

Niedersächsisches Landesinstitut
für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung
und Unterrichtsforschung



berichte

24

Gymnasiale Oberstufe

Edigna Schrembs
Jürgen Wolf

Die mündliche Abiturprüfung
im Fach Gemeinschaftskunde

V NI

9(1985)

Georg-Eckert-Institut BS78



1 160 010 1

NLI-BERICHT 24

Edigna Schrembs
Jürgen Wolf

DIE MÜNDLICHE ABITURPRÜFUNG
IM FACH GEMEINSCHAFTSKUNDE

Georg-Geckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Erftalischweig
-Schulbuchbibliothek-

97/710

Hildesheim, 1. Auflage November 1985

Vervielfältigungen für unterrichtliche Zwecke (Schule, Aus-,
Fort- und Weiterbildung) sind gestattet.
Nachdruck, auch auszugsweise, zum Zwecke einer Veröffentlichung
durch Dritte ist nur mit Zustimmung des NLI gestattet.

Redaktionelle Betreuung: Hermann Kittler

Herausgeber:

Niedersächsisches Landesinstitut
für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung
und Unterrichtsforschung
Keßlerstraße 52
3200 Hildesheim

Tel.: (0 51 21) 3 70 35

Gesamtredaktion: Lothar Jegensdorf

2-V N1
5-9(1985)

Inhalt

	Seite
VORWORT	5
VORBEMERKUNG	7
KAPITEL I	
DER KMK-BESCHLUSS "EINHEITLICHE PRÜFUNGSANFORDERUNGEN IN DER ABITURPRÜFUNG - GEMEINSCHAFTSKUNDE" UND DIE NIEDERSÄCHSISCHE FASSUNG	9
1.1 Der KMK-Text als normativ-administratives Lenkungs-instrument	9
1.2 Didaktisch-methodische Leitvorstellungen	10
1.3 Die niedersächsische Fassung der EPA	12
1.4 Die einheitlichen Prüfungsanforderungen im System der Abiturprüfung	13
KAPITEL II	
DAS MÜNDLICHE ABITUR IM FACH GEMEINSCHAFTSKUNDE	15
2.1 Betrachtungsweisen der mündlichen Prüfung	15
2.2 Eigenheiten der Prüfungssituation	15
2.3 Das Erfordernis der Kommunikationsfähigkeit	16
2.4 Rollenverteilung in der Prüfung	16
2.5 Ziele der mündlichen Prüfung	17
2.6 Prüfungsaufgabe	17
2.7 Verlauf der Prüfung	18
2.8 Prüfungsstrategien - Geläufige Fehler	19
2.9 Urteilsfindung im Prüfungsausschuß	20
2.10 Erläuterung der Anforderungsbereiche	21
KAPITEL III	
ANALYSEN VON PRÜFUNGSAUFGABEN	25
3.1 Kollektive Spiele heute	26
3.2 Das politische Testament Friedrichs des Großen	30
3.3 Dekret des Allrussischen Sowjets	32
3.4 Konzeption der Wirtschaftspolitik	34
3.5 Amerikanische Außenpolitik	37

KAPITEL IV

SAMMLUNG VON PRÜFUNGSAUFGABEN	41
4.1 Zur Auswahl und zum Anspruch	41
4.2 Kommentierte Prüfungsaufgaben	43
- Lernfeld "Gesellschaft"	43
- Lernfeld "Wirtschaft"	47
- Lernfeld "Internationale Beziehungen"	49
- Lernfeld "Politik"	52
- Prüfungsaufgaben zum Thema "Marxismus und Kommunismus"	57

VORWORT

Die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für die verschiedenen Fächer enthalten eine Reihe von Aufgabenbeispielen für die schriftliche Prüfung. Für die mündliche Prüfung findet man nur wenige Hinweise auf Ziele und sich daraus ergebende Forderungen an die Prüfungsgestaltung, jedoch keine Beispiele. In diesem Bereich Kollegen besondere Hilfen zu geben, ist auch deswegen nötig, weil die Leistung des Schülers in der mündlichen Prüfung mit einem fest definierten Gewicht in die Gesamtwertung eingeht und nicht nur - wie früher üblich - eine Entscheidung zwischen zwei Zensuren liefern soll. Hinzu kommt, daß das Gewicht der mündlichen Prüfung im vierten Abiturfach besonders groß ist.

Bereits im Jahre 1983 hat das NLI eine Veröffentlichung über die mündliche Abiturprüfung im Fach Mathematik vorgelegt (vgl. NLI-Bericht 12). Mit dieser Veröffentlichung folgt eine solche für das Fach Gemeinschaftskunde.

Die Verfasser dieses NLI-Berichtes haben seit vielen Jahren die Entwicklung des Faches Gemeinschaftskunde und die Entstehung sowie die Umsetzung der EPA in die Prüfungspraxis verfolgt. Sie waren bei vielen Lehrerfortbildungskursen, auf denen Grundsätze und Verfahren der mündlichen Prüfung erörtert sowie Prüfungsaufgaben vorgestellt, analysiert und diskutiert wurden, leitend, referierend und beobachtend tätig.

Bei der Behandlung von politischen Themen kann es nicht ausbleiben, daß die Individualität der Verfasser und ihr Verständnis der jeweiligen Sachverhalte zum Ausdruck kommen. Daher sind andere Konkretionen der EPA und anders ausgerichtete Analysen von Abiturprüfungsaufgaben im Fach Gemeinschaftskunde möglich. Die Verfasser dieses NLI-Berichtes möchten lediglich neue Denkanstöße geben.

Dr. Hermann Kittler
Leitender Direktor beim NLI

VORBEMERKUNG

In erster Linie will dieser NLI-Bericht Gemeinschaftskundelehrern praktische Hilfen geben. Diese Hilfen werden einerseits aus einer Interpretation des Textes der "Einheitlichen Prüfungsanforderung" entwickelt, die nur auf dem Hintergrund seiner Entstehungsgeschichte geleistet werden kann (vgl. Kapitel I). Andererseits bedarf es der Analyse der allgemeinen Prüfungssituation, um Rahmenbedingungen und Strukturen mündlichen Prüfens im Abitur aufzudecken (vgl. Kapitel II). Im Zentrum dieses NLI-Berichts stehen Analysen von Prüfungsaufgaben im Fach Gemeinschaftskunde (vgl. Kapitel III). In einem letzten Teil sind kommentierte Aufgabenstellungen aus mündlichen Abiturprüfungen der letzten Jahre abgedruckt (vgl. Kapitel IV). Es handelt sich dabei um Beispiele, die in dieser Form an verschiedenen niedersächsischen Gymnasien als Prüfungsaufgaben vorgelegt wurden. Sie bieten vielfältige Anregungen und lassen deutlich werden, was bei der Konzeption von Prüfungsaufgaben im Fach Gemeinschaftskunde beachtet bzw. vermieden werden sollte.

Zweitens will dieser NLI-Bericht Bilanz über die Prüfungspraxis ziehen, die sich eingespield hat, seitdem die "Einheitlichen Prüfungsanforderungen" in Niedersachsen angewandt werden. Eine solche Bilanz kann darüber Auskunft geben, worin das Spezifische der mündlichen Abitur-Prüfung im Fach Gemeinschaftskunde besteht: Unsere politische Kultur ist nämlich - bei aller Bedeutung schriftlicher und visueller Medien - in besonderem Maße von der Redefähigkeit bzw. Gesprächskompetenz unserer Bürger abhängig.

Drittens will dieser NLI-Bericht die Struktur und Situation des Faches Gemeinschaftskunde beleuchten. Die Gemeinschaftskunde als eigenständiges Fach mit dem Anspruch, in spezifischer Weise die politische Bildung der Schüler zu fördern, wurde seit Beginn der 70er Jahre an niedersächsischen Gymnasien etabliert. Eine Besinnung auf das Geleistete ist überfällig. Daß dabei Schwierigkeiten und Fehlentwicklungen nicht verschwiegen werden dürfen, versteht sich von selbst. Daneben soll aber auch das positiv Geleistete deutlich werden, damit der Versuch, unsere politische Kultur durch das Fach Gemeinschaftskunde und seine Lehrer zu verbessern, gegen viele Widerstände weitergeführt werden kann.

KAPITEL I

DER KMK-BESCHLUSS "EINHEITLICHE PROFUNGSANFORDERUNGEN IN DER ABITURPRÜFUNG - GEMEINSCHAFTSKUNDE" UND DIE NIEDERSÄCHSISCHE FASSUNG

1.1 Der KMK-Text als normativ-administratives Lenkungsinstrument

Die bei ihrem ersten Erscheinen 1975 überraschend viel beachteten und viel gescholtenen "Normenbücher" sind seit 1979 - unter Einbeziehung der damaligen Kritik - neu ge-
faßt. Um ihre Bedeutung als normativ-administratives Len-
kungsinstrument richtig einschätzen zu können, ist es
notwendig, sich die bildungspolitischen Entscheidungen
zu vergegenwärtigen, aus denen sie hervorgegangen sind.

Das Unternehmen, einheitliche Prüfungsanforderungen zu
beschreiben, wurde nicht etwa als Konsequenz aus der
grundsätzlichen Gleichstellung und damit Gleichwertigkeit
der Fächer in Gang gesetzt, die als eine der wichtigsten
Neuerungen der Vereinbarung über die Neugestaltung der
gymnasialen Oberstufe vom 07.07.1972 gelten kann. Viel-
mehr hat die Ministerpräsidentenkonferenz 1973 die KMK
beauftragt, einheitliche Maßstäbe zur Bewertung der
Reifezeugnisse zu entwickeln, um der "Rechtsverordnung
zur Durchführung des Staatsvertrages über die Vergabe
von Studienplätzen" zu entsprechen. Mit den Auflagen
dieser Verordnung sollte der demografischen Entwicklung
im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion, hier der
Öffnung des Gymnasiums, begegnet werden. Die Anzahl der
Hochschulzugangsberechtigten und Studierwilligen stieg
schneller als die durch den Hochschulausbau sich ver-
mehrnde Zahl von Studienplätzen. Da der mit dem Abi-
tur erreichte Notendurchschnitt zum ausschlaggebenden
Kriterium für die Vergabe von Studienplätzen gemacht
wurde, ergab sich der Zwang, die Vergleichbarkeit der
Noten zu sichern.

Die EPA sind also nicht Bestandteil einer curricularen
Entwicklung, die mit der Neugestaltung der gymnasialen
Oberstufe einzuleiten beabsichtigt war. Sie stellen
vielmehr einen von außen gesetzten Überbau auf einem
System organisatorischer Regelungen dar, wie es die
Vereinbarung vom 07.07.1972 enthält. Dennoch bleiben die
EPA für Ansätze positiver curriculärer Entwicklungen,
hier etwa in der politischen Bildung, offen.

Gewollt normierend dagegen wirkten die EPA durch das
aus dem Zwang zur Vergleichbarkeit hervorgegangene
System der Quantifizierung von Leistungen. Mit Recht
wurde an den Erstfassungen kritisiert, daß sie eine
nicht erreichbare - und nicht wünschbare - Objektivie-
rung der Leistungsbewertung suggerierten. In den Neu-
fassungen ist auf dieses Lenkungsinstrumentarium weit-
gehend verzichtet worden. Daß diese Rücknahme weniger
aus pädagogischer Einsicht vollzogen wurde, sondern die

KMK dem Druck der veröffentlichten Meinung umso eher
nachgeben konnte, als sich eine zunehmende Lockerung
des Numerus clausus abzeichnete, mindert nicht die
positive Wirkung dieser Neuerung, die im Felde der
politischen Bildung ihre besondere Bedeutung hat.

Eine weitere politische Komponente, die in den Text ein-
gegangen ist, ergibt sich aus dem föderalistischen Prin-
zip der Kulturhoheit der Länder. "Einheitliche Prüfungs-
anforderungen in der Abiturprüfung - Gemeinschaftskunde"
ist das Heft bezeichnet, in dem sich die Angaben für
Geschichte, Erdkunde, Recht/Wirtschaft, Sozialkunde,
Politik, Soziologie, Politische Weltkunde und Gemein-
schaftskunde finden - als Kompromiß gegenüber den un-
terschiedlichen Fachbezeichnungen und Facheinteilungen
der Länder, als Oberbegriff für die unterschiedlichen or-
ganisatorischen Regelungen der Länder im Bezug auf
Fächer und Belegungsumfang im gesellschaftswissenschaft-
lichen Aufgabenfeld der gymnasialen Oberstufe. Da somit
nicht einmal eine Vereinheitlichung der Organisation die-
ses Aufgabenfeldes zwischen den Ländern erstrebt wurde,
konnte die von Kritikern der EPA je nach Standpunkt be-
fürchtete oder erhoffte bundesweite Normierung der Unter-
richtsinhalte von vornherein nicht eintreten. Der Text
der "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abitur-
prüfung - Gemeinschaftskunde" Beschluß der KMK vom
07.12.1979 dokumentiert geradezu Abstinenz von Unterrichts-
inhalten.

Er hebt zwar ab auf "inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähig-
keiten"; für so abstrakte Inhalte wie "Ereignisse", "Pro-
zesse", "Ordnungen und Strukturen", "Normen und Konven-
tionen" aber werden Konkretisierungen nur unter "z.B."
in Klammer angegeben.

Daneben werden sehr präzise und differenzierte Anforderungen
an "methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten" beschrie-
ben. Mit der relativ klaren Bezeichnung von inhaltsbezoge-
nen Fähigkeiten wie "Erklären", "Analysieren", "Hypothe-
sen bilden", "Alternativen entwickeln" und der Heraushe-
bung der methodenbezogenen Anforderungen wird - bei aller
Enthaltung aufgrund fehlenden Konsenses - dennoch in Um-
rissen eine didaktische Grundposition deutlich, nämlich
die wissenschaftspropädeutische. Zum anderen tritt in An-
sätzen das wesentlich auf Sutor basierende didaktische
Konzept der Ausgewogenheit in dem Text zutage, wenn z.B.
vom "wissenschaftstheoretischen Pluralismus" die Rede ist.

Fazit im Bezug auf den Text als Lenkungsinstrument: Auf-
grund der Rücknahme der aus dem ursprünglichen politi-
schen Ansatz sich ergebenden Quantifizierung von Leistung

und der am Beispiel des Titels beschriebenen Methode, durch Formelkompromisse (hier: "Gemeinschaftskunde" als Sammelbegriff) länderspezifische Regelungen nicht anzutasten, kann diese Funktion als stark eingeschränkt betrachtet werden.

Die Abstinenz von Unterrichtsinhalten fordert geradezu die jeweils landesspezifische Konkretisierung. Überdies wird ausdrücklich gesagt, daß sich die Themen an den Richtlinien des jeweiligen Landes zu orientieren haben. Damit erhebt der Text die Richtlinien der einzelnen Länder zum eigentlichen Lenkungsinstrument.

Aufgrund der durchgehenden Orientierung an dem Ziel der Wissenschaftspropädeutik legen die EPA jedoch Anspruchsminima fest, die trotz der derzeitigen öffentlichen Diskussion gegen die zu starke "Verwissenschaftlichung" von Schule nicht angetastet worden sind. Dieser positiv zu wertende Anspruch wird deutlicher faßbar, wenn man den Text einer genaueren Betrachtung unterzieht.

1.2 Didaktisch-methodische Leitvorstellungen

Zum Verständnis des Systems der Textaussagen ist es nützlich, sich die Geschichte ihrer terminologischen Entwicklung kurz zu vergegenwärtigen. Als im Auftrag des Schulausschusses der KMK ab 1973 die Fachkommissionen (zumeist besetzt mit je einem Vertreter jedes Bundeslandes) zur Erarbeitung der "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" zunächst für alle üblichen Fächer ins Leben gerufen wurden, erhielten sie als Strukturierungsvorgabe für die Beschreibung der vom Schüler zu erwerbenden und damit im Abitur einzufordernden Fertigkeiten und Fähigkeiten das aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates übernommene Raster der vier Stufen: Reproduktion, Reorganisation, Transfer und problemlösendes Denken. Der Strukturplan hatte hiermit auf die Rothschen Lernzielstufen zurückgegriffen. Diese waren bereits eingegangen in die curriculare Entwicklung der Mainzer Studienstufe. Dabei sollten sie - entsprechend dem Stand der Lerntheorien zu Anfang der 70er Jahre - dazu dienen, die Lernschritte zu operationalisieren und damit abtestbar zu machen. Zu demselben Zweck wurde die Rothsche Nomenklatur den EPA-Kommissionen vorgegeben. Was aber hatte Heinrich Roth mit seinen Lernzielstufen beabsichtigt?

Aufgrund zahlreicher Untersuchungen der Lernpsychologie war er zu der Auffassung gelangt, daß Lehrmethoden von entscheidender Bedeutung für das Lernverhalten sind, das sich grundsätzlich als steuerbar erwiesen hatte. Ihm ging es um die Förderung

des entdeckenden Lernens, die systematische Unterstützung der Begriffsbildung, um die Fähigkeit zum Transfer, die Grundlage für problemlösendes Denkverhalten ist. Kurz: Mit dieser Stufung wollte er Hilfen dafür geben, daß Unterricht zum produktiven Denken führt (vgl. "Begabung und Lernen").

Daß der Operationalisierbarkeit des Lernprozesses durch Zerlegung in Einzelschritte Grenzen gesetzt sind, war für die Bearbeiter der Gemeinschaftskunde-EPA sehr bald klar. In den Sozialwissenschaften (wie auch in den Geisteswissenschaften) unterliegt der Prozeß des Verstehens dem hermeneutischen Zirkel, der es unmöglich macht, in der Leistung des Schülers einzelne Lernergebnisse isoliert voneinander einzustufen. Wahrnehmen setzt bereits Wissen voraus, Verstehen umso mehr. Aber welcher Art ist das Wissen, das zum Verstehen führt? Jedenfalls können Begriffe wie "Reproduktion" und "Reorganisation" hier wenig erhellen. So versuchte es die Gemeinschaftskundekommission mit Bezeichnungen wie "Kennen" und "Wiedergabe", "Erklären" und "Anwenden", "Urteilen" und "Reflexion", die mehr oder minder der Taxonomie von B.S. Bloom entlehnt waren, und reduzierte dabei das Raster auf drei Stufen. Denn auch "Transfer" und "problemlösendes Denken" lassen sich schwer voneinander trennen.

Als dann nach dem Erscheinen der EPA-Erstfassungen 1975 in der Öffentlichkeit u.a. der Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit erhoben wurde, die sich in den eklektizistischen Begriffsschemata dokumentiere, wurden die Versuche einer technizistischen Anwendung wissenschaftlicher Terminologien, die dort ausschließlich methodisch der Klärung von Sachverhalten dienen, zum angeblich objektiven Erfassen von Schülerleistungen eingestellt.

Wieder einmal hatte es sich erwiesen, daß es bisher keine adäquate Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse der pädagogischen Forschung in die Schulpraxis gibt.

So sind in den jetzt gültigen EPA, die von 1979 an als KMK-Beschlüsse erschienen sind, "Anforderungsbereiche" beschrieben, die nicht mehr mit mißdeutbaren Fertigungs- und Fähigkeitsbezeichnungen überschrieben, sondern nur noch mit I bis III versehen sind. In der Darstellung ihrer Funktion wird deutlich, daß nicht überschätzt werden darf, was sie leisten können: "Sie dienen als Hilfsmittel, um Aufgabenstellung und Bewertung durchschaubar und besser vergleichbar zu machen sowie eine ausgewogene Aufgabenstellung zu erleichtern.

Die Anforderungsbereiche lassen sich nicht scharf voneinander trennen. Sie sind in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen; deshalb ergeben sich in der Praxis der Aufgabenstellung Überschneidungen zwischen den Anforderungsbereichen" (KMK-EPA Gemeinschaftskunde vom 07.12.1979, Seite 7).

Dennoch enthält die Beschreibung der Anforderungsbereiche und ihre Konkretisierung in dem umfangreichen Anhang von Aufgabenbeispielen für die schriftliche Prüfung deutlich die didaktischen Leitvorstellungen, die die schulische Leistung prägen sollen.

Oberblickt man die 16 Beispiele der KMK-EPA (je 4 für die Fächer Erdkunde, Geschichte, 4 für den Fachschwerpunkt Wirtschaft/Recht, den es in Bayern gibt, und 4 für die "eigentliche" Gemeinschaftskunde), so stellt man fest, daß allen Beispielen Texte, Karten, Tabellen, grafische Darstellungen oder andere Materialien zugrundeliegen. Die Aufgabenstellungen, d.h. die Arbeitsaufträge an den Prüfling, weisen dabei aus, daß in keinem Fall dieses Material nur als "Aufhänger" dienen soll. In jeder Aufgabe wird eine Auswertung bzw. eine Analyse der vorgelegten Texte verlangt. Obgleich der Beschreibung der Aufgabenarten zufolge neben der "in der Regel" zu gebenden "Problemerkörterung mit Material" auch noch die "Problemerkörterung ohne Material" zugelassen ist, wird dafür kein Beispiel geboten. Was sich somit an der KMK-EPA-Gemeinschaftskunde als eine Leitnorm positiv werten läßt, gilt für die niedersächsische Fassung, in der Aufgaben ohne Material völlig ausgeschlossen werden, noch eindeutiger: Die Materialgebundenheit der Aufgaben zeigt die Tendenz zu solider, sachlicher Arbeit; die Sachverhalte sollen erst untersucht werden, bevor Meinungen auszubreiten sind. Die Aufgabenstellungen zeigen, so jedenfalls ist die Absicht (denn ob immer gelungen, bleibe dahingestellt), daß weniger rein additive Reproduktion, vielmehr selbständiger Umgang mit Wissen gefordert werden soll.

Selbstverständlich gehen in Äußerungen zum politischen Bereich immer Meinungen, oft auch Vorurteile ein (auch die Auswertung von Material kann nicht "objektiv" vollzogen werden!), aber: Der Schüler soll gelernt haben, mit den Informationsträgern umzugehen. Und dies ist eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung eines Problembewußtseins. Die Beschreibung des Anforderungsbereichs III ist durchzogen von der Problemorientierung, was in den Bezeichnungen für die dem Schüler abzuverlangenden Leistungen nicht nur in "Problematisieren", sondern auch in "Reflektieren", "Überprüfen", "Erörtern", "Befragen auf Prämissen" usw. zum Ausdruck kommt. Da über die Funktion der Anforderungsbereiche ausgesagt ist, daß sie nur als Hilfsmittel dienen und sich nicht scharf voneinander trennen lassen, bedeutet die Zentrierung der Problemorientierung im Anforderungsbereich III nicht, daß sie erst zum Schluß einer Aufgabe bzw. am Ende des Lernprozesses einsetzen dürfe.

"Die Abfolge der Anforderungsbereiche entspricht der zunehmenden Selbständigkeit der geforderten Prüfungsleistung. Dabei ist der Grad der Selbständigkeit abhängig von den Unterrichtsvoraussetzungen des Schülers." (S. 7) Die Forderung nach Selbständigkeit durchzieht auch die fachspezifischen Beschreibungen des Anforderungsbereichs II, z.B. bei Gemeinschaftskunde: "Anwenden des Gelernten und Verstandenen in

Zusammenhängen und auf Sachverhalte, die so im Unterricht nicht behandelt worden sind." (S. 8) Oder: "Verknüpfen erworbener Kenntnisse und gewonnener Einsichten mit neuen Sachverhalten und deren Verarbeiten in neuen Zusammenhängen." (S. 8) Bei den Aufgabenbeispielen wird in der Darstellung der erwarteten Schülerleistung die geforderte Selbständigkeit zu verifizieren versucht, indem für die Arbeitsaufträge, durch die der Prüfling aufgefordert wird, abzuwägen, Stellung zu nehmen, zu urteilen, mehrere Lösungsmöglichkeiten dargestellt sind. Auch dies ist an der KMK-EPA positiv zu werten, läßt sich darin doch eine Aufforderung erkennen, nicht das "Nachbeten" des Lehrerurteils zu erwarten.

Die Frage aber bleibt: Kann der Schüler nicht auch unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten fleißig auswendig gelernt haben? Dies bedeutete, daß die Anforderungsbereiche nicht greifen. Gibt es Kriterien für eine Identifizierbarkeit der Zuordnung schriftlicher Schülerdarlegungen zu den Anforderungsbereichen? Identifizierung kann nur erfolgen aufgrund des Vergleichs der Äußerungen in einer Prüfungsgruppe zu derselben Aufgabe. Wenn 10 Schüler - in unterschiedlicher sprachlicher Qualität und sachlicher Stringenz - für ein gegebenes Problem dieselben Lösungsmöglichkeiten anbringen, wird die Forderung der Selbständigkeit nicht erfüllt. Sie haben im Unterricht alle Möglichkeiten "durchgenommen" und unterschiedlich präzise aufgenommen und wiedergegeben. Also bleiben als Bewertungskriterien doch nur die sprachliche Kompetenz und die Kapazität der Gedächtnisleistung? Was heißt überhaupt Selbständigkeit? Auch derjenige, der einen Gedanken äußert, der bei keinem anderen aus der Prüfungsgruppe vorkommt, also kaum im Unterricht vorgekommen sein dürfte, wird sich gestützt haben auf vielleicht zufällig wahrgenommene Berichte in Medien o.ä. Die Frage drängt sich auf, ob die Kategorie der Selbständigkeit unserer gesellschaftlichen Situation überhaupt noch angemessen ist. Diese Überlegung führt über die EPA hinaus. Sie gehört zu einer grundsätzlichen Erörterung der möglichen Kompetenzen des Staatsbürgers in dieser Gesellschaft überhaupt und wäre auch in die dringend notwendige öffentliche Diskussion über die Möglichkeit politischer Bildung durch Schule einzubringen, die in der Bundesrepublik seit Ende der 70er Jahre bedauerlicherweise verebbt ist.

Jedenfalls zeigt sich in der Betonung der Kategorie der Selbständigkeit, daß im Text der EPA sich etwas niedergeschlagen hat von dem Reformwillen, der das vergangene Jahrzehnt im Schulbereich gekennzeichnet hat.

Inwieweit die didaktischen Leitvorstellungen der Problemorientierung und Selbständigkeit auf der Grundlage der sachgebundenen Auseinandersetzung mit Material, die der EPA-Text favorisiert, trotz der hier skizzierten Schwierigkeiten in der Abiturprüfung verwirklicht werden können, soll in den weiteren Ausführungen u.a. zum Umgang mit den Anforderungsbereichen aufgezeigt werden.

1.3 Die niedersächsische Fassung der EPA

Die Herausgabe einer Fassung "Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung des Landes Niedersachsen" für alle Fächer - die niedersächsische Fassung für das Fach Gemeinschaftskunde befindet sich zur Zeit im Druck - war aus zwei Gründen notwendig:

- KMK-Beschlüsse haben als solche keine rechtlich bindende Gültigkeit für die einzelnen Länder. Mit ihrer Verabschiedung verpflichten sich Kultusminister und -senatoren allerdings, ihre Umsetzung in jeweiliges Landesrecht zu vollziehen.
- Gegenüber den offenen Kompromissen, die KMK-Beschlüsse per se immer darstellen, sind landesspezifische Festlegungen erforderlich, um die jeweils landesinterne Einheitlichkeit z.B. von Prüfungsverfahren zu gewährleisten.

Aus diesem Zusammenhang ergeben sich Folgerungen für Art und Aufbau des Textes der niedersächsischen EPA. Einerseits lehnen sie sich so stark wie möglich an den Wortlauf des KMK-Beschlusses an, andererseits enthalten sie zusätzliche Regelungen vor allem für das praktische Verfahren. Ersteres gilt für die Beschreibung der Anforderungsbereiche, die Hinweise zur Aufgabenstellung und zur Bewertung von Prüfungsleistungen. Ein Beispiel für letzteres ist der Abschnitt "Einzureichende Unterlagen". Daß die niedersächsischen EPA Gemeinschaftskunde tatsächlich ausschließlich auf das Fach Gemeinschaftskunde bezogen sind und daneben gesonderte EPA für Geschichte, Erdkunde, Wirtschaftslehre, Rechtskunde erarbeitet sind, ergibt sich aus der hiesigen Fächerkonzeption im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld.

Die "Richtlinienhoheit" der Länder verifiziert sich in den niedersächsischen EPA darin, daß zur Konkretisierung der "Inhaltsbezogenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten", die innerhalb der Anforderungsbereiche allgemein beschrieben werden, spezifische Inhalte aus den niedersächsischen Rahmenrichtlinien angegeben sind. Bemerkenswert ist dabei, daß es auch in der niedersächsischen Fassung bei einer beispielhaften Auswahl aus der Fülle der verbindlichen und möglichen in den Rahmenrichtlinien ausgewiesenen Stoffe, Themen etc. bleibt. Das bedeutet, daß Rahmenrichtlinien und EPA selbstverständlich verzahnt sind, aber eine lehrplanartige Normierung ausgeschlossen bleibt. Selbstverständlich mußte ein Teil der Aufgabenbeispiele aus den KMK-EPA gegen hier erarbeitete ausgetauscht werden, die der niedersächsischen Prüfungsstradition und den landesspezifischen Bedingungen präzise entsprechen.

Grundsätzlich ist mit den Aufgabenbeispielen eine Hilfestellung beabsichtigt i.S. einer Konkretisierung der notwendigerweise abstrakten Aussagen der EPA. Eine über den Text der EPA hinausgehende Normierung ist dagegen nicht intendiert. So können etwa hinsichtlich der Textlänge, Detailliertheit der beschriebenen Anforderungen, Aufbau der Aufgabenstellung usw. aus den Beispielen keine festen Regeln entnommen werden. Weitaus eher sollen diese Prüfungsaufgaben eine wünschenswerte Konvention umreißen. Selbstverständlich sind die Beispiele auf die Rahmenrichtlinien abgestimmt worden. Weitergehende stoffliche Festlegungen sollen mit ihnen nicht getroffen werden. Vielmehr wollen sie verdeutlichen, daß es zentral auf die allgemeinen Befähigungen ankommt, mit historisch-politischen Sachverhalten umzugehen. Aus dem Umgang mit dem Text, den Aufgabenbeispielen und den Erfahrungen aus der Prüfungspraxis lassen sich Hinweise i.S. von Empfehlungen für den Lehrer, der Prüfungsaufgaben zu entwickeln und der zu prüfen hat, geben.

Der Zusammenhang der Anforderungsbereiche und die Tatsache, daß der Schwerpunkt im Anforderungsbereich II liegt, erfordern, daß sich der Lehrer zunächst über die Leistungen des Schülers in diesem Bereich klar wird und sie bewertet. Davon ausgehend läßt sich herauslösen, was die Schülerleistung an Elementen des Anforderungsbereichs I enthält. Hiermit wird eine zeitliche und strukturierende Abfolge im Bewertungsvorgang versucht. Erst aufgrund dieses Urteils kann geprüft werden, inwieweit der Anforderungsbereich III erreicht ist. Da lt. EPA ausreichende und befriedigende Leistungen erreicht werden können, ohne daß der Schüler den für den Anforderungsbereich III erforderlichen Grad der Selbständigkeit und Problemorientierung aufweist, ist es konsequent, daß der EPA-Text eine differenziertere Beschreibung dessen bietet, was als ausreichende Leistung bezeichnet werden kann, und nicht näher ausführt, was die Bewertung mit gut und sehr gut rechtfertigt. Dies sollte sich auch konkret niederschlagen in dem, was der Lehrer als "Erwartungshorizont" für seine spezifische Aufgabenstellung formuliert. Anders ausgedrückt: Da sehr gute und deutlich schlechte Leistungen im allgemeinen jeweils übereinstimmend beurteilt werden, richten die EPA zu Recht das Hauptaugenmerk auf die durchschnittliche Leistung. Man kann daran zweifeln, ob es gelungen ist, hinreichende Kriterien zur Identifizierung einer 'ausreichenden' Leistung zu entwickeln, die wirklich allen auftretenden Fällen gerecht werden. Wichtig ist aber der Gesichtspunkt, daß eine Prüfungsaufgabe so angelegt sein muß, daß jeder Schüler zu einer in sich stimmigen Lösung gelangen kann, so wenig anspruchsvoll diese sein möge. Das bedeutet den Kriterien der EPA zufolge, daß es einen weitgehend reproduktiven Weg zur Lösung geben muß. Andererseits soll die Aufgabenstellung aber zu qualitativ höherwertigen Lösungen i.S. der Anforderungsbereiche anregen. Nicht 'ausreichend' kann sein, wenn der Schüler

Detailwissen vorbringt, aber die Wissens Elemente nicht mehr zu einer ganzen Lösung zusammenfügen kann. Zusammengefaßt: Die Aufgabe muß so einfach sein, daß sie auf der Grundlage des elementaren Unterrichtswissens gelöst werden kann; sie muß so offen sein, daß sie eine davon inhaltlich oder methodisch völlig abweichende Lösung zuläßt.

Über die Anforderung an die Kommunikationsfähigkeit des Prüflings und deren Bewertung wird im Verlauf dieser Darstellung noch ausführlich reflektiert. Deshalb mag an dieser Stelle als praktischer Hinweis zur Umsetzung der EPA genügen, daß Kommunikationsfähigkeit sich nicht in sprachlicher Glätte und in gefälligem Stil erweist. Zur Kommunikationsfähigkeit gehört vielmehr eine der jeweiligen Sache angemessene Präzision im Schreiben und Sprechen. Für das Sprechen ist darüber hinaus die Adressatenbezogenheit entscheidend. Damit wird ein wesentlicher Unterschied von schriftlicher und mündlicher Prüfung deutlich (ohne daß eine Reflexion darüber ausgeschlossen werden soll, ob die schriftlichen Arbeiten nicht vielleicht auch adressatenbezogen sein könnten).

1.4 Die einheitlichen Prüfungsanforderungen im System der Abiturprüfung

Im Hinblick auf die normierende Wirkung der EPA ist wenigstens eine knappe Reflexion über die Bedeutung der Abiturprüfung überhaupt erforderlich. Das Abitur ist die einzige institutionalisierte Öffentlichkeit für Unterricht, ja der einzige wenigstens bis zu einem gewissen Grad transparente Leistungsnachweis für das Gymnasium. In ihm lassen sich die Ansprüche des jeweiligen Lehrers, die Ansprüche der Schule und die Ansprüche der Schuladministration an die Leistungen dieser Schulform erkennen. Durch die Abiturprüfungen spricht sich herum, was einzelne Lehrer, einzelne Schulen leisten und was Schulaufsicht fordert. Diese Art Öffentlichkeit hat zweifellos einen Normierungseffekt.

Aufgabe der Schulaufsicht ist es, darauf zu dringen, daß die Kategorien und Kriterien der EPA überzeugend und sichtbar angewendet werden. Insofern dürfen Beurteilungen von Prüfungsleistungen weder begrifflich hinter die EPA zurückfallen, noch auf zusätzliche Normierungen wie etwa abhabbare Rohpunktskalen sich gründen. Auf diese Weise müßten also - gewiß in einem Prozeß, der sich über Jahre hinzieht - die positiven Vorgaben der EPA sich allenthalben durchsetzen.

Bevor zusammengefaßt wird, was im Vorausgehenden auszuführen versucht wurde, sei ebenso skizziert, was die EPA ausschließen:

- bloße Wiedergabe von Gelerntem, vom auswendigen Darstellen von Fakten und Daten bis hin zu sogenannten Urteilen; im Rückbezug auf Unterricht bedeutet dies, daß es kein "reines Pauken" geben darf. Für den Prüfer bedeutet dies, daß er nicht kurzschrittig abfragen darf.
- ein noch so gekonntes Gerede über Sachverhalte, in dem Sachkenntnis nicht nachgewiesen zu werden braucht. Also soll das Prüfungsgespräch erkennbar über die im Alltagsleben übliche und für die Sozietät nötige Art des Meinungs austauschs und auch über die verbreitete politische Rhetorik hinausgehen.
- ein Monologisieren in der mündlichen Prüfung, so sehr der Prüfling nachweisen soll, daß er Erkanntes in zusammenhängender Rede darstellen kann. Gleichgewichtig ist der Anteil des Gesprächs. An dieser Stelle sei auf die in der Gesamtqualifikation bedeutende Stellung des 4. Prüfungsfaches verwiesen.

Positiv gewendet ergibt sich zusammenfassend daraus, was die EPA favorisieren:

- Materialgebundenheit der Arbeit zur Anwendung der erworbenen methodischen Kenntnisse und Fertigkeiten als Grundlage für eine allgemeine Wissenschaftspropädeutik
- Selbständigkeit und Problemorientierung als Konstituens sowohl für die Wissenschaftsorientierung (die den methodischen Zweifel einschließt) als auch für die politische Bildung
- Kommunikationsfähigkeit als Ausweis der Übung in einem Verhalten, das von jedem Staatsbürger im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit einer demokratischen Gesellschaft gefordert ist. Der Prüfungsvorgang ist somit nicht ausschließlich Selbstzweck, um das Sich-Auskennen in Sachgebieten nachzuweisen.

KAPITEL II

DAS MÜNDLICHE ABITUR IM FACH GEMEINSCHAFTSKUNDE

Die EPA sehen im großen und ganzen kein besonderes Verfahren zur mündlichen Prüfung im Gegensatz zur schriftlichen vor. Das ergibt sich schon daraus, daß die Bewertungsmaßstäbe und die Beschreibung der Anforderungen für die beiden Prüfungsarten entweder nicht unterschieden werden oder sich weitgehend gleichen. Dennoch liegt es auf der Hand, daß die mündliche Prüfung durchaus andersartige Anforderungen stellt. Umso überraschender muß es wirken, daß die Aufgabenstellungen und Texte für die mündliche Prüfung oftmals den entsprechenden Vorlagen für die schriftliche Prüfung gleichen. Diese verbreitete Praxis, so sei behauptet, trägt den Besonderheiten der mündlichen Prüfung nicht hinreichend Rechnung.

2.1 Betrachtungsweisen der mündlichen Prüfung

Es gibt zahlreiche Untersuchungen zur Prüfungspraxis. Dabei werden höchst unterschiedliche Ergebnisse erzielt, je nach wissenschaftlichem Ansatz. Unter ethnologischem Blickwinkel erscheinen Prüfungen als Initiationsritus, in dem die ältere Generation ihre Überlegenheit demonstriert, aber auch ihre Ängste vor den Jungen ausagiert. Aus psychoanalytischer Sicht erscheinen Examen als Wiederholung traumatischer psychischer Erlebnisse, die tief im Unbewußten verborgen sind. Die Analyse auf der Grundlage des Symbolischen Interaktionismus faßt Prüfungen als Beispiel verzerrter Kommunikation auf. Allen diesen Analysen ist gemeinsam, daß sie die Situation der Prüfung für wichtiger halten als die jeweiligen Prüfungsgegenstände. Durchgängig wird ein hohes Rationalitätsdefizit herausgearbeitet.

Im scharfen Kontrast dazu stehen die normativen Texte in Gestalt von Prüfungsordnungen oder Prüfungsanforderungen. Sie setzen voraus, daß allein schon die Einhaltung von Verfahrensnormen die administrativ behauptete Rationalität verbürge. Im Sinne "bürokratischer Herrschaft" fordern sie, daß sich Prüfling und Prüfer gemeinsam einer für alle gleichen Norm unterwerfen, so daß die "Orientierung an der Sache" über allen Beteiligten steht und damit Gleichbehandlung und letztendlich Rationalität verbürgt. Allerdings räumen alle Prüfungsordnungen dem Prüfer weiten Spielraum für das Ermessen ein. Sie legen nur Prinzipien bzw. Bandbreiten fest, innerhalb derer sich die Prüfung zu bewegen hat. Es wird vom Prüfer erwartet, daß er diese Normen der Situation entsprechend anwendet.

Die Prüfung bezieht sich auf Befähigungen, die der Schüler im Unterricht erworben hat. Ausprägung und Inhalt dieser Befähigungen ist abhängig von den Fachgegenständen, die vermittelt oder untersucht worden sind. Das gilt nicht nur für die Gemeinschaftskunde insgesamt, sondern auch noch innerhalb der Gemeinschaftskunde: Im Lernfeld 'Wirtschaft' werden in der Regel spezifische methodische Befähigungen verlangt, die im Lernfeld 'Gesellschaft' weit aus weniger Bedeutung besitzen. Wegen dieser Verschiedenheit von Hintergrund und Prüfungsgegenstand ist die Vergleichbarkeit der Prüfungen erschwert. Jedoch kann diese Einsicht nicht den Verzicht auf fachspezifische Prüfungsnormen bedeuten, die obendrein den Vergleich zumindest mit verwandten Fächern erlauben.

Die drei genannten wissenschaftlichen Ansätze sollen im folgenden nicht systematisch untersucht werden. Es soll vielmehr der Versuch gemacht werden, dem zeitlichen Verlauf einer Prüfung von der Vorbereitung der Aufgabe bis zum Urteil zu folgen und die in jeder Phase vordringlichen Probleme zu durchleuchten.

2.2 Eigenheiten der Prüfungssituation

Jede noch so überzeugende Konzeption der mündlichen Prüfung muß sich freilich der Einsicht stellen, daß für den Prüfling die Situation der Prüfung vorrangig ist. Die Alltagserfahrung zeigt, daß sich das Prüfungsgeschehen in eigenartiger Weise der Steuerung durch den Prüfer entziehen kann. Immer wieder ist es erstaunlich, welche Ausfallerscheinungen, aber auch welche Leistungssteigerungen in Prüfungen zu beobachten sind. Fast für jeden Prüfling, so lehrt die Psychoanalyse, ist die Situation hochgradig angstbesetzt: für die einen wirken sich die Ängste blockierend aus, so daß sie in ihrem normalen Leistungsvermögen behindert sind; für die anderen hingegen sind Ängste so weit beherrschbar, daß sie in positive Leistungsantriebe umgewandelt werden können.

Vor allem in psychoanalytischen Untersuchungen ist die Angstbesetzung von Prüfungen herausgearbeitet worden. Für die hier anzustellenden Überlegungen reicht wohl die Feststellung, daß es sich um nicht steuerbare oder beherrschbare Ängste handelt, weil diese auf vorbewußte oder unbewußte Kindheitskonflikte zurückzuführen sind. In einer sehr scharfen Sicht könnte man sagen, daß infolge der psychischen Begleitumstände eine Prüfung kaum dazu angetan ist, die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen zu erfassen. Eher kann eine Prüfung ermitteln, inwieweit auch unter hochgradiger Angstbesetzung ein Prüfling noch "funktionsfähig" bleibt und seine Gefühle steuern kann. Diese Überlegung

führt dahin, daß eine Prüfung nur in geminderter Weise als eine Situation zur Übermittlung kognitiver Inhalte aufgefaßt werden kann, weil das affektive Geschehen vorrangig ist. In der praktischen Umsetzung bedeutet diese Überlegung, daß man nicht allzu große Erwartungen in besonders raffinierte Methoden zur Steuerung der Prüfungsleistung setzen kann.

Eine weitere Überlegung sollte man nicht vernachlässigen. Es gilt in unserer Gesellschaft als tapfer und erstrebenswert, Gefühle zu beherrschen. Daher ist der Prüfling, der Angst zeigt, aber dennoch die Leistungsstandards erfüllt, besser dran als derjenige, der sich als besonders sorglos vor der Prüfungskommission darstellt. Spiegelbildlich verlegt der Prüfende seine unbewältigten Ängste auch in das Prüfungsgeschehen. Er fragt besonders "hilfreich" oder gar suggestiv, so daß der Außenstehende das Gefühl bekommt, hier werde eher ein Kranker als ein Prüfling behandelt. Alle diese sehr verschiedenen Wahrnehmungen des Prüfungsgeschehens laufen darauf hinaus, daß die Kommunikation für die Prüfer in der Prüfung sehr verzerrt ist. Noch viel verzerrter, weil mit eigenen Gefühlen besetzt, ist die Beurteilung der Kommunikation in der Prüfung. Gerade weil der Prüfer von einer Fülle von ihm unaufgeklärten Gefühlen beherrscht wird, ist eine gute Analyse des Prüfungsgeschehens für die Urteilsfindung unerlässlich. Fragetechnik und Herleitung des Ergebnisses durch den Prüfer müssen unbedingt auch Gegenstand der Erörterung für die Prüfungsleistung sein.

2.3 Das Erfordernis der Kommunikationsfähigkeit

Neu und andersartig gegenüber der schriftlichen Prüfung ist die Anforderung der Kommunikationsfähigkeit. Die Umschreibung durch die EPA wirft eine Reihe von Problemen auf. Die dort genannten Kriterien bewegen sich in der Nähe zu Anforderungen wie 'Konventionalität der Sprache' oder gar 'Gepflegtheit des Ausdrucks'. Beides sind aus fachdidaktischer Sicht keine sinnvollen Ansätze zwecks Erfassung der 'Kommunikationsfähigkeit'. Leitend sollte vielmehr sein, ob der Prüfling in der Lage ist, dem informierten Laien komplizierte Sachverhalte zu übermitteln, das mit den Sachverhalten verbundene Problem klar zu benennen und die Gründe für seine Haltung dem Problem gegenüber darzustellen.

Hinter dieser Übersetzung der Anforderungsbereiche für die Zwecke der mündlichen Prüfung steckt die Überzeugung, daß der Unterricht in Gemeinschaftskunde trotz des Erfordernisses der wissenschaftlichen Propädeutik weniger den zukünftigen Fachwissenschaftler ausbilden sollte, als den Aktivbürger, der auf den verschiedensten Gebieten eine qualifizierte Öffentlichkeit

mit ermöglichen soll. Der Schüler darf sich gerade nicht in Details des jeweiligen Sachproblems verlieren, sondern er muß darin geschult sein, den jeweiligen politischen Kern zu erfassen. Das schließt ein, daß er in der Lage ist, von den sogenannten Experten Rechenschaft zu fordern, so daß diese ihre Aussagen allgemeinverständliche übersetzen müssen. Natürlich ist zu fragen, ob der Gemeinschaftskundeunterricht mit diesem Ideal des Aktivbürgers nicht einem längst verschwundenen Ideal nachjagt, denn auch die Politik steht unter dem Gesetz der voranschreitenden Arbeitsteilung. Unter diesen Umständen scheint es kein sonderlich sinnvolles Erziehungsideal zu sein, einen Bürger heranzuziehen, der den Anspruch erhebt, in allen entscheidenden Zukunftsfragen der Nation Rechenschaft von den Verantwortlichen zu bekommen. Zumindest die Politiker in den Parlamenten haben es längst aufgegeben, die Politik in ihrer Gesamtheit zu verstehen, haben sich zu Experten entwickelt, um gegenüber der Verwaltung mitreden zu können. Demgegenüber wird hier behauptet, daß der Unterricht nicht die Leitvorstellung aufgeben darf, jeden Bürger in die Lage zu versetzen, über seine Angelegenheiten mitzuentcheiden. Wenn dieses Ideal einer 'räsonnierenden Öffentlichkeit' für den Unterricht verpflichtend sein soll, dann hat die Kommunikationsfähigkeit einen hervorragenden Stellenwert in der Didaktik der Gemeinschaftskunde. Diese Feststellung gilt nicht etwa nur für das vierte Prüfungsfach, sondern für jedweden Unterricht. Für die fachdidaktische Untermauerung der mündlichen Prüfung kommt aber dieser Feststellung ein ausschlaggebender Stellenwert zu. Es kommt darauf an, herauszufinden, inwieweit der Schüler dieser ihm angesonnenen Rolle gerecht wird.

2.4 Rollenverteilung in der Prüfung

Art und Aufbau der mündlichen Prüfung können durch die Überlegung bestimmt werden, welche Rollen und welche Bindung an Situationen der Begriff "Kommunikationsfähigkeit" in diesem Zusammenhang enthalten könnte. Es gibt keine Kommunikationsfähigkeit an sich, sondern die Art und Weise der Verständigung ist immer von bestimmten Situationen und mit ihnen verbundenen typischen Rollen abhängig. Begreiflicherweise herrscht hier viel Unsicherheit. Daher ähnelt die mündliche Prüfung meistens der schriftlichen. Das schlägt sich nieder in der Aufgabenstellung und in der Art des Redens.

Das Prüfungsgeschehen ist bestimmt durch ein Referat des Schülers anhand der Aufgabenstellung; dann folgen Zusatzfragen zu diesem Referat, die sich meistens auf zu ergänzende Gesichtspunkte oder die Korrektur von Fehlern beziehen. Es herrscht also die monologische Struktur vor; das sogenannte Prüfungsgespräch ist gekennzeichnet durch einseitig kontrollierende Momente. - Dieses Ritual enthält in besonders hohem Maße angstausslösende Elemente. Das dürfte auch die Erklärung dafür sein, daß die gedanklichen Ergebnisse solcher Prüfungen oftmals als so außerordentlich unergiebig empfunden werden. Die Schüler und auch die Lehrer werden im Rahmen dieses

Kommunikationsrituals einer Situation ausgesetzt, die sie nicht beherrschen. Daher haben die Verständigungsschwierigkeiten und ihre Überwindung einen unangemessen hohen Anteil am Prüfungsgeschehen. Prüflinge empfinden das sehr genau und versuchen oftmals, ihre Schwierigkeiten durch Metakommunikation zu überwinden. Eine typische Äußerung für diesen Versuch ist: "Ich weiß nicht genau, worauf Sie hinauswollen, aber vielleicht ...". Schon wegen der leistungshemmenden Wirkung muß diese vorherrschende Anlage der Prüfung überwunden werden zugunsten einer Konzeption, die sich näher am Unterrichtsgeschehen bewegt und folglich weniger verzerrende Elemente enthält. Obendrein sollte die Prüfung so angelegt sein, daß sie die im vorigen Abschnitt beschriebene Schülerrolle ermöglicht.

Spiegelbildlich dazu läßt sich die Lehrerrolle bestimmen. Auch der Prüfer muß in dem Prüfungsgespräch die Rolle des informierten Laien einnehmen. Er muß also weniger das Gespräch am Gängelband seiner Fragen führen, sondern im Idealfall den Prüfling mit Einwänden und Zweifeln konfrontieren. Wenn schon Fragen gestellt werden, dann müßte es sich vorrangig um sokratische Fragen handeln. Sogenannte Wissensfragen sind in aller Regel überflüssig. Ob der Schüler hinreichend Wissen produzieren kann, muß eigentlich dann schon deutlich geworden sein, wenn er zunächst seine Auffassungen zu der ihm vorgelegten Aufgabe darlegt.

2.5 Ziele der mündlichen Prüfung

Das übergreifende Ziel der mündlichen Prüfung läßt sich daher folgendermaßen fassen: Es handelt sich um eine Diskussion, in der vom Wortsinn her (discutere: aufbrechen) Probleme von verschiedenen Seiten beleuchtet werden. Es soll überprüft werden, ob der Schüler befähigt worden ist, sich an einer gemeinsamen Konsenssuche über politische Sachverhalte im weitesten Sinne zu beteiligen. Bei diesem Wechselgespräch handelt es sich aber nicht um eine Diskussion im landläufigen Sinne, die meist ein Oberredungsprozeß ist. Es geht vielmehr um ein Gespräch, das durch das gemeinsame Bemühen gekennzeichnet ist, nach der besten Lösung für ein Problem zu suchen. Zu einem solchen Austausch gehört auch die Konfrontation mit Zweifeln und Einwänden, weil sie die Position verdeutlichen und besser begründen. Es geht also um solidarische Kritik im Gegensatz zur Durchsetzung einer bestimmten Position.

Auch in diese Zielbestimmung gehen eine Reihe von Prämissen ein, die kurz angedeutet werden sollen. Diskussionen werden in unserer politischen Kultur zunächst dann angesetzt, wenn die an einer Situation Beteiligten vermuten müssen, daß sie sich nicht einig sind. Sie

wollen ein gemeinsames Sinnverständnis finden, auf dessen Grundlage, so hoffen sie, sich eine Handlungsfähigkeit gewinnen läßt. Nun gibt es aber eine Reihe von sogenannten Diskussionen, die diesen ursprünglichen Zweck nicht erfüllen. Am bekanntesten sind die Schaurituale der Politiker im Fernsehen, die am Ende auch entsprechend unbefriedigt lassen; ähnlich gerieren sich Wissenschaftler oder bekannte Journalisten auf derartigen Veranstaltungen. Auch gibt es in einigen Bereichen unserer politischen Kultur die Angelegenheit, Diskussionen anzusetzen, wiewohl sich alle Beteiligten fundamental einig sind. Solche Veranstaltungen sind langweilig. In anderen Bereichen wird es zunehmend zur Sitte, keine Diskussionen anzusetzen, obwohl fundamentale Gegensätze bestehen. Es kommt dann zu gefühligen 'Jubelkongressen'.

Mit anderen Worten: Es gibt wenige Vorbilder und Gelegenheiten, in denen der Schüler im oben angegebenen Sinne tatsächlich eine Diskussion führen wird. Es gehört aber zum unverzichtbaren Auftrag der Gemeinschaftskunde und zu ihrer unbestrittenen Kontinuität seit 1945, für die Fortentwicklung der demokratischen Kultur zu sorgen. Hierzu gehört auch eine Gesprächskultur, die demokratischen Prozessen der Willensbildung förderlich ist. Solche Prozesse zu ermöglichen und einzuüben, stellt ein entscheidendes Element der Unterrichtsplanung dar. Es kommt noch hinzu, daß seit den siebziger Jahren das politische Engagement in unserem Volke so groß geworden ist, wie es vorher nie der Fall war. Dies belegen die eindrucksvollen Zahlen von Teilnehmern an Selbsthilfevereinen, Bürgerinitiativen, politischen Kampagnen u.a.m. Daß dieses angewachsene politische Engagement den Parteien nicht gleichermaßen zugutekommt, ist ein ernstes Problem, aber für den hier zu erörternden Zusammenhang nicht entscheidend. Man kann also insgesamt nicht sagen, daß es solche Kommunikationsprozesse wie die oben geforderten in unserem politischen Leben nicht gäbe; lediglich in der veröffentlichten Meinung sind sie unterrepräsentiert.

In diesem Abschnitt ging es darum zu verdeutlichen, daß die Zielsetzung der Prüfung nur aus dem besonderen Auftrag des Faches entwickelt werden kann. Daraus lassen sich entsprechend Gegenstände und Verfahren der Prüfung ableiten.

2.6 Prüfungsaufgabe

Für die Gestaltung der Prüfungsaufgabe hat demgemäß die Gesamtkonzeption der Prüfung Auswirkungen:

- Vorgelegte Materialien und das Prüfungsgespräch haben einen einheitlichen Problembezug. Ein 'Springen' in den Themen ist nicht erlaubt.
- Die Aufgabe muß dem Schüler Gelegenheit geben, Selbständigkeit zu entfalten. Sie sollte daher alternative Lösungen ermöglichen oder zumindest in Teilschritte zerlegbar sein, die nicht alle vollständig abgehandelt werden müssen, sondern dem Prüfling bei der Lösung erlauben, eigene Schwerpunkte zu setzen. Im Sinne der EPA sind "einheitlicher"

Problembezug und Selbständigkeit der Leistung diejenigen Leitnormen, die unter allen Umständen zu beachten sind.

Für die Bewertung der Prüfungsleistung bedeutet dies freilich, daß es sehr schwer ist, einen sogenannten "Erwartungshorizont" zu formulieren, der die 15-Punkte-Leistung eines Schülers erfaßt, wie sie sich dem Lehrer darstellt. Es sollte eine mögliche und auch die wahrscheinlichste Lösung festgehalten werden. Wenn jedoch der Prüfling einen anderen Lösungsweg einschlägt, dann muß der Prüfer ihm folgen und nicht auf seiner Lösung beharren.

Ein sozusagen sachfremdes Erfordernis kommt in die Prüfung durch die Bestimmung der Prüfungsordnung, daß die Prüfung erkennbar auf Unterrichtsvorgänge bezogen sein müsse, die über ein Semester hinausgehen. Es liegt nahe, die Prüfungsgegenstände folglich den letzten beiden Semestern zu entnehmen. Wenn aber die Thematik der beiden aufeinanderfolgenden Semester sehr verschieden war, läßt sich kaum dem Erfordernis des einheitlichen Problembezugs entsprechen. Somit ist deutlich, daß diese Schwierigkeit nur durch eine bessere Halbjahresplanung behoben werden kann. Es ist sowieso nicht einsehbar, daß es zwischen den einzelnen Halbjahren keine wiederholenden Teile und keinen Transfer geben soll. Wenn aber tatsächlich die Thematik der beiden Semester, die den Stoff der Prüfung hergeben, zu weit auseinanderliegen sollte, dann ist es im Zusammenhang der EPA eindeutig, daß der einheitliche Problembezug Vorrang vor der thematischen Abwechslung haben muß. Der Halbjahresübergreif kann dann durch die Anforderungen an die methodischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Prüflings eingelöst werden. Werden hingegen, wie es oft zu beobachten ist, zwei Themen geprüft, wobei das zweite gegen Ende der Prüfung "angetippt" wird, dann ist die Prüfungsleistung mit den Kriterien der EPA unergiebig, weil sie nach Lage der Dinge nicht weit über die Reproduktion hinauskommen kann.

Eine zweite verbreitete Praxis des Prüfungsgesprächs ist ebenfalls nicht möglich: Sehr oft wird im Anschluß an den Schülervortrag eine Serie von Fragen angeschlossen, die Einzelpunkte aus den Darlegungen des Schülers aufgreifen und dem Schüler Gelegenheit zur Richtigstellung geben sollen. Auch hier handelt es sich de facto um unzusammenhängende Einzelfragen, die gegen die Leitnorm des problemlösenden Denkens verstoßen und obendrein das Erfordernis der Kommunikationsfähigkeit mißachten. Weiter unten soll ausgeführt werden, wie der Prüfer auf andere Weise Irrtümer des Prüflings produktiv in der Prüfung aufnehmen kann.

2.7 Verlauf der Prüfung

Außer auf die Anlage der Aufgabenstellung hat die oben dargestellte Konzeption der mündlichen Prüfung auch Auswirkungen auf den Verlauf. Ein Vortrag des Schülers während der gesamten Prüfungszeit ist zu vermeiden. Im Prüfungsgespräch, das etwa die Hälfte der Prüfungszeit einnimmt, ist festzustellen, inwieweit der Schüler argumentativ eine Position verteidigen oder verdeutlichen kann. Daher muß die Prüfungsaufgabe von vornherein diskutierbare Alternativen enthalten. Schon aus diesem Grunde ist die Variante des Prüfungsgesprächs, die aus Nachfragen oder Korrekturen besteht, für den Schüler wenig geeignet, das Ziel der Prüfung zu erreichen.

Die meisten Schwierigkeiten ergeben sich durch das Verhalten des Prüfers, wenn er nachhaltig das Konzept stört, das sich der Schüler während der Vorbereitungszeit zurechtgelegt hat. Nicht alle Irrtümer des Prüflings bedürfen der Korrektur. Sie sind im Gegenteil recht aufschlußreich für die nachfolgende Beurteilung der Prüfungsleistung. Dies sei an einigen typischen Fällen aufgezeigt:

- Der Schüler irrt sich im Bereich Reproduktion bzw. Wissen. Wenn sich die Irrtümer auf die weiteren Ausführungen nicht auswirken, sollten die Fehler unbeachtet hingenommen werden. Allerdings wäre dem Schüler bei der Beurteilung seiner Leistung Unsicherheit im Wissen anzulasten, während er die Grundsachverhalte beherrscht. Wenn der Prüfer unsicher ist, ob es sich um bloße Versehen handelt, kann eine gezielte Nachfrage am Ende der Prüfung sinnvoll sein.
- Der Schüler stellt einen grundlegenden Sachverhalt falsch dar, nimmt falsche Zusammenhänge an oder dergleichen mehr, der Prüfer greift sofort ein und korrigiert selbst. Er eröffnet aber kein Fragespiel. In diesem Falle ist es positiv zu bewerten, wenn sich der Prüfling auf die neuen Ausgangsvoraussetzungen einstellen und weiterarbeiten kann.
- Der Prüfling verfängt sich in grundsätzliche Irrtümer, die ihn im Laufe seiner Ausführungen in immanente Widersprüche bringen müssen. In diesem Falle wäre ein Eingriff des Prüfers regelrecht schädlich, denn es stellt einen wichtigen Pluspunkt zugunsten des Schülers dar, wenn ihm die immanenten Widersprüche selbst auffallen, er daher die Irrtümer bemerkt und von sich aus korrigiert.

Diese drei Regeln für den Umgang mit Irrtümern des Prüflings haben folgenden Hintergrund: Angesichts der Zunahme des Wissens und vor allem des Vordringens der Informationsverarbeitung ist Vollständigkeit des Wissens kein Qualitätskriterium mehr. An Arbeitsplätzen, die durch geistige Arbeit geprägt sind, steht heute eine Fülle von Informationsträgern zur Verfügung. Daher ist es nicht sinnvoll, nachdem ein fachspezifisches Grundwissen gefestigt ist, im Unterricht viel Zeit für den Erwerb von Informationen vorzusehen; folglich liegt hier auch kein Schwerpunkt der Prüfung. Ganz anders

verhält es sich mit der generellen Befähigung zum Umgang mit Informationen; sie muß konsequent aufgebaut und geschult werden, weil diese Befähigung sogar an Bedeutung gewinnt, je aggregierter die von den Datenträgern gelieferten Daten sind. Daher sind Widerspruchs-freiheit einer Argumentation, interne Schlüssigkeit, Befähigung zur sinnvollen Korrektur und zur Extra-polation von Daten und Informationen weitaus wichti-ger als die Verfügung über Wissen. Überspitzt formu-liert: Der Umgang mit Fehlern verrät mehr über die Be-fähigung des Schülers als sein Geschick, Fehler zu vermeiden.

Während des Vortrages hat der Prüfer Gelegenheit, den Umgang des Prüflings mit Wissen und Informationen zu beobachten. In aller Regel kann er sich auch schon ein Bild machen über die reproduktiven Fähigkeiten des Schülers. Diese beiden Schwerpunkte spielen daher nur eine untergeordnete Rolle im folgenden Prüfungsge-spräch, das sich demzufolge auf andere, im Schülervor-trag weniger zum Tragen kommende Befähigungen bezieht. Auch aus diesem Grunde sollten keine Wissensfragen mehr gestellt werden; es würde in diesem Falle ledig-lich überprüft, was nach dem Schülervortrag hinläng-lich klar sein sollte. Entscheidend für die anschlie-ßende Prüfungsleistung ist die gezeigte Kommunikations-fähigkeit, d.h. die Befähigung zum Dialog. Dazu zählt auch die Befähigung zur Verdeutlichung des eigenen Standpunkts. Sie läßt sich gezielt erfassen, wenn ent-weder in der Aufgabenstellung selbst oder im Laufe des Prüfungsgesprächs Definitionen oder die Schilderung von Prozessen verlangt werden. Eines von beiden sollte zum festen Bestandteil der Prüfung gehören, sich aller-dings nur über wenige Minuten ausdehnen.

Damit das komplexe Prüfungsgeschehen faßbarer und be-urteilbarer wird, empfiehlt es sich, die Prüfungs-leistung schwerpunktmäßig nach bestimmten Fähigkeiten aufzuteilen, die während dieser Phase der Gesamtprü-fung vorrangig beobachtet werden sollen: Reproduktiver Teil, definitorischer Teil oder Schilderung von Pro-zessen, Befähigung zur Informationsentnahme u.a.m. lassen sich gezielt planen. Grundlage für diese Art von Aufbau und Planung einer Prüfung sind die Anfor-derungsbereiche der EPA und die in ihnen enthaltenen Be-fähigungen.

2.8 Prüfungsstrategien - Geläufige Fehler

Folgende häufig zu beobachtende Vorgehensweisen stören nachhaltig das Gesamtkonzept der Prüfung:

- Der Prüfende fragt zu kurzschrittig. In diesem Fall muß sich der Prüfling nicht nur auf den Prüfungs-gegenstand besinnen, sondern auch noch versuchen, die Suggestionen in der Frage des Prüfers zu verstehen.

Fragen sind, so kann man wohl als Regel formulieren, nur dann gut, wenn sie in mehreren Sätzen beantwortbar sind. Die Taylorisierung eines Gesamtprozesses in Ge-dankensplitter führt in den meisten Fällen zum Versagen des Prüflings. So wird oftmals in der Absicht, dem Prüfling zu helfen, die mangelhafte Leistung herbeige-prüft.

- Der Prüfende "fragt nach", er "beharrt auf den Wissenslücken" des Prüflings. Falls sie deutlich werden, sollte der Prüfer sie schließen, damit der Prüfling weiterarbeiten kann.
- Es wird dauernd auf demselben Niveau geprüft. Wenn zum Beispiel der Prüfling in einer Phase der Prüfung hin-reichend Wissen nachgewiesen hat, dann sollten in der Folge nicht erneut Wissensbestände abgerufen werden, sondern es müßte zum Beispiel im nächsten Schritt die Analysefähigkeit geprüft werden.

Diese Störungen der Prüfung, die vom Prüfer ausgehen, sind keine bewußte Absicht. Sie weisen aber für den Beobachter nachdrücklich auf die gefühlsmäßige "Archaik" hin, die den gesamten Prüfungsprozeß prägt. So kann hinter dem Ver-fahren, immer noch mehr Wissen abzufragen, doch eine Art "Probe" stecken: Man möchte wissen, wo die Grenzen des Prüflings liegen und ob er alle "Proben" besteht. Das ist nicht fern von der Befragetechnik unserer Märchen beim Rätsellösen; aber auch die Gerichtsverfahren des Mittel-alters kannten diese Technik.

Dieselbe archaische Schicht der Prüfungszeremonie wird deutlich in dem Besprechungsritual, das der kurzschrittigen Fragetechnik am Ende der Prüfung folgt. Wiewohl gerade diese Technik den Ruin des Prüflings herbeigeführt hat, wird in der Prüfungsbesprechung nach einem solchen Vor-gehen der Prüfer gelobt: Er habe sich nun wirklich Mühe gegeben, aber hier sei "nichts zu machen" gewesen. Dann folgt eine Aufzählung all dessen, was der Prüfling nicht gewußt habe; allerdings wird trotz der Liebe zum Detail die Aufzählung im Tone des Mitleids vorgetragen. Diese Phase führt zu dem Schluß, daß der Prüfling wirklich außer-ordentlich starke Hilfen gehabt habe und die Prüfung am Ende unverantwortbar einfach geworden sei. Aber selbst dies habe ja nichts gefruchtet. Dann kommt - ebenso rituell - die "Aber-immerhin-hat-er-doch..."-Phase, in der nun in der Tat minimale Leistungen aufgewertet erscheinen, was die Beteiligten wissen, wie ironische Nebenbemerkungen ver-deutlichen. Hiernach wird die Note, meist einvernehmlich, festgesetzt. Für den Außenstehenden, der lediglich zuhört, ist es einfach, das Ritual und seine realitätsverzerrende Wirkung zu erkennen. Für die darin Befangenen gar nicht, wiewohl sie ihrerseits in der Rolle des Zuhörers genau dieselben kritischen Wahrnehmungen bei anderen Prüfungen machen. Dieser Exkurs soll auf die psychischen Barrieren aufmerksam machen, die die Prüfer überwinden müssen. Eine gute Voraussetzung dazu ist die zweckrationale Prüfungs-planung.

Ein wichtiges Korrektiv von der Institution her ist der Fachprüfungsleiter. Er sollte nicht in das laufende Geschehen eingreifen. Es gibt aber zwei Ausnahmen: Das Prüfungsgespräch fährt sich fest, da der Prüfer auf Lücken stößt und nicht mehr recht weiter weiß. In diesem Falle sollte der Fachprüfungsleiter das Gespräch mit einfachen Fragen wieder in Gang bringen. Es kommt nicht auf die Beurteilbarkeit der Fragen an, sondern auf die Wiederherstellung der Kommunikation. Oder aber: Die Anforderungsbereiche werden in der Prüfung nicht hinreichend deutlich. In diesem Fall sollte der Fachprüfungsleiter am Ende der Prüfung einfache Fragen im Bereich des Urteilens stellen. Ansonsten sollte der Fachprüfungsleiter auf die zu prüfende Kommunikationsfähigkeit achten. Obwohl er oftmals in den geprüften Spezialstoff nicht so eingearbeitet ist, müßten ihm dennoch als Fachmann alle Teile des Gesprächs verständlich sein.

2.9 Urteilsfindung im Prüfungsausschuß

Das Rollengefüge der Mitwirkenden am Prüfungsausschuß ist für die Ausformulierung der Beurteilung ebenfalls von Bedeutung. In diesem Zusammenhang müssen personen- gebundene Beziehungen innerhalb des Dreiergremiums außer acht bleiben, weil sie stark an die jeweilige Konstellation gebunden sind. Daher wird hier vorausgesetzt, daß die drei Mitglieder des Prüfungsausschusses auf kollegialer Ebene zusammenarbeiten.

Der Prüfer ist meist außerordentlich stark in das Interaktionsgeschehen der Prüfung einbezogen, so daß er nur selektiv die Leistung des Prüflings entsprechend seiner affektiven Besetzung des Geschehens wahrnehmen kann. Dies vermindert sich zumeist mit zeitlichem Abstand. Daher kann es geraten sein, daß zunächst der Protokollant vorträgt, vorausgesetzt, daß er schon während der Prüfung ein zuverlässiges Protokoll erstellt hat. Jeder weiß, daß dies eine sehr hohe Anforderung ist. Der Protokollant ist völlig überfordert, wenn er versucht, ein Wortprotokoll der Prüfung zu erstellen. Zumeist bestehen Protokolle nur aus unzusammenhängenden Teilen des gesamten Prüfungsgeschehens, so daß sie keine gute Grundlage für die Urteilsfindung abgeben.

Andererseits läßt sich aus der Not eine Tugend machen: Wenn das Protokoll schon einen Auszug aus der Gesamtleistung enthält, dann sollte dieses Verfahren bewußt gehandhabt werden. Grundsätzlich sollte der Protokollant nur diejenigen Passagen des Prüfungsgeschehens festhalten, die für die Beurteilung relevant sind. So ist es überflüssig, längere reproduktive Ausführungen des Prüflings zu einem Sachverhalt inhaltlich festzuhalten. Hier genügt ein kurzer Vermerk mit der Themenangabe. Stellen hingegen, die auf die Befähigung

zur Schlußfolgerung deuten, sollten ausführlich vermerkt werden, weil hier eine besondere Fähigkeit deutlich wird.

Zusammengefaßt: Der Protokollant muß diejenigen Äußerungen des Prüflings festhalten, die besondere Rückschlüsse auf die Anforderungsbereiche der EPA erlauben. Das setzt natürlich voraus, daß er die Ausführungen des Schülers im Sinne der EPA klassifizieren kann. Darüber hinaus muß das Protokoll den Verlauf der Prüfung wiedergeben. Hierzu ist es ausreichend, genau die Fragen des Prüfers festzuhalten. Die Antworten werden hingegen mit dem klassifizierenden Verfahren erfaßt. Es ist übrigens ein Qualitätsmerkmal für die Fragetechnik des Prüfers, wenn es gelingt, die Fragen gut festzuhalten. Häufig dagegen müssen sie sinngemäß umschrieben werden, weil der Prüfer mehrere Anläufe für seine Frage nimmt.

Das Gespräch zur Bewertung der Prüfung geht meist so vor sich, daß sich der Fachprüfungsausschuß die vom Prüfling genannten Inhalte vor Augen führt und mit Bemerkungen der Wertschätzung oder Abwertung versieht. Über einen längeren Zeitraum wird dieser Austausch von Eindrücken fortgesetzt, bis unter den drei Mitgliedern des Ausschusses Gleichgestimmtheit erreicht ist, die schließlich in eine Note gekleidet wird. Dieses Verfahren beruht darauf, daß es einen Konsens hinsichtlich der Erfahrung gibt, wie man früher ähnliche Dinge benotet hat. Im Grunde genommen werden in diesem vorsichtig tastenden Gespräch Schätzurteile koordiniert. Allerdings ist es zweifelhaft, ob die Schätzurteile der Ausschußmitglieder wirklich unabhängig sind, weil sich die Einschätzungen oftmals erst im Laufe des Gespräches bilden. Wahrscheinlich wäre ein Verfahren wie in Sportwettkämpfen, bei denen die Unabhängigkeit der Schätzer durch räumliche Isolierung sichergestellt wird, weitaus zuverlässiger. Wie dem auch sei: Das eigentliche Problem besteht darin, daß das Urteil gesucht wird, indem das Inventar der Inhalte zusammengestellt wird. Dieses Verfahren paßt nicht zu den EPA; es paßt auch nicht zur Gesamtkonzeption der mündlichen Prüfung.

Das Urteil gewinnt dann an Zuverlässigkeit, wenn die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses sich an demselben Kriterienkatalog orientieren. Hierzu bietet sich folgendes Verfahren an:

Der Prüfer bewertet die Leistung des Prüflings gesondert nach Anforderungsbereichen unter folgenden Leitfragen:

- Was hat der Prüfling zu dem Problem gewußt; hat er hinreichendes Vorwissen eingebracht?
- Hat er das Problem mit Begriffen und theoretischen Ansätzen aufgeschlüsselt? Hat er selbständige Schlußfolgerungen gezogen? Hat er selbständige Verbindungen unter einem gemeinsamen Oberbegriff hergestellt? Hat er Analogien herausgearbeitet oder zurückgewiesen? Hat er sein Wissen auf das vorgelegte Problem bezogen?

- Hat er eine eigene Position gehabt und hergeleitet?
Hat er Alternativen gesehen? Hat er Zweifelhafte und Kontroverses gesehen?

Bei diesen Fragen handelt es sich um eine Umschreibung der Anforderungsbereiche. Sie können in einem vereinfachten Verfahren genutzt werden, um zu einem vorläufigen Urteil über die Prüfungsleistung zu kommen. Vor allem der Fachprüfungsleiter kann dieses Schätzverfahren anwenden, um zu einer ersten Orientierung zu kommen. Zu diesem Zwecke wird die Schülerleistung in jedem der Anforderungsbereiche auf der 15er-Skala geschätzt. Die Anforderungsbereiche können 1:1:1 gewichtet werden. Aber hier sind auch andere Gewichte denkbar, zumal die EPA vorsehen, daß Anforderungsbereich 2 überwiegen sollte. Dieses Verfahren führt der Erfahrung nach zu einer relativ zuverlässigen Abschätzung der Notenstufe und kann daher insbesondere dem Fachprüfungsleiter als Richtlinie für die Besprechung nach der Prüfung dienen.

Nicht berücksichtigt in diesem Schätzurteil auf der Grundlage der Anforderungsbereiche sind die Intensität der Leistung und die Kommunikationsfähigkeit des Schülers. Besser gesagt: Beide gehen in unklarer Weise in die Schätzung ein. Besonders unklar ist für Außenstehende vor allem immer, wie selbständig die jeweilige Prüfungsleistung war. Hierüber muß der Prüfer in der Besprechung auch besonders Rechenschaft ablegen.

Es gehört zu den Schwächen des mündlichen Prüfungsverfahrens, daß die Art und Weise, wie das Urteil gefunden wird, sich nicht normieren läßt. Darüber hinaus werden die verschiedenen Kriterien auch von Prüfung zu Prüfung vermutlich verschieden gewichtet. Daher seien hier drei Eckpfeiler der Besprechung herausgehoben: 1. Wie und in welchem Maße sind die Anforderungsbereiche erfüllt? 2. Wie groß ist die verlangte Selbständigkeit; inwiefern handelt es sich um problemlösendes Denken? 3. Sind die Anforderungen der Kommunikationsfähigkeit im oben dargelegten Sinne erfüllt? Diese drei Gesichtspunkte müssen unbedingt in die Beurteilung eingehen.

Für die Festsetzung der Endnote lassen sich einige Hinweise geben: Ist die Leistung überwiegend reproduktiv und für den Bereich des eigenständigen Urteils wenig ergiebig, dann kann sie nicht besser als mit sechs Punkten bewertet werden. Enthält die Leistung des Prüflings selbständige Schlußfolgerungen, benennt er immanente Probleme und bearbeitet diese, dann sind sieben Punkte und mehr möglich. Geht er selbständig mit dem gesamten Prüfungsstoff um und gelangt bei der Lösung der Aufgabe ohne Hilfe über den durch die Fragen vorge-

zeichneten Rahmen hinaus, dann ist die Leistung sehr gut, also dreizehn Punkte und besser. Ein derartiges Schema der Notenstufen muß jeder Prüfer im Kopfe haben. Es ist leitend für die Prüfungsstrategie. Wenn der Prüfling in seinem Vortrag reproduktive Fähigkeiten nachweist, muß das Prüfungsgespräch anschließend auf selbständige Schlüsse abzielen, damit der Prüfling in den Bereich des 'befriedigend' gelangt. Wenn dies mißlingt, dann kann er nicht 'mangelhaft' werden, weil die Befähigung der Reproduktion bereits im vorhergehenden Prüfungsteil nachgewiesen ist. M.a.W.: Ohne klare und beobachtbare Kriterien für die Notenstufen ist eine zweckausgerichtete Prüfungsstrategie nicht denkbar.

Für den Zweck der Prüfung und angesichts der jeweiligen situationsbedingten Verschiedenheit der Prüfungsstrategie ergibt sich, daß es außerordentlich schwer ist, sogenannte "Erwartungskataloge" vorher zu fertigen. Einige wichtige Grundlagen der Prüfung lassen sich allerdings vorher schriftlich festhalten. Dazu gehören die jeweiligen Voraussetzungen der Prüfung in Form eines detaillierten, aber stichwortartigen Verzeichnisses des vorauszusetzenden Vorwissens. Außerdem kann in Form von Leitfragen oder Problemdefinitionen angegeben werden, an welcher Stelle der Aufgabe welche Anforderungsbereiche erreicht werden sollen. Der schriftliche "Erwartungskatalog" sollte im Kern durchsichtig machen, welche Strategie der Prüfer seiner Prüfung zugrundegelegt hat. Er sollte hingegen nicht die Antworten des Prüflings antizipieren.

2.10 Erläuterung der Anforderungsbereiche

In den vorhergehenden Darlegungen spielen die EPA eine grundlegende Rolle. Das ist nur möglich, wenn man davon ausgeht, daß die EPA tatsächlich eine Hilfe für die praktische Gestaltung der Prüfung bieten. Allerdings muß wohl zugestanden werden, daß die EPA in ihrer Eigenart als administrativer Text nicht direkt als Prüfungsanleitung gefaßt sind, sondern vielmehr gerade wegen dieser Eigenschaft auf die notwendige Stringenz und Eindeutigkeit verzichten müssen. Administrative Texte müssen immer nur einen Rahmen vorgeben; oder anders gesprochen: Sie legen Minimalbedingungen fest, die nicht (über- oder) unterschritten werden dürfen.

Daher sei eine Erläuterung der Anforderungsbereiche angefügt, die aber nur eine mögliche Version zum Textverständnis darstellen kann. Damit soll auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, daß jeder Prüfer sich so weit mit den EPA auseinandergesetzt haben muß, daß er zu einer handhabbaren Deutung der EPA gelangt ist. Hierzu sollen die folgenden Ausführungen anregen.

Die Abfolge der Anforderungsbereiche hat nichts mit dem Denkvorgang zu tun. Vielmehr sind die Anforderungsbereiche ein Analyseinstrument, das geistige Leistungen klassifizieren

helfen soll. Daher verbietet es sich nahezu von selber, die Aufgabenstellung den Anforderungsbereichen entsprechend aufzubauen. Die Abfolge der Aufgaben ist vielmehr von den jeweiligen Erfordernissen der Problemlösung bestimmt. Sie nimmt dem Schüler einen Teil der Problemlösungsstrategie ab. Im allgemeinen läßt sich sagen, daß die Anforderungsbereiche schwerpunktmäßig in bestimmten Phasen der Prüfung vorherrschen; eine notwendige Abfolge gibt es aber nicht.

Es gibt bei der Lösung von Problemen im sozialwissenschaftlichen Bereich mehrere strategische Schwerpunkte, die über die Qualität der Problemlösung entscheiden. Sie liegen sozusagen jenseits der Anforderungsbereiche. Diese zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich vor allem aus der problematischen Konzeption des Anforderungsbereichs 1. Solche strategischen Schwerpunkte sind:

- Anlage und Niveau der Argumentation: Der Prüfling muß gelernt haben, sorgfältig zwischen normativer Argumentation (Wie soll es sein? Was ist gut oder schlecht?) und funktionaler Argumentation (Was wird sein? Was läßt sich realisieren? Welche Folgen erwachsen?) zu trennen.
- Denkstil: Generalisierende Behauptungen müssen durch konkrete Beobachtungen belegt werden; Einzelbeispiele sind so einzubringen, daß ihre Übertragbarkeit auf andere Sachverhalte oder der generalisierende Nenner deutlich werden.
- Bewußtheit: Hypothesen sind als solche zu kennzeichnen, und es ist zu bedenken, ob sie per se überprüfbar sind.
- Problemdefinition: Es muß entschieden werden, wo das eigentliche Problem liegt und wofür es aussagekräftig sein soll. Die Befähigung zur Problemdefinition ist wahrscheinlich zentral für das gesamte politische Denken.
- Güte der begrifflichen Konzepte: Es gibt begriffliche Konzepte, in die ganze Theoriezusammenhänge oder Argumentationsfiguren integriert sind. Sie erlauben ein konzentriertes Reden und eine intensive gedankliche Durcharbeitung.

Diese getrennt aufgelisteten Denkvorgänge bestehen in der Realität nicht nebenher, sondern hängen zusammen und begünstigen einander. Es sei nebenbei erwähnt, daß diese aufgelisteten Aspekte am besten bei der Anwendung ideologiekritischer Methoden gelernt werden.

Die Anforderungsbereiche gehen zum Teil quer durch diese Denkweisen hindurch. Möglicherweise sind sie den Anforderungsbereichen vorgelagert. Diese Überlegung soll zunächst deutlich machen, daß mit den Anforderungsbereichen kein unfehlbares Analyseinstrument zur Verfügung steht, sondern daß beim Rückgriff auf die Anforderungsbereiche wichtige Bereiche geistiger Leistung unaufgedeckt bleiben können.

Das Hauptproblem bei der Anwendung des Analyseinstruments 'Anforderungsbereiche' liegt im Anforderungsbereich 1. Es ist z.B. ein Unterschied, ob die Auswirkungen der Rationalisierung oder das Konzept des Mehrwerts dargestellt werden sollen. Während das erste Beispiel fast voraussetzungslos erfaßbar ist und im wesentlichen Anforderungen hinsichtlich der Verschiedenartigkeit der Prozesse stellt, mithin eine Frage des Wissensumfanges ist, erfordert die Mehrwertlehre unter heutigen Bedingungen eine erhebliche theoretische Anstrengung. Mit anderen Worten: Im Anforderungsbereich 1 finden sich verhältnismäßig anspruchslose neben höchst komplizierten Sachverhalten. Mit den Denkmöglichkeiten, die hinter den tragenden Begriffen stehen, verbindet sich nicht zuletzt die Befähigung zur Problemlösung. Die EPA suchen die Abgrenzung zwischen den Anforderungsbereichen 1 und 2 durch folgende begriffliche Gegenüberstellung: "Wiedergabe von Sachverhalten" versus "Erklären", "Bearbeiten, Ordnen von ... Sachverhalten"; "abgegrenztes Gebiet im gelernten Zusammenhang" versus "selbständige ... Übertragung auf vergleichbare Sachverhalte". Dabei dürfte der Anforderungsbereich 1 nie lupenrein auftreten. Da die EPA als Leitnorm die Befähigung zum problemlösenden Denken setzen, muß die gesamte Aufgabenstellung problemorientiert angelegt werden. Das bedeutet aber, sie beinhaltet durchgängig einen Anwendungsbezug, wie er eigentlich erst im Rahmen des Anforderungsbereiches 2 gefordert wird. Es ist ein wesentliches Merkmal für das Niveau der vom Prüfling gewählten Problemlösung, ob er einen generalisierenden Zugang zum Problem sucht oder ob er sich an Erscheinungsformen entlangbewegt. Bei näherem Zusehen dürfte sich die Abgrenzung der Anforderungsbereiche 1 und 2 als schwierig erweisen: Wo soll die Grenze liegen zwischen Wiedergabe eines Sachverhaltes und Erklären eines Sachverhaltes? Das kann jeder an der Erläuterung eines Prozesses überprüfen. Prozesse enthalten immer die Angabe eines Ursache-Wirkungszusammenhangs, denn sie sind vom Moment ihrer Darstellung an ein gedankliches Konstrukt. Da es Sozialwissenschaften grundsätzlich mit dem Erfassen von Prozessen zu tun haben, lassen sich von der ersten Minute jeder Prüfung an Anforderungen und Leistungen im Anforderungsbereich 2 gar nicht vermeiden. Für die Bewertung der Prüfung bedeutet dies, daß der Anforderungsbereich 1 kaum getrennt herangezogen werden kann. Es gibt allerdings die Möglichkeit, in leichter Abweichung von den EPA, aber durchaus sinngemäßer Anwendung, Anteile der Prüfungsleistung wie Verwendung von Theorien oder begrifflichen Konzepten als Intensitätsgrad in die Gesamtbewertung eingehen zu lassen. Man kann sie auch zu den Anforderungsbereichen 2 und 3 schlagen.

Äußerlich gesehen scheint der Anforderungsbereich 3 in einer Prüfungsleistung sehr viel leichter feststellbar. Das eigene Urteil des Prüflings oder die Entwicklung von Alternativen sind rein sprachlich oder von der Sache her erkennbar. Bei näherem Zusehen erweist sich, daß diese Einfachheit nur scheinbar ist. Das "Urteil" des Prüflings kann eine ganz klare Reproduktion sein, indem er ein bekanntes oder ge-

lerntes Urteil zu einem Sachverhalt als persönliche Meinungsäußerung lediglich übernommen hat. Dieser Vorgang ist normal; die übergroße Anzahl unserer eigenen Urteile dürfte aus solchen übernommenen Meinungen bestehen. Unsere politische Kultur ist geradezu davon geprägt, daß Menschen Position beziehen, ohne je die eigenen Denkvoraussetzungen zu klären. So gesehen ist es sehr viel einfacher, eine Leistung im Anforderungsbereich 3 zu überprüfen, als in allen anderen Anforderungsbereichen. Entscheidend ist nicht, daß der Prüfling gegebenenfalls Gegenpositionen benennen kann, sondern die argumentative Absicherung seines Standpunktes stellt den Kern dieses Anforderungsbereiches dar. Sehr vereinfacht ausgedrückt ist der Anforderungsbereich 3 immer dann erreicht, wenn der Prüfling sich selber etwas zu dem vorgelegten Problem denkt. Allerdings wird bei näherer Betrachtung dieser Faustformel deutlich, wie eng die Grenzen für diesen Anforderungsbereich in einer Prüfung gezogen sind.

Solche für Schüler kaum überwindbare Grenzen werden schnell erreicht, wenn der Schüler sich zwischen kontroversen Positionen entscheiden muß. Dies ist die häufigste Art und Weise, den Anforderungsbereich 3 in Prüfungen einzulösen. Ein häufiges Thema ist etwa, die Erfordernisse des Umweltschutzes gegen den technischen Fortschritt abzuwägen. Der durch schulische Sozialisation geprägte Schüler beschreitet in solchen Fällen sehr häufig den "goldenen Mittelweg": Modernisierung ja, aber nicht zu übertrieben! Bei dieser Äußerung müßte nun eigentlich eine Reflexion einsetzen, warum der Prüfling in dieser Situation zu dieser Art von Argumentation greift; fände sie statt, dann wäre der Anforderungsbereich 3 tatsächlich erreicht. In der hier angedeuteten Lösung wird lediglich deutlich, daß der Prüfling mit der politischen Grundhaltung unserer Mittelschichten, nämlich der Moderatheit in jeglicher Stellungnahme, vertraut ist. Das ist eine Reproduktion auf affektiver Ebene. Im Rahmen des gewählten Beispiels gibt es eine zweite, durchaus häufige Prüfungsvariante: Der Prüfling muß sich mit einer engagierten Äußerung für oder gegen Ökologie auseinandersetzen. Je nach Auffassung des Prüfers gibt es am Ende einen Verriß des Textes oder Zustimmung. Vorher hingegen werden hinsichtlich des Textes moderat Pro und Contra abgewogen. Das Ergebnis lautet: der Text habe recht, aber so einseitig könne man das Problem nicht sehen; Variante: der Text sehe alles so einseitig, daß es trotz richtiger Einsichten so nicht gehe. Die Abwägung ist natürlich nur eine scheinbare, denn das Ergebnis steht von vornherein fest. Hier wird überprüft, ob der Schüler hinreichend die Modi beherrscht, wie man eine deutliche Auffassung unangreifbar macht. Auch hier handelt es sich um einen Anwendungsfall von Vorwissen, also den Anforderungsbereich 2. Allerdings seien an dieser Stelle

auch kurz Zweifel angemeldet, ob es sinnvoll ist, den Schüler zu dieser Art von Ausgewogenheit zu erziehen. Er muß sicherlich damit vertraut sein, daß in unserer politischen Kultur die deutliche Kundgabe von Positionen vermieden wird. Allerdings ist das Bestreben, die Position durch abgewogenes Reden unangreifbar zu machen, keine sonderlich demokratische Tugend: Die Demokratie hat gerade in der Auseinandersetzung ihre Stärke. Dazu bedarf es deutlicher Standpunkte. Für die Ausbildung einer politischen Identität bei Jugendlichen ist die Furchtsamkeit, man könne ob seiner Position angreifbar werden, außerdem sehr hinderlich. Dieses Beispiel kann aufweisen, daß die EPA und die Deutung der Anforderungsbereiche die Klärung didaktischer Grundpositionen herausfordern und daß die EPA nicht mit jeder beliebigen Didaktik vereinbar sind.

Im Hinblick auf die Anwendung der Anforderungsbereiche erweist es sich als schwer, den Bannkreis des Anforderungsbereichs 2 zu verlassen. Diese Schwierigkeit wirkt sich auch aus bei dem Versuch, eine 'ausreichende' Leistung im Anforderungsbereich 3 festzulegen. In der Praxis reicht es aus, wenn der Prüfling einen Standpunkt benennen kann. Allerdings führen die EPA hierzu aus, daß das Urteil durch sachbezogene Kenntnisse zu stützen sei. Mithin ist die bloße Kundgabe des Standpunktes nicht hinreichend. Es erweist sich einmal mehr, daß nicht die Darlegung eines Standpunktes, sondern die Art der argumentativen Entfaltung im Mittelpunkt des Anforderungsbereichs 3 steht.

Das Problem, daß der Anforderungsbereich 3 im Sinne einer personal geprägten Auseinandersetzung nur ganz schwer zu erreichen ist, führt zu einem aufschlußreichen Bewertungsmodell. (Die folgenden Berechnungen dienen nur zur Demonstration und nicht zur Anwendung bei Prüfungen): Angesichts der Schwierigkeit der dahinter stehenden Leistung könnte man sagen, daß dieser Anforderungsbereich das Merkmal einer sehr guten Prüfung darstellt. Dies würde im Umkehrschluß bedeuten, daß der Prüfling mit den Anforderungsbereichen 1 und 2 zwölf Punkte erreichen können muß. Das heißt aber, daß der Anforderungsbereich 3 nur mit einem Fünftel in das Gesamtgewicht der Bewertung eingehen darf. Würden z.B. die Anforderungsbereiche 1:1:1 gewichtet (wie weiter oben empfohlen), dann wären in den Bereichen 1 und 2 nur maximal 10 Punkte erreichbar. Die angemessene Gewichtung im Sinne der Eingangsannahme kann nur lauten: 2:2:1. Das ist freilich eine modellartige und damit auch lebensferne Erwägung. Sie soll aber dem Nachweis dienen, daß die Gewichtung keineswegs willkürlich festgesetzt werden darf, sondern von den didaktischen Vorstellungen hinter der Prüfung abhängt. Wie aber schon das sehr einfache Modell aufweist, ist das Prüfungsgeschehen so vielfältig und weitgehend ungeklärt, daß sich solche Quantifizierungen in irgendeiner Hinsicht immer als unhaltbar erweisen. Das ist deswegen zu betonen, weil es immer wieder den Versuch oder die Versuchung gibt, das Prüfungsgeschehen durch Punktsysteme und 'Checklisten'

in den Griff zu bekommen. Solche Versuche sind test-theoretisch stümperhaft. Daher sei nachdrücklich vor ihnen gewarnt. Die Gewichtung sollte daher lediglich die vermutete Schwierigkeit der Einzelaufgaben ausdrücken. Außerdem ist Sorge zu tragen, daß der Anforderungsbereich 3 nicht überbewertet wird.

Weitere Bemerkungen zum Anforderungsbereich 2 können kurz gehalten werden. Von der vermuteten Schwierigkeit her sind wahrscheinlich zwei Fälle zu unterscheiden: Dem Prüfling wird ein konkreter Sachverhalt vorgelegt, und er soll in ihm Unterrichtsergebnisse wiedererkennen. Eine Variante besteht in der Vorlage eines abstrakten oder theoretischen Textes, der nunmehr zu erläutern ist. Schwieriger, aber reizvoller ist es, wenn der vorgelegte Sachverhalt oder die theoretische Aussage nicht den Unterrichtsergebnissen entsprechen. Im Idealfall enthält das vorgelegte Material mitsamt Aufgabenstellung beides, und es bleibt dem Prüfling überlassen, wieweit er sich mit den neuen Zusammenhängen auseinandersetzen will.

In der Zusammensicht ergibt sich, daß die Anforderungsbereiche den Prüfenden vor erhebliche Deutungsschwierigkeiten stellen und es nicht einfach ist, Lernleistungen diesen Anforderungsbereichen zufolge zu identifizieren. So kann zum Beispiel die Unterscheidung, ob ein Schüler ein selbständiges Urteil fällt oder ob er lediglich Gehörtes wiederholt, nur der Lehrer selber auf der Grundlage der bekannten Unterrichtsvoraussetzungen treffen. Es ist daher unbedingt notwendig, daß jeder Prüfende die Anforderungsbereiche in Leitfragen auflöst, die auf Verhalten abzielen, das in der Prüfung tatsächlich beobachtbar ist. Anders dürfte eine Verständigung über die Eigenart der Prüfungsleistung, aber auch eine Anlage und Steuerung der Prüfung, die dem Kriterium der Zweckrationalität entspricht, nicht möglich sein. Ein Vorschlag für einen derartigen Fragenkatalog findet sich weiter oben. Er bedeutet eine pragmatische Verengung der Anforderungsbereiche zu Zwecken der mündlichen Prüfung.

KAPITEL III

ANALYSE VON PRÜFUNGSAUFGABEN

Die folgenden Beispiele für Prüfungsaufgaben lagen tatsächlichen Prüfungen zugrunde. Da der eigentliche Prüfungsverlauf nicht nur von der Aufgabenstellung abhängt, sondern sich wesentlich aus der Interaktion in der Prüfung ergibt, sagen die Beispiele wenig über ihre Qualität als Steuerungsinstrument für die Prüfung aus. Sie sind dagegen aussagekräftig in bezug auf die Planung der Prüfung.

In die vorgelegten Analysen gehen die Ausführungen von Kapitel II ein. Darüber hinaus ist in diesem Kapitel auch die wünschenswerte Höhe des Anspruchs zu untersuchen. Sie läßt sich besser am konkreten Fall aufzeigen als in einer abstrahierenden Erörterung. Da in diesem Kapitel Aussagen zum jeweiligen Prüfungsthema notwendig sind, muß untersucht werden, welche fachdidaktischen Einsichten im Rahmen eines jeden Themas erwartet werden können. Eine solche Betrachtung führt unweigerlich zu Aussagen über die Ziele des Faches Gemeinschaftskunde. Im vorliegenden Fall handelt es sich um generelle didaktische Probleme, die in den Lernfeldern auftreten und sich beispielhaft in den Prüfungsaufgaben niederschlagen. Diese zum Teil nur unvollkommen gelösten Probleme sind in den Prüfungen direkt als Störungen beobachtbar, denn sie führen zu vorhersagbar schlechten Prüfungen, oftmals sogar auf Kosten des Prüflings. Demzufolge wird die These vertreten, daß ungelöste didaktische Probleme des Unterrichts sich bis in die Prüfung hinein fortsetzen. Vor dem Hintergrund dieser Auffassung scheint es gerechtfertigt, die fachliche Analyse der Prüfungsthemen relativ breit anzulegen. Das mag überraschen, weil von fachdidaktischen Schwierigkeiten die Rede sein soll. Die Beobachtungen aus Prüfungen lehren, daß schlechte Ergebnisse in Prüfungen drei Ursachen haben können: Eine liegt in der mangelnden psychischen Belastbarkeit des Prüflings, wenn er durch die Prüfungssituation in seinem Denkvermögen blockiert wird. Eine andere ist gegeben, wenn seine kognitiven Fähigkeiten sich generell als nicht ausreichend erweisen. Schließlich kann auch das Gefühl des Prüflings, daß er nicht ganz im geistigen Besitz der Sache sei, zum Versagen führen. Dieses Gefühl spricht für den Prüfling und nicht gegen ihn. Schüler stellen sich viel mehr Fragen, als es im Unterricht offenbar wird. Das Gelernte erscheint ihnen oftmals obskur und willkürlich, weil es sich ihrer Denkweise noch nicht erschließt. Genau an dieser Stelle zeigt sich, wie Sachanalyse und didaktische Umsetzung aneinander grenzen. Offensichtlich ist im Unterricht die didaktische Elementarisierung nicht weit genug vorangetrieben worden. In den Lernprozeß sind für den Schüler unaufgeklärte Denkvoraussetzungen eingegangen. Didakti-

sche Elementarisierung heißt keineswegs Simplifizierung, die Dinge unklar macht, sondern Durchdenken einer Sache, bis sie sich einfach und dennoch problemangemessen sagen läßt. Das bedeutet, daß es unbedingt notwendig ist, die Strukturen bloßzulegen, die die Erscheinungsform der Sache bestimmen. Ohne strukturelles Denken ist eine Elementarisierung nicht möglich. Die Ausfälle in der Strukturanalyse bewirken bei vielen Schülern Unsicherheit, weil sie sich den Lerngegenstand nicht aneignen können. Insofern läßt sich von der Sachanalyse des Prüfungsthemas auf vermutete didaktische Aufgaben des Unterrichts schließen.

Jedes der nachfolgend angeführten Beispiele hat einen besonderen Schwerpunkt. Das Beispiel 1 soll die besonderen Probleme des Lernfeldes Gesellschaft illustrieren. Zugleich weist es auf die Schwierigkeiten hin, die mit der Bearbeitung von Zeitungsberichten verbunden sind. Das Beispiel 2 ist als Warnung zu verstehen; es zeigt schon fast in Reinkultur die Fehler bei der Anlage von Prüfungen auf. Beispiel 3 zeigt eine geglückte Anlage der Aufgabenstellung, aber hier ist das Material problematisch. Das Beispiel 4 thematisiert die Schwierigkeiten des Lernfeldes Wirtschaft, das besonders problematisch zu sein scheint. Im Beispiel 5 geht es schwerpunktmäßig um die Möglichkeiten des Übergangs zum Prüfungsgespräch.

Verstärkter Polizeischutz vor dem Bundesligaspiel HSV gegen Braunschweig

»Wenn wir gegen Zuschauer-Ausschreitungen nichts unternehmen, wird es früher oder später sogar Schwerverletzte und möglicherweise auch Tote geben.« Kontrollausschuß-Vorsitzender Hans Kindermann (Stuttgart) vom Deutschen Fußball-Bund sagte dies nicht etwa erst kürzlich, sondern sah die Gefahren bereits 1976 voraus. Der Tod des am Freitag beerdigten 16jährigen Bremer Lehrlings Adrian Maleika vor einer Woche in Hamburg gab dem Stuttgarter trotz aller Bemühungen

Abwehr der Gewalt. Im Präsidium hat sich im Laufe der Zeit ein ganzes Waffenarsenal angesammelt. 22 Schreckschuß- und Gaspistolen, 5 Leuchtpistolen, 2 Signalpistolen, 29 Messer, 9 Schlagringe und Ketten, 2 Todschläger, 4 Nun-Chaku (asiatische Würgegrähte), 285 Feuerwerkskörper, dazu zahllose Schlagbolzen, Schraubenzieher, Hammer und Knüppel.

Insgesamt 735 Personen wurden zwischen Mitte 1977 und 1982 festgenommen oder zur

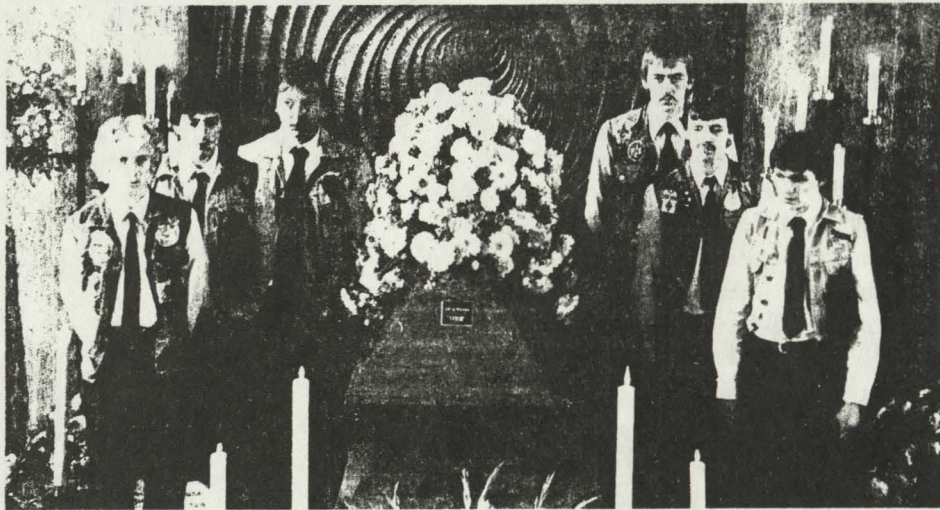
In Hamburg hat sich ein ganzes Waffenarsenal angesammelt

im Kampf gegen die zunehmende Brutalisierung auf tragische Weise Recht. Auch am Sonnabend lauern in den Bundesliga-Stadien wieder Gefahren durch gewalttätige Rowdys, denen in der Hansestadt beim Spiel des HSV gegen Eintracht Braunschweig mit einem auf 300 Beamte aufgestockten Aufgebot und zusätzliche Vorkehrungen entgegengetreten wird. »Wir werden sehr wach sein«, verspricht ein Polizei-Sprecher am Freitag.

Die Bedrohung ist gewissermaßen statistisch ausgeworfen. Die Bilanz der Hamburger Polizei aus den vergangenen fünf Jahren wirft ein Schlaglicht auf die Bundesliga und spiegelt einen Teil ihres Alltags wider. Es sind Zahlen des Schreckens, aber auch des Erfolges bei der

Personalienfeststellung kontrolliert. 45 Festnahmen davon erfolgten wegen Körperverletzung, 35 wegen Verstoßes gegen das Waffengesetz, 165 wegen Abbrennens von Feuerwerkskörpern. Bei der Gefahrenabwehr wur-

den weitere 155 Personen registriert. Die Verstöße hatten sich bis zur blutigen Schlägerei am vergangenen Sonnabend im Laufe der fünf Jahre jedoch reduziert, was sicherlich auch im Zusammenhang mit dem 1979 erfolgten Alkoholverbot in Zusammenhang zu bringen ist. Die Zahl der Ingewahrsamnahmen wegen Trunkenheit ist von 116 (1977/78) auf 55 (1981/82) zurückgegangen. Insgesamt landeten im entsprechenden Zeitraum 478 Personen in der Ausnüchterungszelle. [...]



In Bremen wurde am Freitag der 16jährige Adrian Maleika beigesetzt, der bei Auseinandersetzungen zwischen Anhängern der Vereine Hamburger SV und Werder Bremen am vergangenen Wochenende in Hamburg tödliche Verletzungen erlitten hatte. Sechs Freunde des Toten vom Werder-Fanclub »Die Treuen« hielten während der Trauerfeier Ehrenwache am Sarg. Funkfoto dpa

(Braunschweiger Zeitung v. 23. 10. 1982)

Aufgabenstellung

1. Arbeiten Sie die hinter dem Artikel stehende Absicht heraus!

2. Erörtern Sie die sozialen Hintergründe dieses Artikels! Korrigieren oder ergänzen Sie ggf. dessen Sichtweise!

3. Überlegen Sie, ob unter den gegebenen Umständen derartige Spiele noch vertretbar sind!

Analyse des Textes

Vorbemerkung: Die nachfolgende Analyse der Materialien und der Aufgabenstellung hat ihren methodischen Ansatz für die Soziologie als Wissenschaft, die u.a. gesellschaftliche Phänomene auf ihre Ursachen hin erforscht.

Dieser Ansatz setzt zunächst eine Distanz zum Gegenstand der Untersuchung voraus. Diese Distanz könnte u.U. den Eindruck erwecken, als würde die Verletzung ethischer Normen durch bestimmte Gruppen toleriert, die in aktuellen gesellschaftlichen Vorgängen handeln. Die vorläufige Abstinenz von moralischen Urteilen bei der Anwendung soziologischer Betrachtungsweisen ist jedoch notwendig, um ein Erkennen der Ursachen zu ermöglichen, das im Optimalfall für die Gesellschaft insgesamt (nicht jedoch nur den einzelnen Schüler) dazu beitragen kann, zukunftsweisende und nicht nur unmittelbar gefährdende Handlungsorientierungen zu geben.

Dies sei vorausgeschickt, um Irritationen bei dem Leser, der mit dieser Sichtweise nicht vertraut ist, vorzubeugen. Der in der EPA geforderte pluralistische wissenschaftliche Ansatz verifiziert sich in der nachfolgenden Analyse in der Entfaltung verschiedener Perspektiven, unter denen das Material analysiert werden kann, sowie in den unterschiedlichen theoretischen Konzepten, die als erforderliche Unterrichtsvoraussetzung zur Bearbeitung der Aufgabenstellung vermittelt worden sein können.

Die wissenschaftsprägnante Aufgabe der gymnasialen Oberstufe verlangt die Vermittlung der hier begründeten

Distanz zu den im Alltag und auch in den Medien gegebenen unmittelbaren moralischen Urteilen. Nicht zuletzt kann auf diese Weise auch ein Beitrag dazu geleistet werden, dass sich auf Dauer tragfähige Werte in unserer Gesellschaft umfassend durchsetzen. Die Grundlage für dementsprechende Bewertungen sollte eine sorgfältige Analyse der jeweiligen Handlungsbedingungen bilden. Die nachfolgend auf diesen Voraussetzungen analysierte Prüfungsaufgabe bietet einen anspruchsvollen und zugleich zentralen Zugang zu diesem Werteproblem.

Die Schwierigkeit konzentriert in Aufgabe 3, in der der Prüfling aufgefordert wird, aufgrund seiner hier vorausgesetzten Analysefähigkeit ein Urteil über aktuelle Handlungsentscheidungen zu wagen. Diesen Zusammenhang dem

Leser einsichtig zu machen, versucht die nachfolgende Analyse von Material und Aufgabenstellung.

Der Text scheint auf den ersten Blick für Prüfungszwecke wenig geeignet. Zumindest verführe er zur Unterschätzung der Schwierigkeit der Aufgabe. Bei näherem Zusehen enthält er eine Reihe von Elementen eigener produktiver Verarbeitung: Er ist in sich widersprüchlich, denn die Gefahr des "Rowdiums" wird zum einen als aktuell und drängend bezeichnet, zum anderen sei sie im Rückzug begriffen. Das Waffenarsenal löst Überraschung aus: Der Großteil der Waffen ist mit Sicherheit nicht zum Gebrauch bestimmt. Mithin fragt sich der Leser, wozu diese Waffen dienen. Die Unkenntnis der Polizei und auch des Journalisten über die Fans verblüfft: Diese scheinen gefährlich und unberechenbar zu sein. Der Text stellt damit selber einen Teil des unstrukturierten Alltags dar, vor dem wir immer wieder hilflos mit dem Gefühl stehen, die Abläufe nicht erklären zu können. Es ist Gegenstand der Prüfung, in diese Unklarheiten etwas Licht zu bringen und zu einer angemesseneren Sicht zu gelangen. Damit ist auch eines der Hauptziele des Unterrichts im Fach Gemeinschaftskunde angesprochen, sofern gesellschaftliche Sachverhalte im Vordergrund stehen.

Der Artikel stellt das Polizeihandeln in den Vordergrund. Ohne daß der Ursprung genannt wurde, läßt sich vermuten, daß der Artikel auf eine Polizeipressekonferenz zurückgeht. Wahrscheinlich befürchtete der HSV negative Auswirkungen auf die Zuschauerzahlen, so daß die Polizei für eine Beruhigung der Öffentlichkeit sorgen sollte. Die Werbung der Polizei für ihre Ordnungsleistungen wird freilich konkterariert durch das Bemühen, Verständnis für die geplante Massivität des Aufgebots zu wecken. Daher werden die Fans als gefährlich und unberechenbar dargestellt.

Das wird verstärkt, indem die Befürchtungen und Erwartungen hinsichtlich des kommenden Sonntags benannt werden, aber die Fan-Szene nicht erklärt wird. An die Stelle tritt ein Schwelgen in Details, so die Schilderung des Waffenarsenals. Hier zeigt sich jedoch, daß man unterscheiden kann zwischen Geräten, die der Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit dienen, solchen, die der Selbstdarstellung vor der Gruppe und der Entschlossenheit dienen, sich für sie einzusetzen, schließlich solchen, die lediglich Macht- und Potenzträumen dienen und möglicherweise überhaupt nicht vorgezeigt werden.

Die These von der zunehmenden Brutalisierung der Fan-Szene wird schon textimmanent abgeschwächt. Diese Brutalisierung gibt es im der Tat nicht, im Sinne eines voranschreitenden Prozesses: Seit der Ausbildung der sozialen Erscheinung der Fans im Laufe der siebziger Jahre gehören Schlägereien vor dem Stadion oder vor den Bahnhöfen vielfach zum Erscheinungsbild von Großraumveranstaltungen bestimmter Sportarten. Diese Probleme sind durch entsprechende Arrangements gelöst worden: Die Fans des eigenen Clubs erhalten eine innen vorbehaltene

Stelle im Stadion (die Nord-Kurve), die Fans des anderen Klubs davon entfernt (in der Süd-Kurve). Bei großen Stadien bedeutet dieses räumliche Arrangement auch getrennte Anmarschwege. Das Stadion selber wird durch Gitter und ähnliche Einrichtungen segmentiert. Es bleibt aber trotz dieser Vorkehrungen, daß 'Ausschreitungen' mittlerweile, wenn auch im unterschiedlichen Ausmaß, zum Alltag der Bundesligaspiele gehören. Dieses etablierte Ritual war durch den im Text erwähnten Todesfall erschüttert worden.

Die im Text erwähnten Alkoholprobleme sind einer eigenen Betrachtung wert. Das Alkoholverbot im Stadion führt natürlich nur dazu, daß der Alkoholverbrauch völlig im Dunkeln liegt. Es handelt sich um ein typisches undurchsetzbares Verbot, das lediglich zur Beruhigung der Öffentlichkeit, vielleicht auch der Polizeibeamten dient. Mit der Länge der Spieldauer wird freilich bei Alkoholisierten eine gewisse Ernüchterung bewirkt. Wesentlich ist jedoch: Ausdehnung und Ausmaß des Gebrauchs von Alkohol ist mit Sicherheit ein Problem, das die Begleiterscheinungen von Fußballspielen übersteigt.

Es wird deutlich, daß die Auswertung des Textes und die Wiedergabe des Inhaltes bereits im allerersten Stadium von den begrifflichen Konzepten und den damit verbundenen Problemdefinitionen abhängen, die an den Text herangetragen werden. Erleichtert wird dieser entscheidende Schritt bei der Entschlüsselung des Textes durch Elemente, die von sich aus Fragen und Probleme aufwerfen. Wir haben hier den Normalfall für einen Gebrauchstext dieser Art: Seine Rezeption hängt vom gedanklichen Hintergrund des Lesers ab. Prüfungen über Gebrauchstexte handeln sich immer die Schwierigkeit einer völlig verschiedenartigen Textrezeption ein. Die soeben vorgestellte Aufarbeitung des Textes ist daher auch nur eine mögliche Version.

Gegenstand des Textes ist die Verarbeitung und Deutung einer relativ neuen sozialen Erscheinung. Solche Probleme werden bei uns in aller Regel durch spezialisierte staatliche Apparate bearbeitet. Als soziale Technik werden zumeist Ghettoisierung und Abspaltung verwendet. Die Massenmedien unterstützen und produzieren die Denkinhalte, die ein solches Vorgehen als richtig erscheinen lassen. Insofern verweist der Text auf ein Kernproblem gesellschaftlicher Selbstreflexion: Wie gehen wir mit Wandlungsprozessen um? - Diese generalisierenden Einsichten muß der Schüler freilich aus dem Unterricht mitbringen, wenn er mit Erfolg den vorgelegten Sachverhalt bearbeiten will.

Die Frage nach der Textabsicht kann daher auf völlig verschiedenartigen Niveaus gelöst werden: Es kann die Beruhigung der Öffentlichkeit und das damit verbundene

Polizeihandeln in den Vordergrund gestellt werden; es ist aber auch möglich, die Funktion von Massenmedien bei der öffentlichen Behandlung solcher abweichenden Gruppen aufzugreifen. Beide Lösungen sind unterschiedlich anspruchsvoll.

Es ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob das Bild dem Prüfungstext beigegeben werden soll oder nicht. Es sprengt den Rahmen, weil es zusätzliche Probleme aufwirft. Es kann die Institutionalisierung der Fan-Rolle aufzeigen, die mit der Uniformierung erreicht ist. Die Uniformierung ist mittlerweile fester Bestandteil unserer Gesellschaft, seit sie von einer ausgedehnten und umsatzstarken Fan-Industrie vermarktet wurde. Das Bild erweist auch, daß soziale Gruppierungen Rituale ausüben, die die Darstellung von Gemeinsamkeit erlauben. Im vorliegenden Falle kreuzen sich Rituale von 'herrschender Kultur' und 'Subkultur'. Die Krawatten der für eine Trauerfeier eher schockierend kostümierten Fans zeigen dies auf. Hier könnte man allgemeine Überlegungen über die Funktion von Subkulturen anschließen. Zumindest erweist die dargestellte Situation, daß die Fan-Rolle das Lernen von Werten ermöglicht, die in unserer Gesellschaft gelten. Diese Sichtweise führt zu einer positiven Bewertung der Fan-Rolle, da sie soziales Lernen ermöglicht. Allerdings überwiegt im vorliegenden Falle das Makabre: Es wird eine Selbstdarstellung erreicht, wo Selbstreflexion am Platz sein sollte. Dieser Vorbehalt könnte aber jede "normale" Trauerfeier ebenso treffen.

Wiewohl es sich um einen Gebrauchstext handelt, kann er keineswegs als 'leicht' eingestuft werden. Es ist eigentlich bedrückend, daß ein scheinbar so einfacher Text eine intensive Vorbildung voraussetzt, um erschlossen zu werden. Dabei geht es nicht um künstliche Problemdefinitionen, die an den Text herangetragen werden. Es geht lediglich um ein besseres Verständnis für die im Text aufgearbeitete soziale Erscheinung. So gesehen kann der Text als Indikator für das Reflexionsniveau in der veröffentlichten Meinung und damit wohl auch der Leser dienen. Auf die Prüfung gewendet, ergibt sich hier ein ergiebiger Ansatz für den Anforderungsbereich 3.

Das Fach Gemeinschaftskunde gewinnt nicht zuletzt dadurch seine Daseinsberechtigung, daß es dazu verhilft, zu einem besseren Verständnis alltäglicher Gegebenheiten vorzudringen. Insofern ist die vorgelegte Aufgabe für das Fach zentral. Es muß allerdings vorausgesetzt werden, daß der Unterricht im Lernfeld 'Gesellschaft' generelle Deutungsmuster der gesellschaftlichen Entwicklung vermittelt hat. - Zum einen läßt sich der Text in eine zivilisationstheoretische Perspektive einordnen. Ansatz für die Überlegungen ist eine Theorie des Spiels. Jede Gesellschaft entwickelt kollektive Spiele, die in einer besonderen Weise die für die Gesellschaft beherrschenden Werte und Normen reflektieren. Ein einfaches Beispiel wäre der Brauch des 'Gondelstechens' in Venedig. Im vorliegenden Falle sind die Dinge komplizierter, weil

die Rolle der Fans nicht originär, sondern bereits abgeleitet ist; sie muß komplementär zu der der Profis gesehen werden. Daher ist der Rückgriff auf sehr allgemeine Zusammenhänge hier hilfreich: Angesichts des Vordringens regelhafter Zwänge infolge verschärfter Arbeitsteilung gehen in unserer Gesellschaft die Möglichkeiten des Auslebens von Gefühlen zurück. Ganz unmittelbare Leidenschaften sind in der Regel aus unserem Alltag verbannt, weil sie sich der Berechenbarkeit entziehen. Es kommt hinzu, daß die Existenz des einzelnen bedeutungslos geworden ist, denn jeder von uns ist zu jeder Zeit ersetzbar. Das liegt daran, daß der Vollzug von Programmen zum Hauptinhalt der Arbeit geworden ist, während die herausragende, sich der Voraussicht entziehende Einzelleistung sich kaum mit arbeitsteiligen Verfahren verträgt. Allerdings entspricht unser Bewußtsein kaum diesem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung. Spiele wie der Fußball und die damit verbundenen Institutionen, wie etwa das Fantum, lassen sich als Antwort auf die geschilderte Situation begreifen. Die Armut an Emotionen und die Bedeutungslosigkeit des einzelnen werden überwunden, indem reale und emotional stark aufgeladene Situationen im Stadion hergestellt und durchlebt werden. In den Berufsspieler wird der Glaube projiziert, daß der einzelne doch bedeutungsvoll sei. Da andererseits sich angeblich das Gebaren der Fans während des Spiels auf die Leistung des Berufsspielers auswirkt, haben auch die Zaungäste Anteil an der außerordentlichen Leistung. Rückmeldung ist aber weniger der Erfolg der "eigenen" Spieler, sondern die Antwort der eigenen Gruppe, in der sich der Fan als besonders engagiert darstellen muß. Das erklärt auch die Gewaltakte gegenüber Fans anderer Mannschaften und auch das demonstrative Vorzeigen von Waffen. Man muß aber sehen, daß es sich dabei um Fantasiespiele handelt: Ebenso wenig wie die Waffen in der Regel wirklich gebraucht werden, ebenso wenig werden die Auseinandersetzungen in aller Regel bis zum Ende geführt, sondern es werden ungeschriebene Gesetze beachtet. Die Polizei schreitet daher auch erst dann ein, wenn schon klar ist, welche Grenzen das sind. Sie treibt dann nur noch die Fan-Gruppen auseinander. Schreitet hingegen die Polizei ein, bevor die gegeneinanderstehenden Gruppen das 'Bis-hierher-und-nicht-weiter' festgelegt haben, dann zieht sie die Wut der Fans auf sich und eskaliert das Geschehen. Insofern dürfte die im Artikel versprochene Gewährleistung von Sicherheit durch erhöhte Präsenz der 'Sicherungskräfte' sich als kontraproduktiv erweisen. Das wird indirekt auch im Artikel zugegeben.

In zivilisationskritischer Perspektive handelt es sich bei der geschilderten sozialen Erscheinung um eine inadäquate Verarbeitung der gesellschaftlichen Entwicklung, weil das dem Menschen inhärente Bedürfnis nach Bemächtigung seiner Umwelt in unproduktive Pseudo-Aktivität gemünzt wird. Der Artikel ist ein Dokument für den Fehlweg unserer Zivilisation.

In einer völlig anders gearteten und weniger normativen Perspektive läßt sich der geschilderte Sachverhalt als Beleg für sozialen Wandel auffassen. Der Fußball war ursprünglich in Deutschland eine Angelegenheit der Oberen Mittelschicht und der Oberschicht. Vor allem am Beispiel des FC Schalke 04 ist ablesbar, wie die Arbeiter zunächst auf der Basis von Selbstorganisation, dann aber in der Form von Vereinen, die nach bürgerlichem Muster organisiert wurden, während der zwanziger Jahre eine dominierende Rolle im Fußballwesen erlangten. Die studentischen und gutbürgerlichen Vereine zogen sich darauf zurück, aber die 'Bürgerlichkeit' hatte sich längst im Inneren der Arbeitervereine durchgesetzt. Im Dritten Reich wurde die erfolgreiche Sportart für das 'Deutsche' vereinnahmt und gefördert, ohne daß schon der nachmalige Profistatus eingeführt worden wäre. Aber immerhin wird hier der entscheidende Schritt zum Kollektivvergnügen gemacht. Die sechziger Jahre bringen die konsequente Ökonomisierung der Erscheinung: Es entstehen die Profivereine, die als wirtschaftliche Unternehmen geführt werden müssen. Parallel verläuft die Kommerzialisierung der Fan-Rolle. Mit dieser Entwicklung werden auch die Werte und Normen zersetzt, die ursprünglich diesen Sport getragen haben. Die Einheit und der geringe Abstand zwischen Spielern und Zuschauern zerbricht, und die Möglichkeit, jederzeit mitzumachen, verwandelt sich in Show auf der einen Seite und Träume auf der anderen Seite.

Die Entwicklung des Fußballs ist geradezu beispielhaft für Prozesse sozialen Wandels: Ein kollektiv organisiertes Bedürfnis ist neu und wird zunächst als Störfaktor wahrgenommen. Der DFB sprach in den zwanziger Jahren von den "wildern" Fußballvereinen, wenn er die Arbeitervereine des Ruhrgebiets meinte. Da das Phänomen aber nicht mehr zu beseitigen ist, wird es zunächst ideologisch, dann aber kommerziell integriert. Letzteres bedeutet seine gesellschaftliche Weihe. Zugleich verschiebt sich die ursprüngliche Lebensinhaltlichkeit: Da die etablierten Vereine nicht mehr den Betätigungsdrang zu erfüllen vermögen, weil sie durch Training und generell den Leistungsanspruch die Sphäre des Fußballs dem Normalbürger unzugänglich machen, bilden sich gegen Ende der siebziger Jahre sogenannte Thekenvereine. Es handelt sich um lockere Gesellungen von Kneipenbesuchern, die sich regelmäßig zum Fußballspielen treffen ohne die ritualisierten Ansprüche der Vereine. In Berlin gibt es nunmehr bereits einen Dachverband der Thekenvereine, so daß sich hier die generelle Geschichte des Fußballs wiederholen könnte. Die Thekenvereine kann man als Widerstand gegen den etablierten Fußball auffassen. Die Fans hingegen sind die resignative Sozialerscheinung, die die verordnete Passivität des Showfußballs in residuale Aktivität umformt; zu dieser Abgrenzung paßt es durchaus, daß beide Gruppierungen identisch sein können. - Sozialer Wandel in dieser Sicht erscheint als eine Geschichte veränderter Aktivität bestimmter Bevölkerungsgruppen. Insofern kann die Geschichte des Fußballs beanspruchen, ein diskutierbares Muster für eine Reihe von Wandlungsprozessen zu liefern.

rein technischer Vorkehrungen lassen sich Unglücksfälle wie der beschriebene Todesfall von Reduzieren, aber schon nicht mehr bannen.

Gemeine Zusammenhänge hier hilfreich: Die Anforderungen für eine 'ausreichende' Leistung lassen sich im vorliegenden Falle recht leicht umschreiben. Der Prüfling müßte die mangelnde Reichweite der Aussagen in der Sicht des Artikels herausarbeiten, nicht aber erklären. Dabei sollte er zumindest einen Begründungszusammenhang für die Unzulänglichkeit der Aussagen darstellen. Er müßte also die These benennen und herleiten, daß die Fans mittlerweile eine soziale Institution darstellen und daß sie sich nicht mit der bloßen Zuschauerrolle begnügen. Auf dieser Grundlage müßte er mit Belegen aus dem Text eine Schlußfolgerung ziehen, z.B. daß der geschilderte Polizeieinsatz lediglich zur Beruhigung der Öffentlichkeit dient, daß aber Unglücksfälle wie in Bremen grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden können. Wenn dies das Fazit des Prüflings wäre, könnte der Prüfer im Gespräch zwei Fragen verfolgen:

- Was besagt diese Feststellung generell über unsere Gesellschaft?

- Kann man das Beispiel verallgemeinern?

Ein Prüfling, der mit 'ausreichend' beurteilt wird, müßte zu beiden Fragen nicht mehr zuwege bringen. Sie dienen dazu, die Prüfungsleistung über das 'ausreichend' hinauszuführen. Hier wird noch einmal deutlich, daß eine Prüfung aus additiven Blöcken aufgebaut ist. Wenn Reproduktion und Anwendung von Wissen als Prüfungsleistung hinreichend abgesichert sind, gilt es den Umgang mit dem Anforderungsbereich 3 zu erfassen. Hierzu dient vornehmlich das Prüfungsgespräch.

3.2 Das politische Testament Friedrichs des Großen Text

"In keinem Staate wie Preußen ist es durchaus notwendig, daß der Herrscher seine Geschäfte selbst führt, denn ist er klug, wird er nur dem öffentlichen Interesse folgen, das auch das seine ist. Ein Minister dagegen hat, sobald seine eigenen Interessen in Frage kommen, stets Nebenabsichten. Er besetzt alle Stellen mit seinen Geschöpfen, statt verdienstvolle Leute zu befördern und sucht sich durch die große Zahl derer, die er an sein Schicksal kettet, auf seinem Posten zu befestigen. Der Herrscher dagegen wird den Adel stützen, die Geistlichkeit in die gebührenden Schranken weisen, nicht dulden, daß die Prinzen von Geblüt Ränke spinnen, und das Verdienst ohne alle eigennützigen Hintergedanken belohnen, die die Minister bei allen ihren Handlungen hegen."

Ist es aber schon notwendig, daß der Herrscher die inneren Angelegenheiten seines Staates selber lenkt, um wieviel mehr muß er dann seine äußere Politik selbst leiten, die Bündnisse schließen, die ihm zum Vorteile gereichen, seine Pläne selber entwerfen und in bedenklichen und schwierigen Zeitläuften seine Entschlüsse fassen. Bei dem innigen Zusammenhang zwischen Finanzen, innerer Verwaltung, äußerer Politik und Heerwesen ist es unmöglich, einen dieser Zweige ohne Rücksicht auf die anderen zu behandeln. Sobald das geschieht, fahren die Fürsten schlecht. In Frankreich regieren vier Minister das Königreich: der Finanzminister unter dem Namen des Generalkontrollieurs, der Marineminister, der Kriegsminister und der Minister der auswärtigen Angelegenheiten. Diese vier Könige verständigen und vertragen sich nie. Daher kommen alle Widersprüche, die wir in der französischen Regierung sehen. Eifersüchtig stößt der eine um, was der andere mit Geschick aufbaut. Da gibt es kein System, keinen Plan, der Zufall herrscht, und

Es ist deutlich, daß die Theorie mittlerer Reichweite, in einer völlig anderen Orientierung und weniger normativen Perspektive läßt sich der geschichtliche Sachverhalt als Beleg für soziale Wandel aufweisen. Der Fußball war ursprünglich in Deutschland eine Angelegenheit der oberen Mittelschicht und der Oberschicht. Vor allem am Beispiel des FC Schalke 04 ist ablesbar, wie die Arbeiter zunächst auf der Basis von Selbstorganisation, dann aber in der Form von Vereinen, die nach bürgerlichen Mustern organisiert wurden, während der zwanziger Jahre eine dominierende Rolle im Fußball wachsenden. Die steigende Zahl von Profis zum Teil steuert. All das kann aber nicht aufzuliegen, daß hier eine Entwicklung festzuhalten ist, die Menschen um ihre Möglichkeiten zur Aktivität bringt.

reine Sportart für das 'Deutsche' Vereinnahmung und geföhrt. Eine besondere Schwierigkeit für die Kommentierung stellt das Eingreifen der Polizei dar. Dieses Problem sprengt den Rahmen des Themas. Wenn aber die These richtig ist, daß der Artikel auf Veranlassung der Polizei zurückgeht, so wird zugleich deren Dilemma deutlich. Sie weiß sich in die Pflicht genommen von der Gesamtgesellschaft, die herrschenden Werte und Normen durchzusetzen. Sie weiß aber auch durch konkrete Erfahrung, daß dies unmöglich ist. Im vorliegenden Falle sind schließlich nicht die Fans an sich die Gegner der Polizei, sondern die Ausprägung des Fantums als kommerzialisierte Begleiterscheinung des Profifußballs. Diese ist nicht aufhebbar. Anders ausgedrückt: Die Polizei soll Phänomene bekämpfen, ohne die Ursachen angehen zu dürfen. Diese Konstellation ist typisch für fast alle Felder der polizeilichen Tätigkeit, wo sich die öffentliche Aufmerksamkeit auf ihr Handeln richtet.

Analyse der Aufgabenstellung

Der Text ist mit diesen Bemerkungen noch nicht ausgeschöpft. Er sollte aber deutlich werden, daß es sehr verschiedene Zugänge für die Textdeutung gibt. Das macht seine Eignung als Prüfungstext aus. Schwerpunkte, die zugleich Zugang zum Anforderungsbereich 3 eröffnen, sind demzufolge: Erklärungen für die mangelnde Reichweite der Textaussagen, Bewertung der Fan-Rolle, Prämissen der jeweiligen theoretischen Ansätze zur Analyse des Textes. Wenn der Prüfling den zivilisations-theoretischen Ansatz bevorzugt, eröffnen sich zugleich Perspektiven, die auf eine wünschenswerte Änderung unserer Art von Kollektivspielen hinweisen. Der Begründungsstrang aus dem sozialen Wandel müßte zukünftige Entwicklungen der Massenmedien mit einbeziehen. Möglicherweise ist aus dieser Sicht die Fan-Rolle nur ein Zwischenstadium. In jedem Falle müßte schon auf der Ebene der Analyse klar werden, daß sowohl der Polizeieinsatz als auch der moralisierende Appell nutzlos sind. Solche Erscheinungen wie die geschilderten sind notwendiges Produkt der Entwicklung und irreversibel. Auf der Ebene

ein diskursives Muster für eine Reihe von Wandlungsprozessen zu liefern.

alles ist in Frankreich der Spielball der Unterliebe am Hofe. Die Engländer erfahren alles, was in Versailles vorgeht. Da gibt es kein Geheimnis, und mitten in Laß sich auch keine Politik treiben.

Eine gut getriebene Staatsregierung muß ein ebenso festgefügtes System haben wie ein philosophisches Lehrgebäude. Alle Maßregeln müssen reiflich durchdacht sein, Finanzen, Politik und Heerwesen auf ein gemeinsames Ziel steuern: nämlich die Stärkung des Staates und das Wachstum seiner Macht. Ein System kann aber nur aus einem Kopfe entspringen, also muß es aus dem des Herrschers hervorgehen. Trägheit, Vergnügungssucht und Dummheit: Diese drei Ursachen hindern die Fürsten in ihrem edlen Berufe, für das Glück ihrer Völker zu wirken. Solche Herrscher machen sich verächtlich, werden zum Spott und Gelächter ihrer Zeitgenossen, und ihre Namen geben in der Geschichte höchstens Anhaltspunkte für die Zeitfolge ab. Sie vegetieren auf dem Throne, dessen sie unwürdig sind und denken nur an das liebe Ich. Ihre Pflichtvergessenheit gegen ihre Völker wird geradezu strafbar; der Herrscher ist nicht zu seinem hohen Rang erhoben, man hat ihm nicht die höchste Macht anvertraut, damit er in Verweichlichung dahinlebe sich vom Mark des Volkes mäste und glücklich sei, während alles darbt. Der Herrscher ist der erste Diener des Staates. Er wird gut besoldet, damit er die Würde seiner Stellung aufrechterhalte. Man fordert aber von ihm, daß er werktätig für das Wohl des Staates arbeite und wenigstens die Hauptgeschäfte mit Sorgfalt leite. Er braucht unzweifelhaft Gehilfen. Die Bearbeitung der Einzelheiten wäre zu umfangreich für ihn. Aber er muß ein offenes Ohr für alle Klagen haben, und wenn Vergewaltigung droht, dem König von Epirus eine Bittschrift überreichen. Er muß sie hart an und gebot ihr ihn in Ruhe zu lassen. Wozu bis du denn König erwiderte sie, wenn nicht, um mir Recht zu schaffen! Ein schöner Ausspruch, dessen die Fürsten unablässig eingedenk sein sollten.

Aufgabenstellung

1. Geben Sie die wichtigsten Gedanken des Textes wieder!

2. Ordnen Sie diese Aussagen einer Staatsform oder Herrschaftsordnung zu!

3. Welche Staatsformen kennen Sie noch?
4. Führen Sie hierfür Beispiele an und gehen Sie näher auf die Beispiele ein!

5. Zeigen Sie anhand der Geschichte Deutschlands in diesem Jahrhundert, was sich zum Thema 'Staatsformen' / 'Herrschaftsordnungen' anführen läßt!

Analyse des Textes

Aufgabenstellung

Aus dem ersten Textabschnitt ist die für den Absolutismus typische Konstellation ableitbar, daß er nämlich auf einer labilen Gleichgewichtssituation beruht, in der die einzelnen sozialen Gruppierungen innerhalb des Herrschaftsverbandes sich in einer Patt-Situation die Waage halten. In diesem Vakuum gewinnt der Herrscher Handlungsfreiheit, allerdings mit der Maßgabe, daß er immer wieder von neuem das Gleichgewicht tarieren muß. Von der Struktur her ergibt sich eine verblüffende Parallele zur griechischen Tyrannis!

Allerdings ist die soziale Struktur in Frankreich sehr viel durchsichtiger durch die latente Rivalität von Adel und Bürgertum. Hier ist auch die 'Gleichgewichtspolitik'

des Königtums zwischen Wirtschaftsförderung einerseits und Privilegierung des Adels andererseits gut nachvollziehbar. Im Text Friedrichs d.G. fehlt das bürgerliche Element. Deutlich wird hingegen die Loslösung des Herrschers von ständischen Bindungen bei der Betonung von Leistung für die Vergabe sozialer Ränge.

Der dritte Abschnitt enthält den normativen Leitgedanken bürgerlicher Herrschaft. Diese ist nicht für sich selbst da, sondern sie dient den Beherrschten. Schließlich findet sich die Bindung der Herrschaft an das Recht (Rechtsstaatlichkeit): Der bürgerlichen Herrschaft steht allerdings das Interesse am Staat um seiner selbst willen entgegen und die mangelnde Kontrollierbarkeit des Herrschers.

Insgesamt enthält der Text moderne Elemente, die auf die zukünftige Entwicklung verweisen. Allerdings hat diese Entwicklung in Deutschland nicht eingesetzt und ist durch die Bismarcksche Reichsgründung um fast hundert Jahre verzerrt worden. Zugleich zeigt sich auch in den westlichen Staaten, daß die Prinzipien bürgerlicher Herrschaft zwar weiterhin gelten, daß aber deren Realisierung zunehmend schwieriger wird, insbesondere die Kontrolle der Macht. Die politischen Probleme der Kontrolle von Macht sind längst nicht mehr an das staatliche Handeln geknüpft. Internationale Verflechtungen, aber auch privatautonome Machtzentren, lassen die Domestizierung politischer Macht und deren effektive Kontrolle immer schwieriger werden.

Analyse der Aufgabenstellung

Text

Es liegt auf der Hand, daß die vorgelegte Aufgabenstellung kaum für eine mündliche Prüfung geeignet ist. Allerdings wäre sie auch für schriftliche Prüfungszwecke nicht innehmbar. Von allen anderen Bedenken abgesehen, führt sie nicht über die Reproduktion hinaus. Dies liegt freilich daran, daß hier nicht problemorientiert gearbeitet wird.

Man kann sich natürlich überhaupt fragen, ob die Auseinandersetzung mit diesem historischen Text in den Rahmen der Gemeinschaftskunde gehört. Das liegt weniger an einer irgendwie zu beachtenden Abgrenzung gegenüber der Geschichte. Bekanntlich hat die Episode Friedrichs des Großen im Hinblick auf die Herrschaftsentwicklung, folgenlos geendet. Die preußische Gesellschaft hat sich nicht als evolutionsfähig genug erwiesen, um den Übergang in die Moderne ohne Brüche der inneren Entwicklungslogik zu bewältigen. Aus diesem Grunde dürfte eine adäquate Aufarbeitung dieses Dokuments sehr schwierig sein, auch im Geschichtsunterricht.

Es gibt zwei Möglichkeiten, an den Text heranzugehen. Zum einen läßt er sich einordnen in die Entwicklung der Theorie bürgerlicher Herrschaft. Zum anderen legt er einen strukturellen Vergleich von Herrschaftsordnungen nahe; das ist allerdings nicht möglich ohne die Betrachtung der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklung. Im Sinne der zuletzt genannten Betrachtungsweise wäre folgende Aufgabenstellung denkbar:

1. Kennzeichnen Sie die Stellung des Herrschers und leiten Sie aus dem Text her, auf welchen sozialen Voraussetzungen sie beruht.
2. Arbeiten Sie diejenigen Elemente heraus, die auf die 'bürgerliche Gesellschaft' hinweisen, und diejenigen, die ihr entgegenstehen.
3. Diskutieren Sie folgende Frage: Ist die bürgerliche Herrschaft heute überholt?

Diese Revision soll die didaktischen Absichten, die in der ursprünglichen Aufgabenstellung noch spürbar sind, berücksichtigen. Zugleich soll der für die Gemeinschaftskunde typische strukturelle Zugang mit seinen Transfermöglichkeiten auf die Gegenwart zum Ausdruck gebracht werden. Entsprechend dazu hat eine solche Aufgabenstellung nur Sinn, wenn der Schüler an die strukturelle Betrachtung gewohnt ist. Die Kenntnisse zum Absolutismus sind allerdings im Fach Gemeinschaftskunde kaum voraussetzen. Abgesehen davon: Auch die geänderte Aufgabenstellung kann nicht von der Angemessenheit des Materials für eine mündliche Prüfung überzeugen, weil der Text eher als Sprechanklaß dient, nicht aber als Gegenstand der Auseinandersetzung. Der Problembezug sollte aus dem Material selber kommen und nicht erst durch die Aufgabenstellung hervorgebracht werden.

3.3 Dekret des Allrussischen Sowjets

Text

- "1. Um bei freierer Verfügung des Bauern über seine Arbeitserzeugnisse und wirtschaftlichen Hilfskräfte ein wirksames und ungestörtes Wirtschaftsleben zu gewährleisten, um die bäuerliche Wirtschaft zu stärken und ihre Produktivität zu erhöhen, aber auch um die auf den Bauern entfallende Verpflichtung gegenüber dem Staat genau berechnen zu können, wird die Requisition als ein Mittel staatlicher Eintreibung von Lebensmitteln, Rohstoffen und Futtermitteln durch eine Naturalsteuer ersetzt.
2. Diese Steuer muß weniger ausmachen, als was der Bauer bisher auf dem Wege der Requisitionen abgegeben hat. Die Steuersumme muß so berechnet werden, daß sie die elementarsten Bedürfnisse der Armee, der städtischen Arbeiter, der nichtlandwirtschaftlichen Bevölkerung deckt. Die allgemeine Steuersumme muß in dem Maß verringert werden, wie die Wiederherstellung des Transportsystems und der Industrie der Sowjetregierung die Möglichkeit bietet, im Austausch gegen Erzeugnisse der Fabrik- und Manufakturarbeit landwirtschaftliche Produkte zu erlangen.
3. Die Steuer wird in der Form eines prozentualen oder partiellen Abzugs von den im bäuerlichen Haushalt erzeugten Produkten erhoben, wobei die Ernte, die Anzahl der Esser im Haushalt und die Stückzahl des Viehs in Betracht gezogen wird.
4. Die Steuer muß progressiv sein; der Prozentsatz muß für die mittleren und ärmeren Bauern und die städtischen Arbeiter niedriger sein. Die Wirtschaften der ärmsten Bauern können von einigen - in manchen Fällen von allen - Naturalsteuern befreit werden.
- Arbeitsame Bauern, die zusätzlich Land kultivieren,

ihren Viehbestand vergrößern und die allgemeine Produktivität ihrer Wirtschaft erhöhen, erhalten bei der Bezahlung der Naturalsteuern Vorteile eingeräumt.

5. Das Besteuerungsgesetz muß so formuliert und so rechtzeitig veröffentlicht werden, daß die Bauern vor dem Beginn der Frühjahrsfeldarbeit möglichst genau über den Umfang ihrer Verpflichtungen informiert sind.

6. Die Ablieferung der in der Steuer aufgeführten Produkte an den Staat muß zeitlich in einer vom Gesetz genau festgelegten Frist begrenzt werden.

7. Die Verantwortung für die Bezahlung der Steuer ruht auf jeder Einzelwirtschaft, und die Organe der Sowjetregierung sind gehalten, jeden, der seiner Verpflichtung nicht nachkommt, zur Rechenschaft zu ziehen. Die kollektive Verantwortlichkeit wird abgeschafft. Um die Steueranlagung und die Bezahlung der Steuer zu kontrollieren, werden Organisationen der Bauernschaft am Ort gebildet, die aus Gruppen unterschiedlich eingestufteter Steuerzahler bestehen.

8. Alle Reserven an Lebensmitteln, Rohstoffen und Futtermitteln stehen den Bauern nach Bezahlung der Steuer zur vollen Verfügung und können von ihnen zur Verbesserung und zum Aufbau ihrer Wirtschaften, zu vermehrtem persönlichen Verbrauch und zum Austausch gegen Erzeugnisse der Industrie, der Manufaktur und Landwirtschaft verwandt werden. Der Austausch wird innerhalb der Grenzen des örtlichen Umsatzes sowohl über genossenschaftliche Organisationen als auch auf dem Markt gestattet.

9. Jene Bauern, die den nach Bezahlung der Steuer verbliebenen Überschuß an den Staat abliefern wollen, erhalten für diese freiwillige Ablieferung des Überschusses Gegenstände des allgemeinen Gebrauchs und landwirtschaftliche Maschinen. Im Hinblick darauf wird ein ständiger staatlicher Reservefonds von landwirtschaftlichen Maschinen und Verbrauchsgegenständen geschaffen. Er enthält sowohl heimische als auch ausländische Produkte. Ein Teil der staatlichen Goldreserven und ein Teil der fertigen Rohstoffe werden für Käufe im Ausland bereitgestellt.

10. Die Versorgung der ärmsten Klassen der landwirtschaftlichen Bevölkerung wird vom Staate nach einer besonderen Regelung vorgenommen.

11. In Erweiterung des vorliegenden Dekrets ersucht das Allrussische Zentrale Sowjetexekutivkomitee den Rat der Volkskommissare um die Veröffentlichung detaillierter Instruktionen innerhalb einer Periode von nicht mehr als einem Monat."

Der Präsident des Allrussischen Zentralen Sowjetexekutivkomitees, M. Kalinin,
Der Sekretär, Salutzki.

(Vgl. Prawda vom 23. März 1921.)

Aufgabenstellung

1. Bestimme die mit dem Dekret verfolgten Absichten, indem Du die einzelnen Maßnahmen erläuterst!
2. Ordne diese Maßnahmen in die politische und ökonomische Lage Rußlands ein. Vor welche Probleme sah sich die Sowjetregierung gestellt?
3. Erörtere, ob diese Maßnahmen im Widerspruch zu den Zielen Lenins stehen und gib anschließend eine begründete eigene Stellungnahme zu den Maßnahmen und Absichten!

Analyse des Textes

Ungeachtet dessen, ob der Text für eine Prüfung geeignet ist oder nicht, reizt er zur Ausarbeitung eines 'Hilfzettels' als Vorbereitung auf die mündliche Prüfung. Die Vorbereitung des Prüfers könnte folgendermaßen aussehen:

1 bis 4: Ökonomische und soziale Zielsetzung - wesentlicher Gesichtspunkt: Privatwirtschaft mit Umverteilung durch den Staat (gemischtes System).

5 bis 7: Politische Zielsetzung: Rechtssicherheit, verstärkte Kontrolle im Rahmen der Selbstverwaltung (Mischung zwischen Kollektivismus und Individualismus).

8 bis 10: Gemischtes Wirtschaftssystem - privatwirtschaftliche und genossenschaftliche Elemente. Die wirtschaftlichen Formen stehen in ungeklärter Konkurrenz, so daß die Verteilung der ökonomischen Macht offenbleibt.

Fazit: Da keine Aussagen zur Lenkung gemacht werden, bleibt die Machtfrage völlig offen. Damit erweist sich das Dekret als Ausdruck einer ausgesprochenen Übergangsperiode. Als Rückkehr zur Privatwirtschaft kann es nicht aufgefaßt werden.

Das für die Bewältigung des Textes notwendige Analyse- und Hintergrundwissen müßte etwa folgendermaßen aussehen: Kenntnisse zum 'Kriegskommunismus' (Hauptschwierigkeit: der zentrale und die örtlichen Sowjets lassen sich nicht koordinieren). Der vorhandene Staatsapparat hat offensichtlich keine hinreichenden Möglichkeiten, den Kommunismus einzuführen. Diese historische Erfahrung bringt Stalin dazu, die Stärkung des Zentralapparates zu betreiben. Zugleich bedeutet diese Lösung, daß für die Weiterentwicklung der sowjetischen Gesellschaft nur der obrigkeitliche Weg bleibt.

Die Ansätze für ein Urteil und die Bewertung der Textaussage lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Wirtschaftspolitik wird der tatsächlichen Leistungsfähigkeit des politischen Apparats angeglichen, ohne daß allerdings für den Augenblick die beabsichtigte Zukunftsentwicklung dadurch verstellt würde. Insofern handelt es sich um ein Zeugnis politischer Lernfähigkeit, indem die als richtig erkannte Linie flexibel den Gegebenheiten angepaßt wird. Die spätere doktrinäre Verhärtung der Bürokratie und die Abschottung gegen die Realitäten sind hier noch nicht nachweisbar. So gesehen zeigt das Dekret, daß es durchaus möglich ist, gesellschaftliche Kräfteverhältnisse in zentralistischen Apparaten abzubilden und zum Ausgleich zu bringen.

Weiterführend ergibt sich eine allgemeine Einsicht zur Politik: Das Vorhandensein einer klaren Doktrin ist keine hinreichende Bedingung, um bewußten sozialen Wandel zu bewirken. Zumindest die Entwicklung des Herrschaftsapparates muß den beabsichtigten Wandlungsprozessen gewachsen sein. Das vorliegende Beispiel beweist freilich durch die Folgen, daß es kontraproduktiv sein kann, den bürokratischen Apparat zu stärken zum Zwecke einer gesellschaftlichen Reform. Im vorliegenden Falle konnte die entstehende bürokratische Herrschaft nicht mehr überwunden werden, so daß die Ziele des Kommunismus auf der Strecke blieben.

Analyse der Aufgabenstellung

Von der Textart her ist eine bloße Wiedergabe zum Scheitern verurteilt. Für einen sinnvollen Textumgang muß der Schüler das Kategorisieren und den Umgang mit Begriffen gelernt haben. Völlig zu recht zielt daher die Aufgabe 1 einerseits auf eine Deutungsleistung ab und beinhaltet offensichtlich einen hohen reproduktiven Anteil. Die Aufgabe kann außerdem auf verschiedenen Niveaus gelöst werden; sie diskriminiert also, bewertungstheoretisch gesehen. Die verlangte Beschreibung der Absichten kann bis in den Anforderungsbereich 3 hinein führen. Insofern ist diese Aufgabe als schwer einzustufen.

Die verlangte Stellungnahme zum Text läßt kontroverse Positionen zu und ist auch nicht eindeutig zu lösen. Das ist kein Nachteil. Vielmehr wird eine Abwägung der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten notwendig, so daß hier die Urteilsfähigkeit und deren Intensität erfaßt werden kann. Zusammengefaßt liegt der Vorzug der Aufgabenstellung darin, daß sie verschiedenartige Lösungen zuläßt.

Der Schüler muß allerdings über Einzelprobleme hinaus generelle Einsichten zur Entwicklung der UdSSR gewonnen haben, weil sonst der Anforderungsbereich 3 nicht erreicht wird. Die Hauptgefahr dieser Prüfung besteht darin, daß sie auf der Ebene der Beschreibung von Prozessen verharret. Die generelle Einsicht in die Möglichkeiten politischer Gestaltung und der damit verbundenen Gefahren ist sicherlich der Kernpunkt bei der Behandlung dieses Themas. Hierin liegt eine zweite Gefahr der Aufgabenstellung: Das in ihr angesprochene Thema ist dermaßen zentral für die gesamte Thematik, daß schwer vorstellbar ist, daß es nicht ausführlich im Unterricht behandelt wurde, wenn auch an anderen Sachverhalten und Dokumenten. Wenn aber eine Aufgabenstellung derart eng auf das zentrale Kurslernziel ausgerichtet ist, dann ist der reproduktive Anteil sehr hoch, der Anforderungsbereich 3 wird in aller Regel nicht erreicht.

Ober diese Bedenken hinaus weist das vorgelegte Material einen Schönheitsfehler auf. Für den genannten Schwerpunkt sind die Abschnitte 1 bis 7 überflüssig. Sie könnten vom Prüfer selbst kurz schriftlich zusammengefaßt werden. Damit wäre gewährleistet, daß die zentrale Aussage auch zum Schwerpunkt der Prüfung wird.

Keynesianischen Konzepte sind. Wenn Keynes in der Form staatlicher Globalsteuerung angewandt wird, erhöht sich die Konzentration, weil große Unternehmen mit ihrer Investitionsstärke besser staatliche Investitionshilfen für sich mobilisieren können. Gerade diejenigen Industrien, die sowieso schon sehr groß sind, verschlingen staatliche Ressourcen. Damit werden Strukturschwächen der Volkswirtschaft verstärkt, indem die schon dominanten Unternehmen weiter ausgebaut werden. Das führt dann zu Überkapazitäten. Allerdings ist die Keynesianische Tradition nicht eindeutig. Der Förderung von Investitionen steht alternativ gegenüber die Förderung der Nachfrage über die staatliche Steuerung der Einkommen. Diese linkskeynesianische Linie kann für sich die soziale Nützlichkeit ins Feld führen und ist möglicherweise marktkonformer und auch flexibler als die sogenannte Globalsteuerung. Allerdings hat sich in den westlichen Industrienationen diese Linie als politisch nicht durchsetzbar erwiesen. Insofern ist für den Keynesianismus die Bilanz ähnlich wie für die Angebotsorientierung: Die Konzepte sind entweder kontraproduktiv oder weisen politische Defizite auf. So entsteht insgesamt eine Situation des 'Nichts geht mehr'.

Überlagert wurde die gesamte Diskussion in Deutschland durch die sogenannte Staatsverschuldung. Der Terminus ist ein politischer Kampfbegriff und wenig erhellend für die eigentliche Lage. Mit Sicherheit hat sich jedoch die Finanzierung staatlicher Wirtschaftsprogramme seit 1972 spürbar auf den Kreditmarkt in Deutschland ausgewirkt. Sie hat zur Folge gehabt, daß monetäre Ressourcen über Steuerbegünstigungen leicht für Großbetriebe zu erlangen waren, während auf Fremdkredite angewiesene Klein- und Mittelunternehmen vor einer Verteuerung der Fremdmittel standen, die sie für ihre Modernisierung in Anspruch nehmen mußten. Anders gesprochen: Die staatliche Kreditnahme hat die Bedingungen für diejenigen Unternehmen verschlechtert, die auf Kreditnahme angewiesen waren. Daher ist aus Kreisen der kleinen und mittleren Unternehmer eine Kampagne gegen die 'Staatsverschuldung' zu beobachten. Allerdings ist das Bild durch die Bewegungen des internationalen Finanzkapitals zunehmend verwirrt. Dazu gehört, daß auch deutsche Gewinne, die als Angebot von Kapital auf dem Kreditmarkt wirksam werden könnten, zunehmend in die USA transferiert werden. Die an sich wenig aussagekräftige Diskussion um die Staatsverschuldung hat immerhin doch einen wirtschaftspolitischen Kern: Man kann der Meinung sein, daß die Strukturpolitik der achtziger Jahre durch Diversifizierung und Innovation bestimmt ist. So gesehen spielen die Mittelbetriebe in Zukunft wieder eine größere Rolle. Insofern ist es sinnvoll, sie zu fördern. Allerdings kann man darüber streiten, ob der Ressourcentransfer von den Groß- zu den Mittelbetrieben stattfinden soll oder ob die Finan-

zierung der Mittelbetriebe über konsumptive Leistungen von seiten des Staates erfolgen soll.

Auf einer anderen Ebene kann der vorgelegte Text auch sehr grundsätzlich betrachtet werden: Die staatliche Politik hat es sich zum Ziel gesetzt, sinnvolle wirtschaftliche Prozesse zu begünstigen. Als sinnvoll gelten solche, die sich durch ihren Erfolg rechtfertigen. In dieser Sichtweise verschiebt sich das Problem: Kann eine solche "blinde" Entwicklung noch als Sicherung unserer Zukunft angesehen werden? Keynes war immer der Meinung, daß staatliche Ressourcenlenkung sich auf Sektoren beziehen müsse, die bis dato unterentwickelt seien. Daher beinhaltet das Keynesische Konzept eine allseitige Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkräfte. Dieser normative Grundgedanke bei Keynes kommt in der ganzen Diskussion zu kurz.

Den vorgelegten Zeitungsausschnitt kann man als typisch ansehen. Nur selten werden in dieser Art von Berichterstattung Zusammenhänge als solche dargestellt; wichtige Weiterungen bleiben unerwähnt. Die Verkürzung auf Tagesereignisse oder zeitlich völlig unzureichende Analyseeinheiten sind hier die Regel. Außerdem werden zusammengehörige Prozesse in mehrere Meldungen und Artikel zerrissen. Nicht wegen der Fachterminologie oder der Komplexität der Prozesse sind solche Artikel schwer lesbar, sondern wegen der kaleidoskopartigen und erkenntnishinderlichen Darstellungsweise. Der vorliegende Ausschnitt ist geradezu ein Glanzbeispiel von nur scheinbarer Analyse und globaler, also verhüllender Redeweise.

So werden die Bedenken der damaligen Bundesregierung gegen eine Erweiterung des staatlichen Kreditvolumens als ein Gemisch relativ sachfremder Erwägungen dargestellt, d.h. die tagespolitische Argumentation, die aber nur eine Folge und nicht den eigentlichen Grund darstellt, wird verkürzt wiedergegeben. Die These der EG-Kommission, daß über eine Erhöhung der Defizite eine nachhaltige spätere Beseitigung dieser Defizite infolge der gestiegenen Steuerkraft erreicht werden könne, wird verständlich durch die offensichtlich mittelfristig gewählte Zeitperspektive, indem nämlich nach der erhofften Belebung durch deficit-spending eine Entschuldung einsetzen könne. Der Charakter des Sibyllinischen wird schließlich in der kurzen Bemerkung des Staatssekretärs vollendet. Offensichtlich bezweifelt er zum einen die Wirksamkeit des vorgeschlagenen Programms, zum anderen bezweifelt er auch die Möglichkeit zu dessen Durchsetzung. Hierzu gehört nicht zuletzt der Gesichtspunkt, daß eine gemeinsame Wirtschaftspolitik der Staaten der EG kaum vorstellbar ist. Schließlich stehen diese in einem heftigen Konkurrenzverhältnis zueinander mit einem deutlich sich vergrößernden Vorsprung der Bundesrepublik. Schon deshalb dürfte die Staatstätigkeit in den jeweiligen Ländern verschieden aussehen. Das eigentlich Politische an dem Text ist weitaus weniger der mitgeteilte Sachverhalt; mit ihm kann man in

der vorliegenden Form nur wenig anfangen. Die Art und Weise dieser Berichterstattung ist das größere Politikum. Sie läuft auf eine Entmündigung der Konsumenten der veröffentlichten Meinung hinaus. In dieser Hinsicht könnte eine Textanalyse im angedeuteten Sinne ergiebig sein.

Mit diesen Bemerkungen ist die Grenze zur Didaktik überschritten. Für das zentrale Anliegen der Gemeinschaftskunde reicht es offenbar nicht, die Schüler an die Wirtschaftsberichterstattung anzupassen, so daß sie in der Lage sind, derartige Texte auszulegen oder zu erläutern. Wenn die Schule es versäumt, auf die Schwachpunkte dieser Berichte aufmerksam zu machen, ist für den Schüler unwiederbringlich eine Chance dahin. Er wird, außer im Falle einschlägiger Studien, nie wieder im Leben mit der Tatsache konfrontiert, daß er gerade auf diesem ausschlaggebenden Gebiet relativ schlecht informiert wird. Hier hat die Schule eine ihr originäre aufklärerische Funktion. In einem engeren fachdidaktischen Sinne ergibt sich eine weitere Schlußfolgerung: Das hier abgehandelte Problem kann beanspruchen, repräsentativ zu sein für alle Texte dieser Art. Wenn solche Texte vorgelegt werden, ist von der Sache her Textkritik unbedingt erforderlich. Wird sie nicht geleistet, dann ist es sehr schwer, wenn nicht unmöglich, den Anforderungsbereich 3 zu erreichen. Es würde den hier vorgegebenen Rahmen sprengen, diese These schlüssig herzuleiten. Die Beobachtung in Prüfungen, die auf der Grundlage derartigen Materials angelegt sind, sprechen für die aufgestellte Behauptung. Geläufige Erklärungen für die schlechten Ergebnisse wie 'Schwierigkeit des Gegenstands' oder gar 'Wirtschaftsfremdheit der Schule' überzeugen nicht. Sie könnten sogar Folgen des dargestellten Mangels in der veröffentlichten Meinung sein. Im exemplarischen Sinne könnte die Analyse der Gründe für den Zustand der Wirtschaftsberichterstattung sehr weit einführen in die Zusammenhänge von Herrschaft und Produktion von Wissen.

Analyse der Aufgabenstellung

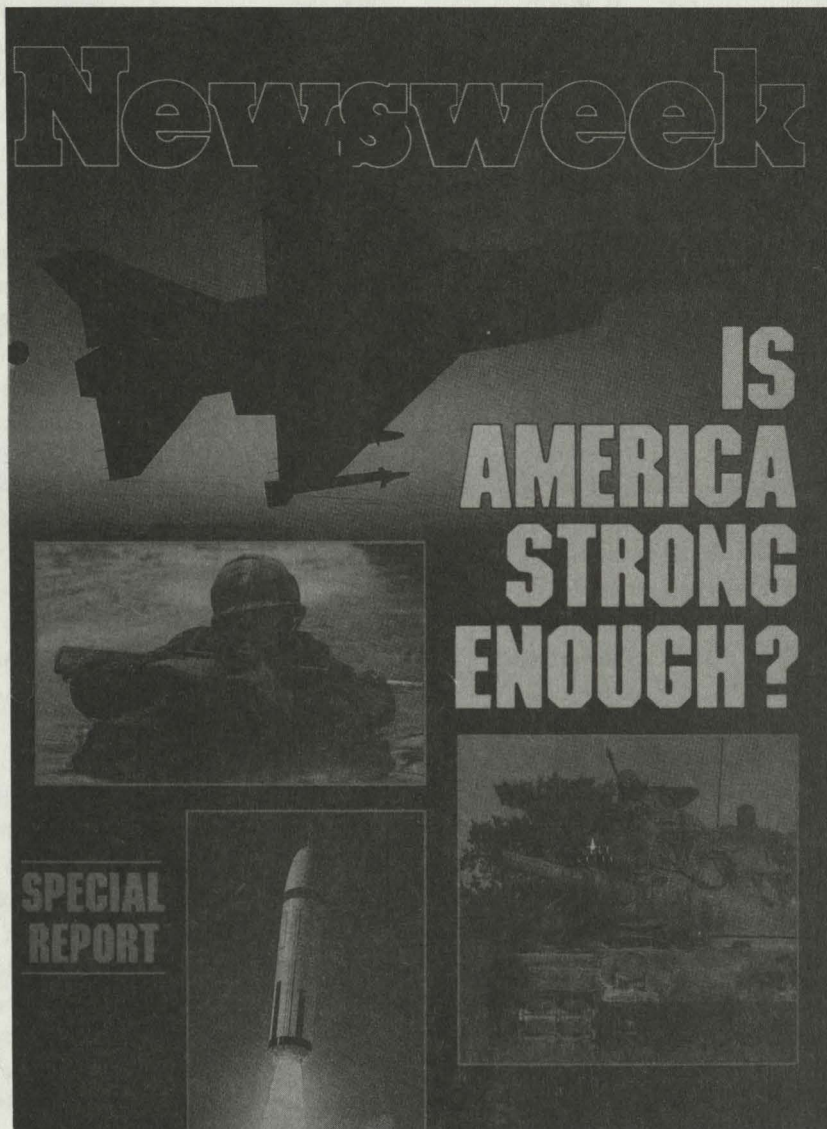
Die Aufgabe 1 macht deutlich, daß eine Auseinandersetzung mit dem Text nicht geplant ist. Der Schüler soll eine Art Wiedererkennensleistung erbringen und sich damit quasi der Expertenrunde zugehörig empfinden. So sehr offene Fragestellungen zu begrüßen sind, so sehr läßt doch die hier gewählte Formulierung ratlos. Mit Sicherheit soll man Keynesianische Theoreme wiedererkennen und Prozesse wie deficit-spending, Verschuldung und Entschuldung, restriktive und expansive Staatstätigkeit, möglicherweise Fiskalpolitik in ihren Zusammenhängen darlegen. Die Erläuterung der Vorstellungen der EG-Kommission ist auf der vorgelegten Textbasis nicht möglich. Mit Sicherheit haben sozialpolitische Erwägungen eine Rolle gespielt, weil die genannten westeuropä-

ischen Staaten stärker, als die Bundesrepublik unter der Arbeitslosigkeit litten. Es bleibt nun unklar, ob eine Investitionsförderung verlangt wird oder eine Stärkung der Nachfrage, die sozialpolitisch attraktiver erscheint. Beide Spielarten sind im Rahmen der Gedanken von Keynes möglich.

Die zweite Aufgabe erscheint ergiebiger, weil sie zur Reflexion über die wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen Interessen reizt. Sie setzt aber viel Vorkenntnisse voraus und enthält einen hohen Anteil an Reproduktion. Daher dürfte der Umfang des Darzulegenden und die Verflochtenheit der Prozesse einschließlich der Zielkonflikte die Gefahr der Überforderung enthalten.

Aufgabe 3 setzt voraus, daß der Prüfling einen Überblick präsent hat über die normativen Prämissen der verschiedenen Keynesianischen Rezepte und möglicherweise dagegen die Optionen der Verfechter der Marktwirtschaft in neoliberaler Auffassung setzen kann. Das ist eine glatte Überforderung.

Das in die Augen springende Problem, nämlich die Art der Berichterstattung, wird hingegen gar nicht aufgearbeitet. Der Text ist zu stark in der Absicht gewählt, Anlaß zu Reproduktion zu sein. Dabei muß offenbleiben, in welcher Intensität die Problematik von der Sache her verfolgt werden soll. Jedoch ist zu befürchten, daß angesichts der Globalität des vorgelegten Sachverhalts die Grenze des erlaubten Anteils an Reproduktion überschritten wird. Aus didaktischer und sachlicher Unklarheit heraus ist die Anlage dieser Prüfung abzulehnen. Zugleich kann dieses Beispiel zeigen, daß Aufgaben oftmals auch ohne Kenntnis der Unterrichtsvoraussetzungen beurteilbar sind. Material und zu prüfender Sachverhalt haben so viel Eigengesetzlichkeit, daß sie für sich aussagekräftig sind.



Titelblatt aus Newsweek aus dem Jahre 1980

Text

AUS DEN MEMOIREN DES PRÄSIDENTEN MCKINLEY

Im Jahre 1898 fiel den USA das Erbe des zusammenbrechenden spanischen Kolonialreiches zu. Die Übernahme von Kolonien widersprach zutiefst der amerikanischen Tradition, da die USA schließlich selber aus einem kolonialen Befreiungskampf entstanden waren. - Unter McKinley wurden die USA dennoch Kolonialmacht. Die Entscheidung fällte der Präsident auf folgende Weise:

"Die Wahrheit ist, ich wollte die Philippinen nicht. Als wir sie schließlich doch erhielten, war es ein Geschenk der Götter, von dem ich nicht recht wußte, was damit anzufangen sei. Vergebens suchte ich Rat - von Demokraten und Republikanern. Erst dachte ich, wir nehmen nur Manila; dann Luzon; dann vielleicht auch die anderen Inseln. Ich lief Nacht für Nacht bis Mitternacht im Weißen Haus auf und ab, und ich schäme mich nicht, es Ihnen zu gestehen, Gentlemen, daß ich auf die Knie fiel und den Allmächtigen Gott um Erleuchtung und Führung bat. Spät eines Nachts, ich weiß nicht wie, kam die Antwort: 1., daß wir sie nicht an Spanien zurückgeben - das wäre

feige und unehrenhaft; 2., daß wir sie nicht an Frankreich oder Deutschland - unsere wirtschaftlichen Rivalen im Orient - abtreten, das wäre ein schlechtes Geschäft und zudem entehrend; 3., daß wir sie nicht sich selbst überlassen - sie wären unfähig, sich selbst zu regieren, und hätten sonst bald Anarchie und Mißregierung schlimmer als die Spaniens; und 4., daß uns nichts anderes übrigbleibt, als sie zu übernehmen, den Filipinos Bildung, Zivilisation und den christlichen Glauben beizubringen, und mit Gottes Gnaden das Beste für sie als unsere Mitmenschen zu tun, für die Christus ebenfalls starb. Dann ging ich zu Bett und schlief fest ein."

Aufgabenstellung

1. Erläutern Sie, welche typischen Motive der amerikanischen Außenpolitik in der Erklärung McKinleys angelegt sind!
2. Erläutern Sie kurz den Handlungsspielraum des amerikanischen Präsidenten in der Außenpolitik!
3. Stellen Sie dar, inwiefern Vietnam und die Amtsperiode Nixons Auswirkungen auf die amerikanische Selbstauffassung hatten! Gehen Sie dabei wiederum auf die im Text genannten Motive ein!
4. Erörtern Sie die Frage, ob sich unter Reagan eine Erneuerung der amerikanischen Außenpolitik abzeichnet!

Analyse des Textes und des Bildmaterials

Die normorientierte Betrachtung des Präsidenten McKinley steht im Gegensatz zur Reduktion der internationalen Politik auf den Vergleich militärischer Kräfteverhältnisse. Damit entsteht das Problem des Charakters von Politik überhaupt. Mit Max Weber kann man der Auffassung sein, daß Politik die Domestizierung physischer Gewalt letztlich zum Inhalt habe. Alle sonstigen Erscheinungen von politischer Macht sind im Grunde genommen aus dem zur Verfügung stehenden Gewaltpotential abgeleitet. Politik ist in diesem Verständnis Bändigung und Strukturierung eines Chaos, das ohne den Aufbau von Macht- und Herrschaftszentren die Existenz der Menschheit prägen würde. Im Rahmen der Theorie der Internationalen Beziehungen verbindet sich diese Auffassung mit der normorientierten Position des sogenannten 'Realismus' Morgenthauscher Prägung: Der Mensch ist von Natur aus böse und neigt zur Unterjochung anderer. Daher müsse die internationale Ordnung aus einem System von 'checks and balances' bestehen, in der sich potentielle Anwärter auf die Herrschaft über andere in einem Gleichgewicht die Waage halten. Diese Theorie kann zugleich als die Legitimierung der amerikanischen Außenpolitik seit Ende des zweiten Weltkrieges aufgefaßt werden. Im theoretischen und ideologischen Selbstverständnis erscheint sie als der Versuch, dem Streben nach Oberherrschaft des Kommunismus und besonders der Sowjetunion ausgleichende Machtblöcke entgegenzusetzen. Daher kann Präsident Reagan völlig unbefangen formulieren: "Seit wann ist es für Amerika falsch gewesen, der Erste in militärischer Stärke zu sein? Wie kann militärische Oberlegenheit gefährlich sein?" Dahinter steht die Auffassung vom Weltpolizisten: Amerikas historische Mission ist es, das potentiell immer wieder sich erneut aufbauende Chaos in der internationalen Politik zu bannen und pragmatischer Vernunft in der Politik zur Geltung zu verhelfen. Damit ist Amerika eine Nation über den Nationen, die für eine sinnvolle Weltordnung sorgt. Die Kontinuität zwischen den Erwägungen McKinleys und dem Selbstverständnis der Administration Reagans ist deutlich.

Die Mischung von ideologischen und ökonomischen Gesichtspunkten im Texte McKinleys ist für die amerikanische Außenpolitik kennzeichnend. Immer wieder werden die zweckrationalen Erwägungen, die im Text anklingen, auf die normative Ebene verschoben. Das zieht eine Diffusität des politischen Denkens nach sich, weil die Begründungen schwanken. Insofern weist das politische Denken der Politiker keine höhere Rationalität auf als das in der Gesellschaft verbreitete politische Denken, denn hier gilt derselbe Befund.

Vor diesem Hintergrund wirkt dennoch die Machtfülle des amerikanischen Präsidenten eher beunruhigend. Vor allem aus der Endphase der Präsidentschaft Nixons sind Einzelheiten überliefert, die die Ernsthaftigkeit dieses Problems gut belegen können. Die amerikanische Verfassung hat dem Präsidenten auf dem Gebiet der internationalen Beziehungen ein nahezu unbeschränktes Vertrauen eingeräumt. Hier zeigt sich deutlich, daß diese Verfassung zu einer Zeit konzipiert wurde, als die Rolle der USA völlig verschieden von der heutigen war. Seinen verfassungsmäßigen Rechten zufolge schließt der Präsident Verträge mit auswärtigen Staaten, ernennt das diplomatische Personal und verhandelt mit fremden Mächten. In den beiden ersten Fällen muß der Senat zustimmen. Der Präsident kann jedoch die parlamentarische Kontrolle umgehen, indem er sogenannte 'executive agreements' abschließt. Im Kern kommt es daher darauf an, wie stark der jeweilige Präsident ist. Roosevelt, Truman und Kennedy waren nahezu unabhängig in der Außenpolitik, Eisenhower und Johnson aus jeweils unterschiedlichen Gründen hingegen nicht. Die informelle Stellung des Präsidenten hängt davon ab, mit welchen ausschlaggebenden Gruppen im Lande er Koalitionen geschlossen hat. Das schlägt sich in den Spielräumen nieder, die der Kongreß dem Präsidenten einräumt. Der Präsident ist demzufolge an die Interessen bestimmter Gruppen gebunden, aber dies können Interessen sein, die die Außenpolitik nicht berühren. Als Gegenleistung für Maßnahmen zugunsten bestimmter Interessengruppen verlangt der Präsident parlamentarische Unterstützung bei der Abstimmung über das Budget. Die Billigung oder die Veränderung des Haushalts ist die Machtposition des Parlaments schlechthin, über die es die Politik des Präsidenten wesentlich behindern oder ihm sogar Auflagen machen kann. Daher muß der Präsident versuchen, mit seinen Mitteln die mögliche Opposition zu entschärfen. Ein wesentliches Mittel ist hierbei auch der Einsatz der Massenmedien. Hier liegt eine ausgesprochene Stärke des Präsidenten Reagan. Insgesamt gesehen hat der Präsident Reagan Gruppen hinter sich, die ihm entweder aus Unkenntnis oder aus Desinteresse das Feld der Außenpolitik völlig überlassen. In seiner eigenen Mehrheit gibt es keine nennenswerte Opposition gegen seinen außenpolitischen Kurs; Zweifel, die geäußert werden, beziehen sich auf die Wirksamkeit, nicht aber auf die Grundlinie.

Eine Begrenzung der Macht des Präsidenten kommt am ehesten aus der Bürokratie des State-Departement. Diese riesige "Maschine" ist schon längst jeglicher Kontrolle entglitten. Daher werden auch Kenner des Apparates wie Kissinger mit wichtigen Aufgaben betraut, wenn dem Präsidenten an der Durchführung seines politischen Willens besonders gelegen ist. Die im Text McKinleys zum Ausdruck kommende Einsamkeit der Entscheidung entspricht der Machtfülle des Amtes, aber sie muß jeweil erkämpft werden. Bei Grundsatzentscheidungen besteht sie ohne Zweifel.

Die jüngste Geschichte Amerikas hat etwa im Vergleich zu den Zeiten Roosevelts Erschwernisse für das Handeln des Präsidenten gebracht. Das Selbstverständnis Amerikas ist nachhaltig erschüttert worden, so daß der Präsident überhaupt nicht sicher sein kann, jederzeit im Obereinklang mit der sogenannten öffentlichen Meinung zu handeln. Diese Unsicherheit hat zu einer scharfen Gegenreaktion geführt, die beherrscht ist von dem Willen, den Mythos 'Amerika' wiederherzustellen. Das ist aber zunehmend schwierig, weil sich die Rahmenbedingungen der amerikanischen Außenpolitik nachhaltig gewandelt haben. Die wesentlichen Veränderungen sollen hier kurz angedeutet werden:

- Die ökonomischen Grundlagen der amerikanischen Macht, die es den USA erlaubten, nach dem Kriege das internationale System neu zu organisieren, sind erschüttert. Das wird u.a. besonders deutlich am Kampf um die internationalen Märkte zwischen Westeuropa und Japan einerseits und den USA andererseits. Der Produktivitätsvorsprung der amerikanischen Industrie ist so stark geschwunden, daß sich mittlerweile die Kapitalströme umgekehrt haben, so daß die USA zum Investitionsland werden. Allerdings hat der Kapitalexport in die USA auch andere Ursachen.
- Die Bewegungen der Dritten Welt lösen zunehmend die von den USA installierten regionalen Gleichgewichte auf. Diese regionalen politischen Ordnungen wirkten bis zum Anfang der achtziger Jahre entlastend auf die direkte Präsenz der USA. Nunmehr sehen sie sich zunehmend gezwungen, direkt zu intervenieren. Regionale Ordnungsmächte im Sinne der USA waren: Iran, Brasilien, Pakistan, Israel, Ägypten, Saudi-Arabien. Zum Teil haben diese Mächte nicht die ökonomische Kraft, die ihnen zugedachte Funktion wahrzunehmen, zum Teil wollen sie dies nicht mehr.
- Die jahrzehntelange Anstrengung der USA in der Rolle des Weltpolizisten, aber auch die Gewöhnung an die Privilegien der Vorrangstellung (billige Energie, Vorteile durch die Rolle des Dollar als Leitwährung) haben die ökonomische Kraft der USA geschwächt. Die permanente

Weltwährungskrise ist der deutliche Ausdruck dieser Tatsache.

Die Reagan-Administration hat aus der geschwächten Position der USA und aus dem Zusammenbruch der Politik der Regionalisierung die Schlußfolgerung gezogen, daß die USA wieder sichtbar die internationale Ordnung gestalten müssen. Hierzu gehört nach der Überzeugung dieser Regierung ein Machtapparat, der schnell an allen Punkten der Erde eingesetzt werden kann. Da die USA diese erneute Anstrengung nicht mehr finanzieren können, müssen sie eine Beteiligung der Nutznießer dieser internationalen Ordnung anstreben. Das schlägt sich in der Mitfinanzierung der Verteidigungslasten durch Verbündete, aber auch im verbilligten Zugang zu Rohstoffen für die USA nieder. Als wesentliches Instrument erweist sich die Lenkung der internationalen Kapitalströme. Diese Umverteilungsvorgänge können hier nur angedeutet werden; sie sind aber grundlegend für die gegenwärtige Machtentfaltung der USA. Allerdings wachsen gerade infolge dieses Vorganges die Gegensätze zwischen den USA und ihren Verbündeten.

Der zuletzt vorgetragene Analyse liegt eine andere Prämisse zugrunde als die eingangs vorgetragene Auffassung des 'Realismus'. Leitend ist die Überzeugung, daß Politik dem Selbsterhalt und Ausbau von Gesellschaften dient. Unter den heutigen Umständen läuft aber die Verfolgung nationalen Eigeninteresses auf ein Nullsummenspiel hinaus: Der Gewinn des einen ist der Verlust des anderen. Eine Politik kann daher nur dann als legitimiert gelten, wenn sie die Entwicklung der gesamten Menschheit voranbringt. Der vernünftige Interessenausgleich zwischen Gesellschaften gilt in dieser Sicht als die normative Grundlage für die Beurteilung von Politik.

Umstritten ist beinahe weltweit die für die amerikanische Konzeption notwendige Verstärkung des militärischen Einsatzes. Angesichts der Entwicklung der Waffentechnik ist der Zweifel größer geworden, ob die auf militärische Macht gegründete Politik noch der Zweck-Mittel-Relation entspricht, mithin wird ihre Rationalität in Zweifel gezogen. Diese Position eröffnet eine weitere Dimension für die Aufarbeitung des Problems: Man kann sehr wohl die kurz angedeuteten Strukturen der internationalen Politik für einen notwendigen Zwang halten, aber die durch den Machtapparat zu schützende Ordnung sehr wohl für veränderungswürdig. Im Hinblick auf die Prüfungsmaterialien ist daher kein eindeutiges Urteil zu erwarten, sondern die Darlegung der jeweiligen Prämissen ist das Entscheidende.

Analyse der Aufgabenstellung

Es werden zwei Materialien gegenübergestellt, die in einem inneren Spannungsverhältnis stehen und damit aus sich heraus das zu behandelnde Problem hervorbringen. Es ist in aller Regel günstiger, schon durch das Material selber und nicht erst durch die Aufgabenstellung die Problemorientierung zu erreichen.

Für das Prüfungsgespräch dürften sich aus der Aufgabenstellung heraus mehrere Ansätze entwickeln lassen. Denkbar ist:

- Was bedeuten die von Ihnen entwickelten Zusammenhänge für die Politik der Bundesrepublik?
- Welche Gefahren und Notwendigkeiten ergeben sich? Wie sollte man beiden Rechnung tragen?
- Welches sind die Grundlagen der Analyse der internationalen Beziehungen? Welche Gegenauffassungen gibt es?
- Wie kommt es, daß in der veröffentlichten Meinung bei uns die vorbehaltlose Analyse der amerikanischen Außenpolitik eher selten ist?

Alle diese Zusatzfragen sind Entwicklungsmöglichkeiten, die in der Frage 4 angelegt sind. Mit anderen Worten: Die Aufgabenstellung enthält verschiedenartige Ansätze zum weiterführenden Gespräch. In diesem zweiten Prüfungsteil sind außerdem kontroverse Auffassungen möglich. Auf diese Weise kann sich zeigen, inwieweit der Prüfling selbständig mit dem darzustellenden Zusammenhang umgeht oder nur Gehörtes nachvollzieht.

Die Reproduktion herrscht vor in Aufgabe 2. Bei den übrigen Aufgaben sollte man sich um der Gesamtlinie willen hüten, nach Detailkenntnissen zu fragen, sondern sich mit dem vom Prüfling Gebotenen möglichst zufriedengeben. Es soll erfaßt werden, ob der Prüfling den Überblick über die Gesamtproblematik behält. Dadurch rechtfertigt sich auch der sachliche Umfang der gesamten Prüfungsaufgabe. Allerdings läßt sich gar nicht verkennen, daß hierin der Schwachpunkt der Aufgabenstellung liegt.

Der Text stellt infolge seiner Gestalt Anforderungen an methodische Befähigungen zur Textanalyse. Der Prüfling kann Textelemente benennen und aneinanderreihen. In diesem Falle entdeckt er aus dem Unterricht Bekanntes an einem neuen Sachverhalt wieder, bewegt sich also im Anforderungsbereich 2. Er kann aber auch die ständige Verschiebung der Interessen und die damit verbundene Realitätsverleugnung kennzeichnen. In diesem Falle wird hier schon der Anforderungsbereich 3 erreicht. Auch die Textbearbeitung folgt dem Prinzip, daß Leistungen unterschiedlicher Intensität möglich sind und jeweils zugleich für sich eine Lösung darstellen, auf deren Grundlage weitergearbeitet werden kann. Der Prüfling kann

die Aufgabe auch auf dem allereinfachsten Niveau der Texterschließung lösen, weil er für die weitere Lösung der anderen Aufgaben stets auf reproduktive Teile zurückgreifen kann.

Offenheit der Aufgabenstellung heißt also nicht, daß der Prüfling herumreden kann. Sie bedeutet:

- Es gibt verschiedene Niveaus der Lösung. Beurteilt wird das gewählte Niveau der Lösung, nicht die Lösung an sich.
- Es gibt immer wieder neue Einstiege, so daß beim Ausfall von Teilleistungen eine Weiterarbeit möglich ist.
- Von einem bestimmten Zeitpunkt an läßt sich die Aufgabe in einen kontroversen Bereich überführen, so daß eine Diskussion möglich wird.

Für die Note 'ausreichend' könnte man sich folgende Leistung vorstellen:

- Der Schüler benennt die Textelemente mit eigenen Worten.
- Er stellt die Machtfülle des Präsidenten dar.
- Er kann die Vorgänge unter Nixon in Vietnam benennen und textbezogen die Folgen darstellen; er kann darüber hinaus in einfacher Form eine Verbindung zu Reagan und dessen Konzeption von Außenpolitik herstellen.

Wenn der Prüfling die Verbindung zwischen dem Text und seinen reproduktiven Ausführungen herstellen kann, ist dies ein Indiz für 'befriedigend'. Alle weitergehenden Leistungen sollten besser benotet werden.

KAPITEL IV

SAMMLUNG VON PRÜFUNGSAUFGABEN

4.1 Zur Auswahl und zum Anspruch

Es handelt sich um Prüfungsaufgaben, wie sie im Laufe der letzten Jahre an verschiedenen Schulen im Regierungsbezirk Hannover gestellt worden sind. Auch im Hinblick auf die Qualität spiegeln diese Aufgaben die gesamte Breite des Spektrums wider. Eine Sammlung besonders empfehlenswerter Prüfungsaufgaben vorzulegen, hat wenig Sinn, weil diese wegen der jeweils anderen Eingangsvoraussetzungen doch nicht für eine weitere Prüfung übernommen werden könnten. Weggelassen worden sind lediglich diejenigen Aufgaben, die eine starke Aktualitätsbindung enthielten und dementsprechend auf das Abfragen des jeweiligen Informationsstandes abzielten. Solche Prüfungsaufgaben sind im Fach Gemeinschaftskunde durchaus am Platze, sie waren aber für die Zwecke dieser Sammlung nicht aufschlußreich. Verblieben sind diejenigen Texte und Aufgabenstellungen, die sich auf die Orientierungsfunktion des Faches im Sinne vertiefter struktureller Einsicht beziehen. So ist eine Art Stichprobe für die Entwicklung des Faches in der genannten Region entstanden, denn es werden inhaltliche und didaktische Schwerpunkte deutlich, die an verschiedenen Schulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten immer wiederkehren. Es handelt sich mit anderen Worten um repräsentative Inhalte und Einsichten für das politische Lernen auf der gymnasialen Oberstufe.

Schon die Entstehungsgeschichte der Sammlung zeigt, daß es sich nicht um Vorbildliches handeln kann. Die Qualität ist höchst unterschiedlich. Das entspricht dem Sinn einer Dokumentation. Außerdem dürfte auch umstritten sein, welche Aufgabenstellungen gut, welche eher schlecht sind. Wahrscheinlich ist aber die Beobachtung, daß es große Unterschiede gibt, wichtiger als die jeweilige Auf- und Abwertung.

Die festzustellenden Differenzen beziehen sich einerseits auf den fachlichen und didaktischen Anspruch. Andererseits gilt die Beobachtung auch für die eher methodisch zu sehende Anlage der Aufgaben als Steuerungsinstrument im Hinblick auf eine Prüfung. Schließlich herrscht der Eindruck der Heterogenität auch vor bei Prüfungen innerhalb ein- und derselben Schule.

Der Vergleich der Schulen deutet aber insgesamt darauf hin, daß sich mittlerweile auf der Grundlage von Ausbildung, Konvention, Einwirkung der Schulverwaltungen und Fort- und Weiterbildung doch ein gewisser Stand der Gemeinschaftskunde eingependelt hat. Das ist angesichts der schwierigen Anfänge des Faches Anfang der

sechziger Jahre ein Fortschritt in Richtung auf eine Institutionalisierung.

Allerdings wird es das Fach wohl nie zu der verfestigten Form bringen wie andere Schulfächer. Die Didaktik der Gemeinschaftskunde war eigentlich immer ein Reflex auf ideologische Strömungen in der Bundesrepublik und inhaltlich abhängig von der jeweils vorherrschenden politischen Rhetorik. Diese enge Bindung an die Ausdrucksformen des politischen Lebens ist vom Ursprung und der Selbstauffassung des Faches her gewollt. Insofern kann man sich fragen, ob das hier dokumentierte Erscheinungsbild des Faches nicht in allernächster Zeit einem starken Wandel unterworfen sein könnte. Dieser Vermutung steht die Überlegung entgegen, daß mit den siebziger Jahren zum Selbstverständnis des Faches ein neues Element gekommen ist. Mit der Einführung des Faches Politik an den Hochschulen und mit der zunächst massiven Übernahme einschlägig ausgebildeter Lehrer ist dem Fach ein wissenschaftlicher Bezugspunkt gesetzt, der es unabhängiger von unmittelbaren Zeitströmungen macht und ihm Selbstbewußtsein verleiht. Methode und kennzeichnende Paradigmen, nicht die rasch veraltenden Ergebnisse der Politikwissenschaft, haben zum Teil deutliche Spuren in den Aufgaben hinterlassen.

Deutlich ist aber auch, daß für einen Teil der Aufgaben dieser wissenschaftliche Stand nicht rezipiert ist oder andere wissenschaftliche Bezugspunkte leitend waren. Das ist zum Teil eine wünschenswerte Heterogenität. Die Gemeinschaftskunde wurde als sogenanntes Integrationsfach aus der Taufe gehoben. Es ging dabei um die Überwindung von Fächergrenzen. Dieser Ansatz einer inneren Schulreform ist ungelöster, aber auch berechtigter denn je. Insofern wäre es ein Rückschritt, wenn die Gemeinschaftskunde als das schulische Korrelat der Politikwissenschaft aufgefaßt würde. Es kann für das Fach nur wünschenswert sein, wenn ihm die Pluralität der wissenschaftlichen Zugänge erhalten bleibt.

Wenn man die Beispielsammlung sehr kritisch angeht, dann wird man an jedem der Aufgabenbeispiele etwas auszusetzen finden. Diese Beobachtung kann Lehrer aber auch entlasten: Da schließlich Jahr für Jahr auch in hoher Zahl geglückte Prüfungen abgenommen werden, ist eine wie auch immer geartete Perfektion bei der Erstellung von Aufgaben offensichtlich nicht unmittelbar vonnöten. Die Kritik beinhaltet schließlich zu einem hohen Anteil Mutmaßungen über den Prüfungsverlauf, der dann infolge der Komplexität des Geschehens nur zu einem geringen Teil von der Aufgabenstellung abhängt. Allerdings wird wohl der Tendenz nach gelten: Eine schlecht gestellte Prüfungsaufgabe

wird wahrscheinlich zu einer schlechten Prüfungsleistung führen, eine gute Aufgabenstellung birgt zwar keine Garantie, ist aber doch ein Indiz für einen positiven Prüfungsverlauf.

Aus den Aufgaben kann natürlich nur begrenzt auf den Stand des Unterrichts geschlossen werden. In die Auswahl der Texte und die Anlage der Aufgabenstellung gehen besondere Überlegungen im Hinblick auf die Prüfungssituation und vermutlich auch den Prüfling ein. Trotz dieses Mangels in der Kenntnis des Hintergrunds für eine Prüfungsaufgabe läßt sich im allgemeinen doch ein Urteil über deren Qualität fällen. Ausformulierung der Aufgaben und Abfolge sprechen für sich und verraten viel von den Kalkülen hinter der Aufgabenstellung. Die Sammlung vermittelt daher durchaus den Eindruck, daß nachhaltige Verbesserungen in Anlage und Aufbereitung der Prüfung möglich sind. Anders steht es vielleicht mit den Texten und Materialien. An sich müßte jedes Material geeignet sein. Das ist aber nicht richtig, weil die Materialgrundlage im Sinne der Problemorientierung durchaus die Prüfung prägt. Auch in der Auswahl von Texten und Material sind Verbesserungen möglich.

Die Beispiele wurden im nachhinein den Lernfeldern zugeordnet. Bekanntlich sind die Lernfelder nicht trennscharf, so daß es hier ohne Willkür nicht abgehen konnte. Dennoch kann gerade diese Einteilung die Berechtigung der Lernfelder bestätigen. Sie sollen als inhaltlicher Rahmen dazu dienen, daß der Schüler mit verschiedenartigen Denkweisen des Faches bekanntgemacht wird oder mit Gegenstandsbereichen in Berührung kommt, die eine hohe Eigengesetzlichkeit aufweisen, so daß keine oder nur wenig Transferwirkungen aus anderen Lernbereichen zu erwarten sind. Zum Teil steht bei der Konzeption der Lernfelder auch ein schulaufsichtlicher Gesichtspunkt im Vordergrund: So soll sich jeder Schüler mit bestimmten Sachverhalten, etwa ökonomischen, zwingend auseinandersetzen müssen. Es zeigt sich nun, daß die Lernfelder höchst unterschiedlich in die Praxis umgesetzt sind. Das gilt zum einen in extensiver Hinsicht: Für manche Lernfelder haben sich Standardthemen herausgebildet, und es sind nur einige wenige. Bei anderen Lernfeldern liegen die Probleme eher in der Intensität: Hier kann man sich fragen, ob der dokumentierte Stand schulischer Aufarbeitung wirklich hinreicht. Auch diaktisch sind die Lernfelder sehr unterschiedlich erschlossen. So ist oftmals schon das Fallprinzip und die exemplarische Arbeit vorangedrungen, andere Lernfelder haben immer noch mit der Abbilddidaktik zu kämpfen, indem das Kompendium für Anfangssemester den Unterricht zu prägen scheint.

So problematisch und wenig faßbar die Einteilung in Lernfelder sein möge, einen heuristischen Wert könnte sie jedenfalls haben.

Thematische Übersicht

Seite

Lernfeld "Gesellschaft"

43

- 1) Soziale Schichtung
- 2) Einkommen und soziale Ungleichheit
- 3) Arbeitszeit
- 4) Funktion der Familie heute
- 5) Situation der Jugend

Lernfeld "Wirtschaft"

47

- 6) Konzepte der Wirtschaftspolitik
- 7) Konjunkturzyklen

Lernfeld "Internationale Beziehungen"

49

- 8) Vergleich von Entwicklungsprozessen
- 9) Chile und die Weltwirtschaft
- 10) Chinesische Außenpolitik

Lernfeld "Politik"

52

- 11) Programm der KPD von 1922
- 12) Entstehung des Faschismus
- 13) Faschismustheorie
- 14) Politik der CDU 1946
- 15) Heutige Kritik am Sozialstaat
- 16) Platon und die Demokratie

Prüfungsaufgaben zum Thema
"Marxismus und Kommunismus"

57

- 17) Historischer Materialismus
- 18) Auseinandersetzung mit Lenin

4.2 Kommentierte Prüfungsaufgaben

Lernfeld "Gesellschaft"

Diesem Lernfeld haftet deutlich an, daß es das jüngste ist und sich auf wenig Hergebrachtes stützen kann. Andererseits ist es das innovativste, so daß es als Proprium der Gemeinschaftskunde bezeichnet werden kann, wenn auch Religionsunterricht und wohl auch das Fach Deutsch hier Beiträge leisten. Lehrer, die diesen Lernbereich bevorzugen, bemühen sich oftmals, die unmittelbare Betroffenheit der Schüler für den Unterricht zu nutzen und damit die Ferne zwischen schulischem Lernen und alltäglichem Leben zu verringern. Allerdings ist dieses Ziel durch die Übernahme einschlägiger sozialwissenschaftlicher Thesen kaum erreichbar.

Ein thematischer Schwerpunkt in diesem Lernfeld ist die soziale Ungleichheit. Die hier angeführten Beispiele 1 und 2 zum Thema der sozialen Ungleichheit verweisen eher auf den überkommenen Stand bei der Behandlung dieses Themas. Besonders beliebt sind in diesem Zusammenhang Bildungsprobleme. Hierfür wird kein Beispiel gegeben, aber es sei darauf verwiesen, daß Aufgaben oft zeigen, wie problematisch es ist, wenn Materialien auf diesem Gebiete undiskutiert als "richtig" hingegenommen werden und kritische Fragen zur Materialgrundlage fehlen.

Vergleichsweise solide nimmt sich die Behandlung der sozialen Ungleichheit in Anlehnung an die spezifisch wissenschaftliche Tradition aus. Das Beispiel 1 zeigt die hierfür beliebteste Variante, nämlich den Rückgriff auf Schichtenmodelle. Dabei wird die "Zwiebel" Boltes favorisiert. Der Grund dafür könnte sein, daß sie mittlerweile alle einschlägigen Lehrbücher beherrscht. Allerdings hat Dahrendorf nunmehr schon vor Jahrzehnten auf die ideologischen Befangenheiten derartiger Schichtenmodelle hingewiesen. Im vorliegenden Beispiel werden die Gefahren immerhin gesehen, indem die wissenschaftlichen Prämissen des Modells in das Bewußtsein gehoben werden. Allerdings ist die in der Aufgabenstellung verlangte Abgrenzung ausgesprochen unergiebig. Bei allen derartigen Betrachtungen kommt es darauf an herauszuarbeiten, für welche Zwecke die Sozialstruktur erfaßt werden soll. Je nach Verwendungszusammenhang wird sich das eine oder andere Modell als hilfreicher erweisen. Die letzte Frage der Aufgabenstellung kann daher ausgesprochen in die Irre führen. Leider ist es typisch für diese Art von Prüfungsaufgaben, daß sie solche grundlegenden und verzerrenden Fehler enthalten. Das liegt natürlich daran, daß derartige Modelle aus umfangreichen theoretischen Zusammenhängen heraus konstruiert sind, die ein Schüler normalerweise nicht überblickt. Das führt zu Vereinfachungen in der Rezeption. Zusammengefaßt: Die Aufarbeitung der Sozialstruktur über Schichtenmodelle ist außerordentlich fragwürdig.

Das Beispiel 2 beschränkt sich auf einen Indikator der Soziallage, das Einkommen. Der beigegebene Text weist darauf hin, daß dieser Indikator unzureichend sein könnte. Damit ist die Brücke zum heute favorisierten Konzept der 'Teilhabe' an den Lebensmöglichkeiten einer Gesellschaft geschlagen. Die Aufgabe ist trotz des etwas älteren Materials offen für den wissenschaftlichen Stand; sie erlaubt darüber hinaus mehrere Lösungsmöglichkeiten. Sie bietet obendrein die Möglichkeit zu persönlicher Auseinandersetzung; der Prüfling kann aber auch ausweichen in methodenbezogene Erwägungen und erreicht trotzdem den Anforderungsbereich 3. Das Beispiel kann die These belegen, daß gute Prüfungsaufgaben zunächst aus sich selber heraus überzeugend wirken.

Das Thema "Soziale Ungleichheit", wie es in den Beispielen 1 und 2 behandelt wird, kommt aber zunehmend aus der Mode, ohne daß die damit verbundene Problematik verschwände. An die Stelle der überkommenen Sichtweise treten nun Fragen alternativer Lebensweise. Dieser Komplex wird hier nur mit dem Thema 'Arbeitszeit' in Beispiel 3 berührt. Es kann jedoch auf das Hauptproblem der Prüfungsaufgaben zum Thema 'alternativer Lebensstil' hinweisen. Oftmals sind alternative Konzepte nichts anderes als Ideologisierungen von Mängellagen. So kann Eigenbestimmung der Arbeit zugleich mit hoher Selbstaussbeutung durch unmäßige Verlängerung der Arbeitszeit und Verringerung der Entlohnung einhergehen, von der mangelnden sozialen Absicherung ganz zu schweigen. Die Betrachtung des alternativen Lebensstils erhebt sich zumeist flugs auf die Ebene der normativen Betrachtung und durchstößt nicht die Grenze der Ideologisierungen.

Im Beispiel 3 liegt der Versuch vor, die Betrachtung der Gesellschaft mit aktuellen politischen Fragen zu verbinden. Dieser ist gelungen, besonders im Hinblick auf den einheitlichen Problembezug.

Das Thema 'Familie' ist in der einen oder anderen textlichen Variante im mündlichen und schriftlichen Abitur gleichermaßen beliebt. Das hier wiedergegebene Beispiel 4 zeigt, wie an vermutlichen Problemstellungen der Jugendlichen vorbeiooperiert wird. Die hinter den Materialien steckende politisch motivierte Frage, ob und inwiefern die Familie noch eine Bedeutung habe, ist längst de facto entschieden. Den entsprechenden Umfragen und Forschungen zufolge werden die Ehe und das partnerschaftliche Zusammenleben von den Jugendlichen bejaht. Aber seit den sechziger Jahren ist der Trend zur Einkindfamilie unaufhaltbar. Das Alter, in dem die ersten Kinder geboren werden, steigt ständig, weil Kinder alternativ zu Freizeit- und Konsumwünschen gesehen werden. Dementsprechend steigt auch seit zehn Jahren das Heiratsalter. Die Alternativen, die sich zur Ehe herausgebildet haben, müssen zunächst als Rollendifferenzierung aufgefaßt werden: keine Ehe, bewußt gewählte Nur-Mutter-Rolle, aufgezwungene Nur-Mutter-Rolle, Verbindung von Mutter- und Berufsrolle. Nicht die Entscheidung gegen Kinder ist das Problem, sondern das Wann und Wie für Kinder.

Dieses sehr kompliziert gewordene Entscheidungsgefüge wird vom Elternhaus nur unvollkommen aufgearbeitet, weil hierdie Generationen durch den sozialen Wandel sich in der Tat unterscheiden. Es wäre eine wichtige Hilfe für die Lebensplanung der jungen Generation, wenn die Schule auf diesem Gebiete Orientierungswissen vermittelte.

Dieser Exkurs führt zu einer allgemeinen Einsicht bei der Umsetzung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. Wenn es nicht gelingt, in der Betrachtung gesellschaftlicher Prozesse Ängste und Hoffnungen der Jugendlichen selber zu bearbeiten, wird dieser Unterricht trotz scheinbarer Alltagsnähe ihnen fremdbleiben. Zu den schülerfernen Stoffen gehören Themen wie 'Narzißmusdiskussion' und 'vaterlose Gesellschaft'. Das sind alles Lernbedürfnisse der heute mittleren Generation, die den Unterricht trägt. Sie können bei Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden.

Die vorgebrachten Bedenken gelten noch schärfer für die Behandlung des Themas 'Jugend' im Unterricht. Das Beispiel 5 weist auf den geläufigsten Fehlweg. Es werden punktuelle Situationsschilderungen der Alltagsjugendkultur aufgenommen und zur Deutung vorgelegt. Die Ver-

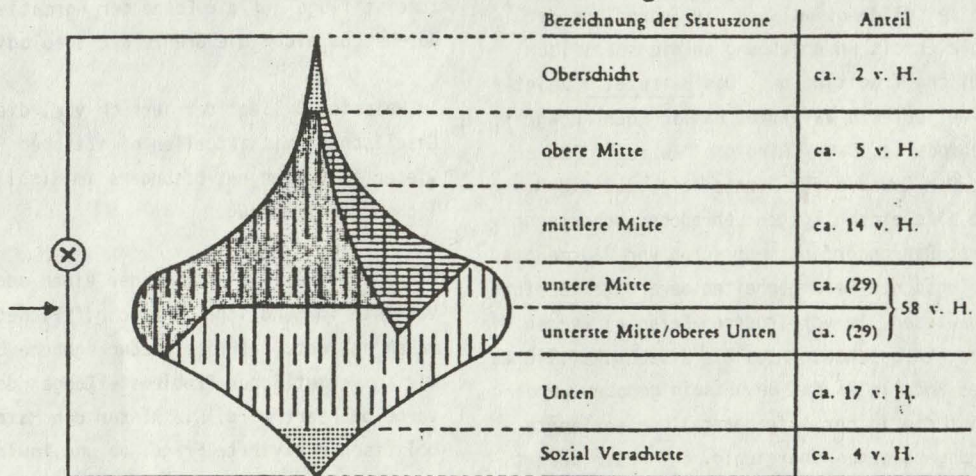
bindung von Empfinden und kognitiver Verarbeitung mißlingt dabei zu Lasten einer der beiden Komponenten. Das schlägt sich nieder in der Aufgabenstellung, die schon deswegen mißlungen ist, weil sie sich nicht angemessen auf den Text einläßt, was häufig vorkommt. Außerdem ist es ein schwerer Fehler, dem Prüfling keinen Hinweis auf Art und Funktion des Textes und den Zusammenhang zu geben, dem er entnommen ist. Es dürfte deswegen schwer sein, zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit dem Text zu kommen.

Insgesamt bleibt bei einem Überblick über zahlreiche Prüfungsaufgaben der Eindruck, daß die Bereiche der Primärgruppen, des Alltagserlebens und der Jugendprobleme noch erheblicher didaktischer Anstrengungen bedürfen, bevor hier Überzeugendes entworfen werden kann.

Die Betrachtung von Aufgabenbeispielen im Lernfeld 'Gesellschaft' löst viel Kritik aus. Der Mangel an schulischer Tradition und dementsprechend ein bisher wenig entwickelter Stand der didaktischen Umsetzung, schließlich die Schwierigkeit des Lerngegenstandes selber - das alles bereitet offenbar noch besondere Probleme.

1. Soziale Schichtung

Statusaufbau einer Industriegemeinde



Die Markierungen in der breiten Mitte bedeuten:

- Angehörige des sogenannten neuen Mittelstands
- Angehörige des sogenannten alten Mittelstands
- Angehörige der sogenannten Arbeiterschaft

Punkte zeigen an, daß ein bestimmter gesellschaftlicher Status fixiert werden kann.

Senkrechte Striche weisen darauf hin, daß nur eine Zone bezeichnet werden kann, innerhalb derer jemand etwa im Statusaufbau liegt.

- = Mittlere Mitte nach den Vorstellungen der Bevölkerung
- = Mitte nach der Verteilung der Bevölkerung. 50 v. H. liegen oberhalb bzw. unterhalb im Statusaufbau

1. Gib eine erklärende Wiedergabe des Schaubildes!
2. Zur Methode der Schichteinteilung
 - Welche Kriterien werden Schichteinteilungen zugrunde gelegt?
 - Wie erhalten die Soziologen die Kriterien zur Schichteinteilung?
 - Nenne Untersuchungsmethoden zur Schichteinteilung und stelle kurz ihre Vor- und Nachteile dar!
3. Kritisiere das Schichtenmodell ausgehend von der Voraussetzung, daß es sich um eine Klassengesellschaft handelt!

2. Einkommen und soziale Ungleichheit

"In jedem Fall zeigt die Entwicklung der Individual- wie der Familieneinkommen einen ständigen Anstieg und dabei, trotz zeitweiliger Differenzierung, im allgemeinen eine überwiegende Tendenz zur Nivellierung; das Bild ändert sich laufend, wenn auch nur in oft geringfügigen Nuancen.

Dementsprechend steigt auch der Lebensstandard, d.h. das Leitbild eines mehr oder minder begrenzten Bündels von Wünschen an Gütern und Dienstleistungen (H.P. Douglas) oder, wie Riesman es nennt: 'das Standardpaket', wobei der Lebensstandard nicht mit der durch die verfügbaren Mittel begrenzten Lebenshaltung zu verwechseln ist. Auch sie ist aber ständig gestiegen, nicht zuletzt deshalb, weil viele Familien alles daran setzten, die für das Erreichen des 'Standardpakets' benötigten Mittel zu erwerben (z.B. durch Mitarbeit der verheirateten Frau)."

(Stephanie Münke, Die mobile Gesellschaft. Stuttgart 1967, S. 163)

Schichtung der monatlichen Nettoeinkommen aller Erwerbstätigen (auch Teilzeitbeschäftigten) in v.H.

bei den Männern	1970	1975		bei den Frauen	1970	1975
	7	17,4	über 1800 DM		1	3,2
	14	33,8	1200-1800 DM		3	10,1
	38	36,4	800-1200 DM		12	29,6
	27	4,4	600- 800 DM		22	22,2
	8	3,0	300- 600 DM		42	25,9
	6	5,0	bis 300 DM		20	9,8

(Claessens-Klönne-Tschoepe, Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland. 6. Aufl. Düsseldorf 1973, S. 209)

Nettoeinkommen der Erwerbstätigen nach der Stellung im Beruf (in v.H.)

	unter 300	300- 800	800- 1200	1200- 1800	1800- 2200	über 2200
Selbständige	2,5	10,7	17,7	22,8	14,9	32,2
Beamte	11,0	6,2	15,9	36,6	15,4	15,0
Angestellte	5,9	22,3	28,1	27,4	8,4	8,1
Arbeiter	7,1	24,6	43,3	22,8	1,4	0,3

(Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik 1976, S.153)

1. Benennen Sie die Hauptaussage des Textes!
2. Werten Sie die Tabellen aus!
3. Geben Sie an, inwieweit die Tabellen die Aussage des Textes belegen oder korrigieren können!

3. Arbeitszeit

"BEI DER 'NEUEN ARBEITSZEITPOLITIK' SOLLEN BESCHÄFTIGTE WÄHLEN

In den Gewerkschaftsorganen läuft der Streit über flexiblere Tarifregelungen/35-Stunden-Woche à la carte/Angste im DGB

Als der wohl bekannteste 'Aussteiger' der Schweiz, Hans Pestalozzi, noch Direktor des Gottlieb-Duttweiler-Instituts war, kamen zu ihm häufig junge Stellenbewerber, die nicht mehr fragten: 'Wieviel verdiene ich?', sondern: 'Ich brauche für meine Existenz 1800 Franken im Monat, wie lange muß ich bei Ihnen dafür arbeiten?' Mit dieser kleinen Geschichte schildert der Ex-Manager in seinem Buch 'Nach uns die Zukunft' recht anschaulich die Ziele der 'neuen Arbeitszeitpolitik', bei der es darum geht, nicht mehr ein Leben lang einförmig acht Stunden am Tag, fünf Tage in der Woche oder 47 Wochen im Jahr zu arbeiten, sondern mehr individuelle Wahlmöglichkeiten zu schaffen.

Die Diskussion um 'alte' und 'neue' Formen der Arbeitszeitverkürzung hat voll die Gewerkschaften erreicht. In den wissenschaftlichen Organen des DGB, 'Gewerkschaftliche Monatshefte' und 'WSI-Mitteilungen' liefern sich Vertreter beider Richtungen derzeit erbitterte Kontroversen.

Für die tarifpolitische Praxis ist das Thema Arbeitszeitverkürzung, mit Ausnahme der IG Chemie, erst einmal auf 1984 vertagt, wenn der Einstieg in die 35-Stunden-Woche erneut ansteht. Umso mehr fordern vor allem Wissenschaftler des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg daher schon jetzt 'mehr individuelle Zeitsouveränität und damit weniger standardisierte, uniforme, fremdbestimmte, irreversible und tabellierte Arbeitszeitvorgaben', so IAB-Forscher Bernhard Teriet. Er kann sich eine ganze Reihe von unterschiedlichen Modellen vorstellen, unter anderem:

- Wahlmöglichkeiten zwischen einem tarifvertraglich ausgehandelten Einkommenszuwachs und entsprechenden Arbeitszeitverkürzungen;
- eine '35-Stunden-Woche à la carte', bei der zwischen fünf mal sieben Stunden, einer Vier-Tage-Woche oder gar einem sechsmonatigen Urlaub alle fünf Jahre individuell gewählt werden kann - mit entsprechend geringerem Einkommen natürlich;
- Bandbreitenmodelle mit Wahlmöglichkeiten zwischen 40 Stunden, 36 oder 32 Stunden in der Woche;
- Job-Sharing, bei dem sich zwei Arbeitnehmer in eigener Regie einen Vollzeitplatz teilen.

Dagegen haben die Wissenschaftler des gewerkschaftseigenen WSI-Instituts erhebliche Vorbehalte. So stelle sich für die 'überwiegende Mehrheit der abhängig Beschäftigten' vielmehr die 'materielle Notwendigkeit ausreichender Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten', so Gerhard Bäcker vom WSI. Teilzeitbeschäftigten sehen er und seine Kollegen überall dort auf dem Vormarsch, wo sie vor allem den Arbeitgebern nützen, um als 'ein Instrument zur arbeitsorganisatorischen Rationalisierung' die Arbeitszeit dem jeweiligen Arbeitsanfall anzupassen. Das Stichwort 'Kapovaz' (kapazitätsorientierte variable Arbeitszeit) im Einzelhandel stellt mit der ständigen Abrufbarkeit von Teilzeitkräften bisher den krassesten Auswuchs in diese Richtung dar.

Auch der Kieler Wissenschaftler Erich Ott äußerte in der jüngsten Nummer der WSI-Mitteilungen seine Befürchtungen, daß die 'absolute Durchsetzungsdominanz der Unternehmensleitung gegenüber Betriebsrat und einzelner Beschäftigten' nur dazu führe, daß 'freiwillige' Arbeitszeitregelungen den auf Tarifvertragsebene erreichten Standard unterhöhlten. Am Ende würden seiner Ansicht nach Vollzeitbeitsplätze vernichtet, die Arbeitsbelastung intensiviert und 'die Forderung nach genereller Wochenarbeitszeitverkürzung bei vollem Lohnausgleich unterlaufen'.

Einen Ausgleich zwischen den gegnerischen Lagern versucht in derselben Ausgabe Andreas Hoff vom Wissenschaftszentrum Berlin zu finden. Er sieht die Teilzeitarbeit auch ohne Zutun der Gewerkschaften auf dem Vormarsch, allerdings unter immer schlechteren Bedingungen für die Arbeitnehmer. Daher sieht er die Kontroverse um tarifliche gegen individuelle Arbeitszeitverkürzung als überholt an, stattdessen müßten Tarifverträge geschlossen werden, die den einzelnen kollektiv absichern und gleichzeitig Wahlmöglichkeiten offen lassen. Nur dann werde 'die Balance zwischen Vorteilen und Risiken flexibler Arbeitszeitregelungen zugunsten der ersteren verschoben'. Ein solches tarifliches 'Bandbreitenmodell' würde eben keine stundenweise, sondern prozentuale Wochenarbeitszeitverkürzungen, ähnlich den Lohnerhöhungen, bringen.

Den verschiedenen Einwänden und Ängsten in DGB-Kreisen versucht Hoff mit einem einfachen Trick zu begegnen, er formuliert diese Einwände einfach zu Forderungen einer 'Neuen gewerkschaftlichen Arbeitspolitik' um: Die Variante der Arbeitszeitflexibilisierung müßte allen Arbeitnehmergruppen und auf allen Qualifikationsstufen gleichermaßen zugänglich sein, die Inanspruchnahme müsse freiwillig erfolgen und der Schutz vor Mißbrauch und Pervertierung müsse gesichert sein. Auch die Frage der Prioritäten gewerkschaftlicher Politik stellt sich für ihn dann nicht mehr, da ein 'arbeitszeitpolitisches Gesamtkonzept' sowohl standardisierte wie nicht-standardisierte Arbeitszeiten umfaßt.

Es bleibt bei beiden Konzepten die Frage der Durchsetzbarkeit gegenüber den Arbeitgebern angesichts knapperer Verteilungsspielräume. Je höher der Beschäftigungseffekt sein wird, umso höher sind auch die damit verbundenen Personalkosten und umso niedriger wohl die Chancen."

(Roland Bunzenthal. In: Frankfurter Rundschau v. 30.3.1982)

1. Stellen Sie aus dem Text heraus dar, unter welchen leitenden Gesichtspunkten die Arbeitszeitpolitik innerhalb des DGB diskutiert wird!
2. Ordnen Sie die Diskussion um die "neue Arbeitszeitpolitik" ein in den Rahmen der aktuellen bundesrepublikanischen wirtschaftlichen Probleme, z.B. der Arbeitslosigkeit!
3. Stellen Sie begründete Vermutungen bezüglich der Frage an, inwiefern die im Artikel vorgeschlagenen Modelle einen Beitrag zur Lösung ebendieser Probleme leisten könnten!

4. Funktion der Familie

Text 1

"R. König hat die 'Desintegrations-Tendenz' der modernen Familie beschrieben. Damit ist das Phänomen gemeint, daß die Familie mehr und mehr ihrer institutionellen Funktionen entkleidet zu werden scheint. Je mehr die Familie aus ihrer früher viel festeren Verbindung mit den Aufgaben und Ordnungen der Gesamtgesellschaft herauswächst, umso stärker wird sie von den rein privaten Gefühlsbedürfnissen ihrer Mitglieder getragen. Allgemein ergibt sich unter Zugrundelegung der Desintegrations-Tendenz natürlich die Gefahr, daß die gewissermaßen ins individuelle Belieben gestellten affektiven Beziehungen innerhalb der Familie nicht harmonisch und stabil genug sind, um den Fortfall an äußerem Halt zu kompensieren, der früher durch die in den institutionellen Funktionen begründete engere Verbindung mit den Aufgaben und Verhaltensformen der Gesamtgesellschaft gegeben war."

Text 2

"Mit der 'Versachlichung' geht nach Schelsky heutzutage eine 'Entinnerlichung' des Familienlebens einher. Er meint damit allgemein eine Entleerung des Familienlebens an 'kulturellem Gehalt'. Es verarmen, so scheint es, 'die Quellen und Antriebe des Daseins, die den Menschen über die bloße Nutzen-Notwendigkeits-Sphäre emporgehoben hatten'. Allerdings sieht Schelsky in der 'Entinnerlichung' überraschenderweise keine Bedrohung des familiären Zusammenhaltes: 'Die Familien werden sozial gleichförmiger und an Innerlichkeit ärmer, verlieren damit aber keineswegs an Stabilität.' An anderer Stelle geht er sogar noch weiter: 'In gewisser Hinsicht wirken diese Dinge der Versachlichung, der Entinnerlichung der privaten Daseinsbeziehungen durchaus stabilisierend für den Zusammenhalt der Familie.' Die Anspannungen des Existenzkampfes sollen eine konsolidierende Wirkung entfalten, indem alle Familienmitglieder zu ihrer Bewältigung aufeinander angewiesen seien."

(K. Hartwig/K.H. Stoll, Die Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Frankfurt 1972)

1. Gib eine erklärende Wiedergabe der beiden Textauszüge!
2. Vergleiche die beiden Texte in ihren Aussagen zur Familie!
3. Setze Dich mit den Aussagen zur Familie unter soziologischem und psychologischem Aspekt auseinander!

5. Situation der Jugend

"VOM GEFOHL, EINGEMAUERT ZU WERDEN

Die B-Ebene unter dem Frankfurter Bahnhofplatz ist eine jener bemerkenswerten baulichen Schöpfungen der jüngeren Stadtplanung: Statt einen Platz oder ein Zentrum zu erleben, taucht ein Passant über Rolltreppen eine Etage tiefer, um sich wie ein Maulwurf durch Passagen, Gänge und Freizonen durchzuarbeiten, die das eigene Raumgefühl auf das Bedürfnis zusammenschrumpfen lassen, hier möglichst rasch wieder herauszukommen. Man hetzt an Ladenzeilen, Reisepublikum, Bahnhofspolizei und Orientierungszeichen vorbei, um irgendwo, am vermuteten Ziel seines Weges, wieder auftauchen zu können.

Aber es gibt auch Leute, die dort unten länger verweilen, zum Beispiel Musikanten, die sich die Mühe machen, einem die x-te Version eines Dylan-Liedes hinterherzusingen, oder die Bahnhofs-Profis, denen man ansehen kann, daß sie sich hier gut auskennen. Ja - und dann gibt es noch welche, deretwegen dies hier geschrieben ist: Zwölf-, dreizehnjährige Kinder (?), die mit traumhafter Sicherheit und virtuos verspielt auf Rollschuhen dahergefahren kommen, in Gruppen zu dritt oder zu viert, und sie haben einen etwas entrückten Blick und singen, eher für sich selbst, aber so, daß man es deutlich verstehen kann: We don't need no education. Und wenn man sie so ansieht, ist man geneigt, es ihnen abzunehmen. Jedenfalls, diese Realität der B-Ebene braucht man ihnen nicht mehr beizubringen. Sie benutzen sie bereits für sich.

'We don't need no education' ist die erste Zeile aus dem Ohrwurm-Refrain eines Pink-Floyd-Liedes. Der Song 'The Wall' überschrieben, hat sich mittlerweile in der ganzen Welt über dreißigmillionenmal verkaufen lassen. Das muß schon etwas bedeuten... Aber warum? ...

NUR EIN STOCK STEIN IN DER MAUER, II

Wir brauchen keine Erziehung
Wir brauchen keine Gedankenkontrolle
Keinen miesen Spott im Unterricht
Lehrer, laß die Schüler in Ruhe
Hey Lehrer, laß die Schüler in Ruhe
Eigentlich ist das noch ein Stein in der Mauer
Eigentlich bist du auch ein Stein in der Mauer

NUR EIN STEIN IN DER MAUER, III

Ich brauche keine Waffen mehr um mich herum
Ich brauche keine Drogen, um ruhig zu werden
Ich habe die Zeichen an der Wand sehen können
Glaubt bloß nicht, ich brauche noch etwas
Nein, glaubt bloß nicht, ich brauche überhaupt noch etwas
Alles in allem waren es alles nur Steine in der Mauer
Alles in allem wart ihr alle nur Steine in der Mauer"

(Aus: Ziehe/Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Hamburg 1982, S. 19 ff)

1. Erarbeite zusammenfassend die Kernaussagen des Textes!
2. Was an der gegenwärtigen Realität ist es, das als so anstrengend, so aufdringlich, so lähmend von Jugendlichen erlebt wird?
3. Stelle eigene Überlegungen an, wie sich die gegenwärtige Realität zu Gunsten der Jugendlichen verändern müßte!

Lernfeld "Wirtschaft"

Die beiden Beispiele orientieren sich stark an der Volkswirtschaftslehre. Didaktische Zusammenhänge oder Erfordernisse der Gemeinschaftskunde scheinen eher sekundär. Dies ist für die Mehrzahl der Prüfungsaufgaben in diesem Lernfeld charakteristisch. Bevorzugt werden dabei die Wirtschaftspolitik und hierbei wieder Fragen der Konjunktursteuerung. Besonders das Beispiel 6 macht klar, wie hoch der Anteil der Reproduktion ist, denn eigentlich ist die Materialbindung in der Aufgabenstellung überflüssig. Ein weiteres typisches Element der Steuerung des Prüflings sind Schaubilder, die zumeist reproduktive Übersetzungsaufgaben stellen. Das Beispiel 7 ist sicherlich reizvoll. Allerdings ist es sehr schwer, wenn es sachgemäß behandelt werden soll.

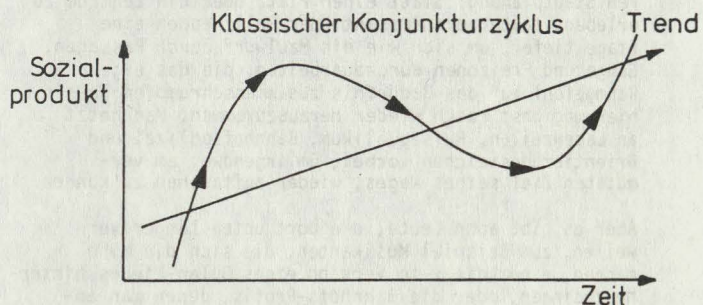
Es ist überhaupt erstaunlich, daß das Thema 'Konjunktursteuerung' eine solche zentrale Stelle im Unterricht hat erringen können. Allerdings wird das Thema außerordentlich vereinfacht. Konjunkturzyklen verschiedener Dauer (Kondratieff-Kurven) bleiben meist unbeachtet. Außerdem wird nicht thematisiert, inwieweit überhaupt gängige Konjunkturmodelle in Zeiten von strukturellem Wandel noch anwendbar sind. Allerdings wird man zugeben müssen, daß die unzulässige Ausdehnung des Konjunkturbegriffs mittlerweile unsere gesamte öffentliche Diskussion prägt. Daher ist es schon sinnvoll, die Schüler mit dieser Art von Außerungen vertraut zu machen. Dann allerdings bleibt die unkritische Distanz, wie sie im Beispiel 6 vorherrscht, unverändert.

Prüfungsdidaktisch fällt in dem gesamten Lernfeld die hohe Steuerung des Prüflings durch Materialien auf. Eine Materialfülle, die der Eigengestaltung fast keinen Raum läßt und quasi kodifizierte Gedankengänge erzwingt, fällt übrigens auch in den Prüfungen mit hohem geographischen Fachanteil auf. Die Übersteuerung geht auf Kosten der Selbständigkeit; solche Prüfungen sind leicht. Die Steuerung durch Materialien ist in den vorliegenden Beispielen nicht extrem, aber keines der beiden bringt die Problematik aus dem Material selber hervor. Das ist aber keine didaktische Schwäche, die sich mit dem Lernfeld verbindet, sondern bei näherer Sicht liegt das an den Texten, Tabellen und Schaubildern selber, wobei die beiden zuletzt genannten als Medium extrem apodiktische Aussagen hervorbringen. Das zur Verfügung stehende Material auf diesem Gebiet tritt selber immerzu mit einem Wahrheitsanspruch auf. Daher verbleibt oftmals nur die Möglichkeit, über die Aufgabenstellung die Sachverhalte zu problematisieren. Wenn dieser Befund stimmt und sich an weiteren Beispielen erhärten ließe, dann besteht eine der Hauptaufgaben des Unterrichts in diesem Lernfeld darin, durch die Darstellung in öffentlichen Medien behauptete Scheingewißheiten zu hinterfragen, nicht aber, den Schülern zum Nachvollzug der oft dunklen Darlegungen zu befähigen.

Die Beispiele können erweisen, wie groß die Übersetzungsarbeit ist, um überhaupt die jeweilige Aussage zu verstehen. Das läßt sich an der kurzen Pressemeldung im Beispiel 6 sehen. In dieser Kürze ist der Sachverhalt eigentlich nicht mehr verständlich. Wieder ist es die Darstellung in der veröffentlichten Meinung, nicht aber der Sachverhalt an sich, der die größeren Schwierigkeiten schafft. Insofern wäre ernsthaft zu prüfen, ob kritische Distanz zur Wirtschaftsberichterstattung ein zentrales Lernziel darstellen könnte. Infolgedessen müßte der Schüler einen doppelten Umgang mit der jeweiligen Quelle lernen: Den Umgang mit der Sache und die Entzifferung der Darstellung mit ihren Besonderheiten.

Die Gefahr der Reproduktion ist in zahlreichen Prüfungsaufgaben groß. Andererseits kann im gesamten Lernfeld die Solidität der Anlage von Prüfungsaufgaben positiv beeindruckend sein.

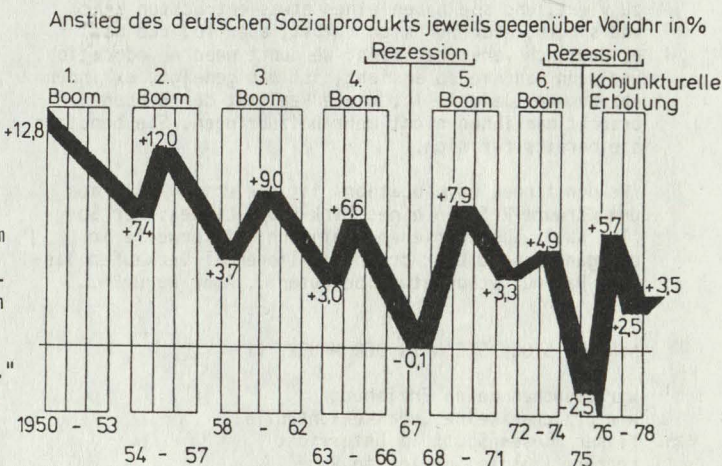
7. Konjunkturzyklen



6. Konzepte der Wirtschaftspolitik

"Die Chancen für eine Konjunkturbelebung 1978 sind nur dann hoch zu veranschlagen, wenn die Tarifparteien bei den bevorstehenden Lohnabschlüssen der Situation auf dem Arbeitsmarkt Rechnung tragen. Mit diesen Worten weist der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung in seinem neuen Jahresgutachten auf die wichtige Rolle der Lohnpolitik hin ... Die Wirtschaftspolitik müsse der ... Kostenentlastung der Unternehmer Vorrang vor anderen Maßnahmen einräumen."

(Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.11.1977)



(Nach: Globus Kartenbild 2647)

"ALTERNATIV-KONZEPT VORGELEGT"

rds BONN. Ein Konzept für eine 'alternative Wirtschaftspolitik' zur Überwindung der Dauerarbeitslosigkeit legte in Bonn eine Gruppe von Wirtschaftswissenschaftlern aus einer Reihe von Hochschulen der Bundesrepublik vor. Darin wird der 'herrschenden Lehre' einer Wachstumspolitik über eine Bevorzugung der Gewinne und der Lohnzurückhaltung eine entschiedene Ablehnung erteilt und gleichzeitig im Rahmen des bestehenden Wirtschaftssystems eine massive Stärkung der Massenkaufrkraft und der öffentlichen Nachfrage empfohlen. Ein entsprechendes, von einer Vielzahl von Hochschullehrern unterstütztes 'Memorandum '78 - Alternativen einer Wirtschaftspolitik' ist als bewußtes Gegengewicht gegen die allein auf die Selbstheilungskräfte des Marktes setzenden Doktrinen von Sachverständigenrat, Konjunkturforschungsinstituten und Wirtschaftspolitikern gedacht."

(Frankfurter Rundschau, 28.04.1978)

1. Fassen Sie These und Gegenthese kurz zusammen und stellen Sie diese mit Hilfe der Texte gegenüber!
2. Erläutern Sie die Zusammenhänge, die These und Gegenthese zugrunde liegen!
3. Entscheiden Sie sich für These oder Gegenthese und begründen Sie Ihre Entscheidung!

1. Beschreiben Sie die Konjunkturphasen! Nennen Sie die Merkmalsausprägungen!
2. Stellen Sie verschiedene Erklärungsansätze für Konjunkturschwankungen dar und begründen Sie, welcher der von Ihnen genannten Ansätze Ihrer Meinung nach am besten geeignet ist, Konjunkturschwankungen zu erklären!
3. Wie weit lassen sich die Erklärungsansätze auf den Konjunkturverlauf in der Bundesrepublik übertragen? (Konjunkturverlauf in der Bundesrepublik 1950 - 1977/78)

Lernfeld "Internationale Beziehungen"

Als institutionelle Voraussetzung dieses Lernfeldes muß bedacht werden, daß es gemeinhin in der Ausbildung der Lehrer unterrepräsentiert ist und auch in der Öffentlichkeit in einer Weise dargestellt wird, wie es den tatsächlichen Vorgängen fast nicht entspricht. Daher darf es nicht verwundern, daß mit ganz weitem Abstand die Themen 'Dritte Welt' und in Ergänzung hierzu 'China' vorherrschen. Beide sind einfach zu bewältigen, aber der Komplexität der internationalen Beziehungen nur wenig angemessen.

Die Behandlung des Themas 'Entwicklungsländer' bietet den Vorteil, daß der Lehrer auf abgrenzbare Theoriegebäude zurückgreifen kann, die seit Jahren ausgearbeitet sind. Daher treten die völlig theorielosen Aufgaben immer mehr in den Hintergrund zugunsten grundsätzlicher Reflexion (Beispiel 8). Einbezogen wird auch in die Themen, daß die Bundesrepublik mittlerweile ein weltweit wirksamer Machtfaktor geworden ist; der Blick weitet sich auf den Konkurrenten Japan. Hier kann der Unterricht Vorreiterdienste vor den Massenmedien leisten, deren Korrespondentennetz in Quantität und Qualität noch nicht dem erweiterten Blick entspricht, sondern die Schwerpunkte der sechziger Jahre widerspiegelt. Dieser Umstand läßt sich auch leicht durch die Lektüre englischer und französischer Zeitungen nachvollziehen, die aufgrund eines traditionell bestehenden Informationsnetzes ungleich besser berichten. Wenn die Behandlung der Länder der Dritten Welt sich freimachen kann von der Verengung auf die Problematik einer angemessenen Entwicklungshilfe (Beispiel 8), dann kann sie beanspruchen, tatsächlich einen Beitrag zu leisten zur grundsätzlichen Erfassung der Weltordnung.

Das wird deutlich am Beispiel 9. Die hohe Verschuldung der Dritten Welt und die Folgewirkungen aus der möglichen Insolvenz ganzer Staaten lassen ungeachtet aller Wertentscheidungen die Berechenbarkeit der politischen Ordnung in Chile als oberstes Gut erscheinen, so daß die Diktatur trotz aller Bedenken unterstützt wird. Die Auswirkungen eines Staatsbankrotts in Chile wären unvorstellbar für die gesamte Weltwirtschaft. Aus der Sicht der Chilenen und in normorientierter Sicht ist dieser Sachverhalt bitter, denn er bedeutet, daß die Hoffnung auf eine Änderung der politischen Verhältnisse im Land nicht auf wirksame Hilfe rechnen kann. Die im Prüfungstext vorgenommene Umdeutung des Verhaltens der Kapitalgeber in ideologische Befangenheit ist daher mit Sicherheit eindimensional. Dieses Beispiel kann deutlich machen, daß besser von Weltinnenpolitik gesprochen werden sollte als von Außenpolitik. Im Rahmen der internationalen Beziehungen ist der Nationalstaat nur noch ganz beschränkt eine sinnvolle Analyse-

einheit. Das Beispiel 9 ist deswegen so ausführlich in der Sache kommentiert worden, weil es die These belegen soll, daß die herkömmliche Konzentration auf die Problematik der Entwicklungshilfe Verkürzungen enthält, die gerade für das politische Handeln der Bundesrepublik bedeutsam sind und damit für die politische Bildung der zukünftigen Staatsbürger.

Die Beliebtheit des Themas 'China' ist einige Zusatzbemerkungen wert. Jahrelang war die Außenpolitik Chinas deswegen besonders interessant, weil diese Großmacht sich weigerte, die internationale Ordnung für sich zu übernehmen. Seit dem Vietnam-Krieg ist eine Umorientierung in der chinesischen Außenpolitik zu beobachten. In dieser Hinsicht kann man durchaus die These vertreten, daß die USA den Vietnam-Krieg nicht ganz erfolglos abgeschlossen haben, wenn auch ihre Vorstellungen von einem Sieg andere waren. Es ist ihnen gelungen, die neue Großmacht zu zähmen und in die internationale Ordnung einzufügen. Das Beispiel 10 operiert mit Ordnungsvorstellungen, deren Aussagewert ausgesprochen zweifelhaft ist.

Da solche Ordnungsmodelle immer wiederkehren, seien hier einige grundsätzliche Bemerkungen eingefügt. Modelle wie weltpolitische Fünfecke, andere Vielecke, aber auch die bei weitem bevorzugte Bipolarität verführen nur zu Spekulationen infolge der mangelnden Realitätsbindung von Modellen schlechthin. Das hier gegebene Beispiel kann repräsentativ die Gefahren aufweisen. Infolge des Mangels an Anschauung und Konkretheit verführt das Thema 'China' häufig zu wenig abgesicherten Prognosen.

Im Beispiel 10 ist es obendrein ausgesprochen unglücklich, daß der Prüfling zunächst die Konstruktionen des Autors hinsichtlich der chinesischen Außenpolitik affirmativ anwenden muß, so daß nur die Möglichkeit der Identifikation bleibt. Andererseits enthält die gesamte Aufgabenstellung die Aufforderung zur kritischen Prüfung. Offenbar besteht die Prüfung aus zwei Teilen: Untersuchung der chinesischen Außenpolitik und Überprüfung der Analyse des Autors. Der Prüfer hätte sich für eines der beiden Themen entscheiden müssen.

Angesichts der aus sich heraus problematischen Textgrundlage ist bei diesem Beispiel nur die Kritik am Text denkbar als Schwerpunkt der Prüfung. Hier liegt der Fall vor, daß eine durchaus geeignete Textgrundlage durch die Aufgabenstellung entwertet wird. Allerdings darf man wohl kaum annehmen, daß der Prüfer die mangelnde Qualität des Textes nicht gesehen hätte. Das läßt sich auch aus dem Gesamt der Aufgabenstellung erschließen. Daher dürfte bei näherer Betrachtung die Abfolge der Aufgaben verkehrt sein. Hieraus kann man lernen, daß die Abfolge der Aufgaben deutlich den einheitlichen Problembezug zum Ausdruck bringen muß, damit dem Prüfling ständig das Gesamtproblem deutlich wird.

In diesem Falle sollte es ihm in der Prüfung honoriert werden, wenn er von der Abfolge der Aufgaben abweicht.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß der zunächst verengte und für die Erfassung der internationalen Beziehungen unzureichende Ansatz in der Problematik der Entwicklungshilfe sich wandelt. Die Fortentwicklung findet in Richtung exemplarischer Betrachtung und grundsätzlicher Ordnungskonzepte statt. Zugleich steigen damit auch die Komplexität und der Anspruch

Dieses insgesamt positive Bild könnte getrübt werden durch eine Analyse der Prüfungsaufgaben, die sich mit der Friedenthematik beschäftigen. Die Aufgaben hierzu waren anlässlich der öffentlichen Rüstungsdebatte sehr zahlreich. Es bleibt abzuwarten, ob das Interesse an diesem Thema wieder abnimmt. Die hierzu gestellten Aufgaben spiegeln stark das Experimentierstadium wider, das immer dann zu beachten ist, wenn ein neuer Stoff auftaucht. Die Betrachtung schwankt zwischen technizistischer Aufzählung von allerlei Kriegsgerät, verbunden mit Pseudostrategie und einem an sich respektablem Einsatz für den Schutz des Lebens. Im zuerst genannten Falle liegt didaktisch der Versuch vor, an die aktuelle veröffentlichte Meinung anzuknüpfen, im zweiten geht es darum, exemplarisch eine grundsätzliche Haltung nahezu bringen. Während aber der erste Aspekt zur unfruchtbaren Rechthaberei im Rahmen eines Expertenpatts führt, zieht der zweite eine Moralisierung nach sich, die zu Lasten der Dialogfähigkeit gehen könnte. Zumindest das Urteil in der Prüfung wird in diesem Falle fast unmöglich. Stellenwert und Anwendung von Gewalt, Eskalierung von Konflikten zur bewaffneten Auseinandersetzung, schließlich die interne Logik des Handelns der beiden Großmächte müßten im Rahmen des Themas 'Frieden' zu einer integrierenden Sichtweise verbunden werden. Wenn dies gelingt, dann könnte sich hier ein zweites Standardthema als Alternative zum Thema 'Dritte Welt' herausbilden.

8. Vergleich von Entwicklungskonzepten

Text A

"OCHSENGESPANN MODELL 1985

NEW YORK, 18. Februar. Das Indian Institute of Management in Bangalore hat Prototypen eines Ochsenespanns fertiggestellt.

Die Antriebskraft selbst - Ochsen - bleibt unverändert, doch die zweirädrigen Wagen sind mit drei technischen Errungenschaften bestückt: Kugellager für die klobigen Holzräder, Fußbremsen und Stoßdämpfer, deren Hauptzweck darin besteht, den Druck auf die Halsmuskeln der Tiere zu verringern und damit indirekt ihre Leistungsfähigkeit zu erhöhen. Die jüngsten Statistiken zeigen, daß es heute in Indien etwa 15 Millionen Ochsenwagen gibt, das heißt rund 30mal so viel wie Lastautos. Die meisten sind für den Verkehr zwischen den 450 000 bis 500 000 Dörfern be-

stimmt, von denen die überwiegende Mehrzahl fern von gepflasterten Straßen liegen; die kombinierte Energie der Zugtiere ist, offiziellen Feststellungen zufolge, größer als die Energie aller indischen Kraftwerke.

Dieses jahrtausendealte Transportsystem ist deshalb ineffizient, weil selbst die allereinfachsten technischen Vereinfachungen fehlen, so daß die Zugtiere mehr arbeiten müssen (und infolgedessen auch mehr Futter verzehren) und weniger leisten.

So einfach die Verbesserungen sind, so schwer werden sie sich aber durchsetzen, denn sie kosten (umgerechnet) 75 Dollar, das heißt über ein Drittel des Durchschnittsjahreseinkommens je Person. Selbst wenn, wie vorgesehen, die Regierung den Einbau von Kugellagern, Bremsen und Stoßdämpfern durch Kredite subventioniert, ist damit noch nicht gesagt, daß die indische Landbevölkerung sich zur modernen Technologie bekehren wird. Der Widerstand ist begreiflich: Immerhin hat sich das bisher übliche Modell 5000 Jahre hindurch bewährt."

(Blick durch die Wirtschaft vom 19.2.1982)

Text B

"CHINA WILL OFF-SHORE-ÖLRESERVEN ERSCHLIESSEN

PEKING. Chinas Ölvorkommen könnten nach Ansicht von US-Experten so groß sein wie die Saudi-Arabiens, das derzeit über rund ein Viertel der nachgewiesenen Weltreserven verfügt. Falls sich diese Erwartungen für Peking erfüllen, könnte China in den 90er Jahren mit seinen Ölexporten ein erfolgreiches Modernisierungsprogramm finanzieren und seine eigene akute Energieknappheit überwinden.

Die neugegründete staatliche Meeresboden-Ölgesellschaft China National Off-shore Oil Company übernimmt in Zukunft alle Erschließungs- und Förderkompetenzen und wird entsprechend den neu festgelegten Bestimmungen über die Beteiligung ausländischer Firmen an der Ölproduktion aus dem Meeresboden alleiniger Vertragspartner für die interessierten Konzerne. Die 46 beteiligten Unternehmen haben in den vergangenen zwei Jahren auf eigene Kosten rund eine halbe Million Quadratkilometer des Kontinentalshelvs vor der chinesischen Küste nach ölträchtigen geologischen Strukturen abgesucht. Ein Drittel dieser Fläche wurde für die erste Ausschreibung freigegeben. Es wurden dazu nur jene Unternehmen eingeladen, die schon an den geologischen Untersuchungen beteiligt waren.

Die Gesamtkosten für die Erschließung der chinesischen Off-shore-Vorkommen werden von Banken auf umgerechnet 25 bis 50 Milliarden DM geschätzt. Die ausländischen Partner müssen die gesamten Kosten und Risiken der Ölsuche übernehmen. Nach erfolgreichen Öl- und Gasfunden übernehmen die chinesische Gesellschaft und der jeweilige ausländische Vertragspartner gemeinsam die Ausbeutung. Ein Vertreter der nationalen Ölgesellschaft versicherte in einem Interview, daß die Förderstätten nach Auszahlung der ausländischen Unternehmen voll in chinesisches Eigentum übergehen und China das Recht habe, alle Operationen zu überwachen und zu kontrollieren. Die ausländischen Firmen würden durch die Kooperationsbestimmungen angehalten, konkurrenzfähige chinesische Ausrüstungen bevorzugt einzusetzen und inländische Fachkräfte auszubilden. Die Firmen würden ausdrücklich zum Technologietransfer verpflichtet.

Ausländische Wirtschaftsexperten in Peking sehen die neuen Förderbestimmungen als Ausdruck des chinesischen Bemühens, die volle Kontrolle und Souveränität über die Ausbeutung der Vorkommen zu behalten und soviel wie möglich zu profitieren, aber die Beteiligung für die ausländischen Konzerne trotzdem interessant zu machen. US-Firmenvertreter haben die Bedingungen als vernünftig bezeichnet."

(Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 14.04.1982)

Text C

"IFO-INSTITUT UNTERSUCHTE WIRTSCHAFTSKONZEPTE DER DRITTEN WELT

MONCHEN. Die Förderung der privaten Wirtschaft in den Entwicklungsländern hat das Münchner Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung als das bessere entwicklungs-politische Konzept zur Überwindung von Armut und Unterentwicklung in der Dritten Welt bezeichnet. In einer im 'Ifo-Schnelldienst' veröffentlichten Analyse der sozioökonomischen Entwicklung der Dritten Welt kommen die Münchner Forscher zu dem Ergebnis, daß die Entwicklungsländer in Asien, Afrika und Lateinamerika mit marktwirtschaftlicher Orientierung günstiger als die mit einer vom Staat gelenkten - oft sozialistischen Wirtschaftsordnung abgeschnitten haben.

Nach Feststellung der Ifo-Forscher, die für die Studie die statistischen Daten von 27 marktwirtschaftlich orientierten und zwölf als sozialistisch einzustufenden Ländern der Dritten Welt heranzogen, erzielt die marktwirtschaftliche Ländergruppe ein stärkeres Wirtschaftswachstum als die sozialistischen Länder. Dies ist zum geringeren Teil auf ein höheres Wachstum des Agrarsektors, vor allem aber auf eine größere Dynamik in der verarbeitenden Industrie und im Dienstleistungsbereich zurückzuführen und ist darüber hinaus mit einem relativ geringeren Kapitaleinsatz erreicht worden.

Die Außenhandelsentwicklung zeigt nach Angaben des Ifo-Instituts ferner, daß sich Länder mit Marktwirtschaften stärker und strukturell günstiger in die Weltwirtschaft integrieren konnten. Im sozialen Bereich zeigen dagegen die meisten Vergleichsgrößen eine ähnliche Entwicklung ohne allzu starke Unterschiede."

(Die Welt vom 19.1.1982)

1. Fasse die Aussagen von Text A und B mit eigenen Worten kurz zusammen!
2. Skizziere die in Text A dargestellten Zielsetzungen und Schwierigkeiten, erläutere die an die Erschließung der Ölreserven geknüpften chinesischen Erwartungen (Text B) und ordne beide "Maßnahmen" entwicklungspolitischen Konzeptionen zu!
3. Ist Marktwirtschaft die bessere Strategie für Entwicklungsländer? Wäge Deine Meinung zu dieser Aussage unter Einbeziehung sowohl der indischen und chinesischen Realität als auch der Aussagen von Text C ab!

9. Chile und die Weltwirtschaft

"DES DIKTATORS HARTE HAND WIRD HONORIERT

Chiles Schulden werden gestundet: US-Banken stützen das Regime von General Pinochet

Von Romeo Rey (Santiago de Chile)

Wie jedes Jahr seit dem Sturz von Allendes Volksfrontregierung sind die Kundgebungen der chilenischen Arbeiter zum 1. Mai gewaltsam unterdrückt worden. Mit automatischen Waffen und Wasserwerfern ausgerüstete Carabineros besetzten das Zentrum von Santiago, rechtsextreme 'Zivilkommandos' patrouillierten in den Straßen. Trotzdem brachte die linksgerichtete Gewerkschaftsorganisation 'Coordinadora Nacional Sindical' ein paar hundert Demonstranten zusammen. Mit einem Saldo von etwa zehn Verletzten und 50 Verhafteten wurde die Kundgebung aufgelöst.

(...)

Die Masse der Arbeitssuchenden, die im Chile der sechziger Jahre durchschnittlich etwa sechs Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter ausmachte und unter Allende auf drei Prozent sank, lag in den letzten Jahren immer über 12 Prozent und erreicht heute 30 Prozent.

Die Wirtschaft des langgestreckten Andenstaates hat 1982 mit einem 14prozentigen Rückgang des Sozialprodukts den schlimmsten Kollaps seit der Weltwirtschaftskrise von 1929 erlitten. Die Depression ist eine Folge der ultraliberalen Wirtschaftspolitik, die nach den Empfehlungen des nord-amerikanischen Ökonomen, Wortführers des sogenannten Monetarismus und Nobelpreisträgers von 1976, Milton Friedman, ausgeführt wurde. Sie hat eine gewaltige Aufblähung der chilenischen Auslandsschulden auf nahezu 18 Milliarden Dollar, pro Kopf der Bevölkerung gemessen, eine der größten des ganzen Subkontinents, und den Bankrott eines wichtigen Teils der nationalen Industrie verursacht.

Noch Ende des vergangenen Jahres behaupteten die Behörden von Santiago selbstsicher, im Gegensatz zu den meisten übrigen Staaten Lateinamerikas werde Chile keine Umschuldung oder Refinanzierung seiner Verpflichtungen gegenüber dem Ausland vornehmen müssen. Die Devisenreserven schmolzen jedoch im Januar und Februar derart rasch, daß man die Gläubiger um einen 90tägigen Aufschub ersuchen mußte. Ungewöhnlich bereitwillig haben die 600 Gläubigerbanken, deren Interessen von einem Zwölferkomitee unter der Führung des US-amerikanischen Hanover Trust vertreten wurden, am vergangenen Freitag ihr Jawort zu einem zweijährigen Moratorium gegeben, das über zwei Milliarden Dollar betrifft, und der Pinochet-Diktatur zudem frische Kredite im Wert von 1,3 Milliarden zugesagt.

Keine andere Regierung der Region, auch die demokratisch gewählten nicht (Mexico, Costa Rica, Venezuela, Ecuador, Peru, Bolivien), hat eine Erleichterung des Schuldendienstes so schmerzlos und unverzüglich zugestanden erhalten wie Chile. Die Politik der harten Hand gilt offenbar in Finanzkreisen immer noch als beste Garantie für die Rückzahlung der Darlehen. Die chilenische Opposition, die meisten Unternehmer, Gewerkschafter und die Kirche halten indessen eine Umschuldung nur für sinnvoll, wenn sie mit einer Abkehr vom gegenwärtigen Wirtschaftsmodell und einer Rückkehr zur Verfassungsmäßigkeit verbunden ist."

(Frankfurter Rundschau vom 6.5.1983)

1. Geben Sie die Aussagen des Textes wieder und erläutern Sie diese!
2. Ordnen Sie die Vorgänge in Zusammenhänge der Weltwirtschaft ein!
3. Überlegen Sie, ob die Parteinahme des Artikels in allen Punkten berechtigt ist!

10. Chinesische Außenpolitik

Text

"Versucht man die chinesische Außenpolitik der letzten Jahre im ganzen zu bewerten, so kommt man nicht umhin, ihr große Erfolge zu attestieren. Nicht nur die Gefahr einer antichinesischen Allianz der Großmächte scheint beseitigt und die Eindämmungspolitik Moskaus in Asien unterlaufen worden zu sein: Peking ist es sogar gelungen, die internationale Situation so zu verändern, daß Moskau sich seinerseits eingekreist fühlen muß. Denn wenn auch die USA, Westeuropa, Japan und China nicht durch formelle Verträge miteinander verbunden sind - und auch weit von einer anti-sowjetischen 'Einheitsfront' entfernt sind, wie Peking sie anstrebt - so ist doch kaum zu übersehen, daß sich vier der Mächte des globalen 'Fünfecks' im Laufe der letzten Jahre erheblich nähergekommen sind. Daß diese Entwicklung nicht gerade zur internationalen Entspannung beigetragen hat, liegt auf der Hand - und letztlich wohl auch im Interesse Chinas. Denn mit der Zunahme der internationalen Konfrontation wächst nicht nur die Bedeutung Pekings, sondern auch die Gefahr eines internationalen Konflikts, der - insofern er nicht in einen Weltkrieg mündet - zur Schwächung der anderen Großmächte und damit zur Stärkung Chinas beitragen könnte. Ob die chinesische Führung eine solche Entwicklung angesichts der großen und unkalkulierbaren Risiken, die mit ihr verbunden sind, bewußt ansteuert - wie ihre sowjetischen Gegenspieler behaupten - sei dahingestellt. Zumindest mittelfristig dürfte sie eher daran interessiert sein, die Modernisierung ihres Landes mit Hilfe der westlichen Staaten voranzutreiben und die Positionen Chinas in der Welt weiter auszubauen. Die Bedingungen dafür sind so günstig, daß es für China töricht wäre, sie zu gefährden."

(J. Opitz, Die chinesische Außenpolitik seit dem Tode Mao-Tse-Tungs. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 8/79, S. 19)

1. Ordnen Sie die Aussagen des Textes in die historischen Zusammenhänge der chinesischen Außenpolitik seit Gründung der VR ein!
2. Nehmen Sie Stellung zu den Ansichten des Verfassers, auch evtl. unter Berücksichtigung neuerer Entwicklungen!

Lernfeld "Politik"

Wenngleich der Umfang der Beispielsammlung das nicht dokumentieren kann, ist dieses Lernfeld dennoch als der Kern des Faches aufzufassen. Zusätzlich sei daran erinnert, daß Beispiele mit ausgesprochener Aktualitätsbindung nicht aufgenommen worden sind. Wäre dies der Fall, würde sich das Gewicht des Lernfeldes auch quantitativ in dieser Sammlung verstärken. Aufschlußreich und durchaus repräsentativ ist das Übergewicht der historischen Betrachtungsweise in diesem Lernfeld. Das hängt nicht zuletzt mit der Ausbildung der unterrichtenden Lehrer zusammen. Jedoch zeigt es sich, daß auch die Politologen ausgesprochen historisch orientierte Standardthemen einbringen.

Die Beispiele 11 bis 14 zeigen die Schwerpunkte. Es werden solche Momente gewählt, in denen politische Entscheidungen fielen, die das Leben für Jahrzehnte prägten. Historisch-politische Standardthemen in diesem Sinne sind: Die Revolution von 1918, das Heraufkommen des Faschismus 1930, die Spaltung Deutschlands und die damit verbundene Westintegration.

Die Aufarbeitung zeigt einige Besonderheiten, die in fast allen Prüfungsaufgaben zu diesen Themen wiederzufinden sind. In den Beispielen 11 und 12 wird der unbedingt notwendige Gegenwartsbezug ausgespart. Man kann davon ausgehen, daß dies eher bewußt als undurchdacht geschieht. Denn jedesmal müßte der Transfer an eine Reihe höchst konflikträchtiger Themen rühren.

Das Beispiel 11 mit der Gegenüberstellung von Rätedemokratie und Parlamentarismus offenbart die Problematik der institutionellen Betrachtungsweise. Vor ihr kann man aus didaktischen Gründen nur warnen. - Die Kritik am Parlamentarismus läßt sich nicht widerlegen, indem auf das Rätssystem als Alternative verwiesen wird mit dem anschließenden Nachweis, daß hier die Schwierigkeiten noch größer seien. Zum einen steht dieser Nachweis auf tönernen Füßen, weil das Rätssystem bis jetzt historisch gesehen noch gar keine Chance hatte, zum anderen gibt es nicht "das" Rätssystem, sondern jede demokratische Verfassung enthält immer Elemente direkter und repräsentativer Art. Insofern wird hier eine typologische Gegenüberstellung versucht, die realitätsfern ist. Solche Prüfungen enden meist mit einem mäßigen Ergebnis, weil dem Prüfling - zu Unrecht - die Pauschalität seiner Argumente angelastet wird. Dabei ist er durch die Prüfungsaufgabe zu solchen unanschaulichen Gegenüberstellungen verführt worden. Wenn schon die Kritik am Parlamentarismus aufgearbeitet werden soll, dann läge hier eine Betrachtung der verschiedenen Pläne für eine Parlamentsreform nahe. Sie werden seit über einem Jahrzehnt immer wieder erwogen, bleiben aber Insider-Wissen. Jedenfalls taucht dieses Thema in den Prüfungen gemeinhin nicht

auf, sondern stattdessen müssen sich Prüflinge nach wie vor gegen Räte und für das Parlament entscheiden. Im Grunde genommen ist dieser Gegensatz für das Jahr 1919/20 nicht sonderlich bedeutsam. Aus der Sicht unserer Zeit müßte untersucht werden, ob der abgewinkelte Kurs der Mehrheitssozialisten realistische Chancen gesellschaftlicher und damit demokratischer Entwicklung verschüttete und, wenn ja, welche. Der Streit um die Regierungsform ist nur ein Oberflächenphänomen.

Eigenartig aseptisch ist das Beispiel 12 zur sozialen Basis des Faschismus geraten. Von der Sache her spielt es auf einen einfachen Sachverhalt an: Vor der Gouvernamentalperiode des italienischen Faschismus waren es durch soziale Entwicklungen zurückgesetzte oder verunsicherte Gruppen, die den Kern der Bewegung ausmachten. Daher kann die Koalition von Arbeitern aus absteigenden Industriezweigen, Angestellten und Landarbeitern nicht überraschen. Die Struktur wäre im Zusammenhang von sozialer Verunsicherung und reaktionärromantisierender Weltsicht zu suchen. Der Versuch Kühnls, die Beteiligung der Arbeiterschaft am Faschismus abzuschwächen, ist aus dessen theoretischer Voreinstellung zu erklären, der zufolge der Faschismus eine bürgerliche Bewegung darstellt. Der Hinweis auf die Unterrepräsentation von Landarbeitern und städtischen Arbeitern ist fragwürdig. In beiden Soziallagern ist politische Aktivität nicht die Regel, so daß man ebenso gut sagen kann, der faschistischen Partei sei eine politische Mobilisierung dieser Gruppen gelungen, wie sie keine italienische Partei davor oder danach zuwege gebracht hat. Der Problemerkern ist aber sicherlich die Faschismusanfälligkeit von sozialen Gruppen im Zusammenhang mit sozialem Wandel. Von diesem politisch-historischen Kern entfernt sich die Aufgabenstellung völlig zugunsten eines hier wenig lohnenden methodischen Schwerpunktes. Das ist natürlich möglich, aber didaktisch wenig verständlich. Hierfür wären moderne Untersuchungen zur Wahldemographie geeigneter.

Politologisches Terrain im eigentlichen Sinne stellt Beispiel 13 zur Faschismustheorie dar. Es ist sehr komplex geraten, aber dennoch leistbar. Das Risiko besteht darin, daß der Prüfling auf den Gedankengang kommen muß, der in das Beispiel hineinmontiert ist. Die heterogene soziale Lage der vom Faschismus anzusprechenden Gruppen mußte dazu führen, zum Teil detaillierte Versprechungen zu machen, zum anderen aber eine Programmatik zu entwickeln, die möglichstunpraktisch war, weil weit von den Realitäten entfernt. So etwas wird am besten über falsche Generalisierungen erreicht. Dabei muß es gelingen, Menschen an der Artikulation ihrer "eigentlichen" Interessen zu hindern und sie zur Übernahme ihnen fremder Interessen zu veranlassen. Auf der Ebene dieser generalisierenden Analysen kann es

dann wiederum zur Gleichsetzung von Faschismus und sozialer Marktwirtschaft kommen, wie das im zweiten Material beklagt wird. Dabei wiederholen derartige Faschismusanalysen, zwar im Medium Theorie und mit anderer politischer Zielsetzung, was die Nationalsozialisten auf der Ebene politischer Programmatik gemacht haben. Das ist ein sehr komplizierter Gedankengang, der hier dem Prüfling abverlangt wird. Er hebt sich aber vorteilhaft ab von der gängigen Variante einer Prüfung über Faschismustheorie: Hier werden zwei, manchmal drei Auffassungen in verkürzter Form vorgelegt, und der Prüfling hat sich zu entscheiden. Das ist in aller Regel eine Spiegelfechtereie.

Ein Beispiel, das wohl alle Anforderungen erfüllt, scheint die Aufgabe zur Deutschlandpolitik der CDU (Beispiel 14) zu sein. Es ist in der Aufgabenstellung bemerkenswert einfach. Der zusätzliche Impuls über die These Schumachers in der letzten Aufgabe leuchtet zunächst nicht ein, stellt sich aber bei näherem Überlegen als besonders fruchtbar heraus. Der Transfer ist über die Reflexion der Grundlagen unserer politischen Kultur zu suchen. Das Beispiel ist bemerkenswert offen für entgegengesetzte Lösungen.

Ein klassisches politisches Thema repräsentiert das Beispiel 15 zum Sozialstaat. Es ist in dieser Sammlung wahrscheinlich das beste. Die Aufgabenstellung wirkt zunächst befremdlich, weil sie dem Prüfling abverlangt, sich in besonderer Weise in die Schwierigkeiten der SPD hineinzudenken. Man muß aber dazu wissen, daß der Prüfling aktiv in dieser Partei mitarbeitete. In einem solchen Fall scheint es gerechtfertigt, die Aufgabenstellung eigens auf den Prüfling abzustellen, weil damit keine Hilfe zur Lösung verbunden ist. Das Beispiel kann belegen, daß die überkommenen Schwerpunkte des Lernfeldes in die Jahre gekommen sind und daß schon längst neue Problemdefinitionen anstehen. Immerhin ist die im Text rezipierte Diskussion auch schon über ein Jahrzehnt alt. Sie hat insgesamt erstaunlich wenig Eingang in die Schulen gefunden. Das läßt sich übrigens auch auf dem anderen Flügel der politischen Kultur von neokonservativen Ansätzen sagen. Vielleicht läßt sich die politische Bildung zu stark von überkommenen deutschen Traumata faszinieren.

Beispiel 16 zur Attischen Demokratie stellt eine geglückte Variante historischer Betrachtung dar, weil es einen interessanten und kontrovers zu lösenden Transfer auf heutige Probleme erlaubt. Die zweite Aufgabe könnte besser in das Gesamtproblem eingepaßt sein. Ein kleiner Schönheitsfehler sei zu dieser Prüfungsaufgabe erwähnt, weil er verallgemeinerbar ist: Eine Anmerkung, daß Plato hier eine fremde Meinung wiedergibt, nicht seine eigene, wäre sicherlich vonnöten gewesen.

Es sei zum wiederholten Male ins Gedächtnis gerufen, daß die aktuell gebundenen Themen herausgenommen worden sind. Auf diese Weise wird deutlich, daß sich in der Praxis so etwas wie ein Kanon herauskristallisiert hat. Dabei spielt die historische Betrachtungsweise eine herausragende Rolle. Aufschlußreich wäre eine Untersuchung, wie sich dieser Kanon herausgebildet hat. Er verweist auf unausgesprochene Konventionen, wenn nicht gar Traditionen, die das Fach prägen.

11. Programm der KPD von 1922

"Auf politischem und sozialem Gebiete:

1. Abschaffung aller Einzelstaaten; einheitliche deutsche sozialistische Republik.
2. Beseitigung aller Parlamente und Gemeinderäte und Übernahme ihrer Funktionen durch A.- und S.-Räte sowie deren Ausschüsse und Organe.
3. Wahl von Arbeiterräten über ganz Deutschland durch die gesamte erwachsene Arbeiterschaft beider Geschlechter in Stadt und Land, nach Betrieben, sowie von Soldatenräten durch die Mannschaften, unter Ausschluß der Offiziere und Kapitulanten. Recht der Arbeiter und Soldaten zur jederzeitigen Rückberufung ihrer Vertreter.
4. Wahlen von Delegierten der A.- und S.-Räte im ganzen Reich für den Zentralrat der A.- und S.-Räte, der den Vollzugsrat als das oberste Organ der gesetzgebenden und vollziehenden Gewalt zu wählen hat.
5. Zusammentritt des Zentralrats vorläufig alle drei Monate - unter jedesmaliger Neuwahl der Delegierten - zur ständigen Kontrolle über die Tätigkeit des Vollzugsrats und zur Herstellung einer lebendigen Fühlung zwischen der Masse der A.- und S.-Räte im Reiche und ihrem obersten Regierungsorgan. Recht der lokalen A.- und S.-Räte zur jederzeitigen Rückberufung und Ersetzung ihrer Vertreter im Zentralrat, falls diese nicht im Sinne ihrer Auftraggeber handeln. Recht des Vollzugsrates, die Volksbeauftragten sowie die zentralen Reichsbehörden und -beamten zu ernennen und abzusetzen."

(Auszug aus dem Programm der KPD-Spartakusbund, 1922)

1. Wie steht die KPD zum parlamentarischen Prinzip und zur Gewaltenteilung? (Benutze den Text!)
2. Erkläre den Unterschied zwischen parlamentarischem System und Rätssystem (Benutze den Text!)
3. Warum wählen auch Soldaten einen Rat, obwohl der Soldat (vor allem nach dem Krieg) keinen Beruf ausübt?
4. Warum werden bestimmte Gruppen vom Wahlrecht ausgeschlossen?

12. Entstehung des Faschismus

"Für die faschistische Partei Italiens liegt eine Zählung vom November 1921 vor, die 151 146 Mitglieder - das war die Hälfte der Gesamtmitgliederzahl - erfaßte und das folgende Bild zeigt:

Händler und Handwerker	9,2 %
Industrielle	2,8 %
Angehörige freier Berufe	6,6 %
Privatangestellte	9,8 %
Staats- und Kommunalangestellte	4,8 %
Lehrer	1,1 %
Studierende	13,0 %
Landwirte	12,0 %

Neben diesen Gruppen der agrarischen Eigentümer und der bürgerlichen Mittelschichten, die gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil, deutlich überrepräsentiert waren und die Mehrheit der Mitglieder, der Funktionäre und der Geldgeber stellten, wurden 24,3 % Landarbeiter und 15,4 % städtische Arbeiter gezählt. Obwohl das ein beachtlicher Anteil ist, waren diese Gruppen damit sichtlich unterrepräsentiert. Oberdies muß berücksichtigt werden, daß sie vor allem aus den Gebieten kamen, die von den faschistischen Terrorfeldzügen schon unterworfen waren; wer sich dort den Faschisten noch widersetzte, verlor nicht nur seinen Arbeitsplatz, sondern riskierte Leib und Leben."

(R. Kühnl, Formen bürgerlicher Herrschaft. Reinbek 1976, S. 83 f.)

1. Beschreiben Sie die vorliegende Statistik!
2. Beschreiben Sie den Aussagewert dieser Statistik (Was kann ich aus der Statistik direkt entnehmen?)!
3. Zeigen Sie Mängel in der Verfahrensweise Kühnls auf!
4. Beschreiben Sie das sozialwissenschaftliche Instrument der Mitgliederanalyse politischer Organisationen und dessen Aussagewert!

13. Faschismustheorie

"Während aber der Einbruch in die Agrarbevölkerung 1929/30 besonders rasch gelang, erwies sich die Gewinnung der städtischen und industriellen Schichten, die sehr verschiedene Interessen hatten und von der Krise in verschiedener Weise betroffen waren, als ungleich schwieriger. Hier standen sich Arbeiter und 'Kapitalisten', Großunternehmer und Kleingewerbe, Handel und Verbraucher in erbitterten Interessenkonflikten gegenüber. Wie sollte es möglich sein, im Sinne der national-sozialistischen Einheitsideologie diese divergierenden Gruppen in einer 'Bewegung' zu vereinigen, die doch auf beides angewiesen war: auf das Geld und den Einfluß der Großen in Industrie und Handel und zugleich auf die Wahlstimmen der Kleinbürger und Arbeitnehmer, auf 'Kapitalismus' und 'Sozialismus'?"

(Karl Dietrich Bracher, Die deutsche Diktatur. Köln 1970)

"Ausgehend von Max Horkheimers Wort 'Wer vom Kapitalismus nicht reden will, sollte auch vom Faschismus schweigen', wurde die lapidare Feststellung: 'Kapitalismus führt zum Faschismus' noch weiter vereinfacht: Kapitalismus ist bereits Faschismus, wenn auch in etwas veränderter Gestalt. Bereits im Dezember 1966 schrieb Johannes Agnoli: 'Der Zusammenhang zwischen dem repressiven Charakter des liberalen und neoliberalen Staates und den terroristischen Methoden des faschistischen Staates darf nicht übersehen werden.' Ausgehend von einer Untersuchung der Funktionen des faschistischen und des liberal-parlamentarischen Staates kam Agnoli zur Gleichsetzung des korporativen Wirtschaftssystems des faschistischen Italien auf der einen Seite und der französischen 'planification' und der westdeutschen sozialen Marktwirtschaft auf der anderen Seite. Nach seiner Meinung sind der faschistische und der liberal-parlamentarische Staat strukturell ähnlich und im wesentlichen sogar identisch."

(Wolfgang Wippermann, Faschismustheorien. Darmstadt 1972)

1. Wie löst die NSDAP bzw. Hitler das von K.D. Bracher gekennzeichnete Dilemma (programmatisch/ideologisch; tagespolitisch)?
2. Entwickle anknüpfend an die Aufgabenstellung 1 die Faschismustheorie von Wilhelm Reich! Setze Dich mit ihr auseinander und stelle dar, gegen wen oder was sich Reich abgrenzt!
3. Setze Dich mit der aktuellen Faschismuskussion in der BRD am Beispiel von Agnoli auseinander und bilde Dir eine eigene begründete Meinung!

14. Politik der CDU 1946

"Protokoll einer Besprechung führender CDU-Politiker:

Am 3. April 1946 sind in Stuttgart zu einer Besprechung zusammengetreten die folgenden Herren: für die CDU Großhessens: Minister Dr. Hilpert; für die CDU Nordbadens: stellv. Ministerpräsident Köhler; für die CDU Württembergs: Minister André, Josef Ersing, W. Simpfendorfer; für die CDU der britischen Zone: Dr. Konrad Adenauer, Oberpräsident Th. Steltzer; für die CDU Bayerns: Dr. Müller, Botschafter von Prittwitz.

Nach eingehender Aussprache über die Prinzipien und die grundlegenden Forderungen der verschiedenen Parteien wurde folgendes beschlossen: ...

Alle Anwesenden waren sich darin einig, daß alles geschehen soll, damit die CDU Berlins und der russischen Zone ebenfalls sich mit den Parteien der übrigen Zonen zusammenschließen sollte, daß aber der Sitz der künftigen Parteileitung nicht Berlin oder ein Ort der russischen Zone sein dürfe. Man war sich darüber einig, daß trotz der großen Bedeutung, die eine Lösung der Ostfrage in einer für Deutschland erträglichen Weise hat, Berlin auch dann nicht Sitz der Parteileitung für ganz Deutschland sein würde, wenn Berlin nicht von den Russen usw. besetzt wäre.

Man war sich weiter darin einig, daß man danach streben müsse, einen Ort zum Sitz der Parteileitung zu machen, der etwa in der Mainlinie liege. Da Dr. Adenauer mit-

teilte, daß Herr Jakob Kaiser, Berlin, ihn vor seiner Rückkehr nach Berlin aufsuchen würde, wurde er ersucht, Herrn Jakob Kaiser mitzuteilen, daß trotz der größten Hochachtung vor seiner Person und der Mannhaftigkeit, mit der er auf seinem schweren Posten ausharre, die Anwesenden sich nicht einverstanden erklären könnten mit verschiedenen Sätzen, die Herr Kaiser in der letzten Zeit in öffentlichen Reden programmatisch ausgesprochen habe, oder die in dem von der CDU-Leitung Berlin herausgegebenen Material enthalten seien. Es wurden insbesondere in dieser Hinsicht folgende Ausführungen angeführt, mit denen man nicht einverstanden sei:

1. auf deutschem Boden bzw. in Berlin müsse eine Synthese zwischen Ost und West erfolgen;
2. die bürgerliche Epoche sei zu Ende;
3. das Kommunistische Manifest sei eine Großtat.

Dr. Adenauer wurde weiter ersucht, Herrn Jakob Kaiser als einstimmige Ansicht der Versammelten mitzuteilen, daß Ausführungen wie 'Wir sind sozialistisch!' oder 'Christlicher Sozialismus' nicht am Platze seien. Es handle sich dabei nach der Ansicht der Anwesenden um Schlagworte ohne besonderen Inhalt, die eben geeignet seien, Verwirrung und tiefgehende Meinungsverschiedenheiten unter den Anhängern der CDU bzw. der bayerischen Christlich-Sozialen Union hervorzurufen... Herr Dr. Adenauer wurde weiter von allen Anwesenden beauftragt, Herrn Jakob Kaiser mitzuteilen, daß eine Beschickung des von der CDU Berlin für die nächste Zeit vorgesehenen Parteitages durch Vertreter der CDU in den anderen Teilen Deutschlands für unerwünscht gehalten werde."

(Hans-Georg Wieck, Christliche und freie Demokraten in Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden und Württemberg 1945/46. Düsseldorf o.J. (1958), S. 190 f.)

- 1 a. Ordnen Sie das Protokoll einer Besprechung führender CDU-Politiker in die politische und gesellschaftliche Situation der damaligen Zeit ein!
- b. Untersuchen Sie, inwieweit sich die Ergebnisse dieser Besprechung auf die weitere politische Entwicklung der Westzonen ausgewirkt haben!
2. Untersuchen und beurteilen Sie folgende Äußerung Kurt Schumachers aus dem Jahre 1947: "Wenn ein 'Weststaat' geschaffen wird, so wird das nicht die Schuld unserer Partei sein. Die Verantwortung dafür tragen seit über zwei Jahren die Kommunisten, die an der Spaltung Deutschlands arbeiten."

15. Heutige Kritik am Sozialstaat

"In der Weimarer Republik wähten sich Gewerkschaften und Sozialdemokratie an der Spitze des Fortschritts, wenn sie die Rationalisierung der Unternehmen als Bedingung der Verbesserung der Lebensbedingungen aller einforderten.

Das naturgesetzliche Entwicklungsdenken, der 'Ökonomismus' und 'Determinismus' der alten Sozialdemokratie hatte in der Ausrichtung der Fortschrittshoffnung auf die Entwicklung der Produktivkräfte als Anwendung der Wissenschaft auf den Produktionsprozeß und als Resultat der eigenen Arbeit eine entscheidende Wurzel. Schließlich ist ein solcher Prozeß nicht einfach durch subjektiven Willen, durch Veränderung der Individuen, durch Kulturrevolution, durch soziale Bewußtseinsveränderungen oder irgend etwas dergleichen zu beschleunigen, allenfalls durch eine rationellere Gesamtorganisation mit dem Zweck rationellerer Verteilung zu Gunsten der Arbeiterschaft. Gewissermaßen konnte man abwarten, bis der Kapitalismus den Sozialismus bringen würde. 'Fortschritt in der Entfaltung der Produktivkräfte ist dem Kapitalismus durch seine eigene Dynamik aufgezwungen.' (Marcuse).

Leistete der Kapitalismus die Entwicklung der Produktivität und garantierte er dabei noch einigermaßen die Lebensbedingungen der Arbeitenden durch sozialdemokratische und gewerkschaftliche Einwirkung, so schien jede politische Anstrengung zu seiner Aufhebung eher subjektivistisches Abenteuer. Kapitalkonzentration und Zentralisation und die ihr entsprechende technische Gestalt der Produktionsmittel wurde als sich herausbildende materielle Basis sozialistischer Planung betrachtet, alles andere erschien als ökonomisch reaktionär.

Die diesen Formen entsprechenden Vergesellschaftungsformen hierarchischer Unternehmensorganisation und Arbeitsteilung blieben ebenfalls unkritisiert. Der technische Fortschritt und die ihn tragende Arbeit der Arbeiter sollte nicht nur Produzent des Reichtums, sondern auch des Sozialismus sein.

Indem die alte Hoffnung von der 'Befreiung der Arbeit' aufgegeben und das Reich der Freiheit in die Freizeit verlegt wurde, überließ man der Möglichkeit nach dem Kapitalismus, zu definieren, was Freiheit und Bedürfnis sei: Bedürfnisse nach Gütern und Dienstleistungen, und die seien grundsätzlich unendlich.

Die negativen Resultate technologischen Fortschritts galt es durch die Entwicklung des Sozialstaats abzufangen: Arbeitslosenversicherung für die Arbeitslosen, Invalidenrente für die von der Arbeit endgültig Krankgemachten, Krankenversicherung für die vorübergehend Krankgemachten. In der Stabilisierung dieses Systems der Vergesellschaftung unter Berücksichtigung der Interessen der Arbeitenden als Träger individueller Rechtsansprüche trat auch der ursprüngliche Begriff von Solidarität als Fähigkeit der Individuen zur gemeinsamen Selbsthilfe zunehmend zurück."

(Christel Neusüß, Zur Kritik der Alternativen am Sozialstaat. In: Frankfurter Rundschau vom 24.7.1981)

1. Fasse die Grundgedanken des Textes zusammen!
2. Siehst Du Beziehungen zwischen der sozialdemokratischen Auffassung von "Fortschritt" und "Sozialstaat", wie Christel Neusüß sie darstellt, und der aktuellen Auseinandersetzung innerhalb der SPD um ihr künftiges Verhältnis zur "Alternativbewegung"?
3. Hältst Du die Kritik von Christel Neusüß an der Sozialdemokratie für berechtigt und angemessen?

16. Platon und die Demokratie

"Die Staatsordnung war einst wie heute stets dieselbe: eine Aristokratie, unter der wir ... die ganze Zeit demokratisch lebten. Es nennt sie nun der eine Demokratie, der andere, wie es ihm beliebt. In Wahrheit aber ist sie eine Aristokratie unter Billigung der Masse. Könige nämlich gibt es immer bei uns; diese aber sind bald durch Abkunft, bald durch Wahl bestimmt. In unserer Stadt aber hat die meiste Gewalt die Menge. Sie teilt die Ämter und Gewalt denen zu, welche jedesmal dafür gelten, die Besten zu sein. (Gebrechlichkeit, Armut, unehrenhafte Geburt spielen keine Rolle.) Der Grund für die Staatsordnung ist für uns die Gleichheit der Geburt. Denn die anderen Städte haben sich aus allerlei und ungleichartigen Menschen gebildet, so daß auch ihre Staatsordnungen ungleichartig sind, teils Tyrannenherrschaften, teils Oligarchien. In ihnen lebt man nun so, daß einige die anderen für Sklaven, diese aber jene für Herren ansehen. Wir aber alle, von einer Mutter als Brüder entsprossen, wollen nicht Sklaven noch Herren untereinander sein. Die Gleichheit der Geburt nach der Natur nötigt uns, auch nach dem Gesetz Gleichheit vor dem Gesetz zu erstreben. Einzig und allein auf den Ruf des Verdienstes und der Einsicht hin sind wir bereit, uns unterzuordnen.

So sind wir denn in völliger Freiheit erzogen und von edler Abkunft. Die Väter dieser unserer Gefallenen wie die Gefallenen selbst ... erachteten es für notwendig, für die Freiheit gegen Hellenen für Hellenen zu kämpfen wie auch gegen Barbaren für alle Hellenen zusammen."

(Platon, Menexenos 238 A ff.)

1. Stellen Sie anhand von Textbeispielen die Haltung des Verfassers gegenüber der attischen Demokratie dar!
2. Erläutern Sie die Aussagen des Textes durch politische und soziale Phänomene der perikleischen und nachperikleischen Zeit!
3. Diskutieren und beurteilen Sie, ob die attische Demokratie noch als Demokratie im heutigen Sinn angesehen werden kann!

Prüfungsaufgaben zum Thema "Marxismus und Kommunismus"

Ein eigens ausgewiesenes Lernfeld zum Thema 'Marxismus' hat es in Niedersachsen bislang nicht gegeben. Sehr wohl aber sahen die Richtlinien aus dem Jahre 1970 die Beschäftigung mit dem Marxismus als Halbjahresthema vor.

Es gibt nur außerordentlich wenige Beispiele von Prüfungsaufgaben, die dokumentieren, wie marxistisches Denken im Zusammenhang gelehrt wird. Das Beispiel 17 stellt hier eine rühmliche Ausnahme dar, aber es ist als Prüfungsaufgabe nicht geglückt. Der didaktische Anspruch, der hinter dem Beispiel steht, ist freilich durchaus vertretbar: Der Schüler soll nicht nur über 'Marxismus' etwas lernen, sondern er soll sich des Marxismus als Denkmethode bedienen können und oben-dreien die kritischen Einwände gegen dieses Vorgehen parat haben. Aus dem Fehlen derartiger Themen in Prüfungen kann man vermutlich schließen, daß der Unterricht weitgehend an der Denkschule von Marx vorbeigeht. Das entspricht in keiner Weise der Bedeutung, die dieses Denkgebäude für sich beanspruchen darf. Bei dieser These geht es nicht um einen wie auch immer gearteten Wahrheitsanspruch, sondern um die schlichte Beobachtung, daß in Bevölkerungszahlen und in Fläche gemessen mehr als die Hälfte der Erde sich in der kulturellen Produktion mittlerweile Marx verpflichtet weiß. Wir sind dabei zu stark auf die DDR und die Sowjetunion fixiert, so daß uns entgeht, wie sehr der Marxismus die Intellektuellen der Dritten Welt prägen konnte. In unseren Schulen scheint das Thema kontinuierlich auf dem Rückzug.

Das Beispiel 18 zur Kritik Rosa Luxemburgs an Lenin ist nun allerdings außerordentlich geläufig. Es findet sich zu jedem Abiturtermin in mehreren Varianten und hat wohl auch mittlerweile den Rang eines Standardthemas.

Gegen die mit diesem Beispiel verbundene Absicht ist grundsätzlich nichts einzuwenden. In diesen Prüfungsaufgaben werden aber ständig unterschwellig Theorie des Marxismus und Herrschaftslehre des Ostblocks als identisch angesehen. Der bei Marx und auch noch bei Lenin deutliche Wille zur Demokratie ist in der heutigen marxistisch-leninistischen Lehre verkommen zu einer Art Fürstenlehre mit legitimatorischer Rhetorik. Gerade das Beispiel 18 demonstriert in der Aufgabenstellung diesen schleichenden Übergang. Deutlich wird er mit der letzten Aufgabe. Hier soll der Prüfling die häßliche Praxis der DDR gegen den schönen Gedanken ausspielen. Das führt jedoch nicht zu dem wesentlichen Problem. Denn selbst wenn die Praxis der DDR dem theoretischen Anspruch entspräche, wären die grundlegenden Schwierigkeiten nicht beseitigt. Sie sind bereits im Denken von Marx, mehr aber noch bei Engels

angelegt: Die Forderung nach Parteilichkeit im Denken und Reden steht tendenziell im Widerspruch zum Postulat, daß der Sozialismus als das höherwertige Stadium der Entwicklung mehr Denkmöglichkeiten eröffnen müsse als das Bürgertum. Allerdings läßt sich der Gedanke sogleich wieder zugunsten des Marxismus wenden: Kein aufgeklärter Analytiker der Kulturproduktion im Westen würde leugnen, daß politökonomische Rahmenbedingungen das Denken auf fast allen Ebenen beeinflussen. Mithin ist jedes Denken parteilich. Typischerweise soll jedoch die auf dieser Einsicht aufbauende ideologiekritische Analyse dazu dienen, die Rahmenbedingungen von Denkproduktion zu erfassen und möglicherweise zu überwinden. Im Osten wird hingegen der Schluß gezogen, man könne diese Denkhindernisse voluntaristisch überspringen, wenn man dem Denken emanzipatorische Ziele vorgäbe. In dialektischer Weise müßte nunmehr diese Position erneut diskutiert werden, wobei das Verständnis von Emanzipation zur Debatte steht.

Diese Überlegungen sollen zeigen, daß das von Rosa Luxemburg aufgeworfene Problem im Beispiel 18 in ganz kleine Münze eingewechselt wird. Die Tatsache, daß es in der DDR konformer und damit zwanghafter zugeht als bei uns, weiß der Schüler sowieso vorher. Das muß nicht Gegenstand einer derart aufwendigen Prüfung sein. Daß in solchen Beispielen ausgerechnet Rosa Luxemburg als Kronzeugin gegen das Sowjetsystem mißbraucht wird, ist historisch gesehen geschmacklos. Es geht nicht um ein Verdammungsurteil dieser Aufgabe gegenüber, sondern darum, daß solche Prüfungsaufgaben nicht den Anspruch der Wissenschaftlichkeit erheben können. Vielleicht ist es die Hauptgefahr des Themas 'Marxismus', daß die Schüler instrumentalisiert werden. Sie erleiden die inadäquate Auseinandersetzung mit dem Marxismus, die unsere politische Kultur prägt.

Das Beispiel - es sei noch einmal seine Häufigkeit betont - leistet auch politischen Fehleinschätzungen Vorschub. So wie Rosa Luxemburg zur Vorkämpferin bürgerlich-liberalistischer Freiheiten wird, so werden die Dissidenten und Opponenten als 'Verbündete des Westens' wahrgenommen. Das stimmt für etliche sowjetische Intellektuelle, aber in aller Regel ist das falsch. Gerade die Dissidenten sind auf der Grundlage marxistischer Prinzipien scharfe Kritiker der westlichen Industriegesellschaften. Das hindert sie nicht, diese Gesellschaften als fortgeschrittener als ihre eigenen zu sehen. Aber das Konzept des Fortschritts entbehrt im undogmatischen Marxismus des optimistischen Beiklangs, den es bei uns hat. Prüfungsaufgaben zum Themenkreis der Dissidenten weisen daher genau denselben Fehler auf wie die Luxemburg-Themen. Auch sie können belegen, wie wichtig im Sinne der Völkerverständigung eine solide Kenntnis des Marxismus bei uns wäre.

Vielleicht ist das Beispiel 17 zum Historischen Materialismus ein Versuch in diese Richtung gewesen. Es hetzt aber den Prüfling in einem Dreieck von Geschichtsschreibung in der Bundesrepublik und in der DDR, schließlich Verlauf und Ursachen der Französischen Revolution hin und her. Es scheint auch didaktisch nicht sonderlich glücklich, den Historischen Materialismus an historischen Stoffen abzuhandeln. Für den Schüler faßbarer könnte die auf Prognose gerichtete Betrachtung sein, etwa zum gesellschaftlichen Wandel.

Das Thema 'Marxismus' ist in dieser Sammlung aus den Lernfeldern herausgelöst worden, weil es besondere und nicht übertragbare Probleme stellt. Hier steht die didaktische Reflexion noch sehr am Anfang.

17. Historischer Materialismus

Thema: Die materialistische Geschichtsauffassung von den Ursachen der Französischen Revolution. Die sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse des ancien régime dargestellt

- in einem bundesrepublikanischen Geschichtslehrbuch (Text A);
- in einem DDR-Geschichtslehrbuch (Text B);

Text A

"DIE FRANZÖSISCHE GESELLSCHAFT

Der französische Hof war der Mittelpunkt der Gesellschaft. Wer Rang und Namen besaß, mußte dort leben, oder er fiel in Vergessenheit oder gar Unnade. Der Dienst am Hof war zur einzigen Aufgabe des hohen Adels geworden. Auch der hohe Klerus lebte dort unter den Augen des Herrschers. Die Mitglieder der beiden privilegierten Stände gerieten in völlige Abhängigkeit vom König. Sonderrechte (Privilegien) gestatteten den Wohlhabenden unter ihnen ein wirtschaftlich üppiges Dasein. Ihnen war der Grundbesitz vorbehalten, sie waren von Steuern befreit und hatten eigene Gerichte. Um die Mittel für das aufwendige Hofleben zu erhalten, ließen sie durch Verwalter aus ihrem Grundbesitz hohe Erträge herauspressen. Das führte zur Verelendung der Bauern.

Die Bauern bildeten die Masse der Bevölkerung. Große Steuerlasten drückten sie. Neben Verbrauchssteuern, Kirchenzehnt und hohen Abgaben an den Grundherrn entzog der Staat den Bauern etwa die Hälfte ihrer Ernteerträge. Mehrfach kam es zu Hungerrevolten.

Ähnlich schlecht ging es den städtischen Kleinbürgern, die zusammen mit den Großbürgern den Dritten Stand bildeten. Besser lebten die Bürger, die sich durch Reichtum Einfluß und Ansehen zu verschaffen wußten. Es war sogar möglich, Ämter zu kaufen und dadurch adlig zu werden. Der alte Adel, die 'noblesse d'épée' (Schwertadel), sah jedoch auf diese 'noblesse de robe' (Amts- und Dienstadl) herab.

So war die französische Gesellschaft von starken Gegensätzen zerrissen. Bei einer Bevölkerung von etwa 20 Millionen gab es einige zehntausend Angehörige der beiden privilegierten ersten Stände, denen der in sich uneinheitliche Dritte Stand mit den Bauern gegenüberstand. In ihm bildete das reiche Bürgertum den kleinsten, aber allein einflußreichen Teil. Diese Bürger hatten

meist einen Wohnsitz in Paris, das als Großstadt mit etwa 500 000 Einwohnern schon modern wirkte. Es gab öffentliche Pferdekutschenlinien, Straßenbeleuchtung, Parkanlagen und Prunkstraßen, die sogar regelmäßig gereinigt wurden.

FRANKREICH VOR DER REVOLUTION

Seit dem Ende der Regierungszeit Ludwigs XIV. hatten sich in Frankreich schwere Krisen gezeigt. Es gelang den Nachfolgern Ludwigs XIV. nicht, die zerrüttete Finanzlage des Staates zu beheben. Die Unterstützung des amerikanischen Kampfes um die Unabhängigkeit wurde dem feudalen ancien régime, der alten absolutistischen Herrschaft in Frankreich, auf doppelte Weise gefährlich: Der Geldmangel der Staatskasse wurde vergrößert, und die Gedanken von Freiheit und Gleichheit fanden immer mehr Anhänger. Die merkantilistische Wirtschaft hatte zwar das Bürgertum reicher gemacht, doch der absolutistische Staat gab ihm keine politischen Rechte. So unterschiedlich auch die wirtschaftliche Lage der Angehörigen des Dritten Standes war, die politische Lage der reichen Kaufleute, der immerhin erträglich lebenden Handwerker und der Bauern, die am stärksten von der Steuerlast bedrückt wurden, war gleich. Der Dritte Stand, die Masse der Franzosen, war politisch einflußlos.

Unter König Ludwig XVI., der 1774 auf den Thron kam, versuchte die Regierung wiederholt Finanzreformen, die aber alle am Widerstand des Ersten und Zweiten Standes scheiterten, weil diese ihre Privilegien behalten wollten; die führenden Kräfte des Dritten Standes wollten der Krone politische Rechte abtrotzen; unter den Gebildeten aller drei Stände bewog die Aufklärung viele zur Kritik am ancien régime. Trotz ihrer gemeinsamen Kritik an der alten Ordnung war aber die Kluft zwischen den Privilegierten und dem Dritten Stand unüberbrückbar. Man war sich einig über die Notwendigkeit von Reformen, uneinig über ihren Inhalt; der schwache König war unfähig, irgendwelche Maßnahmen zu ergreifen. Die Krise näherte sich dem Höhepunkt, als der Winter 1788/89 außergewöhnlich streng wurde, eine vorausgegangene Mißernte den Brotpreis hochtrieb und Manufakturarbeiter arbeitslos wurden. (...)"

(H.R. Tenbrock u.a. (Hrsg.), Zeiten und Menschen, Ausg. B, Bd. III, Das Werden der modernen Welt (1648-1900). Hannover-Paderborn 1977, S. 7 und S. 66).

Text B

"FRANKREICH VOR DER REVOLUTION

a) Das Leben von Adel, hoher Geistlichkeit und Hof (...)

Von den Staatseinnahmen, zu denen allein der dritte Stand - Bürgertum, städtische Volksmassen und Bauern - beitrug, verbrauchte der Hof Ludwigs XVI. in Versailles ein Viertel! Wenn ein Graf oder Herzog aus der Umgebung des Königs Spielschulden machte, ersetzte sie ihm Ludwig XVI. Diese königlichen 'Geschenke' kosteten die Staatskasse allein schon jährlich 40 Millionen Livres. Die Feudalklasse Frankreichs führte also ein völlig nutzloses Dasein.

b) Die Lage der französischen Bauern (...)

Was der Feudalherr von den Erträgen der Bauern übrigließ, nahm der Staat. Der Bauer mußte für seinen Boden, ja selbst für seine Person, für den Wein und das Salz Steuern zahlen. Auch der Kirche lieferte er den 'Zehnten' der Ernte und des Viehs ab. Die Bauern waren die Lasttiere der Gesellschaft in Frankreich vor der Revolution.

c) Der Absolutismus als Fessel für Handel und Industrie (...)

Das Leben der ersten beiden Stände auf Kosten des Volkes und der Absolutismus hemmten die Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise in Frankreich. Die selbstbewußte reiche Bourgeoisie wollte die Fesseln, die der Absolutismus ihren Geschäften anlegte, nicht mehr länger ertragen. Sie strebte danach, auch die Regierung des Landes zu übernehmen.

DER KAMPF BÜRGERLICHER SCHRIFTSTELLER GEGEN DEN ABSOLUTISMUS

- a) Montesquieus Idee von der Gewaltenteilung (...)
- b) Rousseaus Vorstellungen von der Volksherrschaft (...)
- c) Die Wirkung der Schriftsteller auf die Volksmassen (...)

Die Befürchtungen des Gerichts sollten sich bewahrheiten. In gelehrten Gesellschaften, in den Salons der Kaufleute und Bankherren las man aus den Büchern der Schriftsteller vor und sprach darüber. Auch die Handwerker, Gesellen und Arbeiter rissen sich Zeitungen und Flugblätter aus der Hand. Oft fand sich ein Student oder Journalist, der ihnen aus einem verbotenen Buch vorlas. Damit bereiteten die französischen Schriftsteller die Revolution vor.

DAS ENTSTEHEN EINER REVOLUTIONÄREN SITUATION (1787 bis 1789)

- a) Die Not des Volkes (...)

Zur selben Zeit fanden 200 000 Arbeiter der französischen Webereien und Spinnereien keine Arbeit, da billige Stoffe aus England eingeführt wurden. Das Volk auf dem Land und in der Stadt, von Hunger und Arbeitslosigkeit gequält, wollte und konnte so wie bisher nicht mehr weiterleben.

- b) Die Ausweglosigkeit des absoluten Königtums (...)

Der Streit zwischen dem König, seinen Ministern und dem Adel machte allen Menschen in Frankreich klar, daß die herrschende Klasse uneins war und nicht mehr mit den alten Mitteln weiterregieren konnte. Das Volk wollte sich nicht mehr mit den bestehenden Mißständen abfinden. Es war eine revolutionäre Situation entstanden. Der 3. Stand und besonders die Bourgeoisie konnten diese für sich ausnutzen."

(H. Hübner u.a. (Hrsg.), Geschichte - Lehrbuch für Klasse 7, Berlin (Ost) 1979, (Volk und Wissen), S. 122 f.)
Anmerkungen zu den Auslassungen (...):

Die vorrevolutionären Verhältnisse werden im DDR-Geschichtsbuch auf sieben Seiten dargestellt. Am Ende des jeweiligen Abschnitts erscheinen die Schwerpunkte. Mit Rücksicht auf die begrenzte Vorbereitungszeit und auf Grund der Aufgabenstellung scheint es sinnvoll, den Text auf diese "Schwerpunkte" zu reduzieren.

1. Arbeiten Sie die wesentlichen Unterschiede in den Darstellungen der vorrevolutionären Verhältnisse bzw. den daraus zu schließenden Ursachen der Französischen Revolution heraus und fassen Sie sie thesenartig zusammen!
2. Beziehen Sie die Darstellung des DDR-Geschichtsbuches auf Marx' Thesen in "Zur Kritik der Politischen Ökonomie"!
3. Nehmen Sie Stellung zu beiden Darstellungsweisen historischer Entwicklungen!

18. Auseinandersetzung mit Lenin

Text A

" Ohne allgemeine Wahlen, ungehemmte Presse- und Versammlungsfreiheit, freien Meinungskampf erstirbt das Leben in jeder öffentlichen Institution, wird zum Scheinleben, in der die Bürokratie allein das tätige Element bleibt. Das öffentliche Leben schläft allmählich ein. Eine Elite der Arbeiterschaft wird von Zeit zu Zeit zu Versammlungen aufgeboten, um den Reden der Führer Beifall zu klatschen, vorgelegten Resolutionen einstimmig zuzustimmen, im Grunde also eine Cliquenwirtschaft - eine Diktatur allerdings, aber nicht die Diktatur des Proletariats, sondern einer Handvoll Politiker, d.h. Diktatur im bürgerlichen Sinne ..."

(Rosa Luxemburg, Die Russ. Revolution. Hamburg 1948)

Text B

"... Wir wollen dem Marximus neue Ideen einverleiben, wir wollen uns mit den Ideen des Westens konfrontieren, wir wollen etwas, was den Dogmatikern als ganz besonders verwerflich erscheint, wir wollen die ideologische Koexistenz. Das soll nicht heißen, wie die Dogmatiker meinen, einen Wirrwarr von Ideen als gleichberechtigt nebeneinander anzuerkennen. Ideologische Koexistenz bedeutet vielmehr das Messen der geistigen Kräfte, die Auseinandersetzung mit dem, was andere denken. Ideologische Koexistenz setzt die Freiheit voraus, von der Rosa Luxemburg gesagt hat, sie ist die Freiheit der Andersdenkenden. Nur wer es versteht, die geistigen Potenzen unserer Zeit sich selbst zu assimilieren, ist überlegen. Wer sich aber vor anderen Ideen und geistigen Strömungen verschließt, sie auf den Index setzt und, wo er kann, einfach unterdrückt, der beweist im Grunde nur seine Schwäche..."

(Robert Havemann, Interview mit dem amerikanischen Journalisten Knop 1964. In: Der Spiegel Nr. 51, 1964)

1. Legen Sie dar und erläutern Sie, inwiefern man die Äußerungen Rosa Luxemburgs als eine grundsätzliche Kritik am Ergebnis der Revolution Lenins werten kann!
2. Legen Sie anschließend dar, inwiefern Havemann R. Luxemburgs Gedanken aufgreift, und was er demnach unter ideologischer Koexistenz versteht!
3. Wie müßte sich nach Havemann die geistige Überlegenheit des Marxismus erweisen?
4. Messen Sie die obengenannten Ansichten an selbstgewählten und geeignet erscheinenden Beispielen des "real existierenden Sozialismus" in der DDR und formulieren Sie abschließend eine Gesamtkritik!

Das NLI veröffentlicht Ergebnisse aus der niedersächsischen Lehrerfortbildung in der Schriftenreihe „NLI-Berichte“.

Bd. 1	Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in Niedersachsen. Stand und Entwicklungen. 1981	
Bd. 2	Artur Dumke: Lernen für die Praxis. – Dreißig Jahre niedersächsische Lehrerfortbildung. 1981 (vergriffen)	
Bd. 3	Egbert Seifert: Zur Bewertung der sprachlichen Qualität einer Abiturprüfungsarbeit im Leistungsfach Französisch. – Ergebnisse einer Veranstaltungsreihe im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung. 3. Aufl. 1982	
Bd. 4	Hermann Kittler u. a.: Der Taschenrechner im Unterricht. – Ergebnisse und Materialien aus der Lehrerfortbildung. 1981	
Bd. 5	Schulinterne Lehrerfortbildung. Erfahrungen, Anregungen und Hilfen aus der niedersächsischen Lehrerfortbildung. 2. Aufl. 1982	4,81 DM
Bd. 6	Brigitte Biermann-Berlin: Besondere Fort- und Weiterbildungsmaßnahme für Lehrer, die ausländische Kinder unterrichten. Projektbericht 1. 1982	6,22 DM
Bd. 7	Die deutsche Frage im Unterricht. – Erfahrungen und Perspektiven in der Lehrerfortbildung. Tagungsbericht. 1982	9,73 DM
Bd. 8	Hauswirtschaft Klasse 7: Bereiche des Haushaltsgeschehens – Arbeitsabläufe im Haushalt – Umgang mit Haushaltsgeräten – Ernährungsverhalten. 1982	11,04 DM
Bd. 9	Vorberufliche Bildung und berufliche Grundbildung in niederländischen und niedersächsischen Schulen. Bericht über ein NLI-Forum in Aurich (Mai 1981). 1982	7,83 DM
Bd. 10	Zur Förderung von auffälligen Kindern im vorschulischen Bereich und in der Grundschule. 2. Aufl. 1984	5,17 DM
Bd. 11	Hans Linke: Neue Technologien in Arbeitswelt und Schule. Entwicklungen – Konsequenzen – Risiken – Chancen. 1983	8,56 DM
Bd. 12	Hermann Kittler u. a.: Die mündliche Abiturprüfung im Fach Mathematik. 2. Aufl. 1984	6,45 DM
Bd. 13	Georg Behre, Bernd Facius, Michael Mende: Industriearchäologische Erkundungen. Beispiele aus der Landwirtschaft in Niedersachsen. 1983	9,77 DM
Bd. 14	Der Fachbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik in niedersächsischen Schulen. Tagungsbericht. 1983	8,30 DM
Bd. 15	Dietrich Dumke, Hans Ulrich Lobisch, Renate Reiß-Rüter: Schülerbeobachtung in der Orientierungsstufe. 2. Aufl. 1984	6,58 DM
Bd. 16	Ulrich Bliesener (Hrsg.): Grundkurs Englisch in der Oberstufe des Gymnasiums. 1984	8,94 DM
Bd. 17	Henning Freiberg u. a.: Unterrichtshilfen für die Arbeit im Fach Kunst. „Film“ und „Darstellendes Spiel“ in der Orientierungsstufe – „Künstlerische und wissenschaftliche Methoden“ in der gymnasialen Oberstufe. 1984	6,58 DM
Bd. 18	Dirk Eikemeier u. a.: Sport in der Grundschule. 1. und 2. Schuljahr. Unterrichtshilfen zu den niedersächsischen Rahmenrichtlinien. 2. Aufl. 1985	6,37 DM
Bd. 19	Heinz-Jürgen Siegel unter Mitarbeit von Bernd Facius u. a.: Schüler auf dem Weg in die Arbeitswelt. Beispiele aus Gesamtschulen für Maßnahmen zur Berufsorientierung innerhalb und außerhalb der Schule. 1984	8,45 DM
Bd. 20	Willi Drach, Irmintraut Hegele, Eduard W. Kleber: Sprachstandserhebung und Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung ausländischer Kinder. Teil I: Beobachtungsverfahren und Tests. 1985	8,30 DM
Bd. 21	Gerd Arfert, Irmintraut Hegele: Sprachstandserhebung und Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung ausländischer Kinder. Teil II: Verständigungsorientierte Textanalyse und schriftliche Kommunikation. 1985	7,80 DM
Bd. 22	Reinhard Hardy, Wolfgang Junker mit Beiträgen von Harry Bewer, Jürgen Kaese, Marita Rohland: Verbindung von Theorie und Praxis im Berufsgrundbildungsjahr. Curriculare Grundlegung des projektorientierten Lernens am Beispiel des Berufsfeldes Metalltechnik. 1985	8,90 DM
Bd. 23	Hilfen zur Gestaltung von Präsenzzeiten der Berufsberatung in Hauptschulen und Realschulen. Ergebnisse einer gemeinsamen Arbeitsgruppe von Berufsberatern und Lehrern. 1985	5,03 DM
Bd. 24	Edigna Schrembs, Jürgen Wolf: Die mündliche Abiturprüfung im Fach Gemeinschaftskunde. 1985	7,38 DM

Bezugsmöglichkeiten:

Die NLI-Berichte 1, 3 und 4 sind nur noch in begrenzter Anzahl vorhanden. Einzelne Exemplare können direkt beim NLI bezogen werden. Die NLI-Berichte 5 und folgende können bei der Berenberg'schen Druckerei GmbH, Abt. Dekla-Verlag, Postfach 1220, 3007 Gehrden 1, bezogen werden.

Die genannten Preise schließen Mehrwertsteuer und Versandkosten ein. Portoesparnis bei Mehrfachbestellungen!