. GR 1970

Monheim, F., Zum Problem Südtirol. GR. 1962

Herold, A., Südtirol — Trentino, ein Vergleich. GR 1966

An der Erarbeitung dieser Rahmenrichtlinien waren durchgehend oder zeitweise beteiligt oder haben an Gruppensitzungen teilgenommen:

Hartmut Wolf, Offenbach
Helmut Beck, Oberursel
Dieter Beltz, Wiesbaden
Margarete Engelhardt, Kassel
Rudolf Engelhardt, Kassel
Heinrich Fecher, Frankfurt
Bernd Frommelt, Wiesbaden
Rolf Grix, Kassel
Ingrid Haller, Wiesbaden
Reinhold Hellwig, Frankfurt
Jürgen Markstahler, Bruchköbel
Walther Schrader, Kassel
Manfred Schurig, Offenbach
Gerhard-Johannes Stratenwerth, Hofheim-Marxheim
Volker Wagner, Frankfurt
Dieter Wollenteit, Kassel

