



Georg-Eckert-Institut BS78



1 200 122 8

ENTWURF

RAHMENRICHTLINIEN GESELLSCHAFTSLEHRE

Sekundarstufe I

Teil A: Zielsetzungen der Gesellschaftslehre

Teil B: Bedingungen des Lernens in Gesellschaftslehre

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

25 409

STAND: 21. Mai 1980

Copyright: HIBS Wiesbaden

2-V HE
S-14(1980)1

GLIEDERUNG DES LERNBEREICHES GESELLSCHAFTSLEHRE

<u>A</u>	<u>Zielsetzungen der Gesellschaftslehre</u>	4
A 1	Bezugsrahmen für die Zielsetzungen der Gesellschaftslehre	4
A 2	Allgemeine Erziehungsziele und Zielsetzungen der Gesellschaftslehre	11
A 3	Allgemeine Qualifikationen	15
A 4	Schwerpunktübergreifende Lernziele	30
A 5	Schwerpunktübergreifende Fähigkeiten	39
A 6	Schwerpunktübergreifende Fertigkeiten	46
A 7	Zusammenhang von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Lernzielen und Qualifikationen	51
A 8	Didaktische Grundsätze	52
<u>B</u>	<u>Bedingungen des Lernens in Gesellschaftslehre</u>	54
B 1	Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen	58
B 2	Erfahrungsbereiche	90
B 3	Soziales Lernen	129
B 4	Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses	137
<u>C</u>	<u>Inhalte und Organisation des Lernens in Gesellschaftslehre</u>	141
C 1	Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde	142
C 2	Arbeitsschwerpunkt Geschichte	149
C 3	Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde	181
C 4	Arbeitsschwerpunkt Erdkunde	201
C 5	Offenes Curriculum	230
C 6	Problemstellungen, Lernfelder, Erfahrungsbereiche, Themenvorschläge und curriculare Gliederung nach Jahrgangsstufen	237
C 6.1	Koordination über Problemstellungen	238
C 6.2	Strukturierung durch Lernfelder	251
C 6.3	Beziehungen zwischen Erfahrungsbereichen und Lernfeldern	257
C 6.4	Curriculare Gliederung der Problemstellungen, inhaltlichen Problemzusammenhänge und Themenvorschläge nach Jahrgangsstufen	260
C 7	Unterrichtsorganisation	301
C 8	Unterrichtsformen	308
C 9	Ermittlung von Lernfortschritten und Feststellung des Unterrichtserfolges	335

Obersicht über Teil A:

Zielsetzungen des Lernens in Gesellschaftslehre

A 1	Bezugsrahmen für die Zielsetzungen der Gesellschaftslehre	4
	Grundgesetz, Hessische Verfassung und Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien	4
	Offenheit der Verfassung	5
	Bewältigung von Konflikten	7
	Verfassungsnormen und gesellschaftliche Wirklichkeit	8
A 2	Allgemeine Erziehungsziele und Zielsetzungen der Gesellschaftslehre	11
	Hessische Verfassung und Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien	11
	Zielsetzungen der Gesellschaftslehre	13
	Bedingungen für die Verwirklichung der Zielsetzungen	14
A 3	Allgemeine Qualifikationen	15
	Begriff Qualifikation und Bedingungen des Erwerbs der Qualifikationen	15
	Sechs allgemeine Qualifikationen	16
	1. Qualifikation: Soziale Verhältnisse und Herrschaftsstrukturen	17
	2. Qualifikation: Individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse	20
	3. Qualifikation: Gesellschaftliche Interessen, Wertvorstellungen und Normen	21
	4. Qualifikation: Gesellschaftliche Bewußtseinsformen und Ideologien	23
	5. Qualifikation: Gesellschaftliche Kommunikation	24
	6. Qualifikation: Konflikt und sozialer Wandel	26
A 4	Schwerpunktübergreifende Lernziele	30
	Aufgabe der Lernziele	30
	Vier Lernzielbereiche:	
	1. Lernziel unter kognitivem Aspekt-Lernzielbereich Analyse- und Erkenntnisfähigkeit	32
	2. Lernziele unter kognitivem Aspekt-Lernzielbereich Verständnis- und Einsichtsfähigkeit	34
	3. Lernziele unter evaluativem (bewertend-beurteilendem) Aspekt-Lernzielbereich Urteilsfähigkeit	35
	4. Lernziele unter affektivem und voluntativem Aspekt-Lernzielbereich Bereitschaft und Fähigkeit zu politisch-sozialem Engagement und gesellschaftlich-politischem Handeln	37

A 5	Schwerpunktübergreifende Fähigkeiten	39
	Denkfähigkeit	39
	Analysefähigkeit	39
	Urteils- und Kritikfähigkeit	40
	Erkenntnisfähigkeit	40
	Interpretationsfähigkeit	42
	Kommunikationsfähigkeit	43
	Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit	44
A 6	Schwerpunktübergreifende Fertigkeiten	46
	Aufgabe von Fertigkeiten	46
	Fünf Fertigungsgruppen :	
	1. Fertigkeit zur Beschaffung und zum kritischen Umgang mit Informationen und Materialien	47
	2. Fertigkeit zum Gebrauch von Texten und Quellen	48
	3. Fertigkeit zur Benutzung von Karten und Globus	49
	4. Fertigkeit im bewußten Umgang mit Statistiken und Tabellen	49
	5. Fertigkeit, mit graphischen Darstellungen zu arbeiten	49
A 7	Ein Beispiel für den Zusammenhang von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Lernzielen und Qualifikationen	51
A 8	Didaktische Grundsätze	52
	1. Schülerorientierung	52
	2. Wissenschaftsorientierung	52
	3. Problemorientierung	52
	4. Handlungsorientierung	52
	5. Soziales Lernen	53
	6. Strukturlernen, Prozeßlernen, Exemplarisches Lernen	53
	7. Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, Lernen an kontrovers beurteilten Gegenständen	53
	8. Qualifikationsorientierung, Lernzielorientierung, Offenes Curriculum	53

A 1 Bezugsrahmen für die Zielsetzungen der Gesellschaftslehr

Die Verfassungen von Bund und Ländern binden Lehrer, Eltern und Schüler in dem als freiheitliche demokratische Grundordnung gekennzeichneten Kernbestand (vgl. hierzu Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien (AG1), S. 16 ff). Menschenwürde als oberster Wert wird dabei herausgehoben:

"Grundgesetz und Hessische Verfassung verlangen Anerkennung und Schutz der elementaren Rechte, insbesondere der Würde, der Freiheit und der Gleichheit des Menschen. Art. 1 GG erhebt die Menschenwürde zum obersten Wert der verfassungsmäßigen Ordnung. Von ihr empfangen Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Solidarität ihren Inhalt und Sinn. Beide Verfassungen bekennen sich zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten und Grundrechten. Das Grundgesetz sieht in der Freiheit und Gleichheit dauernde Grundwerte der staatlichen Einheit." (AG1, S. 17)

"Als verfassungsrechtliche Grundentscheidung beschreiben Grundgesetz und Hessische Verfassung die Erziehung zur menschlichen Würde in einer freiheitlichen demokratischen Grundordnung als staatliche Bildungsaufgabe. Dabei setzt das Grundgesetz den mündigen Bürger als den zur freien Persönlichkeitsentfaltung Berufenen (Art. 2 Abs. 1, Art. 4, Abs. GG), zur Berufsentscheidung Befähigten (Art. 12 Abs. 1 GG), zur politischen Willensbildung Fähigen (Art. 5, Art. 20, Abs. 1 GG) und zur Mitarbeit in Verbänden und Parteien Bereiten (Art. 8, 9, 21 GG) als gegeben voraus." (AG1, S.16)

Was in der Hessischen Verfassung als gegeben vorausgesetzt wird, muß in elterlicher und schulischer Bildung und Erziehung geschaffen werden.

Gesellschaftslehre als Lernbereich, der der politischen Bildung dient, hat hier besondere Aufgaben (vgl. auch das folgende Kapitel A 2

"Allgemeine Erziehungsziele und Zielsetzungen der Gesellschaftslehre, S. 11

"Aufgabe der Schule ist es, die in der Verfassung festgelegte Werteordnung den Schülern zu vermitteln, denn freiheitliche demokratische Haltung und Kritikfähigkeit erwachsen aus dem Engagement für die Grundwerte der Verfassung" (AG1, S.18).

Bei der Vermittlung solcher Wertvorstellungen ist auch

"die Bedeutung des Art. 146 Abs. 1 HV herauszustellen; danach ist es "Pflicht eines jeden, für den Bestand der Verfassung mit allen ihm zu Gebote stehenden Kräften einzutreten". Im Zusammenhang damit muß allerdings auch das Recht zum Widerstand nach Art. 20 Abs. 4 GG und Art. 147 HV gesehen werden."

Solche zentralen Werte, die eine lange Tradition haben, werden durch Leitworte wie Frieden, Toleranz, Gleichheit und Gerechtigkeit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit, Solidarität und Liebe, Freiheit und Würde der Person bezeichnet. Der Bedeutungsgehalt solcher Leitworte wird im Verlauf der geschichtlichen Prozesse verändert und entfaltet. So ist z.B. die Erwartung der Gerechtigkeit in den griechischen Stadtstaaten, im römischen und mittelalterlichen Kaiserreich, in der französischen Revolution, in den modernen Demokratien unterschiedlich bestimmt und eingelöst worden. Erst heute wird die weltweite Dimension der Gerechtigkeit und damit zugleich die Kluft zwischen Gerechtigkeitsanspruch und Ungerechtigkeitswirklichkeit unaufhaltsam und doch nur langsam bewußt. Aber nicht nur im Verlauf geschichtlicher und gesellschaftlicher Prozesse haben sich die Inhalte zentraler Wertbegriffe gewandelt und entwickelt. Auch heute, da keine übergeordnete, allgemein anerkannte Autorität verbindliche Normen zu vermitteln mag - der Staat soll in allen Wertfragen, die über den Mindestkonsens hinausgehen, wertneutral sein -, treten zwischen politischen, sozialen, religiösen Gruppen erhebliche Meinungs- und Handlungsverschiedenheiten auf, wenn in Entscheidungen des Alltags die zentralen Werte zur Diskussion stehen. Dann unterscheiden sich z.B. liberale, kommunistische, humanistische, anarchistische, christliche, sozialistische, naturrechtliche Freiheitsbegriffe. Das Problem wird noch verschärft, wenn eine Rangordnung der zentralen Werte gebildet werden muß. Dann wird z.B. die Gewichtung der Freiheit gegenüber der Gerechtigkeit oder der Gleichheit zu einer umstrittenen Frage. Diese wird meist aufgrund der in den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen liegenden Deutungs- und Durchsetzungsmacht entschieden. Bei der Vermittlung von Wertvorstellungen, die der Verfassung zugrundeliegen, sind die Offenheit der Verfassung und die Verbesserungs-

bedürftigkeit der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Partizipation wichtige Bezugspunkte (vgl. AGI, S. 20 und S. 22).

"Die Verpflichtung zum Eintreten für die freiheitliche demokratische Grundordnung darf nicht dahingehend mißverstanden werden, daß sie eine Verpflichtung auf den politischen oder gesellschaftlichen status-quo bedeutet; sie schließt aus, die Verfassung zu effektuieren, zu entwickeln und fortzubilden. Eine Verfassung ist stets eine lebendige Verfassung und bedarf der Anpassung des normativen Bezugsrahmens - allerdings auf den durch die Verfassung vorgesehenen legitimen Wegen -, wenn sie in der rechten Weise auf die Herausforderungen der Zeit, der Bedürfnisse, Interessen und Konflikte reagieren soll.

Diese Offenheit der Verfassung hat die Konsequenz, daß es eine endgültige, vollkommene Problemlösung nicht geben kann; dazu gehört die Einsicht, daß kein Mensch und keine Gruppe in Besitz der absoluten Wahrheit, in der Erkenntnis des allein Richtigen sein kann. Diese Offenheit für Entscheidungsprozesse, aber auch für die Weiterentwicklung von Werten und Normen kennzeichnet das Bundesverfassungsgericht wie folgt: "Diese freiheitliche demokratische Ordnung nimmt die bestehenden, historisch gewordenen staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse und die Denk- und Verhaltensweisen der Menschen zunächst als gegeben hin. Sie sanktioniert sie weder schlechthin noch lehnt sie sie grundsätzlich ab; sie geht vielmehr davon aus, daß sie verbesserungsfähig und -bedürftig sind. Damit ist eine nie endende, sich immer wieder in neuen Formen und unter neuen Aspekten stellende Aufgabe gegeben; sie muß in Anpassung an die sich wandelnden Tatbestände und Fragen des sozialen und politischen Lebens... gelöst werden."

Innerhalb des verfassungsrechtlichen Konsenses besteht somit ein breites Feld von Optionen. Dies gilt vor allem auch für die Wirtschaftsordnung." (AGI, S. 18/19)

Das Bundesverfassungsgericht hat dazu folgende Entscheidung getroffen: "Das Grundgesetz garantiert weder die wirtschaftliche Neutralität der Regierungs- und Gesetzgebungsgewalt noch eine nur mit marktkonformen Mitteln zu steuernde 'soziale Marktwirtschaft'. Die 'wirtschaftspolitische Neutralität' des Grundgesetzes besteht lediglich darin, daß sich der Verfassungsgeber nicht ausdrücklich für ein bestimmtes Wirtschafts-

system entschieden hat. Dies ermöglicht dem Gesetzgeber, die ihm jeweils sachgemäß erscheinende Wirtschaftspolitik zu verfolgen, sofern er dabei das Grundgesetz beachtet.

Die gegenwärtige Wirtschafts- und Sozialordnung ist zwar eine nach dem Grundgesetz mögliche Ordnung, keineswegs aber die allein mögliche. Sie beruht auf einer vom Willen des Gesetzgebers getragenen wirtschafts- und sozialpolitischen Entscheidung, die durch eine andere Entscheidung ersetzt oder durchbrochen werden kann." (Vgl. AGI, S. 19)

"Wenn somit Problemlösungen immer den Charakter des Vorläufigen haben, kann auch das "Gemeinwohl" als Ziel politischen Handelns nicht als ein vorgegebener Wert oder eine absolute Größe definiert werden. "Gemeinwohl" deckt eine Vielfalt von Sachverhalten und Zwecken. Es bedarf der Konkretisierung im einzelnen Fall (BVerfGE 24,403). Was jeweils im Interesse des Gemeinwohls praktisch zu geschehen hat, wird in ständiger Auseinandersetzung aller an der Gestaltung des politischen und sozialen Lebens beteiligten Menschen und Gruppen ermittelt. Gemeinwohl kann nur bestehen, wenn einzelne widerstreitende Interessen im Interesse der Gerechtigkeit und der Rechtssicherheit zurückgestellt werden. Die Tendenz der Ordnung bei der Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Wünschen und Interessen wirkt in Richtung auf Ausgleich und Schonung der Interessen aller.

Das Gemeinwohl wird daher nicht von vornherein gleichgesetzt mit den Interessen oder Wünschen einer bestimmten Klasse. Es stellt lediglich eine regulative Norm dar, deren leitendes Prinzip der "Fortschritt zu sozialer Gerechtigkeit" ist, dessen konkrete Ausgestaltung jedoch Gegenstand der gesellschaftlichen Konflikte und der aus ihnen resultierenden Entscheidungsprozesse auf der Grundlage der Entscheidungsfreiheit der Bürger und ihrer Wahl aus verschiedenen Optionen ist. "Die staatliche Ordnung der freiheitlichen Demokratie muß systematisch auf die Aufgabe der Anpassung und Verbesserung und des sozialen Kompromisses angelegt sein; sie muß insbesondere Mißbräuche der Macht hemmen" (BVerfGE 5, 198)." (AGI, S.18-20)

Ob soziale und politische Kompromisse tragfähig sind und akzeptiert werden, hängt davon ab, inwieweit alle sozialen Gruppen und Bürger dieser Gesellschaft gleichwertige Chancen haben, ihre Interessen zu erkennen, zu vertreten und durchzusetzen.

"Auch der Konflikt und seine demokratische Bewältigung" müssen "in Erziehung und Unterricht eine angemessene Berücksichtigung finden (...). Die Schule hat daher eine vertiefte Einsicht in den Zusammenhang von Konsens und Konflikt als Bestandteil von Politik, Wirtschaft und Kultur in der pluralistischen Gesellschaft zu vermitteln sowie Konflikte konstruktiv und mit der Chance zur Lösung zu behandeln. Werden Konflikte nicht frei ausgetragen, dann führt dies zur Erstarrung und verhindert gesellschaftlichen Wandel. Mangelt es an einer Lösung von Konflikten, dann zeigen sich Tendenzen zur Gefährdung oder zur Auflösung von Staat und Gesellschaft. Die Schule hat den Schüler dabei instand zu setzen, in Konfliktfällen für sich eine Entscheidung zu treffen. Unvereinbar mit dieser Austragung von Konflikten ist die Simplifizierung in einer Art Schwarz-Weiß-Malerei oder eine Erziehung zu vorgegebener Parteilichkeit oder eine Indoktrination." (Zu verschiedenen Arten von Konflikten vgl. "Allgemeine Qualifikationen", bes. S. 26 ff.)

Der verfassungsrechtliche Bezugsrahmen mit seinen Prinzipien, Postulaten und Optionen ist nicht die Beschreibung der gesellschaftlichen Wirklichkeit; er ist auch nicht identisch mit den vielfältigen und kontroversen Erklärungen, theoretischen und politischen Deutungen gesellschaftlicher Wirklichkeit oder den sich artikulierenden bzw. feststellbaren unterschiedlichen Interessen, die sich auf die Verfassung beziehen.

Kinder und Jugendliche orientieren sich bei der Wahrnehmung und Beurteilung der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht von vornherein an dem verfassungsrechtlichen Rahmen. Sie nehmen Bruchstücke und Ausschnitte von Wirklichkeit auf, meistens ohne sie aufeinander oder gar auf ein relativ abstraktes verfassungsmäßiges Ordnungssystem zu beziehen (vgl. Teil B Lernbedingungen, S. 58).

Der abstrakte normative Zusammenhang, den eine Verfassung darstellt, kann daher nicht unvermittelt als solcher Lerngegenstand für Schüler werden; ihre lern- und entwicklungspsychologischen Dispositionen ermöglichen es nicht, ein abstraktes Normengefüge zu erfassen. Erst nach immer differenzierter und komplexer werdender Wahrnehmung, Erfahrung und Erklärung gesellschaftlicher Wirklichkeit kann es gelingen, auf einer verhältnismäßig hohen Reflexionsebene zu einer Einschätzung des Verhältnisses

von Verfassung und Wirklichkeit zu kommen, die zu einer kritischen Prüfung darüber veranlaßt,

"ob und inwieweit Verfassung und Verfassungswirklichkeit einander entsprechen oder im Rahmen der Verfassung verändert werden sollten" (AGI, S. 12).

Diese Unterschiede zwischen Verfassungsnormen, gesellschaftlicher Wirklichkeit sowie deren Wahrnehmung und Deutung müssen den am Erziehungs- und Bildungsprozeß Beteiligten bewußt bleiben und Schülern bewußt werden.

Die Möglichkeit, die Aufgaben zu erfüllen, die in der Hessischen Verfassung der Schule zugewiesen werden, ist jedoch nicht nur vom Unterricht abhängig, sondern vielmehr von den jeweiligen Lebensbedingungen, unter denen Schüler heranwachsen. Die Ausführungen in der "Allgemeinen Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien" zu Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Chancengleichheit weisen darauf hin:

"Gleichheit und Freiheit stehen in einem Spannungsverhältnis, das auf der Grundlage des Rechts- und Sozialstaatsprinzips ständig der Lösung bedarf. (...)

Aufgrund des Sozialstaatsprinzips hat der Staat die Aufgabe, alles in seiner Macht Stehende zu tun, um den Einzelnen materiell in den Stand zu setzen, seine Rechte wahrzunehmen und sich frei entfalten zu können. Auch die Gesellschaft darf dieses Leitziel nicht außer acht lassen, wenn sie dazu beitragen will, ein menschenwürdiges Dasein zu gewährleisten." (AGI, S.18)

"Ebenso wie die Freiheit ist die Gleichheit Konkretisierung der Menschenwürde. Gleichheit ist nicht nivellierende, sondern proportionale Gleichheit, mithin gleiche Chancen, gleiche Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gewährende Gleichheit, die an dem Postulat der sozialen Gerechtigkeit orientiert ist." (AGI, S. 17)

"Nach der Verfassung soll die Schule die Bildungsgrundlagen schaffen, die der freiheitlichen demokratischen Grundordnung unseres Staates entsprechen und den Schüler befähigen, sich zum mündigen Bürger, zur Selbst- und Mitverantwortung in einer freiheitlichen Demokratie zu bilden. Bei der Planung und Organisation des Schulwesens muß deshalb der Staat ein Schulwesen gewährleisten, das alle jungen Menschen gemäß ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen fördert und ihnen die Bildungsmöglichkeiten eröffnet, die sie zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben benötigen, und das Ausbildungsgänge, Unterrichts- und Erziehungsziele im Sinne des Grundgesetzes und der Hessischen Verfassung festlegt und deren Verwirklichung

ermöglicht.

Dabei geht es vor allem um die Herstellung von Chancengleichheit sowohl beim Zugang zu den Bildungs- und Ausbildungsstätten (Art. 59 HV, Art. 2 Abs. 1 GG, Art. 12 GG) als auch hinsichtlich der Förderung jedes Schülers entsprechend seinen Fähigkeiten und Interessen (...) (AGI, S. 26). Jeder Schüler hat das Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit und auf pädagogische Förderung seiner Entwicklung (AGI, S. 25f).

A 2 Allgemeine Erziehungsziele und Zielsetzungen von Gesellschaftslehre

In der Hessischen Verfassung ist das Ziel der Erziehung, das auch in der Schule zu verfolgen ist, im Art. 56, Abs. 4 festgelegt:

"Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe. Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit."

In der Allgemeinen Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien (AG1) ist dazu ausgeführt:

"Die Erziehung soll den jungen Menschen mithin zur Mündigkeit im Sinne einer rationalen Lebensführung oder eines einsichtigen und verantwortlichen Handelns vorbereiten." (AG1, S. 22)

"Als Mittel zur Erreichung dieses Zieles nennt die Hessische Verfassung beispielhaft drei Paare: Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit." (ebd.)

"Diese Begriffspaare müssen als Einheit gesehen werden, deren Momente nicht voneinander isolierbar sind. Persönlichkeit ist ohne mitmenschliche und soziale Bezüge ebenso wenig zu entfalten, wie Solidarität nur denkbar ist auf der Grundlage einer eigenverantworteten Entscheidung; Mitverantwortung und Mitbestimmung sind mit einer sozial verpflichteten Selbstverantwortung und Selbstbestimmung untrennbar verbunden. Aus dem Verständnis der Demokratie als nicht nur einer Staats-, sondern auch einer Lebensform resultiert, daß Mitverantwortung nicht nur eine Anforderung im zwischenmenschlichen Bezug sein kann, sondern auch die Möglichkeit der Teilnahme an den Entscheidungsprozessen des Gemeinwesens umfaßt. "Die Demokratie der Hessischen Verfassung ist nicht nur eine politische, sondern auch eine wirtschaftliche, soziale und kulturelle. Das Recht des Bürgers zur Mitgestaltung der politischen Ordnung durch Wahlen und Abstimmungen..., das Mitbestimmungsrecht in den Betrieben und bei Wirtschaftsmaßnahmen des Staates..., die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten bei der Gestaltung des Unterrichtswesens..., die kommunale Selbstverwaltung... entspringen gleichermaßen dem Gedanken des Selbstbestimmungsrechts des Volkes" (Zinn-Stein).

Dabei wird durch die genannten Beispiele deutlich, daß es nicht darum gehen kann, Organisationsprinzipien staatlicher Ordnung auf gesellschaftliche Bereiche zu übertragen, wohl aber darum, in den verschiedenen Lebensbereichen auf ihnen adäquate Weise dem Anspruch der Demokratie auf Teilhabe der Bürger gerecht zu werden; dies wird die Voraussetzung dafür sein, daß auch die politische Demokratie auf einem festen Fundament steht." (AGI, S. 22 f)

Wenn die Hessische Verfassung das Erziehungsziel "berufliche Tüchtigkeit"

"gleichberechtigt neben die Bildung zur sittlichen Persönlichkeit und die Vorbereitung zu politischer Verantwortung stellt, so weist sie ihm damit einen hohen Rang zu. Die Hessische Verfassung sieht damit die Arbeit als Beruf in ihrer Beziehung zur Persönlichkeit des Menschen im Ganzen, die sich erst dann voll ausformt und vollendet, wenn der Einzelne sich einer Tätigkeit widmet, die für ihn Lebensaufgabe und Lebensgrundlage ist, und durch die er zugleich seinen Beitrag zur gesellschaftlichen Gesamtleistung erbringt (BVerfGE 7, 397; 13, 104 ff.). Dabei darf nicht verkannt werden, daß die hochentwickelte Industriegesellschaft immer mehr Menschen der Chance beraubt, in sinnhaltiger Arbeit Selbstverwirklichung zu finden.

Die Hessische Verfassung sieht den Menschen als das ganze und unteilbare Wesen, das sich in einem Lebenskreis bewegt, auch wenn er verschiedene Tätigkeiten ausübt. Wenn der private Bereich vom öffentlichen Bereich völlig abgespalten wird, dann bedeutet dies eine Gefährdung des Menschen; sie kann nur überwunden werden durch menschengerechte Arbeits- und Lebensbedingungen, eine Erziehung zur humanen Arbeit und Tüchtigkeit und die Bereitschaft, Spannungen ehrlich durchzuhalten." (AGI, S. 13)

Unterricht im Lernbereich Gesellschaftslehre muß also besondere Aufgaben erfüllen: Er muß versuchen, zum Erreichen dieser allgemeinen Erziehungsziele beizutragen, aber er muß versuchen, dies über das Kennenlernen und Verstehen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der konkreten Lebensverhältnisse zu tun, die selbst wiederum als Bedingungsrahmen das Erreichen solcher allgemeiner Erziehungsziele begünstigen oder behindern. Diese Verschränkung macht den Unterricht in Gesellschaftslehre schwierig und setzt ihn manchen Belastungen aus; sie muß daher den am Erziehungsprozeß Beteiligten bewußt bleiben (vgl. auch das vorangegangene Kapitel "Bezugsrahmen für die Zielsetzungen der Gesellschaftslehre", S. 4).

Diese Verschränkung ist auch die Ursache dafür, daß sich allgemeine Erziehungsziele und Zielsetzungen von Gesellschaftslehre weitgehend decken; es darf allerdings nicht angenommen werden, daß in Gesellschaftslehre allein diese Ziele erreicht werden könnten oder daß Schule allein zum Erreichen dieser Ziele führen würde.

Als Zielsetzungen des Unterrichts in Gesellschaftslehre können auf dieser hohen Ebene unter Berücksichtigung des verfassungsrechtlichen Rahmens und der Ausführungen in der Allgemeinen Grundlegung daher gelten:

Unterricht ist auf die Entfaltung der Persönlichkeit hin anzulegen; dies soll geschehen durch die Entwicklung der

- Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung,
- Fähigkeit, berufliche Tüchtigkeit zu erwerben,
- Fähigkeit, sich in eigene und fremde Lebenssituationen und Positionen hineinzusetzen, sie zu verstehen und zu tolerieren, aber auch Partei zu ergreifen,
- Fähigkeit zur Mitbestimmung und Mitverantwortung, zur Solidarität und Kooperation bei Teilhabe und Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen,
- Fähigkeit, interessegeleitet und sozial verantwortlich zu handeln,
- Fähigkeit, ein Bewußtsein für demokratische Werte und soziale Gerechtigkeit aufzubauen und für diese einzutreten.

Diese Fähigkeiten lassen sich als Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz eines mündigen, demokratischen Bürgers zusammenfassen, der bereit und in der Lage ist, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen sowie gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu bewältigen.

Rahmenrichtlinien enthalten Aussagen darüber, welche Qualifikationen zum Erreichen solcher allgemeiner Zielsetzungen (Kap. A 3) erworben werden müßten, welche Lernziele, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lernbereich Gesellschaftslehre anzustreben sind (Kap. A 4, A 5, A 6), unter welchen Bedingungen in der Schule gelernt werden kann (Teil B), und welche Problemstellungen und Inhalte (Kap. C 2 - C 4) im Unterricht thematisiert werden sollen.

Bei Planung und Beobachtung des Lernprozesses ist zu berücksichtigen, daß die Entwicklung der in den Zielsetzungen genannten Fähigkeiten von einem Geflecht vielfältigster Bedingungen abhängig ist, so z.B. vom Lernpotential, von kognitiven und moralischen Entwicklungsstufen, von der Art der Sozialisationsprozesse in Familie, Schule und außerschulischen Gruppen, vom sozialen Milieu und von den jeweiligen Sozialerfahrungen, von den Lebenschancen, die über schulische Laufbahnen verteilt und die von den jeweiligen Lebens- und Arbeitsbedingungen beeinflußt werden, daß eine große Zahl von Menschen auch in der Bundesrepublik Deutschland aufgrund der Ungunst dieser Bedingungen nicht die Gelegenheit haben, ihre Persönlichkeit im Sinne der Zielsetzungen der Gesellschaftslehre zu entfalten. Zu einer realitätsgerechten Einschätzung vorhandener bzw. erst zu schaffender Möglichkeiten, Zielsetzungen von Gesellschaftslehre als eigene Interessen in solidarischem Handeln zu realisieren, ist Kennenlernen und Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit in Zeit, Raum und Struktur notwendig. Gesellschaft wird also selbst zum umfassenden Lernbereich, auf den hin alle Unterrichtsgegenstände bezogen sind. Zur Vermittlung zwischen Zielsetzungen auf so hoher Ebene, den Bedingungen gesellschaftlicher Wirklichkeit, den Voraussetzungen der Lernenden und den schulischen Lernprozessen, die im Sinne dieser Zielsetzungen angelegt sind, bedarf es weiterer curricularer Überlegungen.

A 3 Allgemeine Qualifikationen

Unter allgemeinen Qualifikationen, auf deren Erwerb Gesellschaftslehre zielt, sind komplexe individuelle und soziale Verhaltens- und Handlungsdispositionen zu verstehen, die es den Heranwachsenden ermöglichen, mündige demokratische Aktivbürger zu werden. Diese Qualifikationen sind eine Entfaltung der allgemeinen Zielsetzungen von Gesellschaftslehre (vgl. A 2 Zielsetzungen der Gesellschaftslehre^{S. 11}) auf einer hohen Abstraktionsstufe und in einer Langzeitperspektive, die es nicht erlauben, sie unmittelbar auf Gesellschaftslehreunterricht zu übertragen. Sie sind als kategoriale Orientierungen für Lernziele, Inhalte, Themen und Methoden der Gesellschaftslehre zu verstehen. Die allgemeinen Qualifikationen beschreiben, welches Wissen, welche Erkenntnis- und Urteilsfähigkeiten, welche Verhaltensmöglichkeiten und Handlungsbereitschaften für die Schüler als künftige aktive und demokratische Bürger wichtig und erstrebenswert sind, damit sie ihre gesellschaftlich-politischen Lebenssituationen selbständig überblicken und durchschauen können, ihre Position und Interessenlage in diesen Situationen reflektiert bestimmen und beurteilen können, gesellschaftliche und politische Handlungsspielräume und Entscheidungsmöglichkeiten wahrnehmen, nutzen und erweitern können.

Die allgemeinen Qualifikationen beziehen sich nicht nur auf die gegenwärtigen Erfahrungs- und Lernsituationen der Heranwachsenden, sondern darüber hinaus auf zukünftige gesellschaftliche und politische Lebenssituationen. Sie umfassen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die dem handlungsfähigen demokratischen Bürger in historisch und räumlich bedingten gesellschaftlich-politischen Situationen konkret und aktuell verfügbar sein sollen, um diese Situationen selbständig und politisch-gesellschaftlich mitbestimmend, mithandelnd und mitverantwortend bewältigen zu können.

Allgemeine Qualifikationen sind demnach Ausstattungen mit komplexen politisch-gesellschaftlichen Verhaltensdispositionen und Handlungskompetenzen. Lernprozesse zum Erwerb dieser allgemeinen Qualifikationen schließen die verschiedenen Aspekte des Lernens - das kognitive, das affektiv-emotionale, das evaluative (bewertend-beurteilende) und das pragmatische Lernen - in sich ein.

Auf dieser Darstellungsebene werden die allgemeinen Qualifikationen bewußt noch nicht in einzelne Teilqualifikationen und Qualifikationselemente aufgelöst. Die verschiedenen Stadien des Lernens (z.B. Wahrnehmen, Erkennen, Verstehen, Urteilen, Handeln) und die unterschiedlichen Bestandteile der Qualifikationen (z.B. fachspezifische Kenntnisse, Methodenwissen, instrumentelle Fertigkeiten) werden synoptisch als Qualifikationszusammenhang betrachtet.

In den folgenden Kapiteln (vgl. A 4, A 5, A 6 ^{S. 30 u. S. 39 u. S. 46} Schwerpunktübergreifende Lernziele, Fähigkeiten und Fertigkeiten) werden die Qualifikationen auf- gegliedert, auseinandergefaltet und zunehmend - auf den Gesellschaftslehre- unterricht bezogen - konkretisiert.

Nur in seltenen günstigen Fällen erwerben die Heranwachsenden diese all- gemeinen Qualifikationen bis zum Abschluß der Sekundarstufe I in ihrem politischen Sozialisationsprozeß. Der Gesellschaftslehreunterricht hat in diesem Qualifizierungsprozeß eine wichtige Funktion zu erfüllen. Neben dem organisierten und geplanten Lernen in der Gesellschaftslehre finden jedoch innerhalb und außerhalb der Schule Sozialisationsvorgänge und Lern- prozesse statt, die die Heranwachsenden und ihre Fähigkeit und Bereitschaft zu gesellschaftlichem, politischem, historischem und geografischem Lernen maßgeblich beeinflussen. Es ist deshalb nicht allein vom Gesellschaftslehre- unterricht abhängig, in welchem Umfang die Schüler die allgemeinen Quali- fikationen erwerben.

Die allgemeinen Qualifikationen sind nicht als Hierarchie oder Taxonomie zu begreifen, sondern als Teilaspekte eines komplexen Qualifikations- zusammenhangs.

Die sechs Qualifikationen, die anschließend beschrieben werden, stellen je- weils einen Zusammenhang dar zwischen

- a) grundlegenden Aspekten gesellschaftlicher Verhältnisse und Struk- turen (Situationen),
- b) historischen, räumlichen, wirtschaftlichen u.a. Bedingungen dieser Situationen,

- c) der Interpretation und Normierung dieser Verhältnisse im gesellschaftlichen Leben und Bewußtsein,
- d) der Wahrnehmung und Deutung dieser Zusammenhänge durch die Schüler in ihrem Bezug auf ihre jeweilige Lebenssituation,
- e) den Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler in ihrem sozialen Umfeld,
- f) den Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten anderer sozialer Gruppen,
- g) den Zielsetzungen der Gesellschaftslehre (vgl. A 2 , S. 4).

Grundlegende Aspekte gesellschaftlich-politischer Verhältnisse werden gesehen in:

- sozialen Verhältnissen und Herrschaftsstrukturen (vgl. 1.Qualifikation),
- individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen (vgl. 2. Qualifikation),
- gesellschaftlichen Interessen, Wertvorstellungen und Normen (vgl. 3. Qualifikation),
- gesellschaftlichen Bewußtseinsformen und Ideologien (vgl. 4.Qualifikation),
- gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. 5. Qualifikation),
- Konflikt und sozialem Wandel (vgl. 6.Qualifikation).

Da die sechs Qualifikationen nur Teilaspekte eines komplexen Qualifikationszusammenhangs sind, ist bei ihrer Abgrenzung voneinander keine absolute Trennschärfe nötig. Man kann aus den Qualifikationsbeschreibungen ablesen, wie die besonderen Akzente für jede der sechs Qualifikationen gesetzt werden.

1. Qualifikation: Bereitschaft und Fähigkeit,

gesellschaftliche Verhältnisse und Herrschaftsstrukturen auf ihre räumlichen, historischen und sozioökonomischen Bedingungen und ihre heutigen und künftigen Zwecke und Notwendigkeiten zu befragen,

die mit ihnen verbundenen Wertvorstellungen, Normen und Interessen, ihre Herkunft und Legitimation, ihre Ausdrucksformen und Wirkungen zu prüfen, Einflußmöglichkeiten und Teilhabechancen zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern.

Wesentliche gesellschaftliche Wertvorstellungen, Normen und Verhaltensmuster werden von Kindern schon in der primären Sozialisation des Vorschulalters übernommen und verinnerlicht. Die tradierten Normen und Verhaltensweisen werden nicht als Ergebnisse historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen bewußt, sondern erscheinen oft als "naturgegeben", selbstverständlich und unveränderlich.

Geschichtliches Bewußtsein von Veränderung und Kontinuität räumlicher und gesellschaftlich-politischer Verhältnisse, Lebensbedingungen und Wertsysteme, das diese statischen Vorstellungen auflöst, kann im Lernprozeß erfahren und erworben werden,

- wenn eigene Realitätswahrnehmung bewußt geprüft, methodisch erweitert und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen angereichert wird,
- wenn lebensgeschichtliche Erfahrungen sowie lebensweltlich und unterrichtlich vermittelte historische und geographische Kenntnisse auf Voraussetzungen, Erscheinungsformen und Entwicklungsperspektiven gegenwärtiger räumlicher, gesellschaftlicher und politischer Vorstellungen und Verhältnisse untersucht und reflektiert werden.

Diese Qualifikation befähigt dazu, den eigenen gesellschaftlichen Standort aus einer differenzierten historisch-gesellschaftlichen Analyse zu gewinnen. Gesellschaftliche Erwartungen (z.B. Verhaltensforderungen, Leistungsansprüche, Anpassungsdruck, moralische Gebote und Verbote, soziale Positionszuweisungen), die oft als Sachzwänge dargestellt werden, können nach ihren historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, Interessen und Auswirkungen für den einzelnen, für soziale Gruppen und ganze Gesellschaften geprüft und beurteilt werden. Räumliche und politische Verhältnisse sowie Entscheidungsstrukturen, die darauf bezogen sind, können daraufhin untersucht werden, inwieweit die verschiedenen gesellschaftlichen Bedürfnisse, Interessen und Wertvorstellungen anerkannt und berücksichtigt werden.

Die im Lernprozeß erworbene Kenntnis der grundlegenden Strukturen und Institutionen der Gesellschaft der Bundesrepublik und der Einblick in

die Funktionszusammenhänge des politisch-gesellschaftlichen Systems bildet die Grundlage für die rationale Beurteilung der bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, ihrer Voraussetzungen und Institutionen. Dabei entsteht die Einsicht in die Zusammenhänge von sozialökonomischen, sozialkulturellen und politischen Verhältnissen und den sie begründenden und rechtfertigenden Wertvorstellungen, Normen und Rechtsgrundlagen.

Es ist fraglich, ob politische Selbst- und Mitbestimmung in solchen Gesellschaften realisiert werden kann, in denen wichtige wirtschaftliche und soziale Strukturen und Entscheidungsbereiche der demokratischen Teilhabe der Gesellschaftsmitglieder entzogen sind.

Diese Qualifikation schließt die historisch begründete Einsicht ein, daß Demokratie nur dann bestehen kann, wenn sie von aktiven demokratischen Bürgern verwirklicht wird, die in Staat und Gesellschaft mitbestimmen, mithandeln, mitkontrollieren und mitverantworten. Der demokratische Aktivbürger ist aber nur dann qualifiziert, dieser Einsicht entsprechend zu handeln und die Chancen wahrzunehmen, gesellschaftliche Entscheidungsprozesse und Herrschaftsverhältnisse im demokratischen Sinne zu beeinflussen, wenn er die Funktionszusammenhänge des politisch-gesellschaftlichen Systems - ihre Entstehung, ihre Zwecksetzungen und ihre Wirkungsweisen - durchschaut und die demokratischen Teilhaberechte als reale Möglichkeiten zur Mitgestaltung politischer und gesellschaftlicher Vorgänge und Verhältnisse erfassen und anwenden kann. Dazu gehört, daß er auch die Widerstände und Machtgruppen kennt, die dazu neigen, demokratische Handlungsmöglichkeiten zu beschränken, und diesen gemeinsam mit gleichgesinnten Demokraten entgentreten kann.

Die Gesellschaftslehre hat unter dem Aspekt der Qualifikation zu politischem Handeln die Aufgabe, dem Lernenden die Erkenntnis aller Möglichkeiten zu gesellschaftlich-politischer Mitbestimmung zu erschließen und seine Bereitschaft zu fördern, ungenutzte politisch-gesellschaftliche Handlungsspielräume zur Verwirklichung von demokratischen Verfassungsansprüchen und Teilhabechancen zu nutzen und zu erweitern.

2. Qualifikation: Bereitschaft und Fähigkeit zu erkennen,

wie individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse entstehen und sich verändern,

von welchem natürlichen Potential und welchen sozialökonomischen Bedingungen sie abhängig sind,

gesellschaftliche Bedürfnisse auch als eigene zu verstehen,

ihre gegenwärtige und künftige Bedeutsamkeit abzuwägen

und ihnen gegebenenfalls den Vorrang vor der Befriedigung von privaten Gruppen- und Einzelinteressen einzuräumen.

Wenn der mündige demokratische Aktivbürger diese Qualifikation erreicht, sieht er die Natur als Lebensgrundlage und nicht nur als Objekt der Aneignung und Unterwerfung an. Er glaubt nicht wie ein "homo faber" an die Machbarkeit aller Dinge, sondern kann historische und gegenwärtige Nutzungsansprüche an naturräumliche Ressourcen auf gesellschaftliche Notwendigkeiten und auf längerfristige Folgen hin bedenken.

Er erkennt und versteht, daß sozialökonomische Strukturveränderungen räumliche und gesellschaftliche Wirkungen hervorbringen und daß dadurch Bedürfnisse und Interessen entstehen und verändert werden.

Unter dem Aspekt von Selbstbestimmung und Mündigkeit ist er qualifiziert, seine Bedürfnisse zu prüfen und sich reflektiert für oder gegen ihre Befriedigung zu entscheiden.

Er erkennt, daß in den westlichen Industrieländern Konsumbedürfnisse hervorgerufen werden, um Produktion und wirtschaftliches Wachstum zu fördern, während in Ländern der Zweiten und Dritten Welt menschliche Existenzbedürfnisse nicht befriedigt werden können.

Er weiß, daß es wichtig ist, sich an der Durchsetzung gesellschaftlicher Bedürfnisse und Interessen (z.B. wirtschaftliche und soziale Sicherheit,

Umweltschutz, Friedenssicherung, Bildungsreform) zu beteiligen.

Diese Interessen betreffen seine Lebenssituation ebenso wie die seiner Mitbürger in ähnlicher Lage und der Gesellschaft insgesamt.

Wenn die verfügbaren Mittel nicht ausreichen, um die Bedürfnisse Einzelner, sozialer Gruppen und der Gesamtgesellschaft zu befriedigen, muß der mündige demokratische Bürger begründen und vertreten können, welche Bedürfnisse vorrangig sind. Damit er Interessen und Ansprüche erkennen und beurteilen kann, muß er unterscheiden, ob diese aus den Bedürfnissen der Gesellschaft hervorgehen oder ob sie nur vorgeblich gesamtgesellschaftlich notwendig sind, in Wirklichkeit aber bestimmten Einzelgruppen dienen.

Die meisten gesellschaftlichen Bedürfnisse können nicht mehr allein durch Privatinitiative oder Marktmechanismus befriedigt werden. Planung, Koordination und Hilfeleistungen werden zunehmend zu öffentlichen Aufgaben. Öffentliche Aufgaben, die gesamtgesellschaftlichen Interessen dienen, stehen in Konkurrenz mit Sonderinteressen. Die Befriedigung der gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisse hängt maßgeblich davon ab, inwieweit es gelingt, sie politisch durchzusetzen und materielle wie finanzielle Ressourcen für gesamtgesellschaftliche Aufgaben verfügbar zu machen.

3. Qualifikation: Bereitschaft und Fähigkeit,

eigene und gesellschaftliche Interessen, Wertorientierungen und Normenvorstellungen zu analysieren,

sie mit denen von sozialen Gruppen/Schichten/Klassen und anderen Gesellschaften zu verschiedenen Zeiten und Räumen zu vergleichen,

daraus zulernen, in gesellschaftlich-politischen Alternativen zu denken,

begründet Positionen einzunehmen und diese argumentativ und aktiv zu vertreten.

Unter der Zielperspektive Selbstbestimmung umfaßt diese Qualifikation die Untersuchung eigener Interessen, Werte und Normen nicht allein aus der eigenen Sozialisation und Lebensgeschichte und der Situation sozialer Zu-

gehörigkeitsgruppen, sie bezieht diese außerdem vergleichend und unterscheidend

- auf andere Sozialschichten in der westdeutschen Gesellschaft,
- auf gesellschaftliche Gruppierungen in anderen Ländern und Weltteilen und
- auf historische Phasen gesellschaftlicher Entwicklung.

Wer diese Qualifikation erreicht, ist nicht auf ein räumlich enges, statisches Identitäts- und Interessenbewußtsein beschränkt. Er versteht nicht nur, wie er selbst zu den Werten und Normen gekommen ist, die sein Verhalten und Handeln bestimmen, sondern kann seine sozialen Orientierungen und Strebungen über seine Lebensgeschichte hinaus historisch zurückverfolgen zu früheren Generationen und geschichtlichen Perioden, in denen diese Werte und Normen entstanden sind und in denen sie ähnliche oder andere Bedeutung hatten. So entsteht als Aspekt historischen Bewußtseins die Einsicht in die Dauerhaftigkeit von Werten, aber auch in die Veränderbarkeit von Normsetzungen, Verhaltensorientierungen und Interessenlagen in verschiedenen geschichtlichen Situationen.

Diese Qualifikation umfaßt außerdem die Fähigkeit zu "grenzüberschreitendem" Denken, weil eigene Wert- und Verhaltensvorstellungen sowie Interessen auf eigene und fremde Sozialgruppen und Gesellschaften bezogen werden. Gemeinsame humane Werte, die weltweit Anerkennung finden (z.B. die Menschenrechte) und für die man mit anderen einzutreten bereit ist, werden ebenso begriffen wie unterschiedliche Verhaltensgewohnheiten und Normvorstellungen, die aus anderen Bedingungen und Traditionen zu erklären sind.

Das Bewußtsein wird erweitert und zu mehrdimensionalem und alternativem Denken qualifiziert. Es kann verschiedene Möglichkeiten gesellschaftlicher Verhaltensweisen, Wertorientierungen und Interessenlagen reflektieren, beurteilen und daraus eigene Positionen und Entscheidungen bestimmen und begründen. Damit wird die entschiedene politisch-gesellschaftliche Stellungnahme aufgrund der analysierten eigenen Interessen und Überzeugungen ermöglicht.

Das Vertreten der eigenen Interessen erfordert im allgemeinen solidarisches Handeln mit anderen, die in derselben gesellschaftlichen Lage sind, die gleiche soziale Interessen haben und die gleichgesinnt sind; es erfordert die Fähigkeit, Formen und Wege zur Vertretung der eigenen Position zu kennen und anzuwenden oder sogar selbst zu entwerfen. Die Handlungsperspektive dieser Qualifikation ist in der Schule noch eine ungelöste Frage. Handeln kann in der Schule oft nur gedanklich vorweggenommen und zum Teil durch Simulationen und Probehandeln vorbereitet werden.

4. Qualifikation: Bereitschaft und Fähigkeit,

Erscheinungen des politisch-gesellschaftlichen Alltags bewußt wahrzunehmen,

ihre Bedeutung für die eigene bzw. gruppenbezogene und die gesamtgesellschaftliche Situation zu reflektieren,

Deutungen und Erklärungsmuster von historisch-politischen Ereignissen, gesellschaftlichen Verhältnissen und politischen Zielen zu prüfen,

Interessen und Zwecksetzungen politisch handelnder Gruppen in Gegenwart und Vergangenheit zu erkennen und zu beurteilen,

ideologische Erklärungen und Deutungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erkennen und einzuschätzen,

soziale Vorurteile zu durchschauen und Einstellungstereotypen abzubauen.

Gesellschaftliches und politisches Alltagsgeschehen wird oft kaum bemerkt, unbefragt hingenommen oder mit Deutungsmustern belegt, deren Herkunft und Relevanz ungeklärt bleibt. Beziehungen zwischen der "großen Politik", dem "Weltgeschehen", "geschichtlichen Ereignissen" und dem eigenen Alltagsleben lassen sich für den einzelnen und seine Bezugsgruppen oft nur schwer herstellen und werden allenfalls über Medien - zusammen mit Interpretationen - vermittelt:

Diese Qualifikation schließt die Fähigkeit zu einem Beziehungsdenken ein, das Zusammenhänge entwickelt zwischen alltäglichen sozialen Lebenssituationen und gesamtgesellschaftlichen wie politischen Strukturen und Prozessen. Diese erscheinen nicht mehr als abgehoben, auf einer höheren Ebene verlaufend, unbeeinflussbar. Wer über diese Qualifikation verfügt, hat gelernt, Erklärungsmodelle und Deutungsmuster von gesellschaftlichen Verhältnissen und politischen Zielen auf Wirklichkeitsbezug, Interessengebundenheit und Erklärungsgehalt zu prüfen, ehe er sie übernimmt.

Er weiß von möglicher Fremdbestimmung gesellschaftlichen Bewußtseins und Interesses und vom Zusammenhang zwischen Interesse und Erkenntnis. So ist er fähig, ideologische Positionen in Gegenwart und Vergangenheit zu erkennen sowie traditions- und situationsgebundene Interessenlagen und Wertungen anderer Gruppen einzuschätzen.

Diese Qualifizierung umschließt auch das Vermögen, sozialpsychologische Faktoren und gesellschaftlich-politische Funktionen sozialer Vorurteile zu durchschauen. Vorurteile werden als gesellschaftliches und politisches Herrschaftsinstrument, als Ablenkungs- und Projektionsmechanismus, als Entlastungsfunktion und Integrationsmedium bewußt. Eigene Denkklišees und Bewertungsschemata werden in rationaler Distanz und kritischer Analyse revidierbar. Reflektiertes soziales Selbstbewußtsein ermöglicht auch den Abbau von Einstellungsstereotypen, z.B. gegen gesellschaftliche Außenseiter, Minderheiten und fremde Völker und Kulturen.

5. Qualifikation: Bereitschaft und Fähigkeit,

gesellschaftlich relevante Kommunikation auf ihre Entstehung und ihre sozialen und politischen Hintergründe zu untersuchen und zu beurteilen.

Soziale Kommunikation geschieht im Zusammenhang gesellschaftlicher Prozesse und Funktionen, z.B. in Herrschaftsprozessen, in Arbeits- und Lernprozessen, in Erholung, Unterhaltung, kulturellem Geschehen, Information

als Austausch von Gedanken- und Verhaltensäußerungen zwischen Absendern und Empfängern. Das wichtigste Kommunikationsmedium war und ist die gesprochene und geschriebene Sprache.

In der Sozialisation werden vor allem durch sprachliche und visuelle Kommunikation Werte, Normen und Verhaltenserwartungen vermittelt. Von der Verfügung über Sprache werden Leistungs- und Handlungsmotivationen, soziale Kontakt- und Kooperationsfähigkeit beeinflusst. Sprachkompetenz ist eine wesentliche Bedingung für Schulerfolg, Berufsaussichten, sozialen Status und Prestige.

Sprache und andere Kommunikationsmittel wurden in der Geschichte oft zu Medien der Herrschaft und der sozialen Differenzierung und Diskriminierung. Herrschaftsverhältnisse werden reproduziert, wenn eine bestimmte Sprache der herrschenden gesellschaftlichen Gruppen/Schichten/Klassen (z.B. Latein, Französisch, Englisch, "Hochdeutsch") Kriterium für soziale Positionszuweisung und politische und kulturelle Teilhabechancen ist.

Gesellschaftslehre zielt auf das Verständnis und die Beurteilung der gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Funktionen von sprachlicher und visueller Kommunikation. Sie kann ergänzend zu anderen Fächern, insbesondere zu Deutsch und Kunst, einen Beitrag zum Erwerb von sozialer Kommunikationsfähigkeit leisten.

In der modernen Industriegesellschaft haben die Massenmedien, insbesondere Fernsehen, Rundfunk, Presse und Film, maßgeblichen Einfluß auf die Beschaffung, Auswahl, Zusammenstellung und Verbreitung von Informationen, Verhaltens- und Wertvorstellungen sowie Meinungen. In der Kommunikation der Massenmedien, die meist als Einwegkommunikation stattfindet, haben die Personen, Gruppen und Organisationen (z.B. Verleger, Rundfunk- und Fernsehanstalten, Parteien, Kirchen, Verbände), die über die Massenkommunikationsmittel bestimmen und verfügen, gesellschaftlich und politisch bedeutsamen Einfluß auf die Informationsangebote für das mehr oder weniger einflußlose, nur empfangende Publikum.

Diese Qualifikation schließt also die Fähigkeit ein, gesellschaftliche Vorstellungen, Interessen oder Ideologien zu erkennen, die in Massenkommunikationsmitteln verbreitet werden und die gesellschaftlichen und politischen Kräfte zu identifizieren, die dahinterstehen. Sie umfaßt die Kenntnis der Möglichkeiten zur Beschaffung und Analyse von Informations- und Meinungsfreiheit zu nutzen und zu erweitern. Dadurch erwirbt der künftige Aktivbürger die Kompetenz, am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß in seinen Lebenssituationen teilzunehmen und seine politisch-soziale und räumliche Umwelt mitzugestalten. Er qualifiziert sich dazu, seine Interessen in der Kommunikation mit anderen zu artikulieren, zu vertreten und Formen ihrer Verbreitung zu finden.

6. Qualifikation: Bereitschaft und Fähigkeit,

Konflikt als Form sozialer Interaktion und politisch-gesellschaftlichen Interessenaustrags sowie als Moment sozialen Wandels zu erkennen,

Konflikte durchzustehen,

Regelungs- und Lösungsstrategien zu kennen und anwenden zu können,

Unterschiede zwischen individuellen, innergesellschaftlichen und zwischenstaatlichen Konflikten zu begreifen

und die Notwendigkeit einer friedlichen zwischengesellschaftlichen Zusammenarbeit auf der Grundlage sozialer Gerechtigkeit und mitmenschlicher Solidarität für Unterprivilegierte einzusehen und aktiv zu unterstützen.

In der eigenen sozialen Umwelt, in vergangenen und gegenwärtigen Gesellschaften und zwischen Völkern und Staaten sind Konflikte als elementare Formen sozialer Interaktion und als dynamische Kräfte gesellschaftlicher Veränderungen, aber auch als Ausbrüche sozialer Aggression oder Destruktivität zu beobachten.

Der Heranwachsende erlebt persönliche Konflikte, vordringlich als individuelle und psychische Spannungen; er erkennt nicht, daß ihre Ursachen auch in sozialen Bedingungen liegen. Solche persönlichen Konflikte fördern in bestimmten Situationen die Identitätsbildung; oft erschweren und gefährden sie diese aber auch krisenhaft.

Soziale Konflikte, die unmittelbar als solche begriffen werden, erfährt der junge Mensch in Beziehungen mit Gruppen und Institutionen vorwiegend außerhalb der Familie, z. B. in der Schule. Im geplanten sozialen Lernen der Gesellschaftslehre sind Erkenntnisse und Verhaltensweisen zum Austragen, Regulieren und Lösen von Gruppenkonflikten vermittelbar. Dabei ist die Einsicht zu gewinnen, daß nicht ein konfliktloser Harmoniezustand realisierbares Ziel ist, sondern rationaler Ausgleich zwischen kontroversen Meinungen und Interessen.

Zu dieser Qualifikation gehört die Unterscheidungsfähigkeit für verschiedene Arten von Konfliktursachen und -formationen. So wird verständlich, daß Konfliktmuster und Lösungsmodelle von persönlichen und Kleingruppenkonflikten nur begrenzt auf gesamtgesellschaftliche oder gar zwischengesellschaftliche Konflikte übertragbar sind.

Kenntnisse wissenschaftlicher Untersuchungsansätze und Aussagen zur Konfliktanalyse und Friedensforschung sind für diese Qualifikation unverzichtbar. Wer erkennt, daß es kontroverse Erklärungsmodelle, z.B. für die historischen und heutigen Ursachen und Elemente früherer und jetziger gesellschaftlicher räumlicher und zwischenstaatlicher Konfliktkonfigurationen gibt, wird befähigt zum vergleichenden und kontroversen Denken, bezogen auf politische, historische und geografische Kategorien (z.B. Macht- und Herrschaftskonflikte, nationale Konflikte, Klassenkonflikte, religiöse Konflikte, Konflikte um Lebens- und Wirtschaftsräume, Konflikte zwischen politisch-ideologischen Systemen).

Mit den verschiedenen Interpretationen von Konflikten verbinden sich unterschiedliche Bewertungen, die auf kritischer Abwägung und überlegter Stellungnahme beruhen. Was bedeutet es, wenn die Konflikte innerhalb und zwischen Gesellschaften auf den Grundwiderspruch zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen zurückgeführt werden? Wie ist demgegenüber die Erklärung zu sehen, daß soziale Konflikte aus strukturellen Ungleichgewichten in verschiedenen binnen- oder zwischengesellschaftlichen Bereichen entstehen, die zu neuen Gleichgewichtszuständen gebracht werden

können und zugleich gesellschaftlichen Wandel hervorbringen? Was heißt es dagegen, wenn Konflikte als sozial schädlich oder dysfunktional angesehen werden, weil sie die gesellschaftliche Eintracht oder die Funktionsfähigkeit sozialer Systeme stören?

Diese Interpretationen sind auf ihre realen historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und ihre politischen Folgen für das Austragen von Konflikten zu bedenken und zu prüfen. Aufhebung der gesellschaftlichen Grundwidersprüche, Lösung sozialstruktureller Teilkonflikte oder regelgebundene Konfliktaustragung nach Lösungsmodellen sind Folgerungen der Konflikttheorien. Für die Beurteilung dieser Folgerungen sind hier die Grundrechte des Grundgesetzes und der Hessischen Verfassung Bezugsgrundlage. Sie garantieren den gesellschaftlichen Grundkonsens, der totale innergesellschaftliche Konflikte mit destruktiven Wirkungen ausschließt.

Die Qualifikation schließt die Einsicht ein, daß in der Demokratie die Verwirklichung der liberalen, politischen und sozialen Grund- und Menschenrechte kontrovers und konfliktthaltig, aber auf der Basis des Verfassungskonsens geschieht. Der innere Frieden wird dadurch dauerhaft gesichert, daß die demokratischen und sozialen Rechte in politische Realität umgesetzt werden und die demokratischen Aktivbürger sich engagieren für die konkrete Durchsetzung von Werten wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Solidarität als gleiche Teilhabemöglichkeiten für alle.

Ebenso wichtig ist der Einsatz für Frieden, Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Solidarität in den zwischengesellschaftlichen Beziehungen. Das Grundgesetz enthält das Bekenntnis zur Wahrung des Friedens, zu einer friedlichen und dauerhaften Ordnung in Europa und zwischen den Völkern der Welt und legt die Bundesrepublik auf eine Friedenspolitik fest (Art 24 GG). Sie soll ein Mitglied der friedlichen Völkergemeinschaft sein (Art 25 GG). Verfassungswidrig und strafbar sind alle Handlungen, die geeignet sind, das friedliche Zusammenleben der Völker zu stören (Art 26 GG). Die verfassungsmäßige Verpflichtung zu einer Politik friedlichen Zusammenlebens und friedlichen Interessenausgleichs mit anderen Völkern gilt nicht allein für die Politik der Parteien, Parlamente und Regierungen, sie erfordert auch

von den demokratischen Bürgern Friedensgesinnung. Dazu gehören: Abbau von nationalen und rassistischen Vorurteilen und nationalistischen Ideologien, Verzicht auf nationalstaatliche Denk- und Verhaltensweisen, Eintreten für Entspannung, Abrüstung und friedlichen Interessenausgleich, Aufgeben von stereotypen Feindbildern; Bereitschaft, die räumlich und geschichtlich bedingte Andersartigkeit von Gesellschaften und Kulturen zu akzeptieren, Zusammenarbeit mit anderen Gesellschaften und Staaten zu unterstützen, auch wenn dadurch zunächst wirtschaftliche Nachteile zu erwarten sind, Einsicht in die Notwendigkeit, das wirtschaftliche und soziale Ressourcen- und Machtgefälle und ungleichgewichtige Austauschbeziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern abzubauen.

Im Alltag des einzelnen und seiner Mitgliedsgruppen kann sich diese Qualifikation z.B. im Verhalten gegenüber ausländischen Gästen, Einwanderern und Mitbürgern (z.B. Gastarbeiter, Gastarbeiterkinder, politische Flüchtlinge, Studenten und Praktikanten aus afrikanischen und asiatischen Ländern) bewähren. Der aktive Einsatz für Benachteiligte in unserer Gesellschaft und erst recht für unterprivilegierte Menschen und Völker in der Dritten Welt kann auch in der Bereitschaft Ausdruck finden, in sozialen Diensten, Friedens- und Entwicklungsorganisationen mitzuarbeiten bzw. diese zu unterstützen.

A 4 Schwerpunktübergreifende Lernziele

In den schwerpunktübergreifenden Lernzielen werden die Zielsetzungen der Gesellschaftslehre (vgl. A 2^{3,4)} auf eine mittlere Abstraktionsebene transformiert und auf die didaktische Analyse und Planung von Unterricht bezogen. Die schwerpunktübergreifenden Lernziele sind Leitmarkierungen für den Gesellschaftslehreunterricht. Sie werden bei der Unterrichtsplanung konkretisiert, indem sie mit Themen und Problemstellungen verschränkt werden.

Sie sind schwerpunktübergreifend, weil sie sich auf politische Bildung als komplexen Lernprozeß beziehen und nicht allein einem Arbeitsschwerpunkt zugeordnet werden können.

Die schwerpunktübergreifenden Lernziele enthalten Aussagen über gewünschte gesellschaftliche, historische, politische und sozialräumliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einsichten, die Schüler im Lernprozeß erreichen sollen.

Politische Bildung geschieht im schulischen Lernprozeß nicht nur als Kenntniserwerb, sondern insbesondere als Entwicklung sozialräumlicher, geschichtlicher, gesellschaftlicher und politischer Erkenntnisprozesse. Diese werden durch Wissensdrang hervorgerufen, vorangetrieben durch politisch-soziale Motivation, durch Identifikation und Parteinahme sowie durch Erkenntnisinteresse; sie gelingen im Zusammenhang sozialer Kommunikation und Kooperation der Lerngruppe, im Erfahrungsbearbeiten, Problemlösen und Probehandeln, in intellektuellen Suchbewegungen und forschendem und entdeckendem Lernen, im Entwickeln "soziologischer Phantasie", in der Erweiterung des individuellen und sozialen Erfahrungshorizonts und Bewußtseins, im Aufbau reflektierter politischer und gesellschaftlicher Verhaltens und Handlungsdispositionen.

Nach diesem Verständnis von politisch-gesellschaftlichen Lernprozessen beziehen sich schwerpunktübergreifende Lernziele in erster Linie auf die Schüler, auf ihre Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Interessen. Schüler können politische Bildung nicht in einer Objektrolle in fremdbestimmten, vorprogrammierten Unterrichtssituationen erreichen. Politisches Lernen soll besonders unter dem Aspekt von selbst- und mitbestimmten Prozessen zur Erweiterung von Erfahrung, Erkenntnis, Bewußtsein und Verhaltensmöglichkeiten geschehen. Deshalb können den Schülern nicht für jeden Unterrichtsschritt und jede Stunde genaue Einzel- und Teillernziele vorgegeben werden, die ihr Lernverhalten in festgelegte Bahnen lenken, es determinieren und einschränken.

Bisher ist es nicht gelungen, das curriculare Deduktionsproblem zu lösen und Lernzielzusammenhänge in ein und demselben fugenlosen und schlüssigen Ableitungszusammenhang zugleich zu konstruieren und zu legitimieren. In diesem Plan werden die schwerpunktübergreifenden Lernziele deshalb nicht aus vorgegebenen unbestreitbaren Normen und aus exakt definierten normierten Inhalten abgeleitet. Die Lernziele sind auch nicht als Stufenfolge im Sinne einer Hierarchie oder Taxonomie zu verstehen. Sie sind nicht - im lern-technologischen Verständnis - operationalisierbar und direkt überprüfbar.

Die schwerpunktübergreifenden Lernziele berücksichtigen die kognitiven, affektiven und pragmatischen Aspekte politischen Lernens in den Lernzielbereichen Analyse- und Erkenntnisfähigkeit, Verständnis- und Einsichtsfähigkeit, Kritik- und Urteilsfähigkeit sowie Bereitschaft und Fähigkeit zu politisch-gesellschaftlichem Handeln.

Sie werden von Lehrern und Schülern bei der Unterrichtsplanung und in den zielorientierten Interaktions- und Kommunikationsprozessen der Lernsituationen konkretisiert und erarbeitet.

1. Lernziele unter kognitivem Aspekt - Lernzielbereich: Analyse- und Erkenntnisfähigkeit

- 1.1 Erkennen der Grundstrukturen einiger Gesellschaften, insbesondere der Bundesrepublik Deutschland, vor allem
 - die ökonomischen, sozialen und politischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, ihre Voraussetzungen, Institutionen und Legitimation in ihrem verfassungsrechtlichen Bedingungsrahmen
 - den Prozeß der politischen Entscheidungen, der Meinungs- und Willensbildung sowie seine Bedingungen.
 - grundsätzliche kontroverse politische und gesellschaftliche Positionen und konkurrierende Zielvorstellungen in ihrer Abhängigkeit von unterschiedlichen Interessen, Wert- und Normvorstellungen,
 - grundlegende wirtschaftliche und sozialräumliche Disparitäten, wie sie im Gegensatzpaar Ballungsräume und strukturschwache ländliche Räume zum Ausdruck kommen und ihre konkreten Auswirkungen in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsweltbedingungen finden.
- 1.2 Andere Gesellschaftsordnungen und alternative Lösungsmöglichkeiten von gesellschaftlichen Problemen und Konflikten kennen.
- 1.3 Erkennen der Geschichtlichkeit und des Prozeßcharakters von Gesellschaften. Wichtige geschichtliche Voraussetzungen der gegenwärtigen Welt kennen.
- 1.4 Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichem Handeln, natürlichem Potential und sozialräumlichen Veränderungen erkennen.
- 1.5 Die Umwelt unter ökologischen Gesichtspunkten gezielt beobachten und analysieren können; die ökologischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und sozialen Verflechtungen, die in einem langen Prozeß zum gegenwärtigen Zustand der natürlichen und sozialräumlichen Umwelt geführt haben, aufzeigen können.
- 1.6 Formen und Bedingungen internationaler wirtschaftlicher und politischer Verflechtungen erkennen. Wege und Möglichkeiten zwischen-gesellschaftlicher Kommunikation und Zusammenarbeit auch zwischen verschiedenen Gesellschaftssystemen kennen.
- 1.7 Wirtschaftliche Grundsachverhalte und Probleme in geographischen und historischen Zusammenhängen unter Berücksichtigung ideologischer Zielsetzungen und machtpolitischer Entscheidungen erkennen.

- 1.8 Ziele und Methoden wirtschaftlicher und räumlicher Planung und Steuerung sowie ihre Folgen in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen kennen.
- 1.9 Eigene politische und gesellschaftliche Rechte und Interessen kennen.
- 1.10 Prinzipien der Justizorganisation kennen (die wichtigsten Gerichtszweige, den Instanzenzug sowie Zugangsvoraussetzungen zu Beratungsorganen).
- 1.11 Gesellschaftliche und politische Teilhabemöglichkeiten und Handlungsalternativen erkennen.
- 1.12 Funktionen und Wirkungsmöglichkeiten von Informationssystemen und Massenmedien in verschiedenen räumlichen, historischen und politisch-gesellschaftlichen Bereichen und Systemen untersuchen können.
- 1.13 In Kontroversen den Gegenstand, beteiligte Interessen sowie zugrundeliegende Werte und Normen ermitteln können.
- 1.14 Gesamtgesellschaftliche Bedürfnisse in früheren und gegenwärtigen Gesellschaften verschiedener Weltteile kennen und unterscheiden können.
- 1.15 Erkennen, welche Gruppen in einer Gesellschaft sich durchsetzen, wenn es darum geht, Prioritäten bei der Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse festzulegen.
- 1.16 Historische und politisch-soziale Konfliktmuster, deren Austragungs- und Regelungsmöglichkeiten sowie deren räumliche Auswirkungen erkennen.
- 1.17 Geschichtliche und heutige Lebensbedingungen von unterschiedlichen Gesellschaften, sozialen Gruppen/Schichten/Klassen in ihren räumlichen Ausprägungen kennen.
- 1.18 Ursachen von Unterentwicklung aus historischer, geographischer, ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Sicht untersuchen können.
- 1.19 Gefahren kennen, die sich aus der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Notlage vieler Entwicklungsländer für diese selbst, für die Industrieländer und für den Weltfrieden ergeben.
- 1.20 Die Notwendigkeit von Sicherheitspolitik, Friedens- und Abrüstungspolitik erkennen.

- 1.21 Notwendigkeit der Aneignung von Natur sowie Gefährdungen der natur- und sozialräumlichen Umwelt und menschlichen Lebensbedingungen durch industrielle und technische Entwicklungen erkennen, damit Umweltbelastungen und teilweise irreversible Umweltveränderungen als Folgen von Eingriffen in ökologische Beziehungsgefüge erkennen .

2. Lernziele unter kognitivem Aspekt - Lernzielbereich: Verständnis- und Einsichtsfähigkeit

- 2.1 Verstehen, daß Werte, Normvorstellungen, Rechtssysteme und politische Einrichtungen historisch und gesellschaftlich bedingt sind.
- 2.2 Einsehen, daß Demokratie im politischen Bereich durch demokratische Strukturen in anderen Bereichen der Gesellschaft abgestützt und ergänzt werden muß, die gekennzeichnet sind durch Mitsprache, Mitbestimmung, Mitverantwortung, Kontrolle und Weiterentwicklung durch die jeweils Beteiligten bzw. Betroffenen.
- 2.3 Begreifen, daß es sozial oder räumlich bedingte Ungleichheiten hinsichtlich der Teilnahme am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß gibt; überlegen, welche Möglichkeiten geschaffen werden können, die Teilnahmechancen zu vergrößern und Ungleichheiten dadurch abzubauen.
- 2.4 Verstehen, daß die Durchsetzung gemeinsamer sozialer und politischer Interessen solidarisches und kooperatives Handeln erfordert.
- 2.5 Einsehen, daß die Organisation des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens einer Gesellschaft und das soziale Verhalten ihrer Mitglieder in direkter Beziehung zueinander stehen.
- 2.6 Verstehen, daß nur eine demokratisch organisierte Gesellschaft die Rahmenbedingungen schaffen kann, in denen dem einzelnen prinzipiell eine möglichst weitgehende Befriedigung der eigenen Bedürfnisse als auch Kooperation und Solidarität mit allen sozialen Bezugsgruppen möglich ist.
- 2.7 Verstehen, daß die tragenden Prinzipien des Grundgesetzes und insbesondere die Grundrechte und ihre Verwirklichung die Fundamente einer demokratisch und sozial verfaßten Gesellschaft sind.
- 2.8 Einsehen, daß gesellschaftliche und politische Zielvorstellungen von Individuen oder einzelnen Gruppen sich selten ungebrochen in die Wirklichkeit umsetzen lassen, sondern in Auseinandersetzung mit

anderen politischen und gesellschaftlichen Kräften verändert werden.

- 2.9 Verstehen, daß ein dauerhafter Zustand völliger Harmonie im gesellschaftlichen Zusammenleben nicht möglich ist und daß der Konflikt eine wesentliche Bedingung sozialen Wandels ist.
 - 2.10 Verstehen, daß Recht historisch bedingt und in seiner Entwicklung niemals abgeschlossen ist; einsehen, daß man sich für Verbesserungen des Rechts im Rahmen der demokratischen Grundordnung einsetzen kann.
 - 2.11 Verstehen, daß rechtliche Normen bewußt allgemeingültig formuliert sind und auf den Einzelfall hin interpretiert werden müssen.
 - 2.10 Einsehen, daß unbegrenzte Konflikte, insbesondere Kriege, zur Erschütterung und Zerstörung von Gesellschaften und im Atomzeitalter zur Vernichtung der Menschheit führen können.
 - 2.11 Einsehen, daß die Probleme der Entwicklungsländer nur durch weltweite Solidarität, z.B. durch Veränderung der internationalen Arbeitsteilung und wirtschaftlichen Austauschbedingungen gelöst werden können.
3. Schwerpunktübergreifende Lernziele unter evaluativem (bewertend-beurteilendem) Aspekt - Lernzielbereich Urteilsfähigkeit
- 3.1 Sozialpsychologische Faktoren der Urteilsbildung kennen, die mögliche Fremdbestimmung des Interesses und den Zusammenhang zwischen Interesse und Erkenntnis verstehen.
 - 3.2 Das eigene Urteilen und die eigenen Wert- und Zielvorstellungen begründen, prüfen und im Falle besserer Einsicht revidieren können.
 - 3.3 Offenheit und kritische Toleranz gegenüber alternativen Vorstellungen und Verhaltensweisen zeigen.
 - 3.4 Einsehen, daß man eigene Wertmaßstäbe und Denkgewohnheiten nicht ungeprüft und auf andere Menschen, Gesellschaften und Kulturen übertragen darf.
 - 3.5 "Sündenbockphilosophien", Vorurteile und soziale Denklischees erkennen, deren Entstehung im jeweiligen Sozialisationsprozeß untersuchen und ihre gesellschaftlichen und politischen Funktionen und Wirkungen einschätzen können.

- 3.6 Politische Ideologien und gesellschaftliche "Heilslehren" auf ihre Wertgehalte, Interessenbezogenheit, Aussagefähigkeit und praktisch politischen Folgen prüfen und reflektiert beurteilen können.
- 3.7 Die historische und gesellschaftliche Bedingtheit von politischen und rechtlichen Normen, Wertschätzungen, Einstellungen und Institutionen erkennen und berücksichtigen.
- 3.8 Einsehen, daß gesellschaftliches und politisches Zusammenleben nur bei einem Grundkonsens über fundamentale soziale Werte, Normen und Verhaltensweisen möglich ist; das Rechtssystem in diesem Sinne als System zur Regelung von Interessenkonflikten beurteilen.
- 3.9 Wichtige Funktionen des Rechts kennen und lernen, Grundsatzfragen des Rechts zu diskutieren und zu beurteilen.
- 3.10 Geschichtliche, ökonomische und soziale Bedingungen von gesellschaftlichen und rechtlichen Normen beurteilen können.
- 3.11 Gründe für Abweichungen zwischen gesellschaftlich-politischem Denken und praktischem Handeln, zwischen politischen Zielen und Programmen und politischer Praxis, zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit erkennen und bewerten können.
- 3.12 Gesellschaftliche Zwänge hinsichtlich ihrer Funktion und Legitimation prüfen und beurteilen können.
- 3.13 Die Entwicklungsmöglichkeiten einer Gesellschaft, den Planungs- und Handlungsspielraum für die Verwirklichung von Alternativen erkennen und abwägen können.
- 3.14 Politische Ziele und politisches Handeln beurteilen können
- nach den grundlegenden Werten und Normen der Verfassung,
 - nach den vorhandenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen,
 - nach Zielen und Interessen der Handelnden,
 - nach eigenen Zielvorstellungen und der Interessenlage der eigenen Gruppe,
 - nach Zielen und Interessen anderer gesellschaftlicher Gruppen.

4. Schwerpunktübergreifende Lernziele unter affektivem und voluntativem Aspekt ~ Lernzielbereich Bereitschaft und Fähigkeit zu politisch-sozialem Engagement und gesellschaftlich-politischem Handeln
- 4.1. Eigene Hemmungen erkennen und überwinden, bestehende Hemmnisse abbauen und zur Beteiligung an gesellschaftlicher Kommunikation, an politischer Meinungs- und Willensbildung und politischem Handeln bereit sein.
- 4.2 Bereitschaft, politische Handlungsspielräume und Alternativen zur Realisierung von Verfassungsansprüchen zu nutzen, dabei die Erfolgsaussichten und Schwierigkeiten politischer Aktionen und vorhandene Gegenkräfte realistisch einzuschätzen und voraussichtliche Wirkungen zu prüfen.
- 4.3 Entschlossen sein, nach reflektierten eigenen Interessen und gesellschaftlich-politischen Überzeugungen auch angesichts kalkulierbarer Sanktionen entschieden Partei zu nehmen und für sinnvoll anerkannte Entscheidungen solidarisch mit Gleichgesinnten und Betroffenen einzutreten.
- 4.4 Sich von nicht rational begründeten gesellschaftlichen Verhaltensforderungen (z.B. Respektierung von Tabus, Unterdrückung nonkonformistischer Gedanken) distanzieren können.
- 4.5 Bereitschaft, widersprüchliche und konflikthafte soziale und politische Situationen und gegensätzliche Auffassungen auszuhalten, sich nach reflektierten Zielen an der rationalen Austragung von Konflikten und der Suche nach Lösungsmöglichkeiten zu beteiligen.
- 4.6 Bereitschaft, zur Befriedigung wichtiger gesellschaftlicher Bedürfnisse beizutragen und private Ansprüche daraufhin zu prüfen, ob und wann sie aus sozialen Gründen dahinter zurücktreten sollen.
- 4.7 Bereit werden, sich für die Verbesserung der Lebensbedingungen unterprivilegierter Völker/Klassen/Schichten und sozial benachteiligter Gruppen in der eigenen Gesellschaft einzusetzen.
- 4.8 Einsehen, daß Lebensgrundlagen der Menschen durch kurzsichtiges Verwertungshandeln gefährdet werden, bereit sein, Naturgüter verantwortungsvoll zu nutzen, Gefährdungen der Lebensgrundlagen abzuwehren und dies auch als politische Forderungen mitzutragen.

- 4.9 Engagiertes Eintreten für den Abbau nicht notwendiger Abhängigkeitsverhältnisse und ungerechtfertigter Herrschaftsansprüche, für die Aufhebung vermeidbarer Entfremdung sowie der Instrumentalisierung und Manipulation von Menschen.
- 4.10 Bereitschaft, die Demokratie und demokratische Errungenschaften gegen ihre Gegner zu verteidigen, politisch-gesellschaftlicher Unterdrückung, Terror, Folter und Verletzung der Menschenrechte nachdrücklich entgegenzutreten und sie politisch zu bekämpfen.
- 4.11 Bereitschaft, Feindbilder abzubauen, friedliches Zusammenleben und Zusammenarbeit zwischen den Völkern zu unterstützen, eine Politik der Abrüstung und des friedlichen Interessenausgleichs zu befürworten.

A 5 Schwerpunktübergreifende Fähigkeiten

Fähigkeiten sind definierbar als angeborene oder erworbene Potentialitäten bzw. Dispositionen für bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen, die in Sozialisations- und Lernprozessen entfaltet, entwickelt, übernommen, erworben und ausgebildet werden. Fähigkeiten, die sich in gesellschaftlich-politischen Lernprozessen und Handlungsvollzügen herausbilden und entwickeln, werden zu integrierten Bestandteilen der Persönlichkeitsstruktur des heranreifenden demokratischen Bürgers. Die Fähigkeiten, die anschließend dargestellt werden, sind als Entwicklungsperspektiven für die Schüler zu verstehen. Es ist nicht zu erwarten, daß sie im schulischen Lernen und in der außerschulischen Sozialisation in der Zeit der Sekundarstufe I vollständig entwickelt werden.

Im schulischen Lernen, so auch in der Gesellschaftslehre, steht im Mittelpunkt die Entfaltung und Entwicklung, der Erwerb und die Ausbildung von intellektuellen Fähigkeiten der Schüler im weiten Sinne. Diese intellektuellen Fähigkeiten sind grundsätzlich breiter angelegt als Unterrichtsfächer und Lernbereich. Sie konkretisieren sich aber z.B. in der Gesellschaftslehre in Lernvorgängen, die sich auf politische, gesellschaftliche, geschichtliche und geographische Fragestellungen, Probleme und Themen beziehen und erhalten dadurch eine besondere Ausprägung.

Denkfähigkeit muß als allgemeine und umfassende Potentialität der Schüler entwickelt werden. Sie kann sich im Lernbereich Gesellschaftslehre spezifisch und konkret ausbilden und zur Fähigkeit zum soziologischen und historischen, zum politischen und geographischen, zum rechtlichen und wirtschaftlichen Denken qualifizieren. Damit ist kein eingeschränktes Fachdenken gemeint, das ahistorisch und unpolitisch sein kann, sondern methodengeleitetes Denken, bezogen auf Arbeitsgebiete und Verfahrensweisen der fachlichen Schwerpunkte.

Analysefähigkeit als höher qualifizierte Denkfähigkeit der Schüler kann sich in der Gesellschaftslehre zur Fähigkeit dahingehend konkretisieren und entwickeln, gesellschaftliche Strukturen und Teilbereiche,

politische Prozesse und Institutionen, historische Ereignisse und Epochen, natur- und sozialräumliche Bedingungen und Wirkungszusammenhänge zu untersuchen.

Urteils- und Kritikfähigkeit können im Prozeß politischer Bildung insbesondere in Richtung auf rationale politisch-gesellschaftliche Urteilsfähigkeit und Fähigkeit zum erkenntniskritischen und ideologiekritischen Verhalten ausgebildet werden. Zur Kritik- und Urteilsfähigkeit in diesem Sinne gehören das Sachurteil, die gesamte Problematik von Werturteilen, die Fähigkeit zur kritischen Reflexion von historischen, gesellschaftlichen und politischen Werten und Normen sowie die Frage gesellschaftlicher Werturteilsbildung und wissenschaftlicher Werturteilkritik.

Politische, historische, gesellschaftliche und räumliche Erkenntnisfähigkeit der Schüler steht im Zentrum der Gesellschaftslehre. Ein wesentliches Lernergebnis des Unterrichts ist stets die Erkenntnis geschichtlicher, natur- und sozialräumlicher und politisch-gesellschaftlicher Sachverhalte, Ereignisse, Probleme, Strukturen, Prozesse und ihrer bedingenden Voraussetzungen, ihrer Zusammenhänge, ihrer Wirkungen und Folgen. Diese Erkenntnisbildung vollzieht sich mit Hilfe von inhaltlichen und methodischen Kategorien (z.B. Macht, Herrschaft, Arbeit, Eigentum bzw. Struktur, Prozeß, Dauer, Raum). Erkenntnisfähigkeit schließt im politischen Lernen folglich die Verfügung über Kategorien ein. Zum Erkenntnisprozeß gehört auch die Reflexion darüber, mit welchen Methoden und Verfahren man zu Erkenntnissen kommen kann.

Methoden der Erkenntnisgewinnung in der Gesellschaftslehre sind:

- Die hermeneutische Methode (z.B. die Interpretationen von historischen Quellen)
- die vom kritischen Rationalismus übernommene empirisch-analytische Methode (Aufstellen von Hypothesen, die empirisch überprüft und ausreichend belegt oder falsifiziert werden)
- die dialektisch-kritische Methode, die von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse ausgeht und zugleich Instrumente für die Erkenntnis der Bedeutung ihres Gegenstandes im gesellschaftlichen Zusammenhang enthält (z.B. Entwickeln heuristischer Schlüsselfragen zur zusammenhängenden Analyse von Problemen).

Die Schüler entwickeln ihre politisch-gesellschaftliche Erkenntnis- und Denkfähigkeit (etwa die Fähigkeit zu methodisch geleiteten formalen Denkoperationen, zum Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen, zur Erkenntnis von Strukturen und Bedingungsbeziehungen, zur Bildung von abstrakten gesellschaftswissenschaftlich orientierten Kategorien und Erklärungsmodellen) gerade erst während der Entwicklungsphasen, die während der Sekundarstufe I verlaufen (vgl. ^{B1}Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen S.58).

Erkenntnisfähigkeit kann sich im Prozeß politischer Bildung nicht abgetrennt von gesellschaftlichen, räumlichen und politisch-historischen Erfahrungssituationen der Heranwachsenden vollziehen. Sie kann sich auch nicht durch bloßes Reagieren auf Reize (Stimuli) des Lehrers entwickeln. Erkenntnisfähigkeit im Sinne politischer Bildung bildet sich vielmehr in der Gesellschaftslehre heraus, indem Wirklichkeit erfahrungs- und problembezogen befragt und untersucht wird.

Für das Erkennen von Zusammenhängen ist selbständiges Denken und (Lern-) Handeln des Schülers wichtig. Er muß Möglichkeiten und Anlässe finden, die widersprüchliche gegenwärtige und vergangene gesellschaftliche Realität an wesentlichen Vorgängen, Fragestellungen und Entscheidungen bewußt wahrzunehmen, zu analysieren und zu prüfen. Erkenntnisfähigkeit, Analysefähigkeit und - diese beiden umfassend - Denkfähigkeit bilden im Prozeß politischen Lernens einen komplexen Zusammenhang. Diese Fähigkeiten entwickeln sich nicht isoliert, sondern nur in Beziehung zueinander und zur politischen Sozialisation des Schülers.

Analysefähigkeit, Erkenntnisfähigkeit und kritische Urteilsfähigkeit sind Voraussetzungen dafür, daß Schüler fähig werden, historische, räumliche, wirtschaftliche und politische Erscheinungen, Ereignisse, Tatbestände usw. auf gesellschaftliche Strukturen und Prozesse zu beziehen,

diese mit Werten, Normen und Interessen in sinnvolle Verbindung zu bringen und

Beziehungszusammenhänge von Ereignissen, Strukturen und Normen herzustellen und zu interpretieren.

In der Sekundarstufe I können Schüler diese Interpretationsfähigkeit nur bis zu einer begrenzten Niveaustufe erreichen. Es gelingt ihnen erst nach und nach, Erkenntnisse aufgrund von Kategorien zu bestimmen und zu systematisieren. Die Jugendlichen werden auch erst allmählich und in den höheren Jahrgangsstufen dazu fähig, theoretische Generalisierungen, die sie zunächst mehr formal verwenden (z.B. Gesamtbegriffe, wie die "Gesellschaft der Bundesrepublik", die "bürgerliche Gesellschaft", die DDR, die Dritte Welt) inhaltlich zu füllen, zu konkretisieren und damit differenzierter zu begreifen.

Auf vereinfachte modellartige Erklärungssätze können die Schüler im allgemeinen nicht verzichten. Interpretationsfähigkeit zu erwerben, schließt jedoch ein, daß den Lernenden die erkenntnismäßigen und didaktischen Reduktionen der gesellschaftlichen Komplexität, wie sie z.B. in Erklärungsmodellen üblich sind, zunehmend bewußt werden. Sie sollen fähig werden, stets zwischen Realität und modellhaften Interpretationskonstrukten (z.B. soziale Rollen- und Schichtungsmodelle, historische Epochenmodelle, räumliche Strukturmodelle, politische Entscheidungsmodelle, ökonomische Kreislaufmodelle) zu unterscheiden.

Wenn die Lernenden ihre Interpretationsfähigkeit entwickeln, übernehmen sie nicht nur Erklärungsansätze und Interpretationsmodelle, die meistens aus den Sozialwissenschaften auf die Lernebene der Schüler transformiert werden müssen, sondern sie werden sich ihrer bisherigen Deutungsschemata und Einstellungsmuster bewußt. Die Jugendlichen können diese Deutungsmuster, mit denen sie sich mehr oder weniger identifizieren, obwohl oder auch weil sie ihnen nicht klar bewußt sind, erst dann kritisch prüfen und gegebenenfalls korrigieren, wenn sie affektive Distanz dazu erreichen. Interpretationsfähigkeit zu gewinnen, bedeutet nicht allein über vorwiegend kognitives Lernen Interpretationsmethoden und Erklärungsmodelle zu übernehmen und anzuwenden, vielmehr geht es darum, in affektiven und evaluativen Lernprozessen, die zugleich soziales Lernen beinhalten, zur sozialen und historischen Selbstinterpretation fähig zu werden.

Es wäre dem Ziel, Schüler zur kritischen Urteilsfähigkeit zu erziehen, zweifellos abträglich, etikettierte der Lehrer ihre vorwissenschaftlichen unreflektierten Einstellungs- und Deutungsmuster mit "falsch" oder "irrig"

oder auch mit "richtig" oder "zutreffend". Die Schüler sollen vielmehr motiviert und angeleitet werden, zu prüfen, wie ihre Erklärungsmuster entstanden sind, in welchem Erkenntnis-, Erfahrungs- und Interessenzusammenhang sie stehen, wie sie mit wissenschaftsorientierten, methodisch geleiteten und rational begründeten gesellschaftlichen Interpretationen zu vergleichen und zu verbinden sind. Vor allem ist zu fragen, welches Gewicht Interpretationen von Gesellschaft und Politik den Zielsetzungen von Gesellschaftslehre beimessen, die auf Erhaltung/Erweiterung demokratischer Verhältnisse und Teilhaberechte und auf Erfüllung sozialstaatlicher Postulate gerichtet sind, aber auch, welche Lösungsmöglichkeiten sie für zentrale gesellschaftliche Probleme, z.B. Probleme des menschenwürdigen Lebens und Überlebens, entwickeln.

Kommunikation ist Grundkategorie von Gesellschaft und grundlegendes Phänomen im sozialen Zusammenleben. Die Entfaltung und Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit ist deshalb nicht nur Aufgabe der Gesellschaftslehre, sondern ein wesentliches Sozialisations- und Erziehungsziel. Politisch-gesellschaftliche Teilnahme des demokratischen Bürgers ist bedingt durch das Maß seiner Kommunikationsfähigkeit. Politische Bildung vollzieht sich im wesentlichen im Prozeß unterrichtlicher und außerschulischer Kommunikation.

Kommunikationsfähigkeit ist zunächst bedingende Voraussetzung, ihre weitere Entwicklung ist Ziel des Gesellschaftslehreunterrichts. Soziales und kooperatives Lernen in der Gesellschaftslehre eröffnet für die Schüler Gelegenheiten, individuelle und soziale Kommunikationshemmnisse und -schwierigkeiten abzubauen und neue Formen kommunikativen Verhaltens zu probieren. Soziale Kommunikation im kooperativen Lernprozeß fördert bei den Schülern Empathie, d.h. die Bereitschaft, sich einführend in das Kommunikationsverhalten und die Intentionen der Kommunikationspartner hineinzudenken. Die Struktur des Kommunikationsprozesses verlangt ferner von den Lernenden, konkurrierende und widersprüchliche Erwartungen und Meinungen nicht zu unterdrücken, sondern sie in die Kommunikationsstrategie mit aufzunehmen, d.h. Toleranz gegen abweichende Meinungen und gegensätzliche Positionen zu entwickeln (vgl. B 3 Soziales Lernen, S. 129).

Erwerb von Kommunikationsfähigkeit in der Gesellschaftslehre umfaßt außerdem die Fähigkeit zur selbständigen Beschaffung von Informationen (z.B. aus Massenmedien und anderen Quellen) und zur kritischen Prüfung dahinterstehender Meinungen, Wertungen und Interessen.

Für die Gesellschaftslehre gibt es Formen, Methoden und Verfahren des Lernens, die, wenn sie didaktisch überlegt eingesetzt werden, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler wirksam fördern können. Solche kommunikationsintensiven Lernverfahren sind insbesondere: Gruppenarbeit, Schülerinterview, Diskussion und Debatte, Hearings und Rollenspiele. Selbstverständlich genügt es nicht, daß die Schüler diese Unterrichtsformen und Lernverfahren nur bejahen, sondern sie müssen - nach sorgfältiger Vorbereitung - diese Formen des Lernens bewußt anwenden können (vgl. C 8 Unterrichtsformen, S. 308).

Gesellschaftlich-politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit können in der Gesellschaftslehre nur angeregt und gefördert, aber nicht zielbewußt zu Ende entwickelt werden.

Die Fähigkeit, reflektierte Entscheidungen treffen zu können, entwickelt sich im Zusammenhang mit den bereits beschriebenen Fähigkeiten. Sie ist demnach keine bloß formale Fähigkeit, einen politischen Willen zu bilden und Entschlüsse fassen zu können, sondern sie beruht als Ergebnis politischer Bildung auf historischen und politisch-gesellschaftlichen Erkenntnissen und Urteilen, die sich auf regulative Ideen oder erkenntnisleitende Interessen beziehen. Reflektierte Entscheidungsfähigkeit schließt eine eigene Positionsbestimmung und Stellungnahme für historische und gesellschaftliche Ideen, Wertvorstellungen und Ziele ein.

Politische Handlungsfähigkeit umfaßt Entscheidungsfähigkeit und geht darüber hinaus. Handlungsfähigkeit erwirbt der mündige demokratische Bürger, wenn er zu aktiver politisch-gesellschaftlicher Teilnahme motiviert ist und sich dafür engagiert, daß die Werte, Ziele und Interessen, für die er sich entschieden hat, in Staat und Gesellschaft durchgesetzt werden. Zur Handlungsfähigkeit gehört, daß er die verfügbaren Handlungsstrategien kennt und zu nutzen weiß und daß ihm bewußt ist: Politisch-gesellschaftliches Handeln ist immer gemeinsames Handeln mit Gleichgesinnten und Gleichinteressierten.

In der Didaktik der politischen Bildung wird es für unverzichtbar gehalten, Theorie und Praxis, Erkennen, Beurteilen und Handeln miteinander zu verbinden, weil politisch-gesellschaftliches Lernen ohne Handlungsperspektive auf Dauer nur geringe Wirkungen erzielt und weithin folgenlos bleibt. Die Organisation von Schule und Unterricht bietet den Schülern wenig Möglichkeiten für politisch-gesellschaftliches Handeln. Handlungsfähigkeit im Sinne von Willensbildung, Interessenvertretung, Partizipation und Mitbestimmung können die Schüler in der Schule nur begrenzt, insbesondere in der Arbeit der Schülervertretung, erproben (vgl. AGI, S. 12).

Der Gesellschaftslehreunterricht bezieht unter den schulischen Lernbedingungen vorwiegend das Nachdenken über historisches, raumwirksames und gesellschaftlich-politisches Handeln außerhalb der Schule und die mehr theoretische Vorbereitung für eigenes Handeln der Schüler mit ein. Die Handlungsfähigkeit der Schüler kann in der Gesellschaftslehre darüberhinaus bewußt gefördert werden durch selbständiges Probehandeln (z.B. Ausstellungen, Umgang mit Behörden, Plakat- und Flugblattaktionen, Forumdiskussionen mit Vertretern der politischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit) sowie durch Formen und Verfahren des Unterrichts, die aktive Beteiligung und selbständiges Arbeiten der Lernenden begünstigen (z.B. Projektunterricht, Planspiele, Entscheidungssimulationen, Sozialerkundungen u.ä., vgl. C 8 Unterrichtsformen, S. 308).

A 6 Schwerpunktübergreifende Fertigkeiten

Für politisches, gesellschaftliches, geschichtliches und geographisches Lernen benötigen die Schüler bestimmte Fertigkeiten, die den Ablauf des Lernprozesses erleichtern und ihnen die Ausführung komplexer Lernvorgänge und die Lösung von Aufgaben und Problemstellungen ermöglichen. Fertigkeiten vereinigen mit unterschiedlicher Betonung pragmatische und intellektuelle Prozesse, die sich auf umgrenzte Lern- und Handlungsabläufe beziehen.

Im Lernprozeß und bei der Anwendung des Gelernten sind Fertigkeiten keine selbständigen, isolierten Teileinheiten oder Elemente, sondern nur Bestandteile einer umfassenden und komplexen Handlung. Das komplexe Lernhandeln ist eine integrierte Einheit von verschiedenen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten. In der Gesellschaftslehre erwerben die Schüler Fertigkeiten im sinnvollen Lern- und Anwendungszusammenhang, indem sie Problemstellungen und Themen bearbeiten, Fragen und Aufgaben zu lösen suchen, für die sie bestimmte Fertigkeiten benötigen. Sie eignen sich - zweckorientiert und anwendungsbezogen - neben fachspezifischen vorwiegend fächerübergreifende Fertigkeiten für sozialwissenschaftliches Lernen im weiten Sinne an.

Die Reflexion von Formen und Verfahren des Lehrens und Lernens im Gesellschaftslehreunterricht gehört zur Unterrichtsplanung und -vorbereitung des Lehrers. Sich geeignete Methoden, Techniken und Instrumente für ihre Lernvorgänge verfügbar zu machen, ist auch ein wichtiger Lernzielbereich für die Schüler.

Die Fertigkeiten beziehen sich in der Gesellschaftslehre im wesentlichen auf zwei Anwendungsgebiete:

1. Die Schüler sollen mehr und mehr dazu fähig werden, ihre Lerntätigkeit zu organisieren. Das gilt z. B. für die Planung, den zeitlichen Ablauf, das Schaffen günstiger Bedingungen für die Bearbeitung von Themen, Problemstellungen und Aufgaben.
2. Die Lernenden sollen die Fertigkeiten erwerben, kritisch und überlegt mit Lernmitteln (im weitesten Sinne) umzugehen. Die Schüler erwerben diese Fertigkeiten im problembezogenen Unterricht durch Übung, Anwendung(Kontext-Lernen) sowie durch Reflexion über die im Unterricht verwandten Methoden, so daß sie schließlich Bestandteile eines bewußten Umgangs mit unterschiedlichen Fertigkeiten und Methoden bei

der Lösung jeweiliger Unterrichtsaufgaben und Problemstellungen werden.

Die Fertigkeiten, die sich auf die Organisation des Lernprozesses beziehen, werden vor allem im Zusammenhang mit den Unterrichtsformen dargestellt (vgl. C 8 Unterrichtsformen, S. 308). Die Fertigkeiten mit Lernmitteln umzugehen, werden hier systematisierend aufgelistet:

1. Fertigkeit zur Beschaffung und zum kritischen Umgang mit Informationen und Materialien

1.1 Fertigkeit, selbständig Lehrbücher und Unterrichtswerke zu benutzen (d.h. umgehen können mit Inhaltsverzeichnis - Gliederung und Aufbau der Bücher - Verweisen - Verzeichnis und Erklärung der Begriffe - Unterscheidung von Quellen und Darstellung).

Fertigkeit, Bücher daraufhin zu befragen lernen, wer sie mit welcher Absicht geschrieben hat und welche Materialien er zu ihrer Erstellung benutzt hat.

1.2 Fertigkeit, selbständig Atlanten gebrauchen (d.h. umgehen können mit Aufbau, Inhaltsverzeichnis und Register - verschiedene kartographische Darstellungsformen kennen)

1.3 Fertigkeit: Einschlägige Nachschlagewerke, fachliche Handbücher und Standardwerke sowie Fachlexika kennen und sich darin zurechtfinden (z.B. insbesondere Taschenbuchausgaben von Jugendlexika, Fachlexika und Handwörterbücher).

1.4 Fertigkeit: Tages- und Wochenzeitungen und fachlich orientierte Zeitschriften kennen und benutzen (dazu gehört: Aufbau von Zeitungen kennen, Zeitungsarchive benutzen).

Fertigkeit: Zeitungen und Zeitschriften daraufhin zu befragen, inwieweit ihr Aufbau, ihr Informationsgehalt und die in ihnen zum Ausdruck kommenden Wertungen durch bestimmte allgemeine Zielvorstellungen oder die Orientierung ^{an} einem bestimmten Leserkreis beeinflusst werden.

1.5 Fertigkeit, öffentliche Bibliotheken und Mediotheken zu benutzen (d.h. sich von Bibliothekaren beraten lassen, sich im Katalog zurechtfinden, geeignete Medien (z.B. Schriften, Filme, Bänder, Karten) herausfinden, bestellen und entleihen können)

1.6 Fertigkeit: Mit öffentlichen Institutionen, Behörden und Informationsstellen umgehen können. Dazu gehört: Wissen, an welche Stellen man sich wenden kann, wenn man bestimmte Informationen braucht; Auskünfte, Informationen und Materialien beschaffen von z.B. Presse- und Informationsämtern von Städten, Kreisen, Bundes- und Landesministerien, von Arbeitsämtern, Kammern, Parteien, Abgeordneten, Verbänden u.a.

Berücksichtigen lernen, daß die Auswahl und Darbietung von Informationen auch durch die Position der Informanten beeinflußt sein können.

- 1.7 Fertigkeit, empirische Erkundungen, Erhebungen, Umfragen und Interviews zu planen, auszuführen und auszuwerten. Das schließt ein: Präzisierung von Untersuchungsfragen, Bestimmung von Beobachtungsobjekten oder Zielgruppen, Aufstellen von Beobachtungskonzepten, Fragelisten und Interviewbögen, Sammeln und Festhalten von Ergebnissen, Strukturieren und Auswerten der Ergebnisse nach quantitativen und qualitativen Kriterien, Prüfen ihrer Aussagefähigkeit und Übertragbarkeit, Beurteilung, inwieweit empirische Untersuchungen dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand angemessen sind. Berücksichtigen, daß durch die Frageformulierungen die Antworten beeinflußt werden.

2. Fertigkeit zum Gebrauch von Texten und Quellen

Diese Fertigkeit schließt ein,

- 2.1 daß der Schüler die wesentlichen Aussagen historischer, geographischer, politischer, wissenschaftlicher, rechtlicher und soziologischer Texte angemessenen Schwierigkeitsgrades benennen und ausführlich wie auch stichwortartig wiedergeben kann, daß er gegebenenfalls Angaben über den vermuteten Standort des Verfassers machen und die Auswahl der von ihm herangezogenen Fakten und Argumente anatzweise einschätzen kann;
- 2.2 daß er Texte zunächst mit Hilfe von vorgegebenen, später mit selbst gestellten Fragen untersuchen kann;
- 2.3 daß er verschiedene Textsorten unterscheiden und klassifizieren kann (z.B. Quellentexte und Sekundärliteratur, programmatische Aussagen und Gesetzestexte, Nachrichten und Kommentare);
- 2.4 daß er nach der Charakteristik unterschiedlicher Quellen (Art, Verfasser, Entstehungszeit, Anlaß) deren Aussagewert einschätzen kann;
- 2.5 daß er unterschiedliche Quellen (Bilder, Objekte, Texte) oder Quellen, die einen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen, vergleichen und aufeinander beziehen kann;
- 2.6 daß er den Grad der Eindeutigkeit rechtlicher Regelungen einschätzen kann und
- 2.7 daß er normative Aussagen und Begriffe, in denen Interpretationsspielräume enthalten sind, erkennen kann;
daß er Quellenmaterial daraufhin befragen kann, wer wann mit welcher Absicht und für wen bildliche oder schriftliche Darstellungen hergestellt hat.

3. Fertigkeit zur Benutzung von Karten und Globus; beurteilen lernen, inwieweit bestimmte Darstellungsweisen bestimmte Inhalte und Fragestellungen in den Vordergrund, andere mehr in den Hintergrund treten lassen (z.B. Eurozentrierung bei Weltkarten).

3.1 Fertigkeit, mit Globus und Weltkarten arbeiten zu können: Himmelsrichtung, Kontinente, Weltmeere, Länder, Klima- und Vegetationszonen zu finden, relative Lagebestimmungen vornehmen zu können.

3.2 Fertigkeit, historische und geographische Atlanten gebrauchen und verschiedene Karten auf ihren Informationswert für unterschiedliche Fragestellungen einschätzen zu können.

3.3 Fertigkeit, verschiedene Kartentypen und Darstellungsformen zu kennen und verwenden zu können (z.B. topographische und thematische Karten, wie Klima-, Vegetations-, Wetter-, Wirtschafts-, Verkehrs-, Bevölkerungs-, politische und historische Zustands- und Bewegungskarten, Stadtpläne, Flächennutzungspläne und Bebauungspläne).

3.4 Fertigkeit, Karten, Kartenumrisse und Lageskizzen lesen zu können, Informationen mittels Symbolen eintragen zu können, Skizzen herstellen zu können.

3.5 Fertigkeit: Luftbilder lesen und sie Karten und Plänen zuordnen können.

4. Fertigkeit im bewußten Umgang mit Statistiken und Tabellen

Zur Fertigkeit, mit einfachen Statistiken und Tabellen zu arbeiten, gehört:

4.1 Die Schüler können die Aussagen herauslesen, wiedergeben und erläutern sowie in andere Darstellungsformen, z.B. einfache Diagramme und Karten übertragen.

4.2 Sie kennen Kriterien zur Unterscheidung von angegebenen Größen und Werten und können sie anwenden (z.B. Unterscheidung von Brutto- und Nettoeinkommen, von Tarif- und Effektivlöhnen, von Nominal- und Realeinkommen; absolute Größen, Prozentgrößen, Indexangaben).

Sie sind in der Lage, zu erkennen, daß über die jeweilige Gestaltung und Anordnung von tabellarischen/statistischen Zusammenstellungen und Diagrammen bestimmte Informationen besonders hervorgehoben, während andere mehr in den Hintergrund treten oder gar vernachlässigt werden können.

5. Fertigkeit, mit graphischen Darstellungen zu arbeiten

Wenn die Schüler über diese Fertigkeit verfügen, können sie:

- 5.1 Die Prinzipien von Diagrammen (Säulen-, Kreis-, Kurvendiagrammen) und Schaubildern benennen und graphische Darstellungen lesen und erläutern,
- 5.2 angegebene Zahlen (Mengen, Werte) in einfachen Diagrammen darstellen,
- 5.3 eine Zeitleiste aufstellen und Daten, Ereignisse und Entwicklungen in diese eintragen,
- 5.4 Kriterien zur Untersuchung graphischer Darstellungen anwenden (wie Bezugsgrößen, Maßstäbe, verwendete graphische Mittel und Symbole).

A 7 Ein Beispiel für den Zusammenhang von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Lernzielen und Qualifikationen

Im Lernprozeß, bei der Bearbeitung von Themen und der Lösung von Aufgaben, sind Lernziele, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufeinander bezogen und miteinander verbunden. Ein wichtiges komplexes Lernziel ist in diesem Zusammenhang erreicht, wenn die Schüler zur Einsicht kommen, daß es für reflektierte Erkenntnis- und Urteilsbildung notwendig ist, zu einem Thema, einer Frage- oder Problemstellung unterschiedliche Informationen, Materialien und Quellen heranzuziehen, kritisch zu vergleichen und auszuwerten.

Dabei ist die Erkenntnis zu gewinnen, daß in jede Information und jedes Arbeitsmaterial schon bei der Auswahl, Zusammenstellung und Darstellungsform Bewertungen eingeflossen sind, die zu prüfen und zu beurteilen sind.

Der Gesellschaftslehreunterricht hat einen wesentlichen Beitrag dafür zu leisten, daß der mündige demokratische Bürger die Qualifikation erwirbt, Informationen, Medien und Informanten rational zu prüfen, kritisch zu beurteilen und reflektiert zu nutzen.

Diese Qualifikation umfaßt die Bereitschaft, Fähigkeit und Fertigkeit, bei Informationen

- zentrale Aussagen zu erfassen,
- die verwendeten sprachlichen, visuellen und auditiven Mittel und ihre Wirkungen auf die Information und ihre Aufnahme zu erkennen,
- die sachlichen Inhalte auf Klarheit und Vollständigkeit zu prüfen,
- Fakten von Vermutungen und Behauptungen zu unterscheiden,
- gesetzte Annahmen zu erkennen,
- affektive Bewertungen, Vorurteile und Einstellungen zu erkennen,
- Folgerichtigkeit der Aussagen, Schlüsse und Beurteilungen zu untersuchen,
- Sachzwänge auf dahinterstehende Bewertungen und Interessen zu prüfen und dabei herauszufinden, ob Systemzwänge als Sachzwänge ausgegeben werden,
- Formen und Techniken von Beeinflussung und unterschwelliger Steuerung zu erkennen,
- festzustellen, für wen (Adressat, Zielgruppe) die Information bestimmt ist und für wen nicht,
- Interessen, Wertvorstellungen und Absichten des Informanten zu prüfen.

A 8 Didaktische Grundsätze

Didaktische Grundsätze des Lernbereichs Gesellschaftslehre sind an vielen Stellen dieser Rahmenrichtlinien entfaltet worden. Sie werden an dieser Stelle nur als Stichworte aufgeführt, und es wird dabei auf die ausführliche Darlegung in den unten genannten Kapiteln verwiesen:

1. Schülerorientierung

- Kapitel B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen (S.58)
- Kapitel B2 Erfahrungsbereiche (S.90)
- Kapitel B3 Soziales Lernen (S.129)
- Kapitel B4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses (S.137)
- Kapitel C2 Arbeitsschwerpunkt Geschichte, besonders Abschnitt "Alltagsbewußtsein und historisches Bewußtsein", S.152
- Kapitel C3 Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde, besonders Abschnitt "Von wissenschaftsbezogenen Problemstellungen und inhaltlichen Zusammenhängen zu schülerbezogenen Themen", S.194
- Kapitel C4 Arbeitsschwerpunkt Erdkunde, besonders Abschnitt "Raum- und Umweltwahrnehmung als eine Lernvoraussetzung und eine Lernperspektive", S.215
- Kapitel C5 Offenes Curriculum (S.230)
- Kapitel C6 besonders Abschnitt "Erfahrungsbereiche und Lernfelder", S.257
- Kapitel C8 Unterrichtsformen (S.308)

2. Wissenschaftsorientierung

In den Arbeitsschwerpunkten werden wissenschaftsbezogene Problemstellungen benannt sowie Kategorien und Methoden, die zum wissenschaftsorientierten Bearbeiten von Gegenständen und Themen verhelfen sollen; vgl. dazu besonders Kapitel C4, Arbeitsschwerpunkt Erdkunde, Abschnitt "Strukturlernen - Prozeßlernen", S.217.

3. Problemorientierung

- Kapitel B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, besonders Abschnitt "Aufgabe des Teils B", S.56
- Kapitel C4 Arbeitsschwerpunkt Erdkunde, besonders Abschnitt "Exemplarisches Lernen - problembezogenes Lernen", S.218
- Kapitel C8 Unterrichtsformen (S.308)

4. Handlungsorientierung

- Kapitel A2 Erziehungsziele und allgemeine Zielsetzungen der Gesellschaftslehre (S.11)

- Kapitel A3 Allgemeine Qualifikationen
- Kapitel A4 Schwerpunktübergreifende Lernziele, besonders S. 37
- Kapitel A5 Schwerpunktübergreifende Fähigkeiten, besonders S. 43
- Kapitel C4 Arbeitsschwerpunkt Erdkunde, besonders Abschnitt "Für Handeln orientiertes Lernen", S. 226
- Kapitel C8 Unterrichtsformen (S. 308)

5. Soziales Lernen

- Kapitel B3 Soziales Lernen (S. 129)

6. Strukturlernen, Prozeßlernen, Exemplarisches Lernen

- Kapitel B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, besonders Abschnitt "Strukturlernen - Prozeßlernen", S. 87
- Kapitel C2 Arbeitsschwerpunkt Geschichte, besonders Abschnitt "Exemplarisches, Typisches, Repräsentatives", S. 176
- Kapitel C4 Arbeitsschwerpunkt Erdkunde, besonders Abschnitt "Strukturlernen - Prozeßlernen", S. 217
- Kapitel C8 Unterrichtsformen, besonders die Abschnitte "Fallanalyse" ^{S. 311} (und "Strukturanalyse", S. 313)

7. Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, Lernen an kontrovers beurteilten Gegenständen

- Kapitel B2 Erfahrungsbereiche (S. 90)
- Kapitel B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, besonders S. 88
- Kapitel A3 Allgemeine Qualifikationen, besonders S. 26
- Kapitel C8 Unterrichtsformen, Abschnitte "Verhandlung" und "Diskussion und Debatte", S. 317 und S. 329

8. Qualifikationsorientierung, Lernzielorientierung offenes Curriculum

- Kapitel A3 Allgemeine Qualifikationen (S. 15)
- Kapitel A3 Schwerpunktübergreifende Lernziele (S. 30)
- Kapitel C5 Offenes Curriculum (S. 230)

Übersicht über Teil B :

Bedingungen des Lernens in Gesellschaftslehre

Aufgabe des Teils B 56

B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen 58

Vorbemerkung 58

Begabungsbegriff 59

Affektives Interesse und kognitive Entwicklung 60

Jahrgangsstufe 5/6 64

Affektive Lernausgangslage 64

Kognitive Strukturen 65

Zeitverständnis 66

Beziehungsdenken 68

Raumorientierung, Raum- und Umweltwahrnehmung 70

Moralisches Bewußtsein 72

Jahrgangsstufe 7-10 75

Affektive Lernausgangslage 75

Kognitive Strukturen 79

Zeitverständnis 81

Beziehungsdenken 82

Raumorientierung, Raum- und Umweltwahrnehmung 82

Moralisches Bewußtsein 84

Didaktische Folgerungen 86

Der Begriff "Thema" 86

Strukturlernen - Prozeßlernen 87

Erfahrungslernen 88

B 2 Erfahrungsbereiche	90
Vorbemerkungen	90
Erfahrungsbereich Familie	92
Erfahrungsbereich Schule	98
Erfahrungsbereich Medien	104
Erfahrungsbereich Freizeit	112
Erfahrungsbereich Gleichaltrigengruppe / peer group	116
Erfahrungsbereich Berufswahl/Beruf	120
Erfahrungsbereich Öffentlichkeit	123
Mögliche Zuordnung von Erfahrungsobjekten zu Lernfeldern: Matrix	127
 B 3 Soziales Lernen	 129
Begriff "Soziales Lernen"	129
Aufgabe und Ziele sozialen Lernens	130
Lehrer und soziales Lernen	135
 B 4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses	 137

Aufgabe des Teils B

Bei jeder Entscheidung über Auswahl, Abfolge und Art der Bearbeitung von Unterrichtsgegenständen stellt sich dem Lehrer die Aufgabe, die Sachstruktur des Lerngegenstandes, die Ziele der Gesellschaftslehre und die Lernbedingungen der Schüler zu bestimmen und aufeinander zu beziehen.

Diese Rahmenrichtlinien gehen davon aus, daß es im Unterricht nicht um die Vermittlung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse um ihrer selbst willen oder um eine Fachausbildung geht. In Hinsicht auf die Zielsetzungen des Gesellschaftslehreunterrichts werden in den Arbeitsschwerpunkten aus den Bezugswissenschaften gesellschaftlich und fachwissenschaftlich bedeutsame Problemstellungen ermittelt, die ungelöste Aufgaben und unentschiedene Fragen unserer Gesellschaft sind.

Bei den wissenschaftsbezogenen Problemstellungen (vgl. die Abschnitte in den Kapiteln C 2, C 3, C 4, in dem wissenschaftsbezogene Problemstellungen benannt werden) gibt es Fragenbereiche verschiedener Reichweite und unterschiedlicher Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Die wissenschaftsbezogenen Problemstellungen sind im weiteren Sinne auch Probleme der Schüler. Der Lehrer kann aber nicht davon ausgehen, daß die Schüler diese als eigene Probleme erkennen.

Für den Unterricht sind nicht nur die von den Fachwissenschaften benannten Probleme bedeutsam. Den wissenschaftsbezogenen Problemen stehen solche Probleme gegenüber, die die Schüler in Bezug auf sich selbst und ihre Umwelt haben und die sie bewältigen müssen. Diese Schülerprobleme können im Unterricht zu Lernwünschen, Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten werden.

Auch in den Erfahrungsbereichen der Schüler gibt es verschieden weit reichende Fragen. Teilweise handelt es sich um Probleme, mit denen die Schüler alltäglich umgehen und die ihnen deshalb nicht als fragwürdig bewußt werden. Bei Problemen, die sich den Schülern stellen, kann es auch um persönliche Schwierigkeiten gehen, die vom Problemdruck her gesehen unmittelbar gelöst werden müßten, so z.B. Probleme in Gleichaltrigengruppen. Aus der Sicht der Schüler können diese sie direkt betreffenden Probleme weitaus gewichtiger sein als weitreichende gesellschaftliche Fragen.

Wissenschaftsbezogene Problemstellungen sind also trotz ihrer Lernbedeutsamkeit nur in seltenen Fällen mit Schülerproblemen identisch. Deshalb wird problemorientierter Unterricht langfristig und grundsätzlich darauf hinarbeiten, daß wissenschaftsorientierte Probleme und Schülerprobleme tendentiell

ineinander übergehen. Es geht darum, eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen wissenschaftsbezogenen Problemstellungen und den Lernbedürfnissen der Schüler zu erzielen, denn Gegenstände können nur dann zu Erkenntnisobjekten für Schüler werden, wenn sie Aufmerksamkeit, Neugier als Wissenwollen, Interesse erregen, da Schüler ihnen eine bestimmte Bedeutung beimessen können.

Problemorientierung verlangt eine allgemeine Analyse der Bedingungen der Schülersituationen. Die Lernausgangslage muß berücksichtigt werden, da eine sinnverstehende Verarbeitung neuer Informationen nur unter Berücksichtigung der emotionalen Gegebenheiten und als Erweiterung oder Modifikation bestehender kognitiver Strukturen möglich ist. Ohne Verbindung zur Motivationslage und zum erreichten Erkenntnis- und Urteilsniveau würden neue Informationen als unzusammenhängende Einzelkenntnisse aufgenommen. Die Erkenntnis der Lernbedingungen der Schüler sowie die Orientierung an diesen Bedingungen ist daher eine entscheidende curriculare Komponente.

B1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen

Vorbemerkung

In den beiden Kapiteln "Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen" und "Erfahrungsbereiche" wird der Versuch unternommen, Lehrern Hilfen zum Erkennen der Bedingungen der individuellen Entwicklung sowie der Bedingungen der sozialen Erfahrungen zu geben. Dabei ist die Beschreibung dieser Bedingungen nur unter der Einschränkung zu verstehen, daß man gerade in diesen Bereichen nicht von ein für allemal gesicherten Erkenntnissen ausgehen kann. Aufgrund neuer theoretischer Annahmen und weiterer empirischer Untersuchungen werden sowohl hinsichtlich der Individualbedingungen als auch der Sozialbezüge im Geflecht der Lernbedingungen immer wieder ergänzende, modifizierende oder auch revidierende Erkenntnisse zu erwarten sein.

Individualperspektive und Sozialperspektive können nur für die Darstellung analytisch getrennt werden. Soziale Bedingungen und Erfahrungen, unter denen Schüler aufwachsen, wirken auf die individuelle psychische Entwicklung sowie auf emotionale und kognitive Strukturen ein. Bei seiner Unterrichtsplanung sollte der Lehrer immer die wechselseitige Verschränktheit der lern- und entwicklungspsychologischen Bedingungen mit den Bedingungen des sozialen Umfeldes berücksichtigen. Dies ermöglicht ihm, genauer einzuschätzen und begründeter zu entscheiden,

- wie Unterricht längerfristig geplant werden soll,
- welche Gegenstände in einer bestimmten Altersstufe zum Thema für Schüler werden können,
- wie die Gegenstände im Unterricht angeordnet werden sollen,
- auf welche Art die Themen bearbeitet werden können,
- welche Lernhilfen gegeben werden sollten,
- worin letztlich Lernzuwachs besteht.

Begabungsbegriff

Im Zusammenhang mit dem interaktionistischen Verständnis von individuellen und sozialen Bedingungen ist die Stellung dieser Rahmenrichtlinien zum Begabungsbegriff zu betrachten. In der "Allgemeinen Grundlegung" wird angesichts des wissenschaftlichen Streites um die Dominanz von Erbanlagen oder Umweltfaktoren ausgeführt: Ein offenes Curriculum, wie es diese Rahmenrichtlinien zu verwirklichen suchen (vgl. C 5. Offenes Curriculum), könne

"auf keine der einschlägigen Theorien über das Verhältnis von Erbanlagen und Umweltfaktoren verpflichtet sein, sein Kennzeichen ist vielmehr, die Möglichkeit und Chancen von Erziehungsprozessen immer wieder neu aufzugreifen und auszuloten. Die wissenschaftlichen Theorien über das Erb-/Umweltproblem unterscheiden sich bei der Abgrenzung dieses Verhältnisses in der Gewichtung beider Faktoren; keine jedoch unterstellt, daß der jeweils andere Faktor ohne Bedeutung wäre oder daß die Entfaltungsmöglichkeiten völlig unabhängig seien von der Förderung durch den Erziehungsprozeß und die Anforderungen, die er stellt. Zu den Aufgaben der Rahmenrichtlinien gehört es auf jeden Fall, solche Förderung zu leisten und die produktive Lernfähigkeit des einzelnen zu steigern, um seine Entfaltungschancen zu erhöhen." (AGI, S. 10)

Es ist nicht zu leugnen, daß die Entfaltung der Begabungen von der Förderung durch Umwelt und durch Forderungen, die von ihr ausgehen, erheblich beeinflußt wird; Schule ist ein Teil der Umweltfaktoren. Eine Schulpraxis, die sich vorwiegend auf die Aufnahme stützt, Begabung sei angeboren, liefe darauf hinaus, daß Schüler, die sich beim Lernen schwer tun, als unveränderlich unbegabt disqualifiziert werden. Der entgegengesetzte Standpunkt - auch er nur als Arbeitshypothese zu verstehen - fordert eher dazu heraus, die Lernbedürfnisse und -schwierigkeiten in der Schule zu reflektieren und dabei die Frage zu stellen, wie man unterschiedlichen Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler am besten gerecht wird und wie man daraufhin die unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Bedingungen von Lernen verändern kann.

Affektives Interesse und kognitive Entwicklung

Jede Lernsituation ist durch den aktuellen affektiv-emotionalen Bezug des Lernenden zum Gegenstand und den jeweiligen individuellen Entwicklungsstand des Schülers bedingt. Deshalb sind bei Überlegungen zur Planung des Unterrichts insbesondere die affektiv-emotionalen Bedingungen und die Besonderheiten des Lernaktes der Schüler zu berücksichtigen. Da es der Lehrer in der Regel mit größeren Lerngruppen zu tun hat, deren Mitglieder etwa in einem gemeinsamen Lebensalter sind, können generalisierende Aussagen über Merkmale für bestimmte Altersstufen hilfreich sein.

Im Bereich der affektiv-emotionalen Bezüge ist insbesondere der motivationale Aspekt zu bedenken. Es geht um Interesse und Sensibilität für die in der Gesellschaftslehre angesprochenen Probleme sowie um die Bereitschaft, sich mit den entsprechenden Fragen auseinanderzusetzen. Diese motivationalen Lernausgangslagen lassen sich jedoch kaum systematisch darstellen, da sie je nach der Situation wechseln und besonders stark von den jeweiligen sozialen, vor allem den aktuellen medialen Erfahrungen abhängen. Motivation, Aufgeschlossenheit und Mitarbeitsbereitschaft hängen davon ab, was in den Erfahrungsbereichen der Schüler außerhalb der Schule gerade "angeboten" wird. Hinsichtlich des emotional-motivationalen Bereichs können von der Motivationspsychologie nur wenige generalisierende Aussagen gemacht werden. Sie betreffen vor allem die Bedeutung der Neugier für das Lernen.

Man kann zwei Formen der Neugier unterscheiden. Zum ersten Typ gehören folgende Erscheinungsformen: Suche nach einer Vielfalt neuer Eindrücke und nach abwechslungsreichen Situationen, Bedürfnisse nach Reizvariation, nach äußerer und innerer Stimulation. Zum zweiten Typ gehört derjenige, der die Vielfalt verschiedener Reize reduzieren möchte, um ihrer Struktur auf die Spur zu kommen. Diese zweite Art äußert sich in Wißbegier, Erkenntnisdrang und Problemsensitivität. Bei diesem Neugierverhalten wird von "epistemischer Neugier" gesprochen, die durch widersprüchliche, mehrdeutige, unklare, lückenhafte oder überraschende Eindrücke angeregt wird und auf weiteres spezifisches Wissen gerichtet ist.

Die Unterscheidung zwischen beiden Typen fällt nicht immer leicht, da die Neugierformen häufig eng verknüpft auftreten. Wenn sich Schüler für einen Gegenstand oder ein Thema interessieren, so können Bedürfnisse nach

Abwechslung, Variation und neuen Eindrücken, aber auch die Suche nach Strukturen, gedanklicher Ordnung und systematischer Information beteiligt sein.

Bisherige Beobachtungen und empirische Untersuchungen lassen vermuten, daß es im Laufe der schulischen Sozialisation zu einer Richtungsänderung bzw. zu einer Eingrenzung der anfangs unspezifischen und universellen Neugier der Schüler kommt. Lebhaftigkeit, vorlaute Beteiligung am Unterricht und weitgespannte Interessen lassen sich bei Schülern bis in die Förderstufe feststellen. Mit wachsendem Alter ändert sich die Richtung der Neugier. Da die Schüler insbesondere in der Pubertät dazu neigen, sich stärker mit sich selbst zu beschäftigen, wenden sie ihr Interesse von den dazu weiter entfernten Vorgängen und Prozessen ab und richten es verstärkt nach innen. Mit diesem Richtungswandel des Neugierverhaltens dürfte auch eine oft beobachtete Veränderung der Lernbereitschaft zusammenhängen. Diese engt sich im Laufe der Entwicklung auf solche Außenbereiche ein, die eine Bedeutung für die eigene, sich in der Pubertät ihrer selbst bewußt werdenden Person haben. Diesen Prozeß, der viele Ursachen haben dürfte, interpretiert die Motivationspsychologie als einen Spezialisierungsvorgang.

Da keine allgemeingültigen Aussagen über altersspezifische Interessen gemacht werden können, sollte der Lehrer aufgrund von Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen die emotional-motivationalen Zugangsmöglichkeiten jeweils neu bedenken. Dies ist zwar schwierig, bietet dem Lehrer aber auch ein erhebliches Maß an Entscheidungsfreiheit.

Die Entwicklungspsychologie bietet dem Lehrer generalisierende Aussagen besonders über die Entwicklung kognitiver Strukturen an. Mit kognitiver Struktur wird die besondere Art bezeichnet, in der jeder neue Lerngegenstand im Bewußtsein des Lernenden mit bereits erworbenen Kenntnissen, Konzepten und Prinzipien in Beziehung gebracht wird. Die kognitive Entwicklung ist nach Piaget ein Annäherungsprozeß, in dem ein Ausgleich zwischen bereits bestehenden Erkenntnisstrukturen und neuen Erkenntniselementen erfolgt. Dieser Prozeß hat zwei Aspekte. Der eine besteht darin, daß der Lernende bereits erreichte oder erworbene Denkweisen auf ein neues Problem anwendet. Zum anderen kann es auch erforderlich sein, die bisherigen Denkweisen zu verändern, um neuen Problemstellungen gerecht werden zu können.

Die verschiedenen Denkweisen bilden eine nicht umkehrbare Abfolge in der individuellen Entwicklung. Anregungen, Herausforderungen, Widerstände der

sozialen Umwelt können die individuelle Entwicklung fördern und hemmen, beschleunigen und verlangsamen, verändern aber nicht die generelle Reihenfolge.

Die Phasen aufeinanderfolgender Denkweisen stellen gleichzeitig höhere Stufen oder Ebenen im Sinne erweiterter kognitiver Strukturen dar. Frühere Formen der Denkweise verschwinden nicht, sondern werden in die Gesamtstruktur einbezogen. Auf sie kann im Bewußtsein zurückgegriffen werden, wenn etwa ein Problem der höheren Stufe nicht bewältigt werden kann.

Diese Abfolge bestimmter Weisen, die Wirklichkeit wahrzunehmen, zu ordnen und sich anzueignen, scheint mit dem fortschreitenden Lebensalter im Zusammenhang zu stehen. Während der Schulzeit in der Sekundarstufe I können die Schüler sich allmählich von ausschließlicher Anschauungsgebundenheit und weitgehend unreflektierter Handlungsgebundenheit lösen und die Fähigkeit zu flexiblen Denkopoperationen entwickeln.

Im einzelnen lassen sich solche Entwicklungen feststellen als Übergang

- vom intuitiven zum logisch-diskursiven Erfassen
- vom induktiven zum hypothetisch-deduktiven Verfahren
- vom anschauungs- und gegenstandsgebundenen zum verallgemeinernden, abstrahierenden und reflektierenden Denken
- vom linearen zum reversiblen Denken
- von affektiv personengebundenen Verhaltensweisen zu mehr oder weniger distanzierender und reflektierender Übernahme verschiedener sozialer Rollen
- von der Einbindung in die Gegenwart zum Bewußtsein von Zukunft und Vergangenheit
- von relativer Unverbundenheit der Lernelemente zur Zurückführung einzelner Erscheinungen auf Prinzipien (vom additiven zum strukturierenden Lernen).

Hinsichtlich des individuellen Entwicklungsstandes der Schüler kann man heute aber nicht mehr an einer Vorstellung festhalten, aufgrund derer lange Zeit die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als eine feststehende Abfolge von Phasen ausschließlich innerer Reifung angesehen und das Lebensalter mit der psychischen Entwicklung gleichgesetzt wurde. Nach dem heute überwiegend vertretenen interaktionistischen Verständnis besteht eine Wechselwirkung zwischen individueller Anlage und Reifungsvorgängen auf der einen Seite sowie sozialen Erfahrungen und Lernprozessen auf der anderen Seite.

Wenn der Unterricht auch die umrißartig erkennbaren Entwicklungsphasen berücksichtigen sollte, so bedeutet dies nicht, diese wie unabänderliche Determinanten zu akzeptieren. Der Lehrer sollte die jeweiligen Phasen bedenken, sich ihnen aber nicht lediglich anpassen und darauf stehen bleiben. Da Entwicklung selbst in entscheidendem Maße des Ergebnis von Lernprozessen ist und durch geeignete unterrichtliche Maßnahmen unterstützt und gefördert werden kann, geht es darum, daß Schüler die erreichte Stufe besser bewältigen und in Richtung auf die nächste Entwicklungsphase überwinden.

Dabei sind noch folgende Einschränkungen zu bedenken: Innerhalb der gleichen Altersstufe können individuelle Unterschiede in der Entwicklung größer sein als alterstypische Übereinstimmungen. Schüler, die etwa eine bestimmte Stufe des formalen Denkens erreicht haben, unterscheiden sich in den Lernvoraussetzungen der einzelnen Dimensionen noch beträchtlich. Auch ein und derselbe Schüler kann bei der Lösung von Fragen der verschiedenen Dimensionen (entgegen einer generellen stufentheoretischen Annahme) auf unterschiedlichem Niveau stehen. Diese Differenzierungen hängen mit den je unterschiedlichen sozialen ^{Bedingungen und} Erfahrungen zusammen, unter denen Kinder und Jugendliche heranwachsen und lernen. Zudem beeinflussen die Art der Problemstellung und ihr Anregungsgehalt das Niveau, auf dem die Bearbeitung einer Frage einsetzt.

Im Unterricht sollten daher auch bei erkennbaren allgemeinen Tendenzen innerhalb einer Lerngruppe unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und Bearbeitungsweisen angeboten werden. Unterrichtsverfahren, Sozialformen und Arbeitsweisen (vgl. C.8 Unterrichtsformen) sollten von Thema zu Thema oder auch bei der Abfolge verschiedener Arbeitsphasen innerhalb eines Themas variiert werden, um den unterschiedlichen Dispositionen der Schüler gerecht werden zu können.

In den folgenden Abschnitten sollen die Bedingungen der individuellen Entwicklung für die Jahrgangsstufen der Förderstufe und 7-10 getrennt dargestellt werden. Dabei wird jeweils die affektiv-emotionale Ausgangslage, die Entwicklung der Denkstrukturen sowie der Dimensionen des Zeitverständnisses, des Raumverständnisses und der Wertorientierung skizziert. Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses wird in Kapitel B 4, S.137 ^{zusammengefaßt} dargestellt.

Jahrgangsstufe 5/6

Affektive Lernausgangslage

Alltägliche Beobachtungen von Lehrern und empirische Untersuchungen der Motivationspsychologie lassen erkennen, daß die Schüler dieser Altersstufe einem weitgespannten Neugierverhalten entsprechend ein lebhaftes Interesse an zeitlich und räumlich Fernliegendem, an Merkwürdigem, Verblüffendem, außerhalb des gewöhnlichen Erfahrungshorizontes Liegendem haben. Je unbekannter und exotischer die Gegenstände erscheinen, desto schöner, faszinierender und interessanter erscheinen sie den Schülern. Häufig handelt es sich hierbei um Projektionsprozesse mit starker Fixierung auf Leitbilder und "Helden". Offen-sichtlich vermischen sich Realität und Phantasie.

Es ist bislang noch nicht hinreichend erforscht, ob dieses emotionale Interesse und die hohe Motivationsbereitschaft schon mit Lernbereitschaft im Sinne des Bestrebens nach Lernfortschritt gleichgesetzt werden kann. In einem Unterricht, der intensiv auf die affektive Lernausgangslage dieses Alters eingeht, besteht die Gefahr, daß die Bereitschaft der Schüler zur Mitarbeit erheblich abnimmt oder sie sich von der Unterrichtskommunikation zurückziehen, wenn sie meinen, daß ihre eingebrachten "Mythen" oder Phantasien zerstört werden oder wenn sich im Unterricht beispielsweise die erhoffte Identifikationsmöglichkeit nicht erfüllt.

Weil diese Lernausgangslage die Entwicklung eines adäquaten historisch-politischen Bewußtseins behindert, (vgl. B 4 Entwicklung des Gesellschafts-verständnisses) ^{S. 137} dürfte Vorsicht bei der inhaltlichen Orientierung an den unleugbaren motivationalen Interessen geboten sein. Die Bedingungen der altersspezifischen Lernausgangslage sollten jedoch für methodische Entscheidungen sinnvollerweise berücksichtigt werden. So sollte die psychische Disposition zur Identifikation für die Ausbildung der Empathiefähigkeit nutzbar gemacht werden. Durch die Art des methodischen Unterrichtsarrangements (z.B. Erkundungen, Beobachtungen) kann den Bedürfnissen und der Bereitschaft nach eigenem Handeln, Selbsttätigkeit und Variationsbreite der Tätigkeiten Rechnung getragen werden.

Kognitive Strukturen

Schüler der Förderstufe befinden sich überwiegend in einer Phase des konkret-operationalen Denkens. Die Erfassung der Umwelt sowie die Erweiterung der Kenntnisse vollzieht sich vor allem auf der Grundlage beobachtender, messender und kausal interpretierender Wahrnehmung, die sinnlich-konkret ist. Das Denken bleibt an dem Bereich praktischer Erfahrungen, anschaulicher Erscheinungen und konkreter Handlungen gebunden. Hieraus ergeben sich Folgen für einen problemorientierten Lernansatz.

Es kommt darauf an, die vertrauten, alltäglichen und zumeist unreflektierten Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler nicht zu diskriminieren und zurückzuweisen, sondern sie aufzunehmen, zu erweitern und neue Möglichkeiten zum Erwerb von Erfahrungen zu zeigen und bewußt zu machen.

Prozesse, Ereignisse und Strukturen werden weitgehend über das Nacherleben von anschaulichen, detailreichen Handlungen wahrgenommen. Unterricht hat daraus die Folge zu ziehen, sich nicht zu früh an abstrakten Begriffen zu orientieren. Induktiven Verfahren sollte der Vorzug gegeben werden. Allerdings ist es möglich, Abstraktionsleistung und wissenschaftsbezogene Arbeitshaltung anzubahnen und zu entwickeln. Verfrühte Abstrahierung und forcierte Verwissenschaftlichung kann jedoch zum Verlust der Bedeutung der unterrichtlich bearbeiteten Probleme und Sachverhalte für das eigene Leben und damit zur subjektiven Belanglosigkeit des Lernens und des Gelernten beim Schüler führen.

Auf der Stufe der konkreten Operation können Kinder unter den fördernden Bedingungen einer praktischen Erprobung an anschaulich-konkreten Problemstellungen die Möglichkeiten zur geistigen Vorwegnahme von Denkschritten erwerben und langsam erweitern. Schüler dieser Altersstufe entwickeln die Fähigkeit zur geistigen Vergegenwärtigung von Denkhandlungen und zur Erstellung eines Plans für die Bewältigung adäquater Probleme.

Ein besonderes Merkmal der Erkenntnisstruktur dieser Altersstufe ist die Reversibilität des Denkens. Damit ist gemeint, daß Denkakte, die die Schüler in der Vorstellung oder im Gedanken vollziehen und nachvollziehen, jederzeit wieder umgekehrt werden können, ohne daß die Denkinhalte verändert werden. Schüler können also in der Regel immer wieder an den Ausgangspunkt einer geistigen Handlung zurückkehren. Sie sind in der Lage, nachzudenken, bevor sie handeln, einfache Hypothesen zu bilden und zu überprüfen.

Schüler der Förderstufe können sich auch bei längerer Unterrichtsarbeit an einem Problem noch den Ausgangspunkt der Fragestellung ver- gegenwärtigen.

In dieser Altersstufe sind Kinder fähig, sich selbst kurzfristig in andere Personen und deren Handeln zu versetzen. Indem andere zeitweilig und partiell zum Bestandteil des eigenen Ich werden, kann man sie im eigentlichen Sinn "verstehen" (vgl. Arbeitsschwerpunkt Geschichte, Abschnitt "Historische Denkformen" ^{S. 160}). Ein Perspektivenwechsel ist somit möglich. Infolgedessen können Schüler im Unterricht jetzt Probleme bearbeiten, bei denen mehrere Sichtweisen berücksichtigt werden müssen.

Trotz aller Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sind jedoch die Schüler der Förderstufe zunächst nur in der Lage, die eine oder die andere Perspektive nacheinander einzunehmen. Der Unterricht wird vorerst durch eine eher additive Vorgehensweise auf diese Bedingung einzugehen haben. Da zunehmend verschiedene Aspekte eines Problems gleichzeitig erfaßt und in ihrem Zueinander berücksichtigt werden können, gelingt es den Schülern allmählich, das Ineinander von verschiedenen Perspektiven zum selben Problem zu erkennen, unterschiedliche Sichtweisen nebeneinander zu bewältigen und gegeneinander abzuwägen.

Zeitverständnis

Während der konkret-operationalen Phase wird die Fähigkeit der Kinder angebahnt, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu denken. Zwar erleben die Kinder im Grundschulalter besondere Ereignisse ihres Lebens als zeitliche Markierungspunkte und nehmen zeitliche Intervalle zwischen ihnen wahr. Sie können jedoch unterschiedlich lange Dauer weder in der Zukunft noch in der Vergangenheit ausdifferenzieren. Erst im Verlauf der konkret-operationalen Phase bilden sich Vorstellungen von einem kontinuierlichen zeitlichen Fortschreiten. Die Schüler entwickeln ein intuitives Verständnis von Zeit als Abfolge von Ereignissen und der Intervalle zwischen ihnen. Reihenfolge und Dauer werden als voneinander abhängig erkannt.

Die Erfassung der Dimension Zeit löst sich erst allmählich von ihrer unmittelbaren Gebundenheit an anschauliche, räumlich vorstellbare Bezüge. Konkrete wahrnehmbare Erscheinungen und persönliche Erfahrungen sind weiterhin die wichtigsten Grundlagen für die Differenzierung zeitlicher Vorstellungen und für den Aufbau des geschichtlichen Verständnisses.

Man kann davon ausgehen, daß sich über affektiv besetzte historische Markierungs- und Orientierungspunkte überhaupt erst ein Bezug zur Vergangenheit bei den Schülern herstellt. Solche emotionalen Zugänge können bestimmte Erwartungen für die Zukunft, befriedigende und beglückende Erlebnisse der Gegenwart sowie faszinierende, verblüffende und spannende Erfahrungen sein. Auch soziale Bedingungen wie Lernprozesse, Lesegewohnheiten, Massenmedien, neue Motivationen beeinflussen den Aufbau des zeitlichen Orientierungsbedürfnisses und des Zeitverständnisses. Insbesondere die Geschichte der eigenen Familie, die Wahrnehmung der Generationsfolge, die Art der Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche mit älteren Verwandten, Bekannten und Nachbarn machen, spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des historischen Zeitsinns.

Früher hatten Erzählungen von Eltern und Großeltern über die von ihnen erlebte Geschichte die Funktion der Vermittlung dieser lebensgeschichtlichen Erfahrung. Diese Kommunikation ist schwieriger geworden, da sich die Beziehungen zwischen den Generationen komplizierter entwickeln (vgl. B 2 Erfahrungsbereich Familie, S. 92). Schüler, die jedoch nicht erfahren, daß auch ihre Familie eine Geschichte hat, sind kaum in der Lage, Bezugspunkte für einen Zusammenhang zwischen eigenem Leben und der Vergangenheit zu sehen bzw. zeitlich weiter Zurückliegendes als Ursache des Folgenden zu verstehen.

Zur Entwicklung des Zeitverständnisses und zur Anbahnung historischer Fragestellungen dürfte deshalb insbesondere ein Unterricht beitragen, der die Lebensgeschichte der Schüler, die Sozialgeschichte der eigenen Familie und Gruppe/Schicht berücksichtigt und aufarbeitet sowie solche sozial-, wirtschafts- und kulturgeschichtlichen Themen behandelt, die mit der unmittelbaren sozialen, lokalen und regionalen Erfahrungswelt der Schüler zu tun haben.

Bereits die Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe (Schicht) beeinflußt die Zeitperspektive der Heranwachsenden. So tragen etwa die bei Angehörigen verschiedener Schichten vorherrschenden beruflichen und sozialen Zukunftserwartungen zu unterschiedlichen Formen der Vergangenheitserfassung und des Zeitverständnisses bei.

Da man bei den Schülern einer Lerngruppe der gleichen Jahrgangsklasse nicht von gleichartigen und gleich wirksamen Bedingungen ausgehen kann, muß der Unterricht versuchen, auf der Grundlage der mitgebrachten speziellen

individuellen und sozialen Zeiterfassung eine gemeinsame Verständigung über zeitliche Abläufe als eine Bedingung für die Entwicklung kausal-genetischer Beziehungen zu schaffen.

Beziehungsdenken

Eine wesentliche Bedingung für den Unterricht in Gesellschaftslehre ist die Entwicklung des Beziehungsdenkens in der besonderen Form des Aufbaus kausal-genetischer Beziehungen. Im Verlauf der Förderstufe gelingt den Schülern mit zunehmendem Alter die Herstellung sachgerechter Ursache-Folge-Beziehungen, **sie lernen zu fragen**, wie es zu bestimmten Ereignissen, Prozessen und Strukturen gekommen ist. Dabei erweist sich nach dem heutigen Erkenntnisstand, daß insbesondere die Entwicklung des logisch-kausalen Denkens entscheidend auch ein Ergebnis von Lernprozessen ist und damit von speziellen Erfahrungen und Lernanregungen abhängt. Durch günstige Umstände kann in der Schule die Einübung in das Fragen nach Ursachen und Folgen wesentlich gefördert werden. Arten der Problemstellung und die damit verbundenen Fragestellungen und Denkanreize, das selbständige Suchen nach Lösungswegen sowie die Ermöglichung geeigneter Erfahrung insbesondere in Form aktiv-handelnder Beteiligung an Problemlösungen tragen dazu bei. In diesem Zusammenhang ist die Häufigkeit und Eindringlichkeit des Fragens nach Begründungen und Ursachen für neue, überraschende und widersprüchliche Erfahrungen und Probleme davon abhängig, in welchem Maße befriedigende Antworten zu erwarten sind und inwieweit Kinder zu weiteren Fragen ermutigt werden.

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Beziehungsdenken besteht darin, daß Kinder lernen, die objektive Realität von ihren subjektiven Bedürfnissen, Wünschen und Vorlieben zu trennen. Sie müssen lernen, zwischen Ursachen und Folgen in der sozialen Umwelt und den Wirkungen des eigenen Willens und der eigenen Handlungen zu unterscheiden. Das Erlernen dieser Unterscheidungsfähigkeit erfolgt bereits früh in der Familie, wenn das Kind erkennt, daß der bloße Wille seine Bedürfnisse nicht befriedigt, sondern daß die Eltern Vermittler der Bedürfnisbefriedigung sind und daß es in seinen Handlungen von ihnen abhängig ist.

Das Verständnis von Wirkungszusammenhänge spielt sich in Vorschule und Primarstufe in der Form von Wenn-Dann-Beziehungen ab. Allerdings stellen die Bedingungen, die in diesem Stadium von den Kindern als Ursache von Phänomenen angegeben werden, in den seltensten Fällen die tatsächlichen Kausalbedingungen dar.

Ein wesentlicher Faktor des logisch-kausalen Denkens liegt darin, ein Urteil über relevante Beziehungen zwischen Vorher und Nachher zu treffen. Einfache kausale Herleitungen, die zutreffend Anfangs- und Endglied eines Kausalzusammenhangs umfassen, werden in der Zeit der Förderstufe aufgebaut. Komplizierte kausale Beziehungen, die auch Zwischenglieder einer Kausalkette berücksichtigen, können erst später gebildet werden. Man darf davon ausgehen, daß sich im Verlauf der Förderstufe die Wenn-Denn-Beziehungen voll entfalten und daß sie in Richtung auf echte Kausalrelationen hin ausgebildet und fortentwickelt werden können. Es ist damit zu rechnen, daß gegen Ende der Förderstufe einfache Kausalbeziehungen etwa mit der gleichen Häufigkeit auftreten wie Wenn-Denn-Beziehungen. Kausalbeziehungen höherer Stufe, die mehrere Denkschritte zu einer Kausalkette verbinden, sind in dieser Altersstufe weitaus weniger verbreitet.

Persönlichkeitsspezifische Bedingungen wie Gedächtnis, Art der Informationsverarbeitung, intellektuelle Neugier und analytische Fähigkeit sowie schulische Faktoren wie Gewährung von Offenheit und Flexibilität, die Befähigung zur Entwicklung zahlreicher, unterschiedlicher Hypothesen beeinflussen entscheidend die Art des logisch-schlußfolgernden Denkens. In günstigen Fällen wird die Erfassung echter Kausalrelationen die vorherrschende Form des Beziehungsdenkens in der Sekundarstufe I.

Raumorientierung, Raum- und Umweltwahrnehmung

Die Entwicklung der Raumerfassung und räumliche Orientierung ist entscheidend durch Erfahrungen im umgebenden Sozialraum bestimmt. Dies ist hervorzuheben, um der verbreiteten Vorstellung entgegenzuwirken, die Raum als etwas vor aller Erfahrung und unabhängig von aller Wahrnehmung Gegebenes ansieht (vgl. hierzu auch C 4 Arbeitsschwerpunkt Erdkunde, Abschnitt "Raum- und Umweltwahrnehmung", S.215).

Schüler erfahren die räumliche Umwelt, insbesondere im Kindesalter, vor allem in kleinräumlichen Erlebnissituationen in ihrer Wohn- und Spielumwelt. In diesem begrenzten Raum, der für die Kinder zugleich Bewegungsraum, Spielraum, Orientierungs- und Erfahrungsraum ist, entwickeln sich ihre Raum- und Umweltwahrnehmung. In den Erlebnisräumen des Elternhauses, der Familienwohnung, in der räumlichen Gestaltung des Wohnhauses und seiner Umgebung, auf den Straßen und Spielorten des Wohngebietes verläuft hauptsächlich die räumliche Sozialisation der Kinder, aus der sie räumliches Zugehörigkeitsgefühl, Orientierungsvermögen und Verhaltenssicherheit gewinnen.

Die Schüler der Förderstufe haben meist die Fähigkeit zu strukturierender Orientierung erreicht. Die Kinder können sich auf "Routen" zwischen "Landmarken" als bestimmten Orientierungspunkten sicher bewegen. Allmählich werden die "Routen" zwischen zahlreichen Punkten vertrauter räumlicher Bereiche (Wohngegend, Spielumgebung) gleichsam zu einem Netz verbunden. Die Kinder lernen Muster von durchstrukturierten räumlichen "Inseln", die wiederum miteinander verbunden werden. Die Entfaltung von Orientierungs- und Verhaltenssicherheit hängt auch von verfügbaren Wohn- und Spielräumen ab, z.B. davon, ob die Kinder nur wenig Raum in einer engen Wohnung, in einem Wohnblock, an eine verkehrsreichen Großstadtstraße ohne nahe Spielflächen haben, oder ob ihnen ein ganzes Haus mit Bewegungs- und Handlungsräumen dazu in Hof und Garten zur Verfügung steht. Die Schule und ihr räumliches Umfeld kommen als Erlebnisraum hinzu. Auch dort machen die Schüler unterschiedliche Umwelterfahrungen. Diese werden insbesondere durch sozialräumliche Gegebenheiten bestimmt, z.B. von der Lage der Schule, der Größe des Schulkomplexes und der Schulgebäude, der Art und Länge des Schulweges, dem lokalen und regionalen Angebot von Schulformen.

Umweltbereiche, die den Schülern psychisch näher sind, etwa weil sie diese gut kennen oder für sich als wichtig ansehen (z.B. Schule, Wohnung, Freizeit), werden früher, intensiver und größer erlebt sowie besser durchstrukturiert,

während psychologisch entfernte Räume kaum oder nur schemenhaft wahrgenommen werden. Insbesondere durch die audiovisuellen Medien erhalten Kinder heutzutage schon im frühen Alter Informationen und Vorstellungsmuster über entfernte Gegenden der Welt. Diese Bilder bleiben - unter Umständen stärker als manche Orientierungspunkte der eigenen "Nahumwelt" - als inselhafte Vorstellungen mit starker affektiver Besetzung haften.

Hinsichtlich der Bewertung der Umwelterfahrungen durch die Heranwachsenden ist insbesondere deren affektives Verhältnis zur Umwelt zu beachten. Die Umwelt ist z.B. von einer als glücklich empfundenen menschlichen Beziehung nicht zu trennen. Man kann davon ausgehen, daß sich auch über die affektive Besetzung der Umwelt - sei es positiv oder negativ - räumliche Orientierung herstellt. Als strukturlos empfundene Umwelt bedeutet dagegen Belastung und Desorientierung.

Wahrnehmung wird oft unbedenklich als Registrierung der vorhandenen räumlichen Wirklichkeit angesehen. Tatsächlich konstruieren Kinder und Jugendliche aus verschiedenen sozialen und räumlichen Umgebungen/Milieus/Schichten/Klassen bereits bei der Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen sehr unterschiedliche Erscheinungsbilder. Hinzu kommt die psychologische Verarbeitung, bei der perzeptive, kognitive und affektive Vorgänge eine wichtige Rolle spielen. Phantasiegebilde von fernen, exotischen Ländern, Wunschprojektionen von Ferien- und Freizeitlandschaften, das Filtern und Verschleiern von Umwelteindrücken, die als befremdend, belastend und beängstigend empfunden werden, können die Wahrnehmung so verzerren, daß die daraus entstehenden Bilder der räumlichen Welt für andere (z.B. Lehrer und Mitschüler) nicht zu verstehen sind bzw. ihnen verfälscht erscheinen. Fragen wie: "Sprechen wir von demselben Ort / demselben Land?" weisen auf solche Wahrnehmungsunterschiede hin. In räumliche Wahrnehmungsvorgänge gehen Gedächtnisleistungen, Affekte, ästhetische Vorstellungen, Bewertungen, Wünsche, Erkenntnisse u.a. ein.

Orientierung innerhalb der Umwelt hat also mehr zu leisten als nur die Kenntnis von Lagebeziehungen. Sie sollte auch ein Bewußtsein gefühlsmäßiger Sicherheit durch eine problemorientierte Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Umwelt vermitteln. Unterricht kann zur Entwicklung des räumlichen Orientierungsvermögens beitragen, indem er sowohl die räumlichen Bezüge der Erfahrungsbereiche der Schüler als auch die Wahrnehmungsweise selbst zum Gegenstand des Lernens macht und in methodischer Hinsicht erfahrungs- und anwendungsbezogenes Lernen ermöglicht (vgl. C 4 Arbeitsschwerpunkt Erdkunde, Abschnitt "Raum- und Umweltwahrnehmung", S.215).

Wenn sich erdkundlicher Unterricht auf die bloße Vermittlung topographischer Einzelheiten beschränkt, geht er an der sachlichen Notwendigkeit und dem Bedürfnis der Heranwachsenden vorbei, Unbekanntes und Fremdes in Bekanntes zu verwandeln. Zu dieser Aufgabe können Unterrichtsgänge, gezielte Erkundungen im unmittelbaren Erfahrungsbereich und die reflektierte und reflektierende Aufarbeitung sekundärer, medial vermittelter Erfahrung beitragen (vgl. C 8 Unterrichtsformen, S.308).

Moralisches Bewußtsein

Mit den kognitiven Strukturen entwickelt sich das moralische Bewußtsein. Dabei geht es nicht um die Vermittlung von Moral im traditionellen Sinne als Verinnerlichung konventioneller Normen. Mit der Entwicklung des moralischen Bewußtseins ist eine Fortbildung der Fähigkeit gemeint, mit anderen Menschen überhaupt auf der Basis von Normen zu interagieren. Die Frage nach Entwicklungsstufen des moralischen Bewußtseins betrifft stufenspezifische Ausprägungen des Urteilens und Handelns nach normativen Grundsätzen und hat insofern einen Bezug zur Entwicklung eines demokratischen Wertebewußtseins.

Jüngere Kinder bauen eigene Wertorientierungen und Verhaltensmuster über die Imitation des Verhaltens erwachsener Bezugspersonen auf. Kinder erfahren Wert und moralische Ordnung zunächst als an die konkreten Eigenschaften der Eltern gebunden. Erst allmählich übernehmen sie die den Handlungen zugrundeliegenden Werte und Intentionen.

In der Förderstufe wird insbesondere in den Interaktionen in der Schule und in Gleichaltrigengruppen/peer groups die Sozialerfahrung erweitert, die bisherige Ich-Bezogenheit relativiert und zunehmende Unabhängigkeit gegenüber der engen sozialen Umwelt erworben. Dadurch erfahren Schüler die moralische Ordnung nach und nach als eine von den Autoritätspersonen unabhängige, auf interpersonaler Konvention beruhende Struktur und entwickeln ein normgeleitetes Gewissen. Merkmale der sogenannten "konventionellen" Phase sind Bemühungen um Anerkennung und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen aus Interesse an allseits befriedigenden Interaktionen. Die Beachtung von Normen und Regeln geschieht noch selten aus eigener Überzeugung. Man verhält sich konform gegenüber konventionellen Erwartungen, weil man von wichtigen Bezugspersonen geschätzt und positiv beurteilt werden möchte. Da in der konventionellen Phase das Verhältnis zu den Bezugspersonen wichtig ist, erscheint der Aufbau tragfähiger personaler Beziehungen

als Vorbedingung für viele Lernprozesse. Die Schüler folgen weitgehend stereotypischen Vorstellungen von "natürlichem" oder "richtigem" Verhalten; deshalb können sie in diesem Prozeß in schwerwiegende Identitätskonflikte geraten. Dies geschieht beispielsweise, wenn Schüler abwechselnd den möglicherweise unterschiedlichen oder gar widersprüchlichen Bewertungen desselben Sachverhalts durch Eltern, Lehrer und Mitschülern zustimmen wollen und es auch tun. Die eigenen Verhaltensweisen werden ebenfalls situativ unterschiedlich bewertet. So beurteilen beispielsweise Eltern und Gleichaltrige das gleiche Verhalten ganz kontrovers.

Lehrer müssen davon ausgehen, daß Schüler in der Phase des normgeleiteten Bewußtseins unterschiedlichen Normerwartungen ausgesetzt sind und sich noch nicht selbständig orientieren können. Um bei den Schülern ein Selbstwertgefühl zu erhalten oder aufzubauen, sollten sie ihnen deshalb in derartigen Konflikten auf solche Weise helfen, daß sie sich nicht so vornehmen, als wolle man ihnen ihre Identitätsträger fortnehmen. Dazu gehört es auch, vor Schülern die Identifikationsgegenstände materieller Art, Dinge, die für sie eine hohe emotionale Bedeutung haben, nicht abzuwerten. Identifikationskonflikte sollten nicht direkt angegangen werden, sondern den Schülern^{Sollte} die Möglichkeit gelassen werden, die eigene Situation selbst zu definieren und situationsgerecht umzuinterpretieren.

Im Stadium der konventionellen Moral hat es politische Bildung mit Problemen des Aufbaus und der Reflexion von Normen zu tun. Beides bedingt sich gegenseitig. Normen, die man distanziert reflektieren kann, müssen zuerst auch gelernt werden.

Eine Bedingung für die spätere Möglichkeit zur Distanzierung und zur reflektierten Bewertung politischen Handelns in Geschichte und Gegenwart ist die möglichst flexible Verinnerlichung von Normen. Diese kann im Unterricht etwa dadurch angelegt werden, daß Schüler lernen, die normativen Setzungen unserer Gesellschaft nicht als naturgegeben und zeitlos anzusehen. In der konventionellen Phase üben als bedeutsam und vorbildlich eingeschätzte Beispiele aus anderen Zeiten und fremden Kulturen offensichtlich einen großen Einfluß auf die individuelle Entwicklung aus. Bereits für den Unterricht in der Förderstufe bieten sich synchrone und diachrone interkulturelle Vergleiche an. Um Identitätsbildung zu ermöglichen, sollten diese Bedingungen jedoch nicht zu einer personalisierenden, d.h. absichtsvoll nur sogenannte "große Persönlichkeiten" betrachtenden Beurteilungsweise verwandt werden.

Die angeführten entwicklungspsychologischen Bedingungen sind mit einer der Ursachen dafür, daß Schüler oft widersprüchliche Vorstellungen von politischen und gesellschaftlichen Vorgängen und Strukturen haben. Insbesondere bei der Betrachtung komplexer Sachverhalte neigen Kinder und Jugendliche allzusehr zu Simplifizierungen. Je jünger die Schüler sind, desto mehr wollen sie Lösungen und Entscheidungen in zugänglichen politisch-sozialen Problembereichen als eindeutig richtig oder falsch, gut oder böse qualifizieren (vgl. B4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses).

Der konkret-operationale Entwicklungsstand kognitiver Strukturen und die "konventionellen" Moralvorstellungen erschweren es Schülern in der Förderstufe, unterschiedliche Sicht- und Beurteilungsweisen nebeneinander zu akzeptieren. Für längerfristige Unterrichtsplanung ist daraus die Konsequenz zu ziehen, daß im Gesellschaftslehreunterricht anfangs nicht allzu komplexe Themen bearbeitet werden, in denen den Schülern bereits Multiperspektivität und sog. "Schwebezustände" zugemutet würden. Gleichwohl geht es nicht darum, nun für Schülerverständnis zu simplifizieren, sondern darum, Problemstellungen zu elementarisieren, d.h. in ihre Grundelemente zu zerlegen und deren Zusammenhang aufzuzeigen.

Jahrgangsstufe 7 - 10

Schüler dieser Jahrgangsstufen befinden sich überwiegend in der Entwicklungsphase des Jugendalters. Dies kann auch schon von Schülern der Jahrgangsstufe 7 gesagt werden, da sich im Zuge der Akzeleration in unserer Gesellschaft das Entwicklungsgeschehen beschleunigt und hiermit der Eintritt in die Pubertät vorverlegt wird. Ein Anzeichen für den insgesamt früheren Beginn der Pubertät ist die Beobachtung, daß in immer stärkerem Maße bereits Klassen der Jahrgangsstufe 6 zu sog. "schwierigen Klassen" mit den typischen Problemen der einsetzenden Pubertät werden.

Wegen der größeren Komplexität dieser Entwicklungsphase der Pubertät lassen sich nicht mehr derart generalisierende Aussagen über alterstypische Erscheinungen treffen wie für die Schüler der Förderstufe.

Dies wird insbesondere an folgenden Erscheinungen deutlich:

1. Schüler dieser Altersstufe entwickeln sich mit zunehmendem Alter immer weiter auseinander.
2. Die relativ leicht generalisierbare Entwicklung der kognitiven Strukturen ist angesichts der mit der Pubertät auftauchenden Probleme nicht mehr der zentrale Aspekt der Veränderungen im Jugendalter.
3. Alterstypisches tritt zurück oder wird vielfältig differenziert, weil sich der Einfluß der verschiedenen sozialen Erfahrungsbereiche stärker auswirkt. Aus diesem Grunde wird sich hier die Beschreibung der Erfahrungsbereiche anschließen (vgl. B2 Erfahrungsbereiche, S. 90).

Die biographische Situation des einzelnen Jugendlichen oder von Gruppen, die Deutung der eigenen Person in der Umwelt, bisherige Lebenserfahrung und gegenwärtige Bezugssysteme, Lern- und Schulerfahrungen, erwartete Möglichkeiten, Erkenntnisse vertaner und verschlossener Chancen bestimmen Formen des Übergangs zum Erwachsenenendasein und bedingen die Variationsbreite individueller Entwicklungsverläufe im Jugendalter.

Affektive Lernausgangslage

In dieser Altersstufe ist die intellektuelle Entwicklung einer der weniger typischen und problemhaltigen Bereiche. Die kognitive Entwicklung ist im besonderen Maße von den grundlegenden affektiv-emotionalen Prozessen

der Beschäftigung der Pubertierenden mit sich selbst und ihrer Identitätssuche abhängig.

In dieser Phase müssen die Schüler vor allem mit den Schwierigkeiten fertig werden, die sich aus den physischen und psychischen Problemen der Pubertät ergeben. Diese Bedingungen beeinflussen die übrigen Dimensionen der Heranwachsenden und können für deren Lernverhalten so bestimmend werden, daß die Frage, auf welcher Stufe des Denkens sich die Schüler befinden, zweitrangige Bedeutung erhält. Bedeutungsvoller als die gesteigerte Fähigkeit zur Informationsverarbeitung sind beispielsweise die affektiv-emotionalen Akte des Erwerbs von Wertvorstellungen in der Auseinandersetzung mit Erwartungen, Normen und Zwängen einer vorgegeben sozialen Umwelt. Gleichzeitig verlaufende und sich gegenseitig bedingende Prozesse der verstärkten Hinwendung auf die eigene Person und der Erweiterung des sozialen Erfahrungsraums erzeugen eine Ambivalenz, die sich in Unsicherheit und emotionaler Labilität äußert.

In dieser Altersstufe spielt die Erfahrung der Entwicklung des eigenen Körpers eine große Rolle. Körperliche Veränderungen führen zu starken emotionalen Spannungen in der Beziehung zwischen sexuellen Bedürfnissen, individuellen Befriedigungspraktiken und soziokulturellen Normen. Das Erleben der eigenen Leiblichkeit wird insbesondere in Auseinandersetzung mit vielfältigen Reaktionen der Umwelt zum drängenden Problem. Infolge des gesellschaftspolitischen zeitlichen Auseinanderfallens von Geschlechtsreife, Heiratsmöglichkeit, Berufswahl, privater, rechtlicher und politischer Mündigkeit werden die Pubertierenden in hohem Maße verunsichert. Die daraus entstehenden Folgen wie widersprüchliche Selbsterfahrung, permanente innere und äußere Konflikte zwischen verschiedenen Werten, Einstellungen und Lebensstilen sowie gesteigerte Sensitivität und Impulsivität der emotionalen Aktionen und Reaktionen beeinflussen die sozialen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern und bestimmen sehr stark das Lernverhalten der Jugendlichen.

In der Pubertätszeit wird das eigene Ich entdeckt. Eine Wendung des Blicks nach innen ermöglicht Selbstreflexion und Selbsterkenntnis. Damit können Einsamkeitserlebnisse, Experimentieren mit sich selbst, eine intensive Beschäftigung mit dem individuellen Selbst bis zur Selbstfixiertheit verbunden sein. Meist entsteht emotionale Beunruhigung, große Empfindlichkeit und ein schichten- oder gruppenspezifisch unterschiedliches Bedürfnis nach Selbständigkeit. Dem eigenen Anspruch, den Status des Erwachsenen zu er-

reichen, steht auf der Seite der Heranwachsenden selbst ein geringes Maß an Erfahrung entgegen; zudem sehen die Jugendlichen sich im Prozeß des Selbständigwerdens den verschiedenen Erwartungshorizonten, nämlich den Förderungen, Erwartungen und Möglichkeiten der Gesellschaft, gegenüber. In dieser Auseinandersetzung sind die Pubertierenden auf der Suche nach einem Lebensplan und eigenen Wertvorstellungen.

Unterricht kann zum Aufbau von Ich-Identität verhelfen, wenn er den Schülern Möglichkeiten eröffnet, die unterschiedlichen Erwartungshorizonte überhaupt zu erkennen, um sie anerkennen oder auch ablehnen zu können.

Der Prozeß der Selbstfindung ist durch ein ambivalentes Verhältnis gegenüber den Erwachsenen gekennzeichnet. Einerseits ist eine zunehmende Ablösung von bisherigen Bezugspersonen zu beobachten. Eltern und Lehrer werden zunehmend kritisch betrachtet und psychologisch beurteilt. Man will Unabhängigkeit von den Erwachsenen erlangen, insbesondere von der elterlichen Autorität und Bevormundung. Autonomiestreben und Auflehnung können zu schweren familiären Konflikten führen. Ebenso erfolgt oft eine Ablösung vom Lehrer als Identifikationsfigur. Dadurch wird auch Lernen erschwert. Über das kritische und problematische Verhältnis zu einzelnen Lehrern hinaus erhält die Schule insgesamt für einzelne Schüler und unterschiedliche Schülergruppen eine sehr unterschiedliche Bedeutung. Insbesondere, wenn deprimierende Zukunftserwartungen naheliegen, kommen Schüler zu resignierenden Schlußfolgerung, daß es sich ohnehin nicht mehr lohne, sich für schulisches Lernen einzusetzen.

Andererseits läßt sich bei den Heranwachsenden eine Konstanz der Leitbildentwicklung feststellen. Bei der Suche nach Leitbildern können durchaus auch Erwachsene zu Identifikationsfiguren werden. Dieser Vorgang ist oft durch die Überidentifikation mit Idolen gekennzeichnet.

In der Pubertät wird all das zum Problem, was letztlich das Selbständigwerden und endgültige Selbständigsein der eigenen Person betrifft: Wer man eigentlich ist und sein könnte; wie man von anderen gesehen wird und gesehen werden möchte, insbesondere von Gleichaltrigen des anderen Geschlechts; welche Überzeugungen man für tragfähig anerkennt und als individuelle Einstellungen fest übernehmen möchte; welchen Beruf man einmal ergreifen möchte, wie man das Leben zukünftig gestalten möchte.

Bei der Auseinandersetzung mit den Fragen und Schwierigkeiten der Pubertätszeit kommt der Gruppe der Gleichaltrigen eine besondere Bedeutung zu

(vgl. B2 Erfahrungsbereich Gleichaltrigengruppe (peer group), S. 116).

Diese Bedingungen haben Folgen für den Unterricht. Im Zusammenhang der Beschäftigung mit sich selbst wird die anfangs unspezifische, divergente Aufmerksamkeit und Motivierbarkeit der Heranwachsenden allmählich auf solche Bereiche eingeengt, die für die eigene Person relevant sind. Im Unterricht konzentrieren sich Interesse und Wißbegier auf solche Kenntnisse, Fähigkeiten, Themenstellungen, die im Hinblick auf einen möglichen Beruf für wichtig gehalten werden oder etwa das eigene Selbstwertgefühl erhöhen, weil sie auch von Gleichaltrigen als wichtig anerkannt werden. Die Interessenforschung hat diese Erscheinung als Differenzierung der individuellen Interessenstruktur interpretiert.

Erweiterte und differenziertere Dispositionen, so etwa auf der Normebene, ermöglichen nun die Diskussion moralischer Entscheidungsfragen wie beispielsweise die Probleme der Todesstrafe, der Resozialisierung und Wiedergutmachung, der Verjährung von Verbrechen, der Entwicklungshilfe oder des § 218. Diskussionen über derartige Themen verlaufen in früheren Schuljahren für Schüler und Lehrer deshalb zuweilen so frustrierend, weil sie stattfinden, bevor die Mehrzahl der beteiligten Schüler die Sensibilität für derartige Fragen entwickelt hat, sie also als Probleme erkennen kann.

Es gehört zu den ambivalenten Erscheinungen des Jugendalters, daß beim Aufbau der Vorstellungen vom eigenen Leben die Entdeckung des Ich mit dem Hineinwachsen in die erweiterten Erfahrungsbereiche der Wirklichkeit einhergeht. Schüler dieses Alters suchen für die Lösung ihrer Probleme nach Orientierung, die gerade über ihre unmittelbare räumliche und soziale Umwelt hinausführt. Unterricht sollte dieses Bedürfnis aufgreifen und gleichzeitig weiter ausbilden, indem er den Schülern die Auseinandersetzung mit problemorientierten Inhalten möglichst verschiedener zeitlicher, sozialer und regionaler Herkunft ermöglicht.

Die durchgängig zu beobachtende Suche der Jugendlichen nach neuen Erfahrungen macht die Erfahrungserweiterung zu einer wichtigen Aufgabe der Schule. Indem sie sich nach außen öffnet, Öffentlichkeit in den Unterricht holt, kann die Schule wirkliche Erfahrungsräume schaffen. Damit ist nicht beiläufiges und zufälliges Kennenlernen gemeint. Die Öffnung der Schule kann sehr gezielt und planvoll durch Besuche von Museen, Theatern, Gerichtsverhandlungen, durch Erkundungen in Archiven, Betrieben und Behörden, durch Befragen von Experten, Augenzeugen und Beteiligten erfolgen. Der Unterricht

kann insbesondere hierdurch die Schüler direkte, unmittelbare Erfahrungen machen lassen und eine Distanz gegenüber Erfahrungen zweiter Hand ermöglichen, wie sie die durch Medien vermittelten Erfahrungen darstellen. Diese Art von Lernen vergrößert nicht nur den Wissens- und Erkenntnishorizont der Schüler, sondern stiftet und differenziert auch die Bedürfnisse weiterwirkenden und fortführenden Interesses und kann hierdurch Möglichkeiten des selbständigen Informationsgewinnes und einer sicheren Orientierung schaffen. Auf diese Weise kann zu der wichtigen Entwicklungsaufgabe beigetragen werden, den Schülern über ihre Selbstfixiertheit hinwegzuhelfen.

Im Verlauf einer solchen Arbeit wird sich der Lehrer eher als Initiator, Organisator und Arrangeur von Lernprozessen sowie im Hinblick auf Schülererfahrung und -verhalten selbst als Lernender zu verstehen haben (vgl. B3 Soziales Lernen, S.129; C5 Offenes Curriculum, S.230; C8 Unterrichtsformen, S.308).

Kognitive Strukturen

Bei generalisierenden Aussagen über Entwicklungstrends der kognitiven Strukturen muß man berücksichtigen, daß in dieser Lebensperiode außerordentlich große Entwicklungsunterschiede zwischen den einzelnen Individuen entstehen. In der Adoleszenz werden insbesondere die kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten immer stärker differenziert. Mögliche Stadien der Entwicklung werden nicht von allen Heranwachsenden erreicht. Es gibt Schüler, deren Entwicklung fortschreitet; bei anderen ist eine Entwicklungsverzögerung oder gar -rückständigkeit zu beobachten. Insbesondere im intellektuellen Bereich besteht eher diese Tendenz zur Retardierung und Stagnation.

Entwicklungsunterschiede gibt es nicht nur von Schüler zu Schüler. Auch der Einzelne erwirbt verschiedene Leistungen, die von der Entwicklungspsychologie idealtypisch beispielsweise einem bestimmten Stadium des operationalen Denkens zugeschrieben werden, keineswegs gleichzeitig. Weder die Schüler der gleichen Altersstufe noch der Einzelne erreichen zur gleichen Zeit ein vergleichbares Niveau bei allen Denkart.

Die Beschreibung von Merkmalen der kognitiven Entwicklung in dieser Altersstufe ist also nicht als allgemein gültige Aussage über alterstypische Erscheinungen zu verstehen, sondern als Darstellung von Entwicklungsmöglich-

keiten und -aufgaben, die einer gewissen kultur- und gesellschaftsspezifischen Entwicklungslogik zufolge im Verlauf der Sekundarstufe auftreten und von Schülern unterschiedlich erfaßt und bewältigt werden können. So wird beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstreflexion nur bei günstigen Bedingungen in wenigen Fällen erreicht werden.

In diesem Alter ist die Denkfähigkeit stärker durch Symbolisierung und Abstraktion gekennzeichnet. Das Denken der Schüler löst sich allmählich von der ausschließlichen Gebundenheit an die konkrete physische und soziale Wirklichkeit. Das wichtigste Merkmal dieser Phase ist die Befähigung zu formalen Operationen. Die Schüler werden zu einfachen abstrakt-theoretischen, logisch-begrifflichen Operationen befähigt, die über die konkret gegebenen Erfahrungen hinausführen.

Die Heranwachsenden können die Bildung von Begriffen erlernen, indem sie nicht nur Einzelmerkmale einer komplexen Problematik erfassen und hervorheben sowie andere irrelevante Merkmale vernachlässigen, sondern diese Erkenntnisse auch auf andere, unter dem gewonnenen Begriff einzuordnende Objekte und Erscheinungen anwenden. So können im Unterricht einfache wissenschaftliche Begriffe verwandt werden.

Neben der Fähigkeit zu verallgemeinern wird auch gelernt, mit Abstraktionen umzugehen. Zu dem praktischen Handlungsvollzug mit realen Objekten und dem Operieren auf der Grundlage von bildhaften Vorstellungen der Gegenstände kommt nun das Denken anhand bestimmter, meist sprachlicher Symbole für Objekte wie z.B. historische Prozesse, soziale Beziehungen oder den Wechselbeziehungen zwischen räumlichen Bedingungen und historisch-sozialen Strukturen.

Die bereits in der konkret-operationalen Phase angelegte Fähigkeit, Hypothesen über mögliche Lösungen zu finden und diese systematisch zu überprüfen, wird differenziert. Über die bewußte Kontrolle der Richtigkeit hypothetisch-deduktiven Denkens an der Empirie hinaus können sogar die logischen Operationen als abstrakte Prozesse reflektiert werden. Damit ist es möglich, das eigene Denken selbst zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. Heranwachsende können auf der Stufe des formal-operationalen Denkens die Fähigkeit erwerben, beim Argumentieren von abstrakten, nicht mehr konkret vorstellbaren Inhalten und Behauptungen auszugehen. Bei der Lösung von Problemen werden schwierige Aufgaben der Logik und Beweisführung bewältigt. Im Verlauf der Erarbeitung und in der Urteilsbildung kann

es gelingen, die Tatsachen und Zusammenhänge mit mehr Objektivität abzuwägen, oft sind weniger Egoismus und Subjektivität im Spiel, zuweilen geht die sachlich-untersuchende Orientierungs- und Urteilungsweise mit einer verfeinerten Fähigkeit zur Selbstkritik einher.

Schülern dieser Jahrgangstufen gelingt es mit der Zeit, den Unterschied zwischen äußerem Verhalten und innerer Absicht zu erkennen. Die Befähigung zum argumentativen Denken erwächst aus der Fähigkeit, zwischen Allgemeinem und Besonderem sowie zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit unterscheiden zu können. Schüler beginnen, sich für Diskrepanzen von Pflicht und Neigung, Sollen und Wollen, Gesagtem und Gemeintem, von Handeln und Denken zu interessieren. Personen werden nicht mehr nur aufgrund von akuten Handlungen, sondern auch nach ihren Intentionen beurteilt. Dabei werden Ambivalenzerfahrungen in der Weise gemacht, daß sich dieselbe Person als gut und böse erweisen kann. Wenn diese Fähigkeiten ausgebildet werden, können die Heranwachsenden auch psychologische Interpretationen unternehmen, die sich anfangs auf Einzelpersonen, später auch auf komplexe Strukturen wie etwa Interaktionsprozesse beziehen.

Auf der formal-operationalen Stufe der kognitiven Strukturen werden Heranwachsende auch zum Denken und Urteilen in Systemen motiviert. Dabei auftretendes Engagement beruht jedoch nicht unbedingt auf gesteigerter Reflexionsfähigkeit. Ein schwieriges Problem im Verlauf der Entwicklung des Denk- und Urteilsvermögens besteht darin, die Fähigkeit zur Verallgemeinerung zu erlernen, ohne vorschnell (ver)urteilend zu generalisieren.

Neben den Möglichkeiten zu verstärkt rationalen Auseinandersetzungen zeigen die Heranwachsenden dieses Alters auch ein erhöhtes Maß an Affektivität, Labilität und Impulsivität. Diese affektive Ausstattung begünstigt vorschnelle, emotional wertende Generalisierungen. Insbesondere im Bereich sozialer Beziehungen kommt es dann zu Urteilen in der Art: "Ist doch typisch für die." - "Die sind ja alle so." - "Da sieht man's doch mal wieder," - "Denen muß man es nur geben."

In diesen Bewertungen schlagen sich emotionale Vorlieben und Ablehnungen nieder, sie dienen meist der psychischen Entlastung der Schüler.

Zeitverständnis

In der Phase formal-operativen Lernens entwickelt sich das operative Zeitverständnis. Die Schüler lernen zunächst, zwischen näherer und fernerer Zukunft zu unterscheiden; schließlich wird auch die Vergangenheitsdimen-

sion stärker ausdifferenziert. Es wird ein grobes zeitliches Orientierungsschema aufgebaut, in dem auch der Aspekt der Vergangenheit seinen Platz erhält.

Die Art der Darstellung von historischen Inhalten in audio-visuellen Medien dürfte erhebliche Auswirkungen für die Ausbildung des historisch-politischen Verständnisses haben. Geschichte wird dort nach den dramaturgischen Mustern von Abenteuerfilmen und Familienserien präsentiert. Längerfristige Veränderungsprozesse werden auf Generationen oder gar auf Biographien von Einzelpersonen beschränkt. Gleichwohl sollten im Unterricht die Möglichkeiten genutzt werden, die diese Art medialer Vermittlung zur Sensibilisierung für historisch-politische Probleme und zur Initiierung von Identifikationsprozessen eröffnet.

Beziehungsdenken

In den Jahrgangsstufen ⁷⁻¹⁰ können Schüler die Stufe des Verständnisses echter Kausalbeziehungen erreichen. Über Wenn-Dann-Beziehungen und Entweder-Oder-Verhältnisse hinaus werden einfache logische Ableitungen (Deduktionen) und die Ermittlung tatsächlicher Kausalbedingungen geleistet. Dabei ist das richtige Erkennen von kausalen Wirkungszusammenhängen weitgehend von der Qualität des Urteils über die Wichtigkeit vorhergehender Ereignisse, Prozesse oder Strukturen für eine bestimmte Folge abhängig. Dies wiederum hängt von Erfahrung und aufgeklärtem Wissen in dem betreffenden Bereich ab. Schüler können gültigere Urteile über die Relevanz von Beziehungen und damit auch über Kausalität abgeben, wenn sie ein erweitertes Wissen in Form zunehmend richtiger Vorstellung und angemessener Denkopoperationen gewonnen haben.

Raumorientierung, Raum- und Umweltwahrnehmung

Allmählich verbinden sich die ausschnitthaften Wahrnehmungen der räumlichen Umwelt zu funktionsfähigen, relativ wirklichkeitsbezogenen Vorstellungen, in deren Rahmen die Schüler flexibel operieren können. Die Muster der getrennten oder sich überschneidenden räumlichen Erfahrungsbereiche werden durch weniger bekannte Umweltbereiche ergänzt und zu immer stärker durchgegliederten Abbildern der Umwelt verbunden.

In diesem Prozeß kommt es ^(zunächst) nur selten zu zutreffenden Realitätserfassungen

und -bewertungen. Die Umwelt wird weitgehend über emotional gefüllte, entrealisierte Einzelaspekte aufgefaßt.

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich von vielen Erwachsenen darin, daß sie das "herrliche Panorama einer Gebirgslandschaft", die "schöne Ansicht eines alten Stadtbildes", den "idyllischen Anblick einer Dorfszenerie" kaum wahrnehmen. Bei Klassenwanderungen und Schulfahrten fällt Lehrern oft auf, daß sich Schüler für die landschaftliche Umgebung wenig interessieren, dafür "keine Augen" zu haben scheinen. Wenn sich Schüler über die Gegend äußern, in der sie beim Schullandheimaufenthalt oder in den Ferien waren, beschreiben und beurteilen sie meistens nicht die Landschaft, sondern sie bewerten selektiv, bedürfnisorientiert und funktional nach den Versorgungs-, Freizeit- und Unterhaltungsmöglichkeiten. "Da war's prima! Sauberes Wasser, 'ne schöne Liegewiese und gleich nebenan ein Sportplatz und 'ne Diskothek. Das Essen war auch gut." Oder "Die Gegend war langweilig. Zum Schwimmbad und zur nächsten Kneipe war's viel zu weit." Die Wahrnehmung und Deutung räumlicher Gestaltungsformen im ganzen, die sich erkenntnis- und gefühlsmäßig z.B. an ästhetischen, kunst- und kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten orientiert, wird wahrscheinlich erst von den älteren Jugendlichen in ihr räumliches Wahrnehmungsmuster aufgenommen.

Erfahrung, Wahrnehmung und Deutung sind nicht voneinander zu trennen. Die gedutete Raumwahrnehmung der Schüler ist eine wesentliche Lernvoraussetzung, und ihre Bewußtmachung und lernzielorientierte Entwicklung ist eine wichtige Aufgabe für den erdkundlichen Unterricht und seinen Beitrag zur politischen Bildung. Heranwachsende sehen ihre natur- und sozialräumliche Umgebung zunächst als selbstverständlich an. Ihr Denken ist an die sinnliche Wahrnehmung und an ihre eigene unmittelbare Interpretation gebunden und streng erfahrungsbezogen. Die Umwelt ist so, wie sie wahrgenommen wird, und kann nicht anders sein. Die unmittelbaren Einstellungen und die Verhaltensweisen, die sich aus dieser bestimmten Umwelt ergeben, erscheinen als die richtigen und einzig möglichen. Diese egozentrische kognitive und affektive Haltung wirkt zunächst hemmend sowohl für das Verständnis der eigenen Umgebung und des eigenen Landes als auch für die Entwicklung einer objektivierenden Erkenntnishaltung zu anderen Ländern und räumlichen Umwelten,

Die sozialen und räumlichen Umweltvorstellungen der Schüler gehen nur zum geringeren Teil aus unmittelbarer Anschauung und bewußter Wahrnehmung von natur- und sozialräumlichen Erscheinungen hervor. Sie entstehen vorwiegend

aus vermittelten Informationen und Deutungsmustern, Kinder und Jugendliche erfahren aus "zweiter Hand", über Erzählungen und Berichte ihrer Angehörigen und Freunde, durch Massenmedien oder Lektüre von anderen Gegenden und anderen Ländern, von andersartigen Lebensumwelten und Lebensgewohnheiten. In diesen Informationen sind im allgemeinen Bewertungen enthalten, die von den Heranwachsenden, die oft über keine anderen Beurteilungsmöglichkeiten verfügen, teilweise, ohne daß es ihnen voll bewußt ist, übernommen werden. Die Raster, mit denen Schüler räumliche Strukturen und Umwelterscheinungen aufnehmen und ausblenden, auswählen, einordnen und zuordnen, die Deutungsmuster, mit denen sie Emotionen, vorgefaßte Meinungen und Urteile in das Wahrgenommene hineinprojizieren, sind Ergebnis ihrer spezifischen Sozialisation. So entsteht bei den Heranwachsenden z.B. nicht nur aus eigener Erfahrung ein Bild der Wohnumwelt, hinzu kommen vielmehr sozial vermittelte Eindrücke und Bewertungen von Familienmitgliedern, Freunden, Bekannten, aus den Massenmedien und der Werbung, die einbezogen werden in die verinnerlichten Schemata, mit denen sie wahrnehmen und beurteilen, "wie man wohnt". Andersartige Wohnformen werden über diese Wahrnehmungsraster aufgenommen und bewertet. Soziale Stereotype von Landschaften, z.B. Urlaubs- oder Freizeitlandschaften werden manchmal in Zeichnungen und Collagen sichtbar, die Schüler anfertigen. Darin kommen mit typischen, übernommenen Landschaftselementen Vorstellungen zum Vorschein, etwa von der "heimatlichen Mittelgebirgslandschaft als einer Feierabendlandschaft" oder Bilder von einer "Urlaubslandschaft" im Hochgebirge oder an der See, die aus ganz bestimmten, sozial und medial vermittelten, symbolhaften Elementen zusammengesetzt sind. Diese vorgefertigten symbol- und klischeehaften Wahrnehmungsmuster sind oft affektiv besetzt und können es den Schülern erschweren, die Landschaft und Umwelt, in der sie wohnen oder Ferien verbringen, wirklichkeitsgemäß zu beobachten und zu erkennen. So bedarf es eines langwierigen und beschwerlichen Prozesses der Entwicklung ihrer kognitiven und affektiven Integrationsfähigkeit, bis die Schüler ein Bewußtsein von ihrer und anderer Menschen Heimat erlangen.

Moralisches Bewußtsein

Nach bisherigen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie ist anzunehmen, daß innerhalb der Entwicklung des moralischen Bewußtseins auf die Stufe der konventionellen Moral, nämlich die Anerkennung einer funktionalen konventionellen Ordnung und wechselseitiger moralischer Verpflichtungen, ein Sta-

dium der persönlichen, autonomen Moral nach selbstakzeptierten, differenzierenden Grundsätzen folgt. Für diese Stufe des moralischen Urteilens, auf der sich die Heranwachsenden an allgemeinen Prinzipien orientieren, kann die Haltung eines moralischen Rigorismus kennzeichnend sein. Es kann zu überkritischen, spitzfindigen, spekulativen, provokativen oder intoleranten Auseinandersetzungen mit Werten und Normen kommen. Aus der Orientierung an universalen Prinzipien erwächst zuweilen eine Haltung weitgehender Toleranz.

Allerdings lösen die einzelnen Stadien sich einander nicht völlig ab. Im Individuum bleiben, falls ein höheres Stadium im Sinne einer Entwicklungsfolge erreicht werden sollte, Merkmale vorhergehender Stufen bestehen. Insbesondere im Vergleich von Jugendlichen ist ein paralleles Auftreten unterschiedlicher moralischer Wertungen und Motivierungen zu beobachten. Mit zunehmendem Alter wird die moralische Wertstruktur durch das Nebeneinander verschiedener Wertkonzepte immer komplizierter. Zugleich sind soziale, erzieherische und individuelle Bedingungen für die Entwicklung des moralischen Bewußtseins besonders einflußreich.

Wenn mehrere oder zahlreiche der skizzierten Aspekte der im weiteren Sinne kognitiven Entwicklung erreicht werden, kann dies den Heranwachsenden zu einem klareren und umfassenderen Verständnis der Umwelt verhelfen. Jugendliche fühlen sich dann möglicherweise durch deren Komplexität weniger eingeschüchtert und trauen sich eher zu, die Anforderungen der Realität zu bewältigen. Allerdings spielen für die Ausbildung der formalen Operationen individuelle und soziale Faktoren eine noch stärkere Rolle als beim Aufbau der Leistungen des konkret-operationalen Denkens. Die Entwicklungsfähigkeit hängt ab von angebahnten Interessen und Zukunftsperspektiven, dem Bildungsstand der Eltern, dem eigenen bisherigen Bildungsweg, von Anregungen der lokalen und regionalen Umwelt. Die Öffnung weiterer Perspektiven ist zugleich Bedingung und Ziel des Lernens. Eine Konsequenz für Gesellschaftslehreunterricht besteht darin, durch das Angebot von Themen möglichst viele Anregungen zu geben, die über die individuellen Lebensverhältnisse und Einzelsituationen hinausführen.

Heranwachsende, die die Stufe des formal-operativen Denkens erreichen und von empirisch-konkreten Einzelheiten abstrahieren können, werden in die Lage versetzt, auch abstrakte Vorstellungen interpersonalen, räumlichen, historisch-politischer Beziehungen zu erkennen. Unter günstigen Bedingungen, zu denen insbesondere ein relativ ausdifferenziertes Zeitver-

ständnis, die Erkenntnis kausal-genetischer Beziehungen sowie die Fähigkeit gehören, Sozialräume hinsichtlich bestimmter Funktionen zu vergleichen oder dieselben räumlichen Bedingungen unter verschiedenen Gesichtspunkten zu erkennen und zu bewerten, wird es für Schüler dieser Altersstufe möglich, im Unterricht komplexe politisch-soziale Probleme aus Vergangenheit und Gegenwart mit ihrer Verquickung von Motiven handelnder Menschen und strukturellen Zusammenhängen zu bearbeiten. Es kann auch gelingen, Gesellschaft begrifflich zu strukturieren (vgl. B4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses, S.139).

Dabei ist eine Schwierigkeit in Betracht zu ziehen, die sich lernhemmend auswirken kann. Die Selbstverständlichkeit des täglichen Lebens hindert die Schüler daran, über persönliche Probleme, die Situation der eigenen Familie, gesellschaftliche Strukturen, offensichtliche Ungereimtheiten zwischen Wünschenswertem und Realem nachzudenken und dies alles in schulischer Öffentlichkeit zu verhandeln.

Auseinandersetzungen mit bislang unbewußt und unbefragt Hingenommenem geschehen im Alltag meist erst in Konfliktsituationen. Von daher dürften gerade offensichtliche Konfliktfälle eine besondere Bedeutung für die Inangasetzung unterrichtlicher Lernarbeit haben. Zum anderen kann man davon ausgehen, daß die Heranwachsenden in verfremdeter Weise, etwa durch medial vermittelte Situationen Gleichaltriger, durch Rollenspiele, durch Konfrontation mit analoger Problematik in der Vergangenheit oder in fremden Regionen sich der eigenen Probleme bewußt werden, die in den Medien angesprochenen Elemente durch eigene Erfahrungen ergänzen und so ihre eigene Situation thematisieren und aufarbeiten.

Didaktische Folgerungen

Der Begriff "Thema"

Diese Rahmenrichtlinien ziehen aus der Erkenntnis der Beziehungen zwischen Lernprozeß und personalen Lernbedingungen eine Konsequenz mit der Entscheidung für den präzisen didaktischen Begriff des "Themas". Unter "Themen" sind im Unterschied zu nur fachlich gesicherten "Stoffen", "Gegenständen", "inhaltlichen Zusammenhängen" solche Inhalte zu verstehen, die sich bereits didaktisch reflektiert auf die Ziele politischer Bildung, d.h. die Lernziele der Gesellschaftslehre und die Lebens- und Lernsituation der Schüler, d.h. ihre Fragen, Erwartungen, Erfahrungen, Aussagen beziehen. Auch Inhalte,

die bereits unter einer fachdidaktischen Problemorientierung aus der Fülle des historisch, sozialkundlich, erdkundlich Wißbaren ausgewählt wurden, sind vorerst nur potentielle Themen. Erst im Lichte der auf den Lernenden bezogenen Zielsetzungen wird der komplexe, vieldeutige Inhalt zum Thema. In diesem wird der Aspekt formuliert, unter dem der gewählte Inhaltszusammenhang für die Schüler Bedeutung hat und folglich dargestellt bzw. erarbeitet werden soll und kann.

So kann der als relevant erachtete inhaltliche Problemzusammenhang der wirtschaftlichen, herrschaftlichen und kulturellen Bedeutung der mittelalterlichen Kirche dadurch zum Thema werden, daß er beispielsweise unter der Formulierung "Ins Kloster gehen , um zu lernen" als historische Erfahrung in den Fragehorizont des Lernenden rückt und darin verbleibt. In vergleichbarer Weise kann die Problematik von Kriminalität und Strafrecht sowie das Verhältnis von Resozialisierung und Strafvollzug etwa in folgender Formulierung zum Thema werden: "Das geschieht im Recht! - Geschieht ihm Recht?" Unter der Themenstellung "Machen wir die Erde unbewohnbar?" lassen sich die Fragen von Umweltbeschädigungen und -zerstörungen für Schüler bewußt machen.

Strukturlernen - Prozeßlernen

Nach dem gegenwärtigen lernpsychologischen Erkenntnisstand kann Lernen weder durchgängig dem kasuistischen Prinzip noch der weitverbreiteten Vorstellung vom Aufbau isolierten "grundlegenden Faktenwissens" folgen. Lernen muß sich im Zusammenhang von Inhalten und entwicklungs- sowie erfahrungsangemessenen Zugangsweisen bzw. sinnvollen Methoden vollziehen. Dieser Erkenntnis folgen die Rahmenrichtlinien mit ihrer Entscheidung für erfahrungs- und problembezogenes Struktur- und Prozeßlernen.

Mit Strukturlernen ist gemeint, Schüler in die Lage zu versetzen, die Zusammenhänge gleichartiger Faktoren sowie die Interdependenzen zwischen verschiedenartigen Faktoren zu erkennen. Die Struktur eines Themas zu erkennen, heißt für den Lernenden, daß sie es nicht auf ihre bisherigen Alltags- und Lernerfahrungen und ihre Fragen und Probleme beziehen können, sondern daß sie es auch so verstehen, daß sie andere Erscheinungen, Wahrnehmungen und Erkenntnisse dazu in sinnvolle Beziehungen bringen können. Kurz: Die Struktur lernen heißt lernen, wie die Dinge aufeinander bezogen sind. Strukturen inhaltlicher Problemzusammenhänge der einzelnen Arbeitsschwerpunkte sollen von den Schülern nicht als statisch begriffen werden, nicht als fest vorgegeben und unveränderlich erscheinen. Deshalb ist Prozeßlernen notwendig.

Prozeßlernen bedeutet, daß die Schüler erkennen und verstehen, daß bei-

spielsweise räumliche Strukturen geschichtlich veränderbar sind. Diese Veränderungsprozesse sind einerseits durch Naturvorgänge verursacht, die von Menschen, sozialen Gruppen und Gesellschaften oft als Naturkatastrophen erlebt und erklärt werden, zum anderen werden/wurden Raumstrukturen - innerhalb gewisser Grenzen - durch gesellschaftliche Prozesse und Handeln von Sozialgruppen und Organisationen verändert. Kurz: Prozeßlernen heißt lernen, wie Veränderungsprozesse zustande kommen, welche Bedingungen und Triebkräfte vorhanden sind, wie das Geschehen verläuft und welche Folgen, welche Strukturveränderungen die Prozesse bewirken. Struktur- und Prozeßlernen ist nicht nur im Hinblick auf die Strukturierung historischer Erfahrungen sowie hinsichtlich der Ziele politischer Bildung ein sinnvolles Vorgehen, sondern es entspricht auch gesicherten lernpsychologischen Erkenntnissen. Einzelheiten werden schnell wieder vergessen, wenn sie nicht in eine strukturierende Form gebracht worden sind. Wenn größere Struktur- und Prozeßzusammenhänge erarbeitet worden sind, in die später gelernte Einzelinformationen eingeordnet werden können, ist es leichter, diese neuen Einzelkenntnisse aufzunehmen und zu behalten. Die Schüler spezifische Sachverhalte oder Fertigkeiten zu lehren, die häufig als notwendige Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten angesehen werden, ohne deren Stellung im Zusammenhang der Struktur des Lernbereiches klarzumachen, ist, auf die Dauer gesehen, wenig erfolgversprechend. Kenntnisse, die man erworben hat, ohne daß eine Struktur sie genügend verbindet, sind Wissen, das man wahrscheinlich bald wieder vergißt. Einen Stapel von unverbundenen Fakten nach Prinzipien und Ideen zu organisieren, ist die wesentliche bekannte Methode, dies schnelle Verblässen der Erinnerung aufzuhalten.

Erfahrungslernen

Das Denken und Lernverhalten der Schüler ist von Erfahrungen und Voreinstellungen bestimmt, die sie von frühester Kindheit an aufgenommen haben. Je früher Kinder Erfahrungen machen, um so mehr prägen sie sich meistens ein. Wichtig ist, ob sich bestimmte soziale Erfahrungen häufig wiederholen, und in welchen Abständen das geschieht. Der Einfluß der sozialen Erfahrungen auf das Lernverhalten hängt maßgeblich davon ab, inwieweit diese Erfahrungen negativ oder positiv besetzt sind, wie der Schüler in der jeweiligen Situation mit seinen Erfahrungen fertig wird und welche Rolle diese in seinen Erinnerungen spielen. Schließlich hängt für das Lernverhalten sehr viel davon ab, ob sich Erfahrungen subjektiv sinnvoll zusammenfügen und sich in ihrer Wirkung auf den Schüler wechselseitig ergänzen und verstärken oder ob sie vereinzelt bleiben, überlagert werden, sich überspielen lassen oder sich sogar gegenseitig ausschließen.

Bei nachhaltigem Eindruck hinterlassen soziale Erfahrungen Bewußtseinsspuren. Solche Spuren kann erfahrungsbezogenes Lernen auffinden, weiterverfolgen und dabei begradigen, erweitern und vertiefen.

Erfahrungsgeprägte Bewußtseinsspuren sind für gesellschaftliches, historisches und politisches Lernen so wichtig, weil sich an solche Spuren leicht erfahrungskonforme Denkmuster hängen, die dann als Einstellungen Lernverhalten und gesellschaftliches Verhalten insgesamt normieren, stabilisieren und gegebenenfalls begründen und rechtfertigen können. Oft werden durch Erfahrungen verursachte Bewußtseinsspuren erst dann besetzt und dadurch erkenntnis- und einstellungswirksam, wenn sie mit einem dazu passenden Denk- bzw. Deutungsmuster zusammentreffen. Was man bisher nur geahnt hat, weiß man jetzt. Denk- und Deutungsmuster, die mit eigenen Erfahrungen übereinstimmen, können soziales und politisches Verhalten so verfestigen, daß es nach außen als unumstößliche Überzeugung erscheint. Schüler können Denkmuster und Interpretationsschemata aber auch ohne persönliche Erfahrung von anderen einfach übernommen haben. Manches, wonach Kinder sich richten, haben sie nicht selbst erfahren, sondern von Älteren gehört. Solche vermittelten Erfahrungen werden häufig nachträglich durch eigene Erfahrungen bestätigt und gefestigt. Sie können aber auch als unbestätigt wieder aufgegeben und durch andere Erfahrungen, z.B. Lernerfahrungen im G1-Unterricht, ersetzt werden. Hier ergeben sich für einen erfahrungsbezogenen G1-Unterricht gute Ansatzmöglichkeiten, auf das politisch-gesellschaftliche Verhalten der Schüler im Sinne der Ziele der Gesellschaftslehre einzuwirken.

B 2 Erfahrungsbereiche

Vorbemerkungen

Bei den folgenden Beschreibungen handelt es sich nicht um wissenschaftliche Gegenstandsanalysen, sondern um eine eher phänomenologische Darstellung der Erfahrungsbereiche, die auf Beobachtungen von Lehrern beruhen. Diese Zusammenstellungen sollen es Lehrern erleichtern, die eigenen jeweiligen Lerngruppen besser beobachten und einschätzen zu können.

Aufgabe des Lehrers bleibt es, möglichst viel über die Erfahrungen, das soziale Umfeld und die Lernausgangslage seiner Schüler zu ermitteln, um daran anknüpfend den Unterricht planen zu können.

In den folgenden Beschreibungen wird vor allem das berücksichtigt, was für Bewußtseinsprozesse von Schülern relevant sein kann. Außerdem werden die Dinge aufgenommen, bei denen man annehmen kann, daß Schüler im Umgang mit ihnen Vorkenntnisse im Hinblick auf Probleme, die im Unterricht behandelt werden, gewinnen.

Wenn der erfahrungs- und problembezogene Ansatz der RRL von dem Grundsatz ausgeht, daß Lernen neben dem Entwicklungspotential der Schüler an ihren Erfahrungsbereichen anzusetzen hat, müssen die Erfahrungsbereiche mindestens als Hintergrund, der für die Planung von Lernprozessen und die Bearbeitung der Unterrichtsgegenstände wichtig ist, beschrieben werden.

Erfahrungen in verschiedenen Bereichen beeinflussen die Möglichkeiten und die Bereitschaft der Schüler, schulischen Lernangeboten gegenüberzutreten, sie anzunehmen und sie zu verarbeiten.

Der erste und wohl wichtigste Erfahrungsbereich, den Kinder/Jugendliche zwar im Verlauf ihrer Entwicklung allmählich verlassen, aus dem sie sich herauslösen müssen, der aber neben allen weiteren Bereichen als grundlegender Erfahrungsbereich der ganzen Kindheit/Jugend erhalten bleibt.

Neben die Familie tritt als relativ einheitlicher Erfahrungsbereich die Schule. Für die Entwicklung der kognitiven Strukturen ist die Schule neben der Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz. Wegen der gesellschaftlichen Aufgabe, intentionales Lernen zu organisieren, weist dieser Erfahrungsbereich andere Strukturen als die Familie auf.

Der Erfahrungsbereich Gleichaltrigengruppe (peer group) erhält mit steigendem Alter Bedeutung und spielt auch beim Ablösungsprozeß aus der Familie eine wichtige Rolle.

Freizeit, Öffentlichkeit, Berufswahl/Beruf sind Erfahrungsbereiche, in denen Kinder/Jugendliche mit mehr und anderen Kontaktpersonen zusammenkommen und andere Räume kennen lernen. Freizeiterlebnisse spielen von Beginn der Schulzeit an eine Rolle. Mit dem Bereich der Öffentlichkeit kommen Kinder nur punktuell in Berührung. Zum Erfahrungsbereich Berufswahl/Beruf haben Kinder/Jugendliche bis zum Abschluß ihrer Schulzeit nur einen mittelbaren Zugang. Gelegenheit zu ersten eigenen Erfahrungen erhalten sie meist erst zur Zeit der Berufswahl bzw. deren Vorbereitungszeit in der Schule. Die Massenmedien begleiten Kinder spätestens vom Vorschulalter ab. Die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche mit den Medien

machen, spielen sich innerhalb anderer Erfahrungsbereiche wie Familie, Freizeit, peer group ab. Trotzdem müssen die Medien als eigener Bereich angesehen werden, denn die Erfahrungen, die Kinder/Jugendliche wie Erwachsene mit den Massenmedien, besonders mit dem Fernsehen machen, sind für alle Lebensbereiche mitbestimmend.

Schule, Gleichaltrigengruppe, Freizeit, Öffentlichkeit und Medien sind Bereiche, in denen Kinder gegenüber dem Bereich der Familie zu neuen Erfahrungen kommen können. Bei dieser Erweiterung handelt es sich aber nicht um eine gleichmäßige nacheinander erfolgende oder in konzentrischen Kreisen sich vollziehende Ausdehnung der Erfahrungsmöglichkeiten. Die neuen Erfahrungsbereiche eröffnen den Kindern/Jugendlichen Teilbereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit. Diese überschneiden und berühren sich teilweise und ermöglichen unterschiedliche Horizonterweiterungen.

Im Folgenden soll auf die verschiedenen Erfahrungsbereiche näher eingegangen werden und versucht werden aufzuzeigen, wie sie als Voraussetzung und Bedingungsrahmen für schulisches Lernen kalkuliert werden müssen. Es muß bedacht werden, daß sie schulisches Lernen beeinflussen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Häufig werden Erfahrungen der Schüler aus den außerschulischen Bereichen vom Lehrer irrtümlich als Kenntnisse abgerufen. Die subjektiven Erfahrungen hinterlassen aber überwiegend affektiv besetztes Vorwissen. Sie sind ausschlaggebend für die Ausbildung von Dispositionen und Verhaltensweisen, Werten und Normen. Die affektiv-emotionale Dimension der Erfahrungen in den verschiedenen Bereichen ist für die Unterrichtsplanung besonders zu beachten.

Erfahrungsbereich Familie

Konsequenzen für die Organisation schulischer Lernprozesse aus dem Erfahrungsbereich Familie liegen auf verschiedenen Ebenen. Die Ebene der Normen und Wertvorstellungen, der affektiven Bindungen, sowie der Einstellungen und Verhaltensweisen dürfte wichtiger sein als die der Inhalte bzw. Kenntnisse,

Schüler aus diesem Erfahrungsbereich einbringen. Insofern sind die Hinweise dieser Abschnitte als allgemeine Hinweise auf Dispositionen zu verstehen, aus denen sich Entscheidungen für Unterrichtsplanung nicht als direkte Konsequenzen ergeben, Sie sind vielmehr als Faktoren für Unterrichtsplanung durchaus je unterschiedlich zu berücksichtigen. Unterricht, der an Schülererfahrungen ansetzt, kann nicht als Summe der Vorkenntnisse der Schüler verstanden werden, die der Lehrer sammelt und strukturiert. Für das Unterrichtsarrangement, über das der Lehrer entscheiden muß, ist gerade die Ebene der affektiv-emotionalen Einstellungen, die Schüler aus der familialen Sozialisation mitbringen, wichtig.

Die Herausbildung von Ich-Identität vollzieht sich vornehmlich in der Primärgruppe. Hier folgt in der Regel ein Austausch von individuellen Wünschen/Bedürfnissen und sozialen Ansprüchen. Kinder lernen in der Interaktion mit Eltern und Geschwistern sowohl die eigenen Bedürfnisse durchzusetzen bzw. zurückzunehmen oder aufzuschieben wie auch die sozialen Ansprüche zu erfüllen oder sich ihnen zu widersetzen, bzw. ihnen auszuweichen. Eltern artikulieren ihren Kindern gegenüber nicht nur ihre eigenen, persönlichen Bedürfnisse/Ansprüche sondern gleichzeitig auch die, von denen sie meinen, daß sie später von der Gesellschaft an die Kinder herangetragen werden.

Kinder lernen in dieser Interaktion mit Eltern und Geschwistern verschiedene Rollen zu übernehmen. Wenn Kindern Spielraum gewährt wird, einen bestimmten Anspruch zu erfüllen, wenn Eltern ihren Kindern ihre Ansprüche nicht nur befehlsartig artikulieren, sondern sie ihnen erklären, darüber sprechen, geben sie den Kindern Gelegenheit, die für gesellschaftliches Verhalten notwendige Rollendistanz zu entwickeln. Kinder erwerben dabei die Fähigkeit, die Anforderung an eine Rolle reflektiert zu übernehmen. Kinder/Jugendliche lernen damit auch Grundorientierungen wie Selbständigkeit, Ein- und Unterordnung und deren situative Anwendung, die gerade für politische Verhaltensweisen wichtig sind.

Dazu gehört die Fähigkeit, widersprüchliche und konkurrierende Erwartungen auszuhalten, sie zu artikulieren und in die Überlegungen für eigenes

Handeln aufzunehmen (Ambiguitätstoleranz). Kinder erlernen grundlegende Dispositionen für diese Fähigkeit vor allem durch den Umgang der beiden Elternteile miteinander. Die Art und Weise, wie Vater/Mutter ihre Wünsche/Bedürfnisse/Ansprüche ihrem Partner gegenüber artikulieren, durchsetzen oder zurückstecken, wird von Kindern vorerst nachgeahmt. Gleichzeitig lernen sie dabei auch über Identifikation mit dem Vater bzw. der Mutter grundlegende Elemente ihrer eigenen Identität als Jungen und Mädchen. Eine Situation auszuhalten, in der eigene Wünsche/Bedürfnisse nicht zu erreichen oder durchzusetzen waren, fordert die Fähigkeit, sich diesen Enttäuschungen nicht so sehr zu überlassen, da sie alles weitere Tun bestimmen, sondern sie zu verarbeiten. Dies ist auch für alle schulischen Lernprozesse eine wichtige Voraussetzung.

In den Interaktionen innerhalb der Primärgruppe wird auch die Fähigkeit angelegt, Empathie zu entwickeln, d.h. sich in andere hineinversetzen zu können, ihre Wünsche/Erwartungen innerlich vorwegzunehmen. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Bedingung, um Stereotypenbildungen, Intoleranz und dem Beharren auf Vorurteilen entgegenzuwirken.

Ich-Stabilität, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Empathie sind psychische Dispositionen, die für das Entwickeln gesellschaftlicher Verhaltensmöglichkeiten bedeutsam sind. Dies gilt z.B., wenn es darum geht, sich in eine Gruppe einzufügen, gemeinsam zu arbeiten, Kompromisse nicht als Niederlagen zu erleben oder die Wirklichkeit nicht schwarz-weiß zu sehen. (Vgl. B 3 Soziales Lernen) ^{S. 129} Dies sind insofern Lernvoraussetzungen im engeren Sinn, als sie es Kindern ermöglichen, den neuen Erwartungen zu entsprechen, die im schulischen Lernprozeß an sie gestellt werden.

Bei der Organisation schulischer Lernprozesse wird möglicherweise davon ausgegangen, daß Schüler über diese Voraussetzungen verfügen. Lehrer müssen jedoch berücksichtigen, daß diese Fähigkeiten allenfalls angebahnt sind und im Verlauf des Lernens in der Sekundarstufe I entwickelt werden müssen (vgl. B2 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen, S. 58). Dabei ist zu überlegen, inwieweit sie bereits über Distanzierungsmöglichkeiten verfügen, die notwendige Voraussetzung sind, wenn Schüler z.B.

kritisch mit Arbeitsaufträgen umgehen sollen.

Lehrer müssen sich auch vergegenwärtigen, daß die soziale Lage der Schüler die Entwicklung der genannten Fähigkeiten beeinflußt. Es muß bedacht werden, daß z.B. Belastungen wie Krankheit oder Behinderung eines Kindes selber oder eines Familienangehörigen die Entwicklung solcher Fähigkeiten zwar durchaus fördern können. Andererseits wirken aber materielle Belastungen wie enger Wohnraum, finanzielle Sorgen oder Schwierigkeiten sehr behindernd oder sogar verhindernd auf die Entwicklung der genannten psychischen Dispositionen. Möglicherweise können Schüler, die solchen Belastungen ausgesetzt sind, Enttäuschungen über Lernmißerfolge so wenig aushalten, daß sie resignieren und dadurch nicht mehr fähig sind, weitere Lernangebote anzunehmen.

Verschiedene Schichten/Gruppen/Klassen der Bevölkerung orientieren sich an unterschiedlichen Wertvorstellungen. Diese werden in der familialen Sozialisation an die Kinder weitergegeben. Zusammen mit Normen und Werten, die z.B. durch andere Instanzen oder durch Medien vermittelt werden, beeinflußt auch dies die schulischen Lernprozesse.

So verstärken Eltern der Mittelschicht z.B. in ihrer Erziehung eher die eigenen Vorstellungen von Werten/Normen wie Selbständigkeit, Selbstdisziplin und hohe Ansprüche. Sie leiten ihre Kinder stärker zum Denken in längerfristigen Perspektiven an und betonen die Entwicklung von Eigen- und Gruppeninitiativen.

Eltern der Unterschichten vermitteln ihren Kindern eher die pragmatische Einschätzung der eigenen gesellschaftlichen Rolle und ein ihr entsprechendes Verhalten, nämlich Konformität und Anpassung. Unterschichten-Mitglieder bleiben meist unter sich; Verwandte, Nachbarn, Berufskollegen weisen die gleiche Sozialisation auf. Mittelschichten-Mitglieder sind dagegen überwiegend mobiler, öffnen sich leichter anderen Gesellschafts-, Berufs- oder Regionalgruppen. Das bedeutet für die Sozialisation, daß Kinder aus Mittelschichten wahrscheinlich hierdurch verstärkt ein größeres Maß an Flexibilität lernen, eher lernen, sich in andere Rollen und Vorstellungen hineinzusetzen. Sie können eine größere Bereitschaft zuzu-

hören und wahrzunehmen, was andere machen oder denken, entwickeln, als dies bei Kindern und Jugendlichen aus Unterschichten der Fall sein wird.

Auch langfristiges Planen und Durchsetzen von Zielen, Trennung von Person und Sache, geduldiges und zähes Aushandeln von Kompromissen sind Verhaltensweisen, auf die Unterschichtenkinder in ihrer Sozialisation weniger vorbereitet werden. Debatten in politischen Gremien werden wegen solcher Vorerfahrungen eventuell als Gezänk erlebt und eingeordnet, nicht aber als langwieriger, notwendiger, zu demokratischen Spielregeln gehörender Auseinandersetzungs- und Entscheidungsprozeß zwischen verschiedenen Interessengruppen gesehen.

Mehr Flexibilität und Empathie bedeuten natürlich auch in einer mehr an Mittelschichten orientierten Schule erhöhte Möglichkeiten für Kinder dieser Sozialgruppen, sich den Ansprüchen und Anforderungen der Schule schneller anzupassen und ihnen eher gerecht zu werden. D.h. auch, daß ein solcher Anpassungsprozeß Kindern der Unterschichten mehr Mühe bereitet. Für Lehrer bedeutet das aber, daß sie bei Formen des Unterrichts und bei Arbeitsarrangements unterschiedliche Lernmöglichkeiten und Zugangsweisen berücksichtigen müssen (vgl. ^{CE}Unterrichtsformen^{S.308}).

Bei diesen Überlegungen muß selbstverständlich immer bedacht werden, daß sich Schüler in der Realität selten "modellgerecht" verhalten. Regionale, gruppenspezifische und individuelle Unterschiede müssen berücksichtigt werden.

Empirischen Untersuchungen zufolge verhalten sich Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich mit ihren männlichen Altersgenossen ängstlicher, abhängiger, passiver und konformistischer. Sie verfügen über weniger Selbstbehauptung und Durchsetzungsvermögen. Mädchen bilden beispielsweise keine organisierten Gleichaltrigengruppen, sondern bewegen sich eher in traditionellen Freundschaftskleingruppen. In den peer groups werden Mädchen von Jungen nach herkömmlicher Verteilung der Geschlechterrollen meist als "Freundinnen" geduldet, aber kaum als gleichrangige Partner anerkannt.

Mädchen und Frauen scheinen überwiegend zu meinen, daß sie in öffentlich/politischen Fragen über geringeres Wissen und geringere Kompetenz verfügen. Die genannten Verhaltensweisen spiegeln sich bei Schülerinnen in dem oft demonstrativ zur Schau gestellten geringen Interesse für Gesellschaftslehre.

Geringes Interesse und relative Zurückhaltung von Mädchen/Frauen bei politischen, gesellschaftlichen und beruflichen Fragen dürfte mit folgenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Tatbeständen zusammenhängen. Mehr Jungen als Mädchen besuchten und besuchen noch den Kindergarten. Der Anteil der Mütter ohne Haupt- oder Berufsschulabschluß ist sehr viel höher als der der Väter. Auch in ungelernten Tätigkeiten und Anlernberufen ist der Anteil der Mütter überproportional höher.

Durch die Medien, besonders durch die Wirtschaftswerbung und in Modetrends werden Mädchen/Frauen oftmals in eine Konsumentenrolle hineingedrängt. Entsprechend einer weitverbreiteten öffentlichen Meinung wird Schülerinnen nahegebracht, daß Politik als Machtkampf zwischen "Spitzenpolitikern" und Durchsetzungsstrategie von gesellschaftlichen Interessen "unweiblich" ist.

Lehrer müssen bei der Unterrichtsplanung bedenken, daß mangelnde Motivation bei Schülerinnen für Themen der Gesellschaftslehre weitgehend auf solchen erworbenen Voreinstellungen basiert. Dieser Tatbestand selbst sollte zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden. Bei der Organisation des Unterrichts sollten Lehrer darauf achten, daß Mädchengruppen auch verstärkt Aufgaben und Aufträge erhalten, bei denen Selbständigkeit und Eigentätigkeit gezielt geübt und erprobt werden.

Die Bedeutung der familialen Sozialisation für die Erziehung bleibt erhalten, auch wenn außerfamiliale Erziehung durch Medien und Schule, aber auch die Gleichaltrigengruppe, auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zunehmend Einfluß gewinnen.

Erfahrungsbereich Schule

- Während des Kindes- und Jugendalters ist Schule als soziales System nach der Familie eine wichtige Sozialisationsinstanz und damit ein grundlegender Erfahrungsbereich der Heranwachsenden. In der Schule sollen Kinder und Jugendliche durch Unterricht und Erziehung auf das Leben als Erwachsene in unsere Gesellschaft vorbereitet werden.

Zugleich wirken sich die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Schule machen, auch auf ihr derzeitiges Leben in den außerschulischen Bereichen der Gesellschaft aus. Allerdings wird von der Schule, insbesondere vom Gesellschaftslehreunterricht oftmals mehr verlangt, als aufgrund der inneren Organisation und der häufigen Überlastung durch die Stoffbewältigung geleistet werden kann. So soll die Schule beispielsweise auch Aufgaben der Verkehrs-, Rechts- und Sexualerziehung erfüllen sowie konkrete Lebenshilfen geben.

Schule kann eine erhebliche Ausweitung der sozialen Interaktion bewirken. Im Hinblick auf soziale Beziehungen hat Schule kommunikative, motivierende, qualifizierende und wesentlich auslesende Funktionen. Infolgedessen sollen im vorliegenden Abschnitt die Bedeutung von Kommunikation, Interaktion, Kooperation, Leistung und Angst in der Schule besonders hervorgehoben werden, da dies für die Entwicklung des Gesellschaftsbildes der Heranwachsenden wichtig sein dürfte.

Lernen in der Schule beschränkt sich keineswegs auf die Vermehrung von Kenntnissen innerhalb des vom Lehrer geplanten und organisierten Unterrichts, sondern bewirkt allgemein eine Ausweitung der Erfahrungen der Schüler in anderen Bereichen. So vermitteln eigene Erlebnisse mit Schülervertretung und Schulverwaltung sowie Besonderheiten des regionalen oder lokalen Schulangebots Erfahrungen in einem Ausschnitt politischer Herrschaft und öffentlicher Aufgaben.

In späteren Jahrgangsstufen bringen Probleme der Schulabschlüsse Fragen nach dem Wert schulischen Lernens für das Leben bzw. für den späteren

Beruf die Schüler in Berührung mit Wirtschaft und Berufsleben. All diese Erlebnisse, Erfahrungen und Probleme machen es erforderlich, den Erfahrungsbereich Schule selbst im Unterricht aufzuarbeiten und systematisch zu erweitern.

Die Schule ist für Kinder ein Erfahrungsbereich, in dem sie in der Regel erstmals Kommunikation und Kooperation, aber auch Konflikte mit Menschen erleben, die nicht zum engeren Bereich der Familie und zum vertrauten Nahraum der Nachbarschaft gehören. Beim Übergang von der Primarstufe in die Förderstufe kommt auf die Schüler eine Fülle neuer Probleme zu, die erhebliche Orientierungsschwierigkeiten verursachen. Die Schüler müssen sich meist an neue, in ländlichen Gebieten oft weitere Schulwege, an das Leben als Fahrschüler, an fremde weiträumige und schwer überschaubare Schulgelände gewöhnen, sie müssen sich auf die neue Klassenzusammensetzung, eine größere Anzahl von Fächern und von Lehrern im Unterricht, damit verbunden auf häufigen Lehrerwechsel, wechselnde Unterrichtsstile und unterschiedliche Arbeitsformen einrichten. Neben diesen Faktoren erschwert bereits die Größe der neuen Schulsysteme die soziale Integration. Im Unterschied zur Primarstufe gibt es nun eine unüberschaubar große Zahl von Schülern in möglicherweise zahlreichen Parallelklassen der gleichen Klassenstufe sowie eine große Zahl von Lehrern, die man nicht mehr kennt. Besondere Probleme verursachen die ersten Erfahrungen zunehmender Differenzierung wie etwa die Kurszuweisung bei der äußeren Differenzierung. Hier ist an Ängste bei der Einstufung in verschiedene Niveaueurse zu denken.

Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. So findet auch das Lernen in der Schule nicht nur im Umgang mit Inhalten statt, sondern spielt sich ebenfalls in einer Vielzahl sozialer Lernprozesse zwischen Lehrern und Schülern sowie in sozialen Beziehungen der Schüler untereinander ab (vgl. ^{Bz} Soziales Lernen^{S. 129}). Insbesondere werden durch Lernen in der Schule und die besondere Form des Umgangs mit Lehrern und Mitschülern gleichsam stillschweigend und oft unmerklich Wertorientierungen, Normen, Einstellungen, Erwartungen, Vorurteile und Verhaltensweisen erworben.

Das Handlungsfeld Schule wird durch Bedingungen wie Bestimmungen der Schulverwaltung, äußere Schulorganisation, Stundentafeln, innerschulische Lernorganisation eingegrenzt. Innerhalb dieses Feldes spielen sich die Beziehungen der Schüler und der Lehrer untereinander, zwischen Schülern und Schulleitung, zwischen Lehrern und Schulleitung sowie zwischen Schülern und Lehrern ab. Das soziale Klima in der Schule wird auch durch die Kooperationsformen der Lehrer untereinander geprägt. In anderer Hinsicht kann die Art der Handhabung von Ordnungsmitteln und Ordnungsmaßnahmen die sozialen Beziehungen beeinflussen.

Wenn Schüler und Lehrer sich in der Schule begegnen, geschieht dies in vorgegebenen und zugleich von den Beteiligten hergestellten Situationen. Solche Situationen werden von ihnen unterschiedlich interpretiert. Dies ist auf Einstellungen, Erwartungen, Erfahrungen und Zielsetzungen zurückzuführen, die die Beteiligten infolge ihrer unterschiedlichen Stellung innerhalb der besonderen Organisation von Schule im Unterricht einnehmen. Generationsunterschiede können Differenzen noch verstärken.

Es sollte immer wieder versucht werden, Konflikte zwischen Lehrern und Schülern, die auf unterschiedlichen Interpretationen derselben Situation beruhen, aufzuklären, damit Mißverständnisse nicht die weitere Lernbereitschaft und Lernmöglichkeit behindern. Wenn Kommunikationsformen und -konflikte beachtet und nötigenfalls zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, können entstandene Hemmnisse auch für das inhaltliche Lernen verringert werden.

Es gibt allerdings auch strukturelle Konflikte, die nicht harmonisierbar sind (z.B. Notengebung). Um Situationen, in denen es um solche Konflikte geht, trotzdem und immer wieder aushalten zu können, benötigen die Schüler Ambiguitätstoleranz (vgl. Erfahrungsbereich Familie). ^{5.94}

Schüler haben ein großes Kommunikationsbedürfnis. Sie bauen ihre Erkenntnisstrukturen und ihre sozialen Beziehungen in der Schule in Interaktion mit Lehrern und Mitschülern auf. Die Schule sollte die Bedürfnisse der Schüler zur Zusammenarbeit nicht abwerten. Unterrichtsformen, die weithin oder

ausschließlich auf den Lehrer ausgerichtet sind, isolieren die Schüler voneinander und behindern letztlich ihre kognitive und soziale Entwicklung. Demgegenüber sollten im Unterricht solche Formen bevorzugt werden, die die Interaktion der Schüler untereinander erlauben und fördern. Insbesondere Gruppenarbeit dürfte es ermöglichen, daß Kinder und Jugendliche miteinander arbeiten und in dieser Interaktion lernen, demokratisch miteinander umzugehen. Allerdings muß die Notwendigkeit, gemeinsam zu arbeiten, dem Inhalt und Sinn der Aufgabe entsprechen. Eine Gruppenarbeit, die beispielsweise nur die Effizienz von Einzelarbeit steigern soll, verfehlt ihre eigenen Möglichkeiten (vgl. Soziales Lernen, ³³ ~~Unterrichts-~~^{S. 129, 128}formen, S. 308).

Unterrichtskommunikation, die überwiegend auf den Lehrer ausgerichtet ist, verstärkt rezeptives Verhalten und Passivität. Die Praxis der "Lehrerzentrierung" erzeugt auch eine vorwiegend äußere, aufgabenfremde Motivation. Im Gegensatz dazu sollte sich der Unterricht in Gesellschaftslehre Schülern Gelegenheit geben, Aufgaben und Probleme zu bearbeiten, die sie selbst angehen.

Für Kinder aus Unterschichten und aus Gebieten, in denen Dialekte gesprochen werden, ergeben sich zusätzliche Schulschwierigkeiten dadurch, daß Lehrer und Schüler eine unterschiedliche Sozialisation erlebt haben, die soziale und sprachliche Verständigungsprobleme verursacht. Diese Probleme müssen ebenso beachtet werden, wie inhaltliche und sprachliche Kommunikationsschwierigkeiten der Kinder von Ausländern.

Aufgrund der Organisation von Schule ist schulisches Lernen ein Lernen, das überwiegend vom Lehrer gesteuert wird. Unterricht ist weithin auf den urteilenden, Noten und Chancen verteilenden Lehrer ausgerichtet. Dies bewirkt letztlich ein Nebeneinander-her-Arbeiten und behindert gemeinsames problemlösendes Arbeiten. Diese Wettbewerbsbedingungen wirken lernhemmend und für die sozialen Beziehungen negativ, wenn Mitschüler sich gegenseitig unter dem Gesichtspunkt der durch Lehrerurteil bestimmten Leistungsstärke wahrnehmen. Die negative Beurteilung der Mitschüler kann sich auch auf

solche Eigenschaften erstrecken, die nicht mit den Schulleistungen zusammenhängen. Zudem verhalten sich diejenigen, die in der Leistungshierarchie unten stehen, dem niedrigen Leistungsniveau entsprechend und bleiben oft hinter ihren tatsächlichen Leistungsmöglichkeiten zurück. Wenn Schüler sich daran gewöhnen oder gar lernen, sich nur der Benotung entsprechend zu verhalten, wird Lernen unter dem Aspekt des Tauschwertcharakters gesehen. Nur solche Lerngegenstände und Leistungen werden akzeptiert, deren Verwertbarkeit dadurch offensichtlich ist, daß dafür Noten gegeben werden. Angesichts dieser Bedingungen erscheint es dringend erforderlich, Schülern auch die Erfahrung der Freude am Lernen und des Spielwertes von Lernen zu vermitteln.

All dies hat Folgen für das Verständnis der Lehrerrolle. Der Lehrer sollte sich nicht so sehr als Besitzer und nur um Effizienz bemühter Vermittler von Kenntnissen und Ergebnissen verstehen, sondern mehr als Organisator und vor allem Initiator von Lernprozessen, die er Kraft seiner Sachkompetenz und unter bewußtem Einsatz vielfältiger kommunikativer Möglichkeiten optimal fördert (vgl. ^{C5}Offenes Curriculum, S. 230 und C8 Unterrichtsformen, S. 308). Schüler müssen erkennen lernen, daß Lernzuwachs nicht nur in der Vermehrung von Faktenwissen besteht. Wenn es gelingt, daß Lehrer und Schüler gemeinsam über das nachdenken, was in einer Unterrichtseinheit gelernt werden soll, gelernt wird und gelernt worden ist, werden Schüler wesentliche Lernerfolge der Gesellschaftslehre z.B. auch darin erkennen und akzeptieren, Sachverhalte und Probleme überlegter und differenzierter beurteilen zu können.

Untersuchungen zum politischen Bewußtsein der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland zeigen übereinstimmend, daß ein höherer Bildungsgrad mit einer vergleichsweise stärkeren demokratischen Einstellung einhergeht. Dieser demokratische Effekt schulischer Bildung ist wohl weniger eine spezifische Leistung der politischen Bildung als ein Produkt allgemein längeren und differenzierteren Lernens, das sich nicht nur in der Schule vollzieht.

Dagegen kann Schulangst, die zunehmend zu beobachten ist, bedenkliche politische Folgen haben. Der alltägliche Unterricht ist offensichtlich häufig von Angst bei Schülern begleitet. Angst jedoch korrespondiert mit autoritären Einstellungen, behindert Kommunikation und Kooperation und ist deshalb eine schlechte Voraussetzung für die Stärkung sozialen und demokratischen Verhaltens. Insbesondere behindert Angst die Herausbildung des Bewußtseins eigener Interessen und deren Wahrnehmung bzw. Vertretung. Wer Angst hat, kann seine Interessen weder erkennen noch artikulieren. Ungewollt scheinen Eltern und Lehrer die Schulangst vor allem über Leistungsforderungen zu verstärken.

Eine demokratische Gesellschaft, wie die unsere sich versteht, kann auf Leistung nicht verzichten. Es ist aber die Frage, ob Leistungen immer nur unter den Bedingungen der Konkurrenz erbracht werden müssen. Konkurrenzkampf führt zu menschlichen Vereinsamungen. Isolierte Schüler sind unglücklich und ziehen sich immer mehr von der sozialen Interaktion zurück oder reagieren mit sozial unangemessenen Verhaltensweisen. Ihre Kooperationsbereitschaft wird vermindert oder zerstört, die Befähigung zu gemeinsamen und solidarischem Handeln behindert. Gerade diese Qualifikationen sind insbesondere dann erforderlich, wenn beim Aufeinandertreffen entgegengesetzter Interessen in zähen Verhandlungen und harten Auseinandersetzungen die dabei entstehenden Ängste bewältigt werden sollen. Um in solchen Situationen bestehen zu können, ist es nötig, die eigenen Ängste zu erkennen und mit ihnen umgehen zu können. Verarbeitung der eigenen Ängste ist damit Bedingung der Demokratie.

Erfahrungsbereich Medien

Bei der Betrachtung des Erfahrungsbereichs Medien sind einmal die Art der Kommunikation und die Situation, in der Massenmedien in Anspruch genommen werden, in ihrem Einfluß auf die Bewußtseinsbildung von Kindern/Jugendlichen zu beschreiben. Zum anderen muß überlegt werden, auf welche Vorkenntnisse, die durch Massenmedien vermittelt werden, im Unterricht zurückgegriffen werden kann. Weiter muß darüber nachgedacht werden, wie mit Massenmedien im Unterricht selbst umzugehen ist.

Massenmedien nehmen im Entwicklungsprozeß von Kindern/Jugendlichen neben den anderen Sozialisationsinstanzen und-faktoren einen wesentlichen Raum ein. Das Fernsehen kann wohl für alle gesellschaftlichen Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland als das wichtigste Medium angesehen werden. Radio, Kassetten-Rekorder und massenweise verbreitete Literatur treten dahinter zurück. Schon Vorschulkinder können die eigens für sie produzierten Fernsehsendungen einschalten. Damit beginnt neben dem Kennenlernen vieler Dinge bereits in diesem Alter die Einübung in passive und konsumierende Rezeptionsweisen. Für jede weitere Altersstufe werden spezielle Sendungen ausgestrahlt. Außerdem sehen Kinder/Jugendliche viele Sendungen mit an, die ihre Eltern für sich einschalten.

In Erwartung von Erholung, Entspannung und Abwechslung wollen sich in der Regel weder Kinder/Jugendliche noch Erwachsene in der Freizeit mit den sie sonst belastenden Schwierigkeiten und Problemen auseinandersetzen (vgl. Erfahrungsbereich Freizeit^{S. 119}). Viele Fernsehsendungen entsprechen diesen berechtigten Wünschen z.B. in Form von Filmen mit fiktiven Familienserien, abenteuerlichen Handlungen oder Kriminalfällen, in denen Konflikte und Probleme einfache, schnelle Lösungen finden.

Die dargestellten Verhaltens- und Lebensweisen, Problem- und Konfliktlösungen wirken aber auf die Wunschvorstellungen und Erwartungen für den Alltag zurück. Dies geschieht auch dann, wenn sich der Fernsehteilnehmer bewußt bleibt, daß es sich bei dem Gesehenen um fiktives Geschehen handelt. Die dabei erzeugten und erneuerten Bedürfnisse können im Alltag nicht realisiert werden, und der Wunsch nach spannender Freizeittätigkeit wird verstärkt.

Die Erfahrungen von Kindern/Jugendlichen wie Erwachsenen aus dem alltäglichen Umgang in der Familie, in der Schule oder im Beruf stimmen in der Regel mit solchen "industriell" vorproduzierten Erfahrungen, die durch Massenmedien wie das Fernsehen vermittelt werden, nicht überein. Denn in der Realität sind z. B. Problem- und Konfliktlösungen selten so einfach zu erreichen, wie es beispielsweise in den Unterhaltungsfilmen geschieht. Erfolge im Beruf oder bei Beziehungen mit anderen sind kaum so gradlinig zu erzielen. In der Realität sind auch Verhaltensweisen durchaus nicht immer eindeutig richtig oder falsch einzuordnen, wie dies in vielen Filmen oder Geschichten der Massenmedien positiv oder negativ sanktioniert wird.

Widersprüche zwischen Realität und Fiktion werden zwar gesehen, aber kaum als solche erkannt. Man richtet sich in den widersprüchlichen Erfahrungen ein, indem man versucht, sie auf etwas bereits Bekanntes zu reduzieren. Sinndeutungen werden als vorgefertigte Deutungsmuster übernommen. So braucht man die Widersprüche nicht mehr zu hinterfragen oder zu reflektieren. In einem solchen Aneignungsprozeß wird Unbekanntes auf Bekanntes zurückgeführt. Es entsteht ein "Thema-Horizont-Schema", indem nur das wahrgenommen und gedeutet wird, was in die bisher gemachten Erfahrungen hineinpaßt und den bislang gelernten Deutungsmustern entspricht. Andere Erfahrungen können deswegen auch nicht ohne weiteres thematisiert und reflektiert werden. Klischeehaftigkeit von Urteilen, Vorurteile und Abwehr gegenüber allem Unbekannten, Fremdem sind hierin mitbegründet (vgl. Erfahrungsbereich Familie). Dieses sogenannte "Alltagsbewußtsein" hat u. a. die Funktion, eine "gemeinsame Welt", die allen bekannt und vertraut ist und in die Fremdes nur beschränkt eingelassen wird, entstehen ^(zu) lassen. Das "Alltagsbewußtsein" hindert auch daran, die Erfahrungen aus der alltäglichen Praxis und die durch die Medien vermittelten auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Bedingungen und auf den historischen Entstehungsprozeß hin zu reflektieren. Die einzelnen Erfahrungen bleiben konkretistisch und unverbunden. Gewordene und gemachte gesellschaftliche Verhältnisse werden dadurch z. B. als Naturdinge gesehen. Organisationen und Institutionen werden unangemessen vermenschlicht, indem sie zu handelnden Einheiten stilisiert werden. Historisch gesellschaftliche Prozesse werden personalisiert, lediglich auf Handlungen und Entscheidungen großer Persönlichkeiten zurückgeführt (vgl. B4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses, S. 137).

Die skizzierte Bewußtseinsbildung wird nicht nur durch das Fernsehen erzeugt und verstärkt. Massenweise verbreitete Literatur wie Illustrierte, Heft-Romane, Comics tragen ebenfalls dazu bei. Die Jugend-Illustrierten sind auf besondere Bedürfnisse bestimmter Altersgruppen abgestimmt. Z.B. werden Fragen sexueller Aufklärung in Zeitschriften für 12-13-Jährige aufgenommen. Es werden Ratschläge für Verhaltensweisen gegenüber dem anderen Geschlecht erteilt. Diese werden verbunden mit Hinweisen und Reklamen für Kosmetika, Modeartikel, Kleidung usw. Das heißt, mit den für Jugendliche notwendigen Informationen werden Konsumangebote verbunden, die vergleichbar den Lösungsvorschlägen in den Unterhaltungsfilmen alle Schwierigkeiten zu beseitigen versprechen. Auch hierbei erleben Kinder/Jugendliche die Widersprüche zur Realität, ohne sie sich bewußt zu machen. Die massenweise verbreitete Literatur bietet Kindern/Jugendlichen mit Reportagen/Berichten über Stars der Film- und Musikwelt, mit Geschichten von fiktiven "Superhelden" wie mit Darstellungen historischer Figuren, z. B. in Comics, Identifikationsangebote (vgl. Erfahrungsbereich Gleichaltrigengruppe/peer group^{s. 121}). Es darf auch nicht übersehen werden, daß Zeitschriften, Heft- oder Comicserien für Kinder/Jugendliche auch einen gruppenbildenden Kommunikations-Effekt haben. Anhand des Gelesenen können sie untereinander über die eigenen Probleme sprechen und Erfahrungen austauschen.

Die Massenmedien bieten für Kinder/Jugendliche wie für Erwachsene Erholung und Entspannung und spielen deswegen eine so wichtige Rolle. Die vereinfachenden Problem- und Konfliktlösungen, die weitgehend eindeutigen positiven bzw. negativen Sanktionierungen der Verhaltensweisen bieten Kindern/Jugendlichen zunächst einmal Entlastung gegenüber den komplizierten Situationen, die sie im Alltag bestehen müssen. Deswegen können sie auch vorübergehend Orientierung und Stabilität erzeugen.

Sollen die Erfahrungen der Schüler mit Medien und deren Mitwirkung bei der Produktion von Alltagsbewußtsein für die Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, muß dieser Stellenwert der Massenmedien im Alltag der Schüler beachtet werden. Auf keinen Fall darf z. B. bei Medienkritik die Verhaltensweise der Schüler abgewertet werden.

Ziel des Gesellschaftslehre-Unterrichts muß es sein, daß Schüler erkennen, welche Rolle die Massenmedien in ihrem Leben spielen.

Dies kann allerdings nur geschehen, wenn die Bedingungen und Strukturen der jeweils eigenen Lebenssituationen aufgezeigt und thematisiert werden. Dabei ist gleichzeitig wieder zu bedenken, daß die Thematisierungsfähigkeit der Schüler für Fragen des eigenen Alltags eingeschränkt ist. Schüler können nicht ohne weiteres Probleme ihres Alltags in der Schule zur Sprache bringen und vor Lehrer und Mitschülern öffentlich machen. Aufgabe der Schule muß es sein, die Geschlossenheit des sogenannten "Thema-Horizont-Schemas" allmählich aufzulockern. Dafür ist es wichtig, daß Lehrer auf Deutungsmuster der Schüler achten, um über ein nachvollziehendes Verständnis der Schüleräußerungen auf Stellen aufmerksam zu werden, an denen individuelle und gemeinsame Lernprozesse ansetzen können. Voreinstellungen, Vorwissen und Erfahrungen der Schüler müssen Ausgangspunkte von Lernprozessen sein, dürfen aber nicht plump-unmittelbar angesprochen werden. Man kann z.B. davon ausgehen, daß Schüler durch die Bearbeitung sie nicht unmittelbar betreffender Sachverhalte (Materialien, die historisch und räumlich entfernt Liegendes darstellen, literarische Beispiele, Probleme anderer Menschen usw.) sich der eigenen Probleme bewußt werden.

Auf diese Weise können sie die im Unterricht vermittelten Erfahrungen durch ähnliche, auch eigene Erfahrungen ergänzen und so die eigenen Probleme allmählich thematisieren lernen. Damit Schüler erweiterte Realitätserfahrungen machen können, muß Unterricht so organisiert werden, daß sie auch Gelegenheit erhalten, z.B. durch Befragungen und Erkundungen zu solchen neuen Erfahrungen zu kommen.

Schülern sollten auch Alternativmöglichkeiten eröffnet werden, mit den komplizierten Situationen des Alltags umgehen zu lernen. Dies kann allerdings im organisatorischen Rahmen Schule nur selten geschehen.

Beim Einsatz von Medien, besonders von Filmen im Unterricht müssen Lehrer bedenken, daß Schüler die passive Rezipientenhaltung und die Erwartung auf Abwechslung und Spannung in diesem Fall ver-

stärkt in den Unterricht übertragen. Selbst hervorragende Unterrichtsfilme können die Perfektion und Aktualität des Fernsehens kaum einholen. Der Lehrer sollte deswegen nicht versuchen, der Aktualität des Fernsehens nachzulaufen, die er doch nicht erreichen kann. Wichtig ist, daß die Art der Kommunikationsformen der Massenmedien Gegenstand des Unterrichts werden. Beim Herstellen von Mitteilungsblättern, Wandzeitungen, Comics, von Hörspielen und Filmen können Schüler einerseits mit den verschiedenen Kommunikationstechniken der Massenmedien selbst experimentieren. Sie lernen durch den Umgang mit ihnen, sie besser einzuschätzen. Zum anderen wird dadurch die passive Rezipientenrolle, die durch einen lehrerorientierten Unterricht noch verstärkt würde, verhindert. Schüler können etwas produzieren statt wie meist nur zu reproduzieren. Bei der Herstellung eines Films z.B. darf aber in keinem Fall auch nur der Eindruck erweckt werden, er solle die Perfektion eines Fernsehstreifens erreichen. Wichtig ist für die Arbeit der Schüler der Vorgang des Produzierens, bei dem möglicherweise für sie neue Sichtweisen des Mediums entstehen, und der Mitteilungswert des erstellten Produktes für eine ausgewählte Gruppe (vgl. ^{cf} Unterrichtsformen, S. 308).

In den vorangegangenen Abschnitten wurde die Bedeutung der Medien vornehmlich inbezug auf die Freizeiterwartungen und -tätigkeiten und deren Auswirkungen auf die Bewußtseinsbildung von Kindern und Jugendlichen erörtert.

Die Massenmedien sind für Kinder/Jugendliche aber auch wichtige Vermittlungsinstanzen für Vorstellungen und Vorwissen ^{z.B.)} von Kriminalität und Strafrecht. Neben den direkten Erfahrungen mit Regeln/Normen, mit Regelverstößen und Sanktionen, die Kinder/Jugendliche in der Familie und in der Schule, wie in der peer group machen, ist es vor allem das Fernsehen, das durch seine Sendungen Kinder/Jugendliche wie Erwachsene ständig zu Stellungnahmen im Sinne von Erklärungen, Identifikationen, Wertungen und Forderungen veranlaßt.

Kriminelles Verhalten reduziert sich aus der Sicht von Schülern auf wenige Tatbestände normabweichenden Verhaltens, die existentielle Ängste auslösen, wie Mord und Totschlag, Raub und Diebstahl,

Sittlichkeitsdelikte. Die Rechtsvorstellungen von Schülern beschränken sich z.B. auf sehr vage Vorstellungen von Strafrecht. Zu den Folgerungen, die sich für den Unterricht in Gesellschaftslehre daraus ergeben, vergleiche "Leitlinien für Rechtsunterricht als Teil der politischen Bildung". 1)

Die Massenmedien tragen ebenfalls in ihrer Rolle als Vermittler von Informationen über gesellschaftspolitische und wirtschaftspolitische Ereignisse zur Bewußtseinsbildung von Kindern/Jugendlichen wie von Erwachsenen bei.

Tages- und Wochenzeitungen, die sich überwiegend dieser Aufgabe widmen, werden von jüngeren Schülern allerdings kaum gelesen. Die älteren lesen vorrangig Sportberichte sowie teilweise Lokalnachrichten. Die Gewohnheiten der Eltern oder anderer Bezugspersonen entscheiden weitgehend darüber, inwieweit Kinder/Jugendliche überhaupt zur Zeitungslektüre angeregt werden. Jugendzeitschriften und -illustrierte bringen kaum Nachrichten aus dem gesellschaftspolitischen Bereich oder dem Wirtschaftsleben. Auch im Programm der Fernsehsender stehen neben Angeboten, die mehr der Unterhaltung dienen, politische Nachrichtensendungen, Berichte über Gerichtsverfahren, Mitschnitte von Parlamentsdebatten, Diskussionen über tagespolitische Ereignisse, selten Berichte aus der Arbeitswelt. Solche Sendungen werden, wenn überhaupt, vielfach mit den oben beschriebenen Zuschauererwartungen gesehen. Dies verbietet geradezu eine reflexive Verarbeitung von Sendungen, die zwar mehr informatorischen Charakter haben, aber wegen der Erwartungshaltung der Zuschauer nicht immer als Darstellungen gesellschaftspolitischer Realität wahrgenommen werden. Eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten erscheint also nicht notwendig, ja unangebracht. Bei Sendungen über besondere Vorkommnisse, wie z.B. Streiks und Demonstrationen, können diese vom Zuschauer erst recht kaum als notwendige gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessengruppen wahrgenommen werden, sondern werden allenfalls als Störfaktoren erlebt.

1) Materialien zum Unterricht, Gesellschaftslehre 2.
Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung
Wiesbaden 1980

Wenn politische Informationssendungen überhaupt von Kindern/Jugendlichen angesehen werden, verhindert die übliche Konsumentenhaltung gegenüber dem Medium Fernsehen in der Regel auch, daß Betroffenheit oder gar Handlungsbereitschaft entsteht. Das Gesehene bleibt etwas Fremdes, das sich weit entfernt abspielt und für den Hörer/Seher selber selten ein Problem ist. Dazu kommt, daß die einzelnen relativ kurzen Berichte nicht ausreichen, um die komplexen und oft komplizierten Zusammenhänge und Hintergründe von politisch/öffentlichen Ereignissen und Vorgängen aufzuhellen. So entsteht zusätzlich ein Gefühl des Unverständnisses in bezug auf öffentliche Angelegenheiten. Weiter kommt hinzu, daß für jugendliche wie für erwachsene Zuschauer die passiven Rezeptionsweisen der Sendungen Gefühle des Nichtbeteiligtseins und der Ohnmacht verstärken.

Die Art und Weise, wie die Ereignisse ausgewählt und vorgestellt werden, die kurze Sendezeit, die meist vorgesehen ist, und der ständige Wechsel zwischen politischen Informationen, Sport, Unterhaltung u.a.m. bewirken notwendigerweise eine Zerstückelung gesellschaftlicher Realität. Dies muß im Unterricht aufgefangen werden.

Unterricht in Gesellschaftslehre soll gesellschaftspolitische Aktualität einbeziehen. Lehrer können aber in der Regel nicht davon ausgehen, daß aktuelle politische Ereignisse - außer vielleicht spektakuläre Vorkommnisse - Schülern bekannt sind. Sie müssen auch bedenken, daß Schüler Informationssendungen, politische Magazine u.ä. kaum ansehen, sie z.T. gar nicht kennen. Aufgrund der Bewußtseinsstruktur von Schülern und der Art der Nachrichtenvermittlung durch die Massenmedien ist es deswegen selten möglich, daß der Unterricht direkt an die tagespolitischen Ereignisse anknüpfen oder gar der Unterricht danach strukturiert werden kann.

Aufgabe des Gesellschaftslehre-Unterrichts ist es zunächst einmal, mit den Schülern Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erarbeiten, damit sie die Sprache der Berichte verstehen, Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten eines Ereignisses herstellen, Lücken in Berichten/Informationen bemerken und die Standorte

der Berichterstatter erkennen lernen. Dazu müssen Schüler lernen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Nachrichten, Ereignissen, Vorkommnissen herzustellen und diese eventuell zu erläutern. Dies alles erfordert systematische und geduldige Übung. Erst wenn die genannten Fähigkeiten erreicht sind, wird es möglich sein, bei Schülern Interesse für selbständiges Mitverfolgen der tagespolitischen Ereignisse zu wecken.

Erfahrungsbereich Freizeit

In ihrer Freizeit üben Kinder und Jugendliche Verhaltensweisen ein, die sich auch auf ihr Verhalten im Unterricht auswirken. Außerdem werden z.B. besonders Vorstellungs- und Wahrnehmungsmuster von Umwelt und Natur geprägt, die der Gesellschaftslehre-Unterricht beachten muß.

Kinder/Jugendliche beobachten bei Eltern und erwachsenen Bekannten/Verwandten, daß sie sich in der Regel bemühen, Arbeitswelt/Berufstätigkeit von der Freizeit zu trennen. Sie beobachten dabei, daß Freizeit als private Sphäre gewertet wird, in die allenfalls Freunde und nahe Verwandte zugelassen werden und die von "Öffentlichkeit" abgeschirmt wird (vgl. Erfahrungsbereich Öffentlichkeit, S.123).

Ebenso wird Freizeit von Kindern/Jugendlichen überwiegend als "Rückzugsraum", "Gegensituation" verstanden, als Zeit ohne Schule oder Hausaufgaben, ohne häusliche Verpflichtungen. Organisierte Freizeitaktivitäten z.B. in Vereinen, die vor allem für Jugendliche in ländlichen Gebieten eine wichtige Rolle spielen, werden nur bedingt zur Freizeit gerechnet. Einerseits nehmen sie freiwillig daran teil, andererseits empfinden Kinder/Jugendliche die zeitlichen Verpflichtungen und Termine doch als Einengungen. Ähnlich werden Musikstunden oder die Teilnahme an Fortbildungskursen (z.B. Schreibmaschine) bewertet. Nur für die "Fernsehzeit" werden im allgemeinen zeitliche Zwänge akzeptiert, ohne daß sie als solche wahrgenommen werden. Kinder und Jugendliche ahmen bei dieser Einstellung gegenüber ihrer Freizeit einerseits die Erwachsenen nach. Andererseits kann das eine Reaktion auf die eigenen Belastungen durch Schule und eventuell häusliche Verpflichtungen sein. Aufgrund dieser Trennung wird die Illusion erzeugt und aufrecht erhalten, als sei Freizeit im Gegensatz zur Schulzeit z.B. eine Zeit, die nicht fremdbestimmt sei und nach eigenem Ermessen und Gutdünken gestaltet würde.

Die frei verfügbare Zeit verbringen Kinder/Jugendliche in der Familie, in der peer group oder alleine. Sie versuchen dabei sich Zwängen und Verpflichtungen aller Art zu entziehen. Die Erwartungen zielen besonders auf Abwechslung und Entspannung, aber auch auf Kommunikation und Geselligkeit.

Wie Kinder/Jugendliche freie Zeit im Verlauf der Woche und am Wochenende verbringen, hängt im wesentlichen von ihrer sozialen Lage ab. Bietet die elterliche Wohnung genügend Platz, treffen sie sich hier mit Freunden oder Klassenkameraden. Je enger aber z. B. die Wohnungen sind, desto eher sind sie darauf angewiesen, sich mit Gleichaltrigen auf Straßen und Plätzen zu treffen. Wohnblocks und Mehrfamilienhäuser verfügen selten über Räume, in denen sich Kinder/Jugendliche in ihrer Freizeit treffen können. Eigene Fahrzeuge machen sie unabhängig von nahegelegenen Treffpunkten. Das gilt sowohl für ländliche wie für städtische Gebiete. Zu den Treffpunkten gehören für Jugendliche auch Gaststätten, Diskotheken und, wenn vorhanden, Jugendzentren.

Bei der Art der Freizeitgestaltung nehmen die Massenmedien einen weiten Raum ein. Die transportablen Radio/Cassetten-Rekorder ermöglichen es, daß Kinder/Jugendliche nicht nur zu Hause Musik als atmosphärische Untermahlung genießen können. Fernsehen gehört wie bei den Erwachsenen zu den häufigen Freizeittätigkeiten. Beim Lesen überwiegt die Lektüre von massenweise verbreiteter Literatur. Neben diesen mehr rezeptiven Tätigkeiten verbringt ein Teil der Kinder/Jugendlichen seine Freizeit auch mit Basteln und Konstruieren, ^{mit} Reparieren von Fahrrädern und Motorrädern, Handarbeiten, Musik machen usw.

Nach soziologischen Untersuchungen werden aber nicht nur durch das Fernsehen und die Lektüre massenweise verbreiteter Literatur sondern auch durch die Spiel- und Sportangebote der Freizeitindustrie überwiegend rezeptive und konsumierende Verhaltensweisen eingeübt. Diese werden außerdem noch durch Modetrends gesteuert.

Für den Gesellschaftslehreunterricht sind zwei wichtige Aspekte zu beachten. Durch das Bewußtsein, daß Freizeit eine "Gegensituation" zum verpflichtenden Teil des Alltags sei, wehren es Schüler ab, sich ihre Freizeittätigkeiten in der Schule "vermiesen" zu lassen, d.h. sie als Unterrichtsgegenstand für kritische Prüfung und Reflexion zuzulassen. Bei Unterrichtsvorhaben zum Problembereich "Freizeit" muß der Lehrer überlegen, welcher Aspekt für die jeweilige Lerngruppe Thema werden kann oder wo sie möglicherweise abblockt. Er muß überlegen, über welche verfremdenden Umwege Schüler zu einer Reflexion der eigenen Situation gelangen können.

Erfahrungsbereich Gleichaltrigengruppe (peer group)

Mit dem beginnenden Ablösungsprozeß vom Elternhaus bei 10 - 11 Jährigen verstärkt bei 12 - 13 Jährigen erhält die Gleichaltrigengruppe als Erfahrungsbereich für Kinder/Jugendliche zunehmend Gewicht. Aber auch die Jugendlichen, die versuchen, eine sehr intensive Gruppengebundenheit mit Gleichaltrigen aufzubauen, können nicht auf den Rückhalt der Familie verzichten.

Jugendliche, die fest in eine Gleichaltrigengruppe eingebunden sind, verhalten sich als Schüler weniger autoritätsgebunden. Sie zeigen eine größere Neigung als andere, sich den Anforderungen der Schule zu entziehen. In der peer group erhalten sie dafür Anerkennung, weil dieses Verhalten als Ausdruck einer gewissen Autonomie gegenüber der Erwachsenenwelt gewertet wird. Eltern mißbilligen solche Verhaltensweisen meist, weil sie für ihre Kinder die Zukunftsbedeutung der Schule als einer Zuteilungsstelle sozialer Chancen sehen.

Anerkennung in der peer group bedeutet für Jugendliche emotionalen Halt. Treten schwerwiegende Konflikte auf oder wird ein Jugendlicher gar ausgeschlossen, kann dies für ihn Krisen verursachen, die sich auch auf die Arbeit in der Schule auswirken.

Gegenüber der Familie weist die peer group andere Autoritätsmerkmale, andere Sozialformen und Machtstrukturen auf. Einerseits wird hier eine Interessenvertretung geübt, die stärker auf die Berücksichtigung individueller Wünsche und weitgehend freier Konsensbildung ausgerichtet ist. Andererseits herrscht ein erheblicher Gruppenzwang, dem sich die einzelnen oft fraglos unterwerfen.

In der Gruppe machen Jugendliche Erfahrungen, die in anderen Bereichen für sie nicht möglich sind. Jugendliche bemühen sich, eigene Räume zu haben, gemeinsame Veranstaltungen durchzuführen, Musik zu hören, Sexualität zu erleben, andere Formen des Umgangs miteinander zu erproben.

Sie suchen Orte, die ihnen ein zusätzliches oder neues Gefühl des "Zuhause" vermitteln, die sie aber gegenüber der Erwachsenenwelt abschließen, um einen gewissen Grad individueller und gemeinschaftlicher Autonomie zu erreichen. Heranwachsende reden gegenwärtig untereinander sehr viel offener und intensiver über ihre eigenen Gefühle, Empfindungen und Konflikte. In der Schule werden diese Bedürfnisse kaum berücksichtigt. Deswegen wird Schule als Ort für Zusammentreffen mit Gleichaltrigen akzeptiert, aber Jugendliche scheinen selten einen Zusammenhang zu erkennen zwischen ihren Lebensbedürfnissen, Freizeitsituationen und den Anforderungen kognitiven Lernens in der Schule. Sie scheinen aber auch weniger bereit zu sein, die empfundene Zusammenhanglosigkeit zu akzeptieren und versuchen nicht zuletzt deswegen, sich den Lernangeboten, -zwängen und Anforderungen passiv oder aktiv zu entziehen.

Es ist zu beobachten, daß für Schüler fortschreitend eine kurzfristige, sofortige Verwirklichung von Kommunikations- und Glückserlebnissen Vorrang hat vor länger aufgeschobenen Bedürfnisbefriedigungen bzw. relativ langfristigen Zukunftsperspektiven.

Die soziale Situation der meisten Schüler macht es möglich, daß materielle Bedürfnisse schneller berücksichtigt werden können als in der Jugendzeit der Eltern oder Großeltern. Da Eltern sich und ihren Kindern Mangel-erfahrungen ersparen wollen, geben sie materiellen Bedürfnissen relativ rasch nach. Außerdem suggerieren Massenmedien, besonders die Wirtschaftswerbung, daß nicht Sparen, sondern Konsumieren die richtige Verhaltensweise ist. Modetrends und Werbung nutzen psychische Dispositionen ihrer Zielgruppen. Die Käufergruppe der Jugendlichen hebt sie durch ein besonderes Konsumangebot von der Erwachsenenwelt ab, verstärkt dadurch scheinbar das Autonomiebestreben und scheint auf die besonderen Bedürfnisse einzugehen. Gerade dadurch aber werden die Verhaltensweisen der späteren Konsumenten eingeübt.

Schulisches Lernen sollte diese Zusammenhänge bewußt zu machen suchen,

um Schülern die Möglichkeit der Gegensteuerung zu eröffnen.

Da Eltern Kindern auch die gesellschaftlich akzeptierten Normen vermitteln und verbürgen, entsteht während des Ablösungsprozesses ein mindestens latentes Bedürfnis nach Überprüfung der bisher unbefragt übernommenen Werte, Normen und Verhaltensweisen des Elternhauses. Die Verunsicherungen, die der Ablösungsprozeß mit sich bringt, verursachen das Bedürfnis nach neuer Orientierung und neuen Identifikationsobjekten. Im Unterricht ist zu beobachten, daß Schüler zur Formulierung extremer Proteste gegen herkömmliche Werte, Normen und Regeln neigen.

Als Identifikationsobjekte bieten sich Jugendlichen häufig Stars der Medien an, da sie den Eindruck erwecken, als lebten sie außerhalb der einengenden Regeln und Vorschriften der Erwachsenenwelt (vgl. ^{S. 104} Erfahrungsbereich Medien). Die Rolle, die Jugendreligionen manchmal spielen, ist sicherlich u.a. in diesem Zusammenhang zu erklären.

Der Neigung, neue Verhaltensweisen zu erproben, können Jugendliche am ehesten in Gleichaltrigengruppen nachkommen. Dabei kommt es manchmal auch zu Mutproben, die eine Übertretung strafrechtlicher Vorschriften einschließen, wie beim Schwarzfahren in öffentlichen Verkehrsmitteln, dem Fahren ohne Führerschein mit dem PKW der Eltern oder von älteren Freunden, beim Mißachten von Verkehrsvorschriften beim Mofa- oder Mopedfahren. Es kann auch zu Sachbeschädigungen, Laden- oder Fahrraddiebstahl kommen. In der Gleichaltrigengruppe verschaffen sich Jugendliche durch solche Verhaltensweise oft Anerkennung. Jugendliche kommen aber nur ausnahmsweise als Täter oder Opfer mit Polizei und Strafverfolgungsbehörden in Berührung. ¹⁾

1) Vgl. Beratergremium Rechtsunterricht: Leitlinien für Rechtsunterricht als Teil der politischen Bildung (= Materialien zum Unterricht, Gesellschaftslehre 2, hrsg. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung), Wiesbaden 1980, S. 31, S. 33, S. 43 u. öfter

Bei Verhaltensvorschriften im schulischen Alltag sollte Schülern immer begründet werden, warum diese notwendig oder sinnvoll sind, um bei ihnen nicht den Eindruck zu erwecken, als handele es sich lediglich um willkürliche Satzungen der Lehrer/der Erwachsenen. Schüler sollten auch beim Erstellen von Schulordnungen oder besonderen Verhaltensregeln für Pause oder Unterricht mitarbeiten können.

Erfahrungsbereich Berufswahl/Beruf

Sollen die Erfahrungen von Kindern/Jugendlichen im Bereich Berufswahl/Beruf für die Unterrichtsarbeit berücksichtigt werden, müssen zwei Aspekte beachtet werden. Kinder/Jugendliche machen hier fast keine eigenen Erfahrungen. Diese sollten ihnen aber mindest teilweise ermöglicht werden. Zum anderen ist es ein Bereich, der in besonderem Maß die späteren Lebenssituationen bestimmt, wobei die Erwartungshaltungen bereits Auswirkungen auf Verhaltensweisen im Unterricht haben können.

Kinder/Jugendliche wissen, daß ein Zusammenhang besteht zwischen Arbeit/Beruf der Eltern und dem Einkommen der Familie. Aber nur wenige von ihnen haben genauere Kenntnisse von der Art der Berufstätigkeit der Eltern. Sehr selten haben sie Gelegenheit, den Arbeitsplatz zu besuchen. Ausnahmen sind Kinder, deren Eltern selbständige Handwerker oder Landwirte sind. Sie können durch die räumliche Nähe von Wohnung und Arbeitsplatz der Eltern deren Tätigkeiten genauer beobachten. Einige Kinder/Jugendliche machen auch direkte Erfahrungen, indem sie im elterlichen Betrieb zeitweise mithelfen müssen. Für die meisten Kinder/Jugendlichen gilt aber, daß die Eltern ihnen nicht den Arbeitsplatz zeigen können. Oft sprechen die Eltern nach Feierabend und erst recht am Wochenende nicht mehr von der Arbeit. Deswegen hören Kinder/Jugendliche wenig von den beruflichen Tätigkeiten. Es wird ihnen der Eindruck vermittelt, es handele sich um einen Bereich, der nicht in die private Familienwelt hineingezogen werden soll. Kinder/Jugendliche erleben damit eine Zerteilung gesellschaftlicher Wirklichkeit (vgl. Erfahrungsbereich Freizeit, S. 112).

Trotzdem orientieren sich die Berufswünsche vieler Kinder/Jugendlicher häufig am Berufsbereich der Eltern oder anderer nahestehender Erwachsener. Denn durch den persönlichen Kontakt wissen sie von deren Berufen noch erheblich mehr als von anderen Berufen. Außerdem können Erwachsene, da das zu ihrem Selbstwertgefühl gehört, bei Kindern/Jugendlichen auch den Eindruck hervorrufen, es handele sich bei ihrer Arbeit um wichtige Dinge, selbst wenn sie z.B. am Arbeitsplatz, den Vorgesetzten, der Bezahlung viel aussetzen haben.

Die Massenmedien berichten selten aus der Arbeitswelt. In Comics, Hefromanen oder Fernsehfilmen wird überwiegend auf eine bestimmte Auswahl von Berufen zurückgegriffen. Es sind solche, die gesellschaftliches Ansehen, Reichtum, Bildung und verantwortungsvolle Tätigkeiten repräsentieren und oft auch die heldenhaften, oft abenteuerlichen Besonderheiten der Hauptfiguren unterstreichen können. Routinemäßige, eintönige Tätigkeiten, schwere körperliche Arbeit und finanzielle Probleme aufgrund eines geringen Verdienstes oder Arbeitslosigkeit werden fast nie einbezogen.

Diese Darstellungsart der Berufswelt in den Massenmedien beeinflussen die "Traumberufe", die Schüler immer wieder *nennen*. *Zur Zeit* der Berufswahlorientierung müssen Schüler solche Traumberufwünsche aufgeben. Die Vorstellungen und Wünsche, die damit verbunden waren, werden aber nicht verarbeitet, sondern nur verdrängt. Sie bestehen weiter und beeinflussen Jugendliche, wenn es darum geht, zu realistischen Einschätzungen der auf sie zukommenden neuen Situationen zu kommen. Bemühungen z.B. der Schule, bei der Berufswahlvorbereitung behilflich zu sein, können dadurch behindert werden.

Die Vorstellungen, welche Berufe für Jungen, bzw. Mädchen geeignet sind, werden ebenfalls durch die Massenmedien, aber auch durch die schichtspezifischen Orientierungen der Eltern hinsichtlich der Berufstätigkeit geprägt (vgl. Erfahrungsbereich Familie, S.92).

Jugendliche erwarten vom Beruf, daß sie von der Familie unabhängig werden, weil sie Geld verdienen können und damit dem Status des Erwachsen-Seins näher kommen. Wegen solcher Erwartungen wird Schule manchmal als ein lästiges, wenn auch nicht zu umgehendes Durchgangsstadium empfunden. Da Schüler sich darüber bewußt sind, daß über den Schulabschluß soziale Chancen und Berufszugangsmöglichkeiten verteilt werden, werten die meisten den Schulabschluß entsprechend. Wenn Schüler keine Berufsperspektive für sich sehen, sind sie kaum noch bereit, den schulischen Anforderungen nachzukommen oder sich in die Ordnung der Schule einzufügen.

Wenn Gesellschaftslehre-Unterricht Schüler auf die Bewältigung ihrer zukünftigen Lebenssituationen vorbereiten soll, muß er Jugendlichen auch beim Übergang ins Berufsleben behilflich sein.

Dabei ist es besonders notwendig, Schülern realistische Vorstellungen und Kenntnisse von der Arbeitswelt zu vermitteln. Bei Betriebsbesichtigungen, die bereits mit jüngeren Schülern durchgeführt werden sollten, können erste Erfahrungen in der Arbeitswelt gesammelt werden. Sie bleiben aber notwendigerweise relativ oberflächlich und hinterlassen meist mehr "atmosphärische" Eindrücke aus dem Betrieb. Betriebspraktika vermitteln nachhaltigere Erfahrungen und Kenntnisse, und deshalb sollten alle Schüler ab dem 8. Schuljahr daran teilnehmen (vgl. C 7 Unterrichtsorganisation, Abstimmung mit Polytechnik/Arbeitslehre, S. 307).

Schüler können im Betriebspraktikum, da sie einige Wochen in einem Betrieb tätig sind, in einem bestimmten Berufsfeld ihre Neigungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten erproben. Schüler können Informationen über Arbeitsplätze, Arbeitsvorgänge und Arbeitsbedingungen innerhalb eines Betriebes sammeln. Sie können dabei auch etwas über den inneren Aufbau des Betriebes erfahren. Die Ziele des Betriebspraktikums sind aber nur dann erreichbar, wenn davor, dabei und danach die gewonnenen Erfahrungen, Eindrücke und Erkenntnisse zwischen den Schülern und mit dem Lehrer ausgetauscht, kritisch reflektiert und ausgewertet werden.

Die einmaligen und deswegen notwendigerweise auch eingeschränkten Erfahrungen, die Schüler im Betriebspraktikum machen, könnten durch ein zweites Praktikum relativiert und auch erweitert werden.

Zum Berufswahlunterricht gehört es auch, daß Schüler über möglichst viele verschiedene Berufsfelder Kenntnisse erlangen. Dazu gehören auch Kontakte mit dem Arbeitsamt als Institution für Berufsberatung und Arbeitsvermittlung. Schüler sollten auch Anleitungen und Hilfestellungen für Bewerbungsschreiben und Vorstellungsgespräche erhalten.

Erfahrungsbereich Öffentlichkeit

Kinder haben noch keinen Begriff von Öffentlichkeit. Sie unterscheiden zunächst lediglich zwischen bekannten oder vertrauten Bereichen und ihnen unbekannten oder fremden Bereichen.

Kinder lernen Öffentlichkeit und privaten Bereich erst im Laufe ihres Entwicklungsprozesses zu unterscheiden. Kinder lernen diese Unterscheidung im wesentlichen durch Verhaltensformen und Verhaltensnormen, die für den privaten und öffentlichen Bereich verschieden sind.

Bei der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel, als Fußgänger, beim Einkaufen, auch bei der Teilnahme an kirchlichen Veranstaltungen oder Gottesdiensten erleben Kinder/Jugendliche, daß sich Erwachsene anders verhalten, als sie es von ihnen im privaten Bereich der Familie z.B. gewohnt sind. Sie erleben, daß entsprechendes Verhalten auch von ihnen erwartet wird z.B. bezüglich der Kleidung oder bestimmter Umgangsformen.

In öffentlichen Einrichtungen wie Schwimmbädern, Parks, Spielplätzen, Kinos oder Schulen sehen Kinder/Jugendliche schriftliche Ordnungen, Verbote oder Eintrittsbedingungen, die die Besucher auf bestimmte Verhaltensweisen verpflichten. Sie erfahren, daß zu öffentlichen Bereichen, in denen viele fremde Menschen zusammenkommen, Ordnung und Organisation gehören, daß also Öffentlichkeit nicht "Offenheit" bedeutet, sondern von Geschlossenheit, Normiertheit, Ordnungen und Regeln gekennzeichnet ist.

Solche Verhaltensanforderungen empfinden und erleben Kinder, mehr noch Jugendliche, meist als Einschränkungen ihrer gewohnten oder bewußt kultivierten Verhaltensweisen. Kinder vergessen deswegen im Spiel Öffentlichkeit, sie "überspielen" sie. Dies wird, vor allem bei kleineren Kindern, von Erwachsenen auch toleriert. Jugendliche versuchen oft, gerade wenn sie in Gleichaltrigengruppen zusammen sind, den Verhaltensregeln für Öffentlichkeit entgegenzuhandeln. Sie kehren sogar bewußt und demonstrativ gruppenspezifische, subkulturelle Verhaltensformen hervor, um sich von den Erwachsenen abzugrenzen. Einzelnen setzen sie sich allerdings ungern der Kritik Erwachsener an solchem Verhalten aus.

Sanktionen, die Kinder/Jugendliche in derartigen Situationen von Erwachsenen erfahren, lasten sie zunächst den jeweiligen Personen an, nicht aber den Regeln, die in öffentlichen Einrichtungen und Institutionen bestehen. Dies geschieht verstärkt dann, wenn Erwachsene lediglich über das Verhalten

Jugendlicher schimpfen oder sich darüber empören und keine Bereitschaft zeigen, sich mit ihnen darüber auseinanderzusetzen.

Kinder/Jugendliche erleben selten, daß sich fremde Erwachsene in der Öffentlichkeit über etwas heftig auseinandersetzen oder gar streiten. Sie beobachten fast nie, daß Erwachsene z.B. aus ihrer Familie über "private Dinge" öffentlich Streit austragen. Wenn es einmal geschieht, wird dies von den nicht beteiligten Erwachsenen sehr mißbilligt und verurteilt. Kinder/Jugendliche erfahren dadurch, daß Streit und Auseinandersetzungen in der Öffentlichkeit als Störung empfunden und nur selten toleriert werden. Sie lernen dabei die "Regel", daß private Dinge/Probleme nicht in die Öffentlichkeit getragen werden sollen.

Es entsteht also eine dichotomische Vorstellung von Privatheit und Öffentlichkeit. Familiäre Probleme werden als private, persönliche Probleme erlebt, obwohl sie ihre Ursachen vielleicht in der sozialen Lage der Familie haben. Zwischen den Bereichen Privatheit und Öffentlichkeit werden also nur selten Beziehungen hergestellt; die Situation des einen Bereichs hat mit der des anderen Bereichs anscheinend nichts zu tun.

Diese Einstellungsdisposition wirkt sich auf die Entwicklung des Gesellschaftsverständnis und auf die Ausbildung öffentlichkeitswirksamer politischer Verhaltensweisen aus (vgl. B 4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses, S. 137).

Kinder und Jugendliche kennen aus dem Bereich der Versorgung und Entsorgung öffentliche Dienstleistungen wie Post, öffentliche Verkehrsmittel, Müllabfuhr. Sie halten solche Einrichtungen für selbstverständlich und wissen in der Regel nicht, daß für diese Einrichtungen öffentliche Gelder ausgegeben werden müssen, daß Parlamente und Verwaltungen Entscheidungen über deren Bau, Ausbau, Unterhaltung usf. treffen. Erst durch besondere Fälle wie Fahrpreiserhöhungen, Streiks der öffentlichen Dienste, Schließung eines Jugendzentrums o.ä., die im Gesellschaftslehreunterricht aufgegriffen werden sollen, werden ihnen solche Zusammenhänge bewußt, und sie sehen Möglichkeiten und Grenzen der Einwirkung auf ^{die} Ausgestaltung der öffentlichen Einrichtungen.

Über den Bereich der politisch gesellschaftlichen Öffentlichkeit erfahren Kinder/Jugendliche meist nur zufällig oder bei spektakulären Ereignissen etwas. Sie hören im Radio oder Fernsehen oder bei Gesprächen in der Familie, daß Wahlen stattfinden. Sie sehen die Parteienwerbung in ihren Wohnorten. Sie erfahren dadurch, daß Wahlkämpfe geführt werden und daß ihre Eltern oder andere Erwachsene zur Wahl gehen.

Kinder/Jugendliche wissen auch durch Gespräche im Familienkreis von der politischen Einstellung ihrer Eltern. Sie erfahren aber nur selten, daß deren Einstellungen in politischen Aktionen oder anderen öffentlichen Vorgängen manifest werden, es sei denn, Eltern sind parteipolitisch aktiv. So bildet sich bei Kindern/^{Jugendlichen} die Vorstellung, daß die politischen Einstellungen "Privatangelegenheit" seien. Ohnmachtsgefühle gegenüber gesellschaftlich/öffentlich-politischen Ereignissen können hierdurch verstärkt werden (vgl. auch Erfahrungsbereich Medien^{S. 104}), da der Eindruck entsteht, daß die politischen Einstellungen des Einzelnen für öffentlich politische Vorgänge folgenlos seien (vgl. B 4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses, S. 137).

Auch solche Erfahrungen tragen bei Kindern/Jugendlichen zu der Vorstellung bei, daß der private und der öffentliche Bereich wenig mit einander zu tun hätten. Dieser Eindruck korrespondiert mit einem weitverbreiteten Vorurteil über Politiker: "Die da oben machen doch, was sie wollen."

Andere Erfahrungen machen Kinder/Jugendliche, deren Eltern oder erwachsene Bekannte/Verwandte aktiv in Gewerkschaften oder Parteien arbeiten oder ein öffentliches Amt bekleiden. Der persönliche Kontakt vermittelt ihnen eher die Vorstellung, daß Engagement und Beteiligung das politische Geschehen mitbestimmen können.

Daß Öffentlichkeit als öffentliche Verwaltung und als Staatsgewalt auftritt, erfahren Kinder und Jugendliche oft in widersprüchlicher Beurteilung. Einerseits halten Erwachsene z.B. Behördengänge, Verwaltungsaufgaben und Steuerzahlungsverpflichtungen für zwar notwendige, aber doch lästige und oft eingengende Eingriffe in ihren persönlichen Freiheitsspielraum. Kritische Äußerungen über Bürokratie und Beamte - unabhängig ob berechtigt oder nicht - werden gern gepflegt und wirken psychisch entlastend. Andererseits drücken ^{sich} in Forderungen nach härterem "Durchgreifen" der staatlichen Organe z.B. gegenüber "Rockern" oder "Jugendbanden" Ängste und Sicherheitsbedürfnisse aus, wobei die Frage nach den generellen Folgen für

Freiheitsspielräume oft nicht mitbedacht werden.

Kinder und Jugendliche übernehmen solche widersprüchlichen Einstellungen durchaus, gerade wenn sie in schwierigen Situationen ihrer Identitätsfindung oder beruflichen Perspektive stehen.

Für die Unterrichtsarbeit in Gesellschaftslehre genügt es also nicht, Schülern Kenntnisse über öffentliche Institutionen, Wahlsysteme, Regierungsformen usw. zu vermitteln. Es ist besonders wichtig, daß Schüler Gelegenheit erhalten, soweit es möglich ist, ihre Erfahrungen über Öffentlichkeit zu erweitern. Dazu gehört, daß im Rahmen des Unterrichts Erkundungen und Befragungen durchgeführt werden. Vertreter verschiedener Institutionen oder Gremien wie der Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände oder Industrie- und Handelskammern, der Parteien, Jugendreferenten der Gemeinden, Jugendoffiziere sollten in den Unterricht eingeladen werden. Schüler sollten sich mit ihnen über vorher bearbeitete, möglichst auch aktuelle Vorhaben/Entscheidungen oder ähnliches auseinanderzusetzen. Durch den persönlichen Kontakt können Schüler konkretere Vorstellungen von den Tätigkeiten/Arbeitsweisen/Interessen oder Entscheidungsabläufen im politisch öffentlichen Bereich erhalten. Sie erfahren auch etwas über konkrete Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten.

Schüler und Lehrer können auch mit dem im Unterricht Erarbeiteten an die Öffentlichkeit herantreten und beobachten, wie diese auf ihre Arbeit reagiert. Dies kann durch Mitteilungen an die Eltern, Ausstellungen, Tage der offenen Tür oder Berichte in der regionalen Tagespresse geschehen. Dabei müssen solche Unterrichtsformen gewählt werden, die Schülern Erfahrungslernen ermöglichen (vgl. C 8 Unterrichtsformen, S. 308).

Mögliche Zuordnung von Erfahrungsobjekten zu Lernfeldern

In den vorangegangenen Darstellungen der Erfahrungsbereiche wurden bei weitem nicht alle Erfahrungen, die Schüler machen, und Erfahrungsobjekte, mit denen sie zusammenkommen können, zusammengestellt.

Die genannten Erfahrungsaspekte wurden auch noch nicht auf eine übergreifende Struktur bezogen.

Die folgende Darstellung dient zur Vorbereitung erfahrungsbezogenen Lernens im Unterricht. In der Matrix werden Erfahrungsbereiche der Schüler (von oben nach unten) und Lernfelder (vgl. C 6 Problemstellungen, Lernfelder, Erfahrungsbereiche und Themenvorschläge, S.237) (von links nach rechts) aufeinander bezogen; so wird beispielhaft gezeigt, wie Erfahrungsobjekte mit Hilfe von Lernfeldern strukturiert werden können. In der Tabelle können Stichworte, die auf mögliche Erfahrungsobjekte hinweisen, abgelesen werden. Die Formulierungen zeigen, daß die eingetragenen Stichworte nicht die Erfahrungen selbst benennen, sondern nur wesentliche und repräsentative Erfahrungsobjekte aus der Sicht des Lernbereichs. In einer solchen Matrix kann weder die jeweils spezifische Verarbeitung noch die Prozeßhaftigkeit von Erfahrungen erfaßt werden. Daher wird in der Matrix die Bezeichnung "Erfahrungsobjekte" verwendet.

Veränderungen in der gesamtgesellschaftlichen Lage und sozialer Wandel bewirken verständlicherweise auch diesbezügliche Veränderungen in den Erfahrungsbereichen und Erfahrungsobjekten. So wäre ein Stichwort "Drogen" vor 20 Jahren noch nicht relevant gewesen.

Es zeigt sich, daß Erfahrungsobjekte nicht eindeutig bestimmten grundlegenden sozialen Erfahrungsbereichen zugeordnet werden können. Die Aufgliederung wird hier nur in analytischer Absicht vorgenommen; die Übergänge zwischen den gesellschaftlichen Erfahrungsbereichen sind fließend. Man denke z.B. nur an den Zusammenhang zwischen "Freizeit" und "Gleichaltrigengruppe".

Inhaltliche Erfahrungen, die in der Schule vermittelt werden, werden selbstverständlich in der Matrix nicht aufgeführt, da sie alle Bereiche durchdringen; das gleiche gilt für Massenmedien.

Lernfelder Erfahrungsbereiche	Lernfeld I Sozialisation und Sozialstruktur	Lernfeld II Wirtschaft	Lernfeld III Politische Herrschaft und öffentliche Aufgaben	Lernfeld IV Internationale und zwischen gesellschaftliche Beziehungen und Konflikte und Friedenssicherung
	Mögliche Erfahrungsobjekte, die den Erfahrungsbereichen und Lernfeldern zugeordnet werden können			
Familie	Wohnen. Zu Hause sein. Umziehen. Erziehungsnormen und -formen Liebe. Hilfe. Streit. Rollen in der Familie. Generationen. Krankheit, Gesundheit, Behindertsein ...	Mieten und Bauen. Einkaufen. Taschengeld, Konsum. Sparen. Familienbudget Versicherungen Private Dienstleistungen. Teuerungen ...	Sozialer Wohnungsbau. Wohnumfeld. Rechtsstellung in der Familie. Politische Einstellungen. Kindergarten. Heime. Kindergeld	Vorurteile Kriegsbilder Nationen-Bilder Heimat-Wünsche ...
Schule	Unterrichtsstile Arbeitsformen Schulformen und deren Einschätzung Konkurrenz ...	Qualifikationsprobleme ...	Schulangebote in der Region Schulsystem Schulverwaltung Schülervertretung ...	Schüleraustausch ...
Medien	Umgang mit Massenmedien Fernsehangebote für die Freizeit ...	Werbung in den Massenmedien ...	Rundfunk/Fernsehen als öffentlich rechtliche Anstalten ...	Fremde Länder/Kulturen. Kriege in Filmen, Comics usw. ...
Freizeit	Wahrnehmung und Nutzung von Freizeitmöglichkeiten Umgang mit Massenmedien Wahrnehmung von Natur und Wetter ...	Kauf von Freizeitartikeln Sportartikel Spielzeug ...	Öffentliche und private Freizeitangebote: Jugendzentrum. Sport, Spiel Informationsangebote. Kulturelle Angebote (Bibliotheken, Theater, Kino ...) ...	Auslandsurlaub Massenmedien: Fremde Kulturen Kriege ...
Gleichaltrigen-Gruppe peer group	Geschlechtsspezifisches Verhalten Sexuelles Verhalten Freundschaft Subkulturelle Verhaltensweisen Gruppennormen Jugendkriminalität Drogen ...	Mode Werbung Fahrzeuge Versicherung Discothek ...	Recht der Jugend Jugendschutz Jugendfürsorge Heimerziehung Jugendpolitik Polizei ...	Wehrdienst Kriegsdienstverweigerung Militär ...
Berufswahl/Beruf	Arbeitsethos Berufswünsche Berufschancen Rollenwechsel ...	Arbeits- und Ausbildungsplatzangebote Arbeitsplatzwechsel Arbeitsbelastungen ...	Strukturpolitik im Ausbildungsbereich Arbeits- und Ausbildungsplatzvermittlung Recht der Berufsausbildung ...	Gastarbeiter Arbeitskräfte-Wanderungen ...
Öffentlichkeit	Religiöses Leben Sozialräumliche Unterschiede Ungleiche Lebensverhältnisse ...	Warenhäuser Industrieanlagen Kleinbetriebe Geldinstitute ...	Jugendverbände Straßenverkehr Umweltprobleme Wahlkampf Polizei Öffentliche Dienstleistungen (Straßenreinigung u.a.) Stadtumwelt (Fußgängerzonen, alte und neue Häuser, Wohnviertel) Dorfumwelt ...	Feindbilder Freundbilder Bedrohtheitsvorstellungen Aggressionsobjekte ...

B 3 Soziales Lernen

Von Aussagen über "soziales Lernen" sind keine Hinweise für kurzfristige Unterrichtsplanung zu erwarten. Mit "sozialem Lernen" ist der Ansatz des Erfahrungslernen unter dem besonderen Gesichtspunkt der Förderung von Interaktionsprozessen und gegenseitigem Akzeptieren als durchgängige Leitlinie für Gesellschaftslehreunterricht gemeint. "Soziales Lernen" sollte im Unterricht bereits früh angebahnt werden. Diese besondere Art des Verhaltens von Interaktionspartnern zueinander ist nicht etwa im Verlauf einer speziellen Unterrichtseinheit zu vermitteln, sondern muß stetig eingeübt und vertieft werden. Insofern stellt "soziales Lernen" eine Perspektive langfristiger Planung von pädagogischen Prozessen dar.

Alles Lernen ist insofern "soziales Lernen", als es aus sozialen Situationen entsteht und in seinem Ergebnis die Beziehungen zwischen den Menschen beeinflussen kann, die sozial verbunden sind. In den sozialen Organisationen Schule, Klasse und Lerngruppe müssen sich Schüler mit Problemen wie Macht, Anführerschaft, Autorität und Rivalität einerseits sowie Einordnung, Zusammenarbeit, gegenseitige Unterstützung, Anerkennung und Freundschaft andererseits auseinandersetzen. Bewußt und unbewußt werden Werthaltungen, Gefühle, Einstellungen und Verhaltensformen vermittelt und gelernt. Die psychische Verfassung der einzelnen Schüler hängt entscheidend davon ab, wie gerade diese affektiven und evaluativen Lernprozesse im Rahmen der Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern sowie der Schüler untereinander verlaufen.

Diesen Erkenntnissen entspringt die Bemühung, das "soziale Lernen" als einen wesentlichen Aspekt des Lernens in der Schule ausdrücklich zu berücksichtigen.

"Für einen Unterricht, der den Schüler in seiner Persönlichkeitsentwicklung so fördern will, daß er zu eigenständiger Urteilsbildung, reflektierter Handlungsfähigkeit und zu Sozialbewußtsein und Sozialverhalten befähigt wird, ist außer dem individuellen Bezug des Lernens der sozialbezogene ein zentrales Moment." (AG1, S. 11)

"Soziales Lernen" soll dabei als bewußt initiiertes, organisiertes und im historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang reflektiertes Lernen von Einstellungen, Handlungskompetenzen und -bereitschaften gegenüber oder mit einzelnen, Gruppen und Institutionen verstanden werden. Dieses Lernen zielt auf die Entwicklung sozialer Sensibilität, die Befähigung zur sozialen und historischen Selbstinterpretation und die Bildung eines je eigenen Identitätsbewußtseins.

"Soziales Lernen" ist im Kern ein Identitätslernen, das das Individuum nicht auf das scheinbar unveränderlich Vorgegebene festlegt, sondern ihm durch die Kenntnis alternativer Möglichkeiten sozialen Verhaltens neue Dimensionen für eigenes Verhalten erschließt. "Soziales Lernen" kann über die Auseinandersetzung sowohl mit den Vorstellungen und Normen der eigenen Gruppe/sozialen Schicht als auch denen der anderen zum Begreifen und Bewußtwerden der eigenen sozialen Identität beitragen. Die Erkenntnis, daß ich nicht so sein muß, wie ich bin, führt zur Erkenntnis der Position des eigenen "Ich" im sozialen Zusammenhang. "Soziales Lernen" fördert den Erwerb von Ambiguitätstoleranz als das Aushaltenkönnen widersprüchlicher Verhaltenserwartungen sowie daraus resultierender Belastungen und psychischer Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen.

Zur Beschreibung von Funktionen und Zielen "sozialen Lernens" kann man verschiedene Sichtweisen unterscheiden. Diese schließen sich jedoch gegenseitig nicht aus, sondern bedingen einander. Bei einer groben Unterteilung handelt es sich um den sozial-integrativen, den gruppendynamischen und den erfahrungsbezogenen Aspekt.

Sozial-integrativer Aspekt: Unter diesem Gesichtspunkt geht es um die Koedukation von Schülern aller Schichten mit dem Ziel, durch schulische Sozialisation eine Korrektur von sozialen Gegensätzen in der Gesellschaft zu unterstützen bzw. vorzubereiten. Beispielsweise sollen gemeinsame Erfahrungen in der Schule dazu führen, unterschiedliche soziale Normen und Verhaltensweisen zu analysieren, zu reflektieren und sie tendenziell einander anzugleichen.

Gruppendynamischer Aspekt: Lernen als aktiver Aneignungsprozeß ist weithin auf Dialog in der Gruppe angelegt. Manche Lerntypen sind insbesondere auf den Gruppendialog angewiesen. In Rede und Diskussion können sich Gedanken bestärken, neue Gesichtspunkte erarbeitet werden. Bei der Arbeit in der Gruppe können durch Wiederholung und Übung Lernhilfen gegeben werden, die der einzelne nicht finden würde. Wenn das Lernen mit anderen gelernt wird, kann die Aktivität von einzelnen stärker als beim isolierten Wissenserwerb herausgefordert werden.

Ein Lernklima, in dem nicht Ängste und Frustration erzeugt, sondern die sozialen Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Anerkennung und Geltung befriedigt werden, wirkt sich positiv auf Lernmotivation und Lernleistung aus. Unter diesem Aspekt geht es um Einstellungen und Werthaltungen, die auch allgemein für den zwischenmenschlichen Umgang erforderlich sind. Beispielsweise müssen gezielt und bewußt die Fähigkeiten erworben werden, kooperativ zu arbeiten, d.h. den anderen wahrzunehmen und ihm zuzuhören, die eigene Meinung angemessen vertreten, Selbst- und Fremdeinschätzung unterscheiden zu können.

Die Gruppensituation befriedigt das Bedürfnis nach sozialem Vergleich. Dieser ermöglicht die realistische Einschätzung der eigenen Leistung, über die man sich allein völlig falsche Vorstellungen machen kann. Der Vergleich trägt auch zu einer differenzierteren Einschätzung der eigenen Person innerhalb des sozialen Gefüges bei. Er erleichtert das Finden der eigenen Position und führt zur Ausgestaltung und Stabilisierung des Selbstbildes.

In den sozialen Lernprozessen in der Schule können Grundlagen geschaffen werden, die dem Solidaritätsbedürfnis und dem Aufbau weiterer Sozialbeziehungen dienen.

Erfahrungsbezogener Aspekt: "Soziales Lernen" nimmt die eigenen Erfahrungen der Schüler auf und versucht, erlebte Sozialisationsformen, Erziehungsstrategien, gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen zu sammeln, den

Schülern bewußt zu machen und eine Veränderung ihrer eigenen Situation zu ermöglichen.

Dieses Lernen knüpft auch unmittelbar an die Bedürfnisse, Frustrationen, Ängste und Aggressionen an, die die Schüler in der Wettbewerbssituation der äußeren Schulorganisation erfahren. Wenn man bei anderen Menschen in der gleichen oder einer ähnlichen Lage Unterstützung und Halt suchen und durch gegenseitige Bekräftigung auch finden kann, so sind Voraussetzungen geschaffen, um diese Ängste bewußt zu machen, sie beispielsweise als Auswirkungen eines Widerspruchs zwischen gewünschtem Kooperationsverhalten und erzeugtem Konkurrenzverhalten erkennen zu lassen. Indem die eigene Situation im sozialen Zusammenhang bewußt wird, kann sie auch als eine Situation, die durch eigenes Handeln veränderbar ist, begriffen werden.

"Soziales Lernen baut darauf auf, daß der Lehrer methodisch an den Lebenserfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler anknüpft, diese als Subjekte, nicht als Objekte des Erziehungsprozesses begreift; Selbsttätigkeit, Gruppenunterricht, Beteiligung der Schüler an der Festlegung von Lernschritten und am gesamten Schulleben sind konstituierende Bestandteile solchen Unterrichts." (AGI, S. 11 f.)

Von besonderer Bedeutung ist die Befähigung zu Kritikfähigkeit im politischen gesellschaftlichen Leben:

"Soziales Lernen soll den Schüler je nach seiner Reife in die Lage versetzen, die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse sowie die in ihnen bestehenden Abhängigkeiten zu erkennen; es soll ihn ferner zur kritischen Prüfung darüber veranlassen, ob und inwieweit Verfassung und Verfassungswirklichkeit einander entsprechen oder im Rahmen der Verfassung verändert werden sollten. Das bedeutet nicht, daß die Schule durch Unterricht und Erziehung diese Reformen selbst einleiten kann, weil es Aufgabe der politischen Institutionen von Gesellschaft und Staat ist, über solche Reformen zu entscheiden und sie durchzuführen." (AGI, S. 12)

Damit wird keineswegs die legalistische Vorstellung vom Innovationsprozeß in nur einer Richtung, nämlich von "oben" nach "unten", vertreten. Die Warnung der "Allgemeinen Grundlegung" vor unreflektiertem Aktionismus

bedeutet selbstverständlich nicht, daß Schüler sich nicht auch an politischen Aktionen beteiligen dürften. "Soziales Lernen" im Rahmen politischer Bildung bedeutet ja gerade die Befähigung zu eigenem verantwortlichen politischen Handeln.

Die Berücksichtigung "sozialen Lernens" hat Folgen für die inhaltliche Auswahl und thematische Strukturierung im Lernbereich Gesellschaftslehre. Gesellschaftslehre hat insofern eine besondere Bedeutung, als sie "soziales Lernen" selbst thematisieren kann. Gemeinsame Vorhaben und die im alltäglichen Schulleben auftretenden sozialen Schwierigkeiten und Konflikte können aufgegriffen und zum Thema des Unterrichts werden. "Soziales Lernen" richtet seine Aufmerksamkeit jedoch nicht nur auf besondere Arbeits- und Umgangsweisen sowie auf Konfliktpotential innerhalb der Schule, sondern auf alle Inhalte, die mit sozialen Beziehungen der Schüler zu tun haben.

"Soziales Lernen", das zur Herausbildung je eigener Identität im Sinne sozialer Bewußtseinserweiterung beitragen soll, muß an lebensweltliche Zusammenhänge anknüpfen. Darunter ist nun keineswegs die Festlegung der Schüler auf die spezifischen Lebensverhältnisse der ihnen durch die soziale Herkunft vorgegebenen Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen/Schichten/sozialen Klassen zu verstehen. Es gibt nicht nur eine einzige, gleichsam angeborene Identität.

"Soziales Lernen" zielt gerade darauf ab, das statische und monoperspektivische Identitätsbewußtsein aufzubrechen, indem es sowohl in zeitgenössischer als auch historischer, räumlich auf die ganze Erde bezogener Betrachtungsweise ein möglichst weites, viele soziale Perspektiven beachtendes Angebot von Identifikationen macht. Der Horizont der alltäglichen Erfahrung der Schüler wird auf die Erfahrungen von einzelnen und Gruppen in vielen Bereichen der gegenwärtigen Gesellschaft sowie in anderen Räumen und früheren Zeiten erweitert. Hierdurch kann weltoffenes Denken und Urteilen ermöglicht werden. Im Zusammenhang damit kann eine Wertorientierung in der Weise angebahnt werden, daß sich die eigenen praktischen Wertungen im Zusammentreffen mit Normen und Rechtfertigungsmustern anderer und fremder Menschen abklären, in Frage stellen, differenzieren oder bestätigen lassen.

Aus der Erfahrung, daß in vergangenen und gegenwärtigen Gesellschaften Veränderungen aus dem Handeln einzelner Menschen und gesellschaftlicher Gruppen unter den Bedingungen ihrer jeweiligen Zeit resultieren, ergibt sich Verantwortlichkeit menschlichen Handelns als grundlegende Einsicht und nicht als moralisierendes Postulat. Über diese Erkenntnis der Mitverantwortlichkeit kann "soziales Lernen" den Schüler

"befähigen, sich seiner Verantwortung, Pflichten und Rechte dem anderen gegenüber bewußt zu werden und ihm helfen, den Willen zur Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft zu entwickeln. Es kann dem Schüler zeigen, was tätige Hilfe bedeutet, was Solidarität und Nächstenliebe erfahrbar machen und wie sie zu verwirklichen sind. Solidarität findet ihren Sinn darin, für andere einzutreten und einzustehen und aus dieser Verbundenheit zu denken und zu handeln. Insofern geht Solidarität über die vom Sozialstaatsprinzip des Grundgesetzes geforderten materiellen Gemeinschaftsleistungen hinaus ...

Soziales Lernen befähigt ... zu der Erkenntnis, daß die Realisierung der eigenen Lebenschancen eng gebunden ist an die Realisierung der Chancen der anderen. Es will verhindern, daß der Blick für die Probleme der anderen verstellt wird oder eine Flucht aus der Verantwortung die Folge ist." (AGI, S. 12)

"Soziales Lernen" als wesentliches Element politischer Bildung "greift über fachspezifischen Auftrag der einzelnen Fächer hinaus ..." (AGI, S. 11). Es erweist sich infolge seines Beitrags zu fundamentalen Fragestellungen als leistungsfähiges Instrument zur Koordination der an Gesellschaftslehre beteiligten Arbeitsschwerpunkte.

Neben der angelegten sozialen Identität kann auch die Ortsgebundenheit sozialer Gruppen im Sinne eines lokalen oder regionalen Zugehörigkeitsgefühls zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Lernens in der Schule gemacht werden. Gerade die umfassende und heftige Kritik weiter Teile der Bevölkerung an effizienzorientierten technokratischen Regionalreformen hat die Grundgegebenheit sozialräumlicher Anbindung deutlich vor Augen geführt. Zugleich zeigt die immer wieder zu beobachtende politische Funktionalisierung der sozialräumlichen Bezüge (Lokalpatriotismus, Heimatliebe), wie notwendig es ist, diese emotionalen Bindungen bewußt zu machen und ihre stabilisierende

Funktion wie auch ihre Relativierung im Rahmen größerer räumlicher Zusammenhänge (Probleme von Einzugsgebieten) zu erkennen.

Bezüglich der sozialen und sozialräumlichen Identitätsbildung gibt es weite Bereiche anwendungsbezogenen Lernens.

"Soziales Lernen hat ... in hohem Maß konkret-praktischen Bezug; sein Ziel ist nicht rein kognitiv zu erreichen. Wenn es nicht äußerlich bleiben soll, dann bedarf es einer emotional-affektiven Lerndimension, die jedoch stets rational gezügelt sein muß."
(AG1, S.12)

Im Hinblick auf geschichtliche Inhalte gibt es kein direkt anwendungsbezogenes Lernen (vgl. ^{C2} Arbeitsschwerpunkt Geschichte, S.149).

Eine wichtige Voraussetzung zur Initiierung bewußter sozialer Lernprozesse liegt im Verhalten der Lehrer. Das Lehrerverhalten gegenüber einzelnen Schülern übt entscheidenden Einfluß auf die Selbst- und Fremdeinschätzung des einzelnen in der Lerngruppe aus. Hier hat der Lehrer die Möglichkeit, durch geeignete Entscheidungen die Gefahr eines Mißerfolgs erheblich zu verringern. Eine wesentliche Unterstützung bedeutet die Selbstreflexion des Verhaltens der Lerngruppe insgesamt.

Im Zusammenhang des "sozialen Lernens" ist jeder Lehrer mit der Problematik seiner formalen Autorität konfrontiert. Durch seine Stellung in der Institution Schule besitzt jeder Lehrer eine formale Amtsautorität mit ihren Machtmöglichkeiten. Auch in den Prozessen "soziales Lernen", in die der Lehrer viel stärker seine fachliche Kompetenz und seine Fähigkeit zur Förderung der Schüleridentität einzubringen hat, kann er die formale Autorität nicht völlig verleugnen, da er sie ständig gebraucht, um die Rahmenbedingungen des Unterrichts aufrechtzuerhalten. Der Lehrer kann Probleme, die sich in der Interaktion aus seiner Autoritätsrolle ergeben, nur sinnvoll lösen, wenn er die tatsächlichen Machtaspekte seiner Rolle klar erkennt, persönlich akzeptiert, offen diskutiert und rational vertritt (vgl. auch C 5 "Offenes Curriculum", S.230).

Eine wesentliche Voraussetzung für "soziales Lernen" ist darin zu sehen, daß Lehrer selbst lernen, mit anderen Lehrern zusammenzuarbeiten und mit Schülern zusammen zu lernen.

"Soziales Lernen" in der Schule ist intentional. Deshalb sind Entscheidungen über die Unterrichtsorganisation und die Verwendung von Unterrichtsformen einzubeziehen. Bestimmte Formen wie Epochenunterricht und Projektarbeit lassen sich unter den gegenwärtigen Bedingungen der Unterrichtsorganisation nur ansatzweise durchführen. Soziale Lernprozesse lassen sich durch die Sozialform der Gruppenarbeit, aber auch über die Vermittlung der Inhalte durch Rollenspiel, Simulation und Probehandeln erfahren (vgl. C 8 Unterrichtsformen, S. 308).

B 4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses

Auch nach der Grundschulzeit haben Schüler oft noch Schwierigkeiten, Sachverhalte zu verstehen, die den unmittelbaren Kreis ihrer Erfahrungen überschreiten. Diese Schwierigkeiten sind sowohl aus der Struktur des konkretistisch-anschaulichen Denkens (vgl. B 1 Lern- und Entwicklungspsychologische Bedingungen) ^{S. 58} als auch aus den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der Schüler zu erklären.

Das konkretistisch-anschauliche Denken, das bei jungen Menschen aus unteren Sozialschichten meistens stärker ausgeprägt ist und über längere Entwicklungs- und Lebensperioden festgestellt werden kann, bleibt der Unmittelbarkeit ihres sinnlichen Erfahrungshorizonts verhaftet, wie er sich perspektivisch von ihrem gesellschaftlichen und sozial-räumlichen (lokalen/regionalen) Standort aus herstellt. Unanschauliche Bestimmungsgründe für das in der sozialen Umwelt konkret Erfahrbare, wie sie sich in zeitlicher, genetischer und kausaler Betrachtungsweise aufzeigen lassen, kommen nicht ins Blickfeld dieser Schüler, oder sie interpretieren sie nach dem Muster anschaulicher Beziehungen.

Gesellschaftliche und politisch-historische Sachverhalte/Ereignisse und ihre Zusammenhänge werden oft auf die scheinbar normalen Kategorien unmittelbarer, konkretistischer Erfahrung reduziert. So deuten Schüler historisch-politische Vorgänge und gesellschaftliche Verhältnisse häufig als Ergebnisse des Entscheidens und Handelns übermächtiger Subjekte (z.B. großer Männer, Führer, Herrscher) oder personalisierter Kollektive (z.B. des Staates, des Volkes, der Nation).

Die oftmals verkürzten, vereinfachenden und auf Personen bezogenen Darstellungen politischer und gesellschaftlicher Zustände und Entwicklungen in den Massenmedien (vgl. B 2 Erfahrungsbereiche) ^{S. 90} begünstigen Personalisierungen und verstärken bei den Kindern/Jugendlichen die Neigung, politische Fragestellungen überwiegend emotional anzugehen und sie auf eine Ebene dualistischer moralischer Bewertung (wie gut oder böse, dafür oder dagegen) zu schieben.

Wenn wirtschaftliche und politisch-gesellschaftliche Prozesse in der öffentlichen Darstellung, besonders der Medien, oft mittels Krankheitsbildern (z.B. Inflationssieber, englische Krankheit bedroht die Wirtschaft) oder Naturvorgängen (z.B. auf den Kalten Krieg folgte das Tauwetter; jetzt kühlen die Ost-West-Beziehungen sich ab, eine neue Eiszeit droht) veranschaulicht werden, wird dem Denken in anthropomorphen Bezugsgrößen und Naturkategorien Vorschub geleistet, das insbesondere bei jüngeren Schülern anzutreffen ist. - Das Bedürfnis nach sozialer Orientierung verbindet sich bei Kindern und Jugendlichen vor allem aus unteren Sozialschichten nicht selten mit dem Wunsch nach kognitiver Einfachheit. Beides kann scheinbar befriedigt werden, indem Schüler stereotype zweistufige gesellschaftliche Ordnungsschemata übernehmen (z.B. Demokratie - Diktatur; Kapitalismus - Kommunismus; entwickelte - unterentwickelte Länder).

Der Einfluß schichtspezifischer Sozialisation auf gesellschaftlich-politische Einstellungen und Werthaltungen wird in zahlreichen Untersuchungen immer wieder betont. Zusammenfassend kann man folgende, meist affektiv besetzte, teilweise einander widersprechende Vorstellungen von Politik und Gesellschaft benennen, die als Hemmschwellen für Gesellschaftslehreunterricht auftauchen: Freund-Feind-Bilder, Reduktion von Gesellschaft auf zweiteilige Alternativschemata, emotionale Bewertung der eigenen Bezugsgruppe (z.B. Vaterland, Nation, Rasse), Ablehnung der fremden Bezugsgruppe (nationale, soziale, politische Vorurteile, z.B. Antisemitismus, Antikommunismus), Harmonisierung politischer und sozialer Zusammenhänge, Negieren von Konflikten und Machtkämpfen zwischen Interessengruppen, Gewerkschaftsfeindlichkeit, Vorstellungen eines abstrakten Gemeinwohls, Konfliktscheu und Geringschätzung von Kompromissen, Wahrnehmung politischen Handelns als "große Politik", Verständnis der Politik als Schicksal, unvermittelte Psychologisierungen gesellschaftlicher Strukturen, Biologisierung historisch-politischer Prozesse, Personalisierung struktureller Zusammenhänge. Gesellschaftslehreunterricht muß deshalb, wenn er die Ziele politischer Bildung erreichen soll, schülerorientiert sein und an ihren sozialisations- und entwicklungsbedingten konkreten individuellen Verarbeitungsweisen der Erfahrung gesellschaftlicher Realität anknüpfen.

Im Erfahrungshorizont der jüngeren Schüler (in der Förderstufe) wird Gesellschaft meistens noch als abstrakte, naturwüchsige Gegebenheit erscheinen,

die keinen Bezug zu ihrem Lebensalltag hat. Lehrer stellen oft eine partikularistische Fixierung der Kinder/Jugendlichen auf gesellschaftliche Einzelmomente fest. Synkretistische Antworten geben Schüler meistens dann, wenn sie sich in Gebieten bewegen, in denen sie noch keine Erfahrungen haben.

In der fünften und sechsten Jahrgangsstufe wird nur ein Teil der Schüler nach und nach dazu fähig werden, die politische Bedingtheit und die sozialen Ursachen ihrer Lebenssituation zu erkennen. Die meisten Jugendlichen werden diesen Lernfortschritt im Laufe der Sekundarstufe I erreichen können. Ein wichtiger Lernzuwachs, der sich im Jugendalter vollzieht, betrifft den Erwerb von Begriffen, mit denen man Gesellschaft als gegliederten sozialen Zusammenhang und verschiedene Arten zu ihrer Unterteilung (z.B. in soziale Klassen/Schichten/Funktionsgruppen) erfassen kann. Nach Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie stellt dies eine typische Leistung der etwas älteren Jugendlichen mit längerer Schulbildung (und überwiegend aus mittleren und oberen Sozialschichten) dar.

Bis in die höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I scheinen viele Schüler ihre Kenntnisse der gesellschaftlichen Struktur auf ihre soziale Selbstwahrnehmung oder auf die gesellschaftliche Wahrnehmung ihrer Familie und ihrer Altersgenossen kaum anzuwenden. Mit zunehmendem Alter kann man - bei Jugendlichen aus mittleren und oberen Sozialschichten deutlicher als bei Angehörigen unterer Schichten - feststellen, daß die Wirklichkeitsnähe und Genauigkeit ihrer sozialen Selbst- und Fremdwahrnehmung größer wird und daß sie sich der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer eigenen sozialen Lage mehr und mehr bewußt werden.

Schüler der Sekundarstufe I haben ein Bedürfnis nach sozialer Orientierung und nach Erkenntnis gesellschaftlicher Sinnzusammenhänge. Wie Untersuchungen und Erfahrungen zeigen, fällt es jedoch nicht einmal überdurchschnittlich informierten und intelligenten Jugendlichen leicht, ihre eigene soziale Gruppe systematisch mit der benachbarten gesellschaftlichen und sozialräumlichen Umgebung, mit übergeordneten sozialen Gliederungen und Regionen, mit dem eigenen Land und der eigenen staatlich verfaßten Gesellschaft und schließlich mit anderen Ländern und Gesellschaften in Beziehung zu setzen. Die Fähigkeit, diese sozialen Strukturen in zunächst noch groben, aber in sich stimmigen systematischen Zusammenhang zu bringen, scheint im politisch-

gesellschaftlichen Lernprozeß der Sekundarstufe I erkennbar zu wachsen.

Wenn das Verständnis gesellschaftlicher Strukturen und Zusammenhänge zunimmt, wächst auch das Interesse und das Wissen über andere Gesellschaften und über Gesichtspunkte, unter denen man sie mit der eigenen Gesellschaft vergleichen kann. Dies bezieht sich sowohl auf gegenwärtige als auch auf historische Gesellschaften. Außerdem vergrößert sich das Wissen über Veränderungen in den sozialen Beziehungen innerhalb der eigenen Gesellschaft und über deren mögliche Konsequenzen. Es entsteht ein Bewußtsein sozialen Wandels.

Schüler erschließen sich in ihrer Entwicklung in der sozialen Umwelt und im Lernprozeß die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Existenz. Dieser Erwerb historisch-gesellschaftlicher Erfahrungen durch soziales und politisches Lernen kann die allgemeine Struktur der Bewußtseins- und Verhaltensvorgänge nachhaltig verändern und neue Formen gesellschaftlichen und politischen Verhaltens hervorbringen.

