

Rahmen

richt

linien

Sekundarstufe I
Gesellschaftslehre
1973



Der Hessische
Kultusminister

Georg-Eckert-Institut BS78



1 200 138 4

Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg,
6 Frankfurt am Main 1, Hochstraße 31, Telefon 28 79 47-49
Druck: Union-Druckerei, Frankfurt am Main
Bestellungen über den Buchhandel oder
direkt an den Verlag erbeten.

Maßnahmen

richt

nien

**Sekundarstufe I
Gesellschaftslehre
SI – GL**

1973

**Georg-Eckert-Institut
für internationale Schulbuchforschung**

Braunschweig

-Bibliothek-

SB 6944

**Der Hessische
Kultusminister**

Abkürzungen

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

Z-V HE

S-8 (1973)

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

Problematik allgemeiner Lernzielformulierungen – Allgemeine Lernziele und Demokratiegebot des Grundgesetzes – Zur Verwirklichung der allgemeinen Lernziele – Lernziele und Unterrichtsorganisation

Zu den Bedingungen für die Verwirklichung der Lernziele 11

Stellung der Schule im Erziehungsprozeß – Verhältnis zwischen entwicklungspsychologischen und soziokulturellen Determinanten des Lernens

Lernfelder 18

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

Fachspezifische Arbeitsschwerpunkte 21

Sozialkundlicher Arbeitsschwerpunkt – Historischer Arbeitsschwerpunkt – Geographischer Arbeitsschwerpunkt

Zur Unterrichtsorganisation 49

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

B. Unterrichtspraktischer Teil

Lernfeld I: Sozialisation	61
Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen (S. 61)	
Lernzielschwerpunkte, unterrichtspraktische Hinweise, Materialhinweise zur	
– 5./6. Jahrgangsstufe (S. 71)	
– 7./8. Jahrgangsstufe (S. 95)	
– 9./10. Jahrgangsstufe (S. 127)	
Lernfeld II: Wirtschaft	167
Produktion – Distribution – Konsumtion	
Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen (S. 167)	
Lernzielschwerpunkte, unterrichtspraktische Hinweise, Materialhinweise zur	
– 5./6. Jahrgangsstufe (S. 201)	
– 7./8. Jahrgangsstufe (S. 213)	
– 9./10. Jahrgangsstufe (S. 231)	
Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben	258
Nähere Bestimmungen und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen (S. 258)	
Lernzielschwerpunkte, unterrichtspraktische Hinweise, Materialhinweise zur	
– 5./6. Jahrgangsstufe (S. 273)	
– 7./8. Jahrgangsstufe (S. 291)	
– 9./10. Jahrgangsstufe (S. 315)	
Lernfeld IV: intergesellschaftliche Konflikte	327
Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen (S. 327)	
Lernzielschwerpunkte, unterrichtspraktische Hinweise, Materialhinweise zur	
– 5./6. Jahrgangsstufe (S. 339)	
– 7./8. Jahrgangsstufe (S. 355)	
– 9./10. Jahrgangsstufe (S. 377)	

Vorwort

Zu Beginn des Schuljahres 1972/73 wurden die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre zur Diskussion gestellt. Seither findet um diesen Entwurf eine breite öffentliche Auseinandersetzung statt. Sie bestätigt den in Hessen eingeschlagenen Weg zur inhaltlichen Schulreform: neue Lehrpläne werden nicht durch Erlasse verordnet, sondern mit allen Betroffenen und Interessierten diskutiert. Ergebnisse dieser Diskussion münden in die Weiterarbeit an den Entwürfen ein.

Den bisherigen Diskussionsverlauf kennzeichnet eine oft mit polemischer Schärfe geführte Auseinandersetzung um prinzipielle Probleme. Es geht dabei vor allem um das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule, um die Rolle, die gesellschaftliche Konflikte als Lerngegenstand spielen, darum, wie es am besten gelingt, Schüler mit ihren Aufgaben als Bürger einer demokratischen Gesellschaft zu identifizieren. Strittig ist ferner die Frage, ob und wie die Gesellschaftslehre der Bedeutung von Geschichte und Erdkunde gerecht wird. Eine Erörterung solcher Probleme in einer breiten Öffentlichkeit hat immer wieder zu der Forderung geführt, Rahmenrichtlinien in einer verständlicheren Sprache zu schreiben.

Das hohe Interesse, das die Rahmenrichtlinien gefunden haben, zeigt sich in einer immer noch steigenden Nachfrage nach Texten (bisher wurden 50 000 Exemplare versandt). Dies macht eine zweite Auflage notwendig. Es erschien dabei sinnvoll, Fehlerkorrekturen, Erläuterungen und Verbesserungen vorzunehmen, über deren Notwendigkeit Übereinstimmung besteht.

Zum Erstentwurf ist angemerkt worden, daß er die politischen Voraussetzungen für die Lernziele nicht hinreichend deutlich darlegt. Der Zweitentwurf versucht dieses Defizit zu füllen. Stellen, die häufiger mißverstanden wurden, werden erläutert oder präzisiert. Dies gilt insbesondere für die Beurteilung der Gesellschaftsverfassung der Bundesrepublik Deutschland:

Unumstritten ist für die Verfasser der Rahmenrichtlinien als Zielvorstellung politischer Bildung, Schüler mit den Grundwerten unserer demokratischen Verfassung zu identifizieren und sie zu engagieren für die Lösung jener Probleme unserer gesellschaftlichen wie politischen Ordnung, die die Verfassungswirklichkeit uns stellt. Die Bundesrepublik Deutschland hat – gemessen an der bisherigen deutschen Geschichte – in Verfassungsanspruch, aber auch in Verfassungswirklichkeit die individuellen Freiheitsrechte ihrer Bürger besser und weitergehend gesichert als je zuvor. Einmal Erreichtes ist aber nicht ein für alle Mal gesichert. Heranwachsende messen die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft, in der sie le-

ben, das Demokratieverständnis und die Glaubwürdigkeit der Verfassung an dem, was sie selbst erfahren. Hierfür gehören etwa die Formen, in denen politische Auseinandersetzungen stattfinden, die Chancen und Möglichkeiten der Urteils- und Meinungsbildung, der Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungen und nicht zuletzt das Engagement für sozial Benachteiligte.

Vor dem Hintergrund der bisherigen gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik spielt dabei der Verfassungsauftrag eine besondere Rolle, neben den liberalen auch die sozialen Grundrechte zu verwirklichen. Das Grundgesetz bestimmt die Bundesrepublik Deutschland als einen sozialen und demokratischen Rechtsstaat. Dabei dürfen soziale und liberale Grundrechte nicht als Gegensätze betrachtet werden, sondern vielmehr als gleichgewichtige Momente eines modernen demokratischen Verfassungsstaates, – dies um so mehr, als historische Erfahrung zeigt, daß ohne die Sicherung sozialer Grundrechte auch die individuellen Freiheitsrechte nicht bewahrt und für alle verwirklicht werden können.

Diese Problematik muß Gegenstand politischer Erziehung sein, weil sie einen entscheidenden Punkt der Auseinandersetzung um gesellschaftspolitische Ziele bezeichnet und Unterricht die Befähigung vermitteln muß, sich an dieser Auseinandersetzung sachkundig und engagiert zu beteiligen. Dabei versteht es sich von selbst, daß Unterricht Antworten nicht vorwegnehmen darf, sondern darauf angelegt sein muß, alternative Lösungsmöglichkeiten zum Gegenstand schulischen Lernens zu machen. Wenn dabei der Hinweis auf bestimmte Alternativen bereits in der Öffentlichkeit heftige Kontroversen auslöst, so muß gerade demgegenüber auf der Offenheit politischer Bildung bestanden werden; sie kann und darf den Spielraum der Alternativen, die sie zur Diskussion stellt, nicht einschränken auf die bisher gefundenen Lösungsmöglichkeiten und den durch sie bestimmten politischen Horizont. Vielmehr gibt den Rahmen allein das Grundgesetz selbst, für das höchstrichterliche Urteile mehrfach festgehalten haben, daß es keine Festlegungen auf bestimmte gesellschafts- oder wirtschaftspolitische Konzeptionen enthält, wohl aber die Verpflichtung, alle denkbaren Lösungen an den Grundwerten der demokratischen Verfassung zu orientieren.

Diese Erläuterung grundsätzlicher Positionen soll zusammen mit einer sprachlichen Überarbeitung sowie der Fehlerkorrektur und Ergänzung der Materialhinweise die Sachdiskussion um diese Rahmenrichtlinien fördern. Eine umfassende Weiterentwicklung können diese Veränderungen jedoch nicht ersetzen. Dazu bedarf es nach der ersten Phase grundsätzlicher Auseinandersetzung der Detailkritik und auch der unterrichtspraktischen Erprobung.

A. Gesellschaftslehre als Lernbereich

Zur Bestimmung der allgemeinen Lernziele

Bezugsrahmen für die Bestimmung der Lernziele bilden Grundgesetz und Hessische Verfassung. In ihnen wird die Würde des Menschen als höchster Rechtswert festgelegt. Dieser Kerngehalt der Verfassung, aus dem sich die Aufgaben des Staates ebenso wie die Beteiligungsrechte und Beteiligungspflichten aller Bürger an der politischen Willensbildung herleiten, bezieht sich nach Art. 79/3 des Grundgesetzes auf die in Art. 1 und Art. 20 niedergelegten Grundsätze, die auch durch Grundgesetzänderungen nicht berührt werden dürfen. Dies verpflichtet Unterricht, Schüler zu befähigen, ihre eigene Persönlichkeit zu entfalten und an gesellschaftlichen Entscheidungen mitzuwirken. Dementsprechend bildet die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre. Es muß für alle Schüler gleichermaßen gelten. Seine Verwirklichung ist daher an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft.

Alle weiteren Aussagen über Aufgaben, Lerninhalte und -Methoden, die daraus folgen, schließen Antworten auf folgende Fragen ein:

- Welches Verhalten gilt in einer bestimmten Situation als Kennzeichen für Selbst- und Mitbestimmung?
- Wodurch werden jeweils Formen, Möglichkeiten und Grenzen von Selbst- und Mitbestimmung festgelegt?
- Welche Rolle spielt dabei die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe?
- Welche Widerstände stellen sich der Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung jeweils entgegen?

men und dementsprechend zu handeln, ist daher als eine Einheit aufzufassen. Lernziele, die gesondert auf Erkennen und Beurteilen abzielen, erfahren ihre Berechtigung erst dann, wenn sie auf das Handeln, d. h. auf das soziale Verhalten, bezogen werden.

Schule wird damit als Erfahrungsraum direkt und indirekt zum Lerngegenstand: die Art, in der Schüler miteinander umgehen, die Formen, in denen sie lernen, das Verhalten der Lehrer bleiben nicht ohne Auswirkungen auf das, was für Schüler Selbst- und Mitbestimmung bedeuten. Handlungsorientierte Lernziele beziehen sich einmal auf die Organisation solcher Erfahrungen (z. B. Befähigung der Schüler zur Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung oder zur Wahrnehmung ihrer Rolle in der Schülervertretung). Zum anderen geht es um die Möglichkeiten, verschiedene Beteiligungsformen bei der politischen Willensbildung im außerschulischen Bereich durch 'unmittelbare Erfahrung zu erschließen (etwa indem Schüler die Interessen der Schule in der Öffentlichkeit mitvertreten, sei es bei Baumaßnahmen oder bei der Einführung neuer Lerninhalte und Lernformen; aber auch durch Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Vorhaben, in denen es um spezifische Bedürfnisse der Heranwachsenden geht. Hier wäre an öffentliche Angebote zur Freizeitgestaltung zu denken).

Solche Beispiele für Erfahrungslernen schaffen in vielen Fällen überhaupt erst die Motivation, sich Kenntnisse anzueignen und Informationen kritisch auszuwerten. Darüber hinaus lassen sich Lernziele, die sozialen Verhaltensweisen gelten, nur verwirklichen, wenn das entsprechende Verhalten geübt, d. h. nicht zuletzt bestätigt und verstärkt wird. Sofern Schüler im Sinn der genannten Beispiele als Handelnde und aus Handlungen Lernende vorwiegend auf Mißtrauen und Ablehnung stoßen, werden ihnen die Erfolgserfahrungen verwehrt, die notwendig sind, um sich theoretisch gewonnenen Einsichten entsprechend auch verhalten zu können (dies gilt z. B. für alle Formen der innerschulischen Mitbestimmung).

Die Aufgaben des Lehrers beziehen sich insgesamt auf das Bemühen, Voraussetzungen für überlegtes Handeln zu verbessern. Dies schließt jeweils die Untersuchung der Situation ein, in der gehandelt werden soll, mit dem Ziel, Erfolgchancen, Schwierigkeiten und Auswirkungen des geplanten Vorgehens im voraus abschätzen zu lernen.

Handlungsanweisende Formulierungen der entsprechenden Lernziele sind:

eintreten für – Partei ergreifen für – kooperieren mit – sich verständlich machen – andere verstehen – Mehrdeutigkeiten aus- halten – sich behaupten – u. a.

Hinzu kommen instrumentelle Fähigkeiten wie:

planen – diskutieren – argumentieren – u. a.

Wenn Schule Erfahrungsfeld für demokratisches Verhalten sein soll, dann hat das Folgen für die Unterrichtsorganisation:

- Bewußtes Lernen ist das methodsche Prinzip eines Unterrichts, der Schüler zu einer rationalen Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse befähigen soll: Die Schüler lernen zu prüfen, warum und mit welchen Methoden etwas Gegenstand von Unterricht sein soll
- die Befähigung der Schüler zur Mitbestimmung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen findet im Unterricht ihren Ausdruck in der Beteiligung der Schüler bei der Planung und Durchführung des Unterrichts. Dies erfordert, daß auch das Erkennen und Überprüfen eigener Erwartungen an Unterricht selbst Gegenstand von Lernen wird, d. h. die Fähigkeit der Schüler zur Beteiligung an Planung und Durchführung des Unterrichts ist selbst Ergebnis eines geplanten Lernprozesses (vgl. bildungspolitische Informationen 3/72, S. 52-58)

Dies verlangt von Schülern und Lehrern gleichermaßen die Bereitschaft, eigenes Verhalten kritischer Überprüfung zu unterziehen und auszusetzen. Die Fähigkeit zu bewußtem Lernen, Mitbestimmung und Lernen in Gruppen muß schrittweise entwickelt werden und stellt somit selbst ein Lernziel dar.

Zu den Bedingungen für die Verwirklichung der Lernziele

Erziehung geschieht nicht allein durch Schule. Die allgemein formulierten Lernziele können daher nicht den Anspruch erheben, allein durch Unterricht erreichbar zu sein. So wird zum Beispiel demokratisches Bewußtsein in diesen Rahmenrichtlinien an die Fähigkeit gebunden, Entwicklungstendenzen, die dem Verfassungsauftrag des Grundgesetzes zuwiderlaufen, rechtzeitig zu erkennen und ihnen entgegenzutreten (vgl. Hessisches Verfassung Artikel 147).

Die Fähigkeit, dem Verfassungsauftrag zuwiderlaufende Tendenzen rechtzeitig zu erkennen, läßt sich in den Punkten auf genau be-

stimmbare Sachverhalte beziehen, in denen offen gegen institutionelle Regelungen verstoßen wird (z. B. Einheitslisten bei Wahlen, Verhinderung geheimer Stimmgabe, generelle Pressezensur und vieles andere). So wichtig die Sicherungen der institutionellen-staatlichen Grundlagen demokratischer Willensbildung und demokratischer Machtausübung sind, ebenso notwendig ist die Fähigkeit aller Bürger, die ihnen durch solche Regelungen zugesicherten Rechte und auferlegten Pflichten auch wahrnehmen zu können. Damit werden Anforderungen an die Mündigkeit des Bürger formuliert, zu deren Verwirklichung Schule zwar beizutragen hat. Ob und inwieweit ihr das gelingt, hängt jedoch ab von den im weitesten Sinn politischen Erfahrungen, die Heranwachsende jetzt und später außerhalb der Schule machen:

- wenn Erziehung in der Familie das Kind an Entscheidungen, die es betreffen, beteiligt oder sich um eine Begründung von Verboten und Geboten bemüht
- wenn Berufsausbildung und Berufsausübung die Wahrnehmung verfassungsmäßiger und gesetzlicher Rechte und legale Formen des Eintretens für ihre Erweiterung zuläßt.
- wenn in Verbänden, Parteien, religiösen Gemeinschaften Einflußchancen unabhängig von sozialer Herkunft oder Geschlecht gewährleistet sind

dann tragen solche Erfahrungen zur Identifikation mit den demokratischen Grundwerten dieser Gesellschaft bei.

Verhalten ist demnach zu einem nicht unerheblichen Teil auch Anpassung an Anforderungen der jeweiligen Situation (Erwartungen und Normen der Bezugsperson/Gruppe; was wird belohnt, was wird getadelt u. a.). Insofern besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad und dem Umfang der Verwirklichung der Demokratie in einer Gesellschaft und der Bereitschaft und Fähigkeit ihrer Bürger für die Erhaltung dieser Demokratie einzutreten.

Bei der Formulierung der Lernziele in diesen Rahmenrichtlinien wird daher davon ausgegangen, daß Schüler aller Schulstufen befähigt werden sollen, nach Zusammenhängen oder Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Wirklichkeit zu fragen. Nach dem derzeitigen Forschungsstand ist diese Befähigung in viel geringerem Ausmaß als bisher angenommen an entwicklungspsychologische Voraussetzungen im traditionellen Sinn gebunden. Mitentscheidend für das Lernverhalten und die

Lernfähigkeit der Schüler ist vielmehr ihre Prägung durch Erziehungseinflüsse (soziokulturelle Determinanten).

Im Unterricht folgt daraus u. a. die Notwendigkeit, die Kriterien, auf denen die traditionelle Entwicklungspsychologie (z. B. Rempelin) ihre Phaseneinteilung bestimmte, zu überprüfen. So wurde etwa bei Kindern im Alter zwischen 6 und 12 Jahren ein ausgeprägtes Interesse an den großen Männern der Geschichte beobachtet und als Ausdruck einer bestimmten Entwicklungsphase gedeutet. Dieses Verhalten läßt sich jedoch – zumindest mit derselben Wahrscheinlichkeit – auch als Ergebnis äußerer Erziehungseinflüsse bestimmen (Sagen, Märchen, Jugendbücher, Fernsehsendungen ...).

Damit bilden Voreinstellungen der Schüler nicht von vornherein altersspezifische Grenzen für Unterricht, sondern sie sind notwendiger Ausgangspunkt für Lernen, zu dem auch Fragen nach der Entstehung dieser Voreinstellungen, ihrer Bedeutung und den Möglichkeiten ihrer Veränderung gehören.

Dieser schwierigen Aufgabe kann sich der Lehrer angesichts der kontroversen wissenschaftlichen Diskussion um eine inhaltliche Neubestimmung des Phasenmodells nicht durch den Rückgriff auf Theorien entziehen, denen zufolge das Verhältnis zwischen soziokulturellen Einflüssen und natürlicher Entwicklung in der einen oder anderen Richtung eindeutig gelöst ist.

Die Abfolge der Lernangebote läßt sich auch nicht allein mit der Vorstellung begründen, erst gehe es um die Kenntnis der Fakten, dann könnten Zusammenhänge und Probleme erschlossen werden. Der zunehmende Mißerfolg dieser „Erst-Dann-Pädagogik“ hat zur Entwicklung von Lernformen geführt, die von Problemstellungen ausgehend versuchen, Zusammenhänge bzw. zu machen, Auswirkungen zu erhellen, ohne zuvor Grundwissen bereitgestellt zu haben. Kenntnisse werden aufgabenbezogen als notwendig erkannt und Wissen in Zusammenhängen erarbeitet und vermittelt. Solche problemorientierten Lernansätze sollen damit sowohl die Motivation wie die Sicherung (Langzeitgedächtnis) bei der Erarbeitung von Kenntnissen schaffen.

So wenig wie die „Erst-Dann-Pädagogik“ liefert das didaktische Konzept „von der Nähe zum Fernen“ eine gesicherte Grundlage für den Aufbau und die Abfolge der Lernschritte. Es spricht vielmehr vieles dafür, daß die Nähe für heute aufwachsende Schüler, versteht man darunter ihre soziale Umwelt, sehr fern geworden ist, so-

weit Ferne auf Fremdes, nicht Durchschaubares hinweisen soll. Es könnte sein, daß die Struktur einer Gemeinde oder Stadt, in der Schüler leben, schwerer zugänglich zu machen ist als historische Gesellschaftsformen. Ähnliches gilt auch für die Formel „vom Konkreten zum Abstrakten“. Unterricht sieht sich auf allen Stufen oft eher dem Problem gegenüber, vom Abstrakten zum Konkreten zu gelangen, d. h. Schüler zur Überprüfung allgemeiner Aussagen an historischen Situationen zu befähigen, ihnen also bewußtzu machen, daß es nicht genügt, von der Demokratie, dem Fortschritt zu sprechen, sondern daß das Auffinden solcher Begriffe in Texten oder ihre Verwendung noch nichts Eindeutiges darüber aussagt, was sie jeweils bedeuten.

Aber auch aus solchen Hinweisen zu problemorientiertem Lernen oder zum Verhältnis zwischen Abstraktem und Konkretem ergibt sich kein gesicherter Weg für die Verwirklichung der Lernziele. Es geht darum, die Lernangebote so zu gestalten und einander zuzuordnen, daß keines der fragwürdigen Aufteilungsschemata festgeschrieben wird („Erst-Dann . . . von der Nähe zum Fernen“).

Vielmehr mußte ein Ansatz gefunden werden, der es dem Lehrer erlaubt, unter Berücksichtigung der jeweiligen Lernsituation in einer Form vorzugehen, die fortschreitendes Lernen einleitet. Soll dieses Fortschreiten sich nicht nur in einer wie auch immer begründeten Stoffsystematik erschöpfen, muß es im Unterricht selbst überprüfbar bleiben. Hierfür wurde ein spiralförmiger Aufbau der Lernangebote gewählt: Lernziele und die ihnen zugeordneten Fähigkeiten (Qualifikationen) werden in variiertem Form auf den einzelnen Jahrgangsstufen immer wieder aufgegriffen und so durch die Einbeziehung neuer Lernziele ein zunehmend komplexeres Aufgabenfeld erschlossen.

Die Offenheit dieses Konzepts folgt nicht nur zwingend aus kontroversen Ergebnissen der Forschung zur Lernpsychologie und Didaktik, sie ergibt sich auch aus einer prinzipiellen Erwägung: Rahmenrichtlinien, die Selbst- und Mitbestimmung als oberste Lernziele postulieren, bedürfen ihrerseits der kritischen Überprüfung der in ihnen vorgeschlagenen Wege und Ziele. Dieses Prinzip, die verwendeten Urteilkriterien offenzulegen, ist sowohl im Unterricht als auch in den Rahmenrichtlinien selbst zu berücksichtigen. Urteilkriterien werden jedoch nicht schon dadurch offengelegt, daß die verwendeten Schlüsselbegriffe wie Demokratie, Freiheit, Toleranz, Macht, Gewalt und Herrschaft, Schicht und Klasse einfach definiert werden. Die Schüler müssen lernen, die Probleme einer solchen Definition zu erkennen und anzugehen.

Dabei geht es wieder um die Mehrdeutigkeit der Begriffe. So wird z. B. unter Macht und Herrschaft sehr verschiedenes verstanden. Dies gilt nicht nur für die umgangssprachliche Verwendung dieser Begriffe. Auch die Wissenschaft bestimmt sie je nach Theoriezusammenhang anders: Max Weber etwa definiert Macht und Herrschaft in seiner soziologischen Kategorienlehre wie folgt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden; Disziplin soll heißen die Chance, kraft eingeübter Einstellung für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden.“

1. Der Begriff ‚Macht‘ ist soziologisch amorph. Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen. Der soziologische Begriff der ‚Herrschaft‘ muß daher ein präziserer sein und kann nur die Chance bedeuten: für einen Befehl Fügsamkeit zu finden.
2. Der Begriff der ‚Disziplin‘ schließt die ‚Eingeübtheit‘ des kritik- und widerstandslosen Massengehorsams ein.“ (Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Köln 1964, S. 38)

Im Vergleich dazu die Bestimmung der Begriffe Macht und Herrschaft bei Werner Hofmann: „Macht beruht auf der Möglichkeit, zu Zwangsmitteln zu greifen. Macht ist also gesellschaftlich mehr oder minder institutionalisiert, sie beruht in der Regel auf Befugnissen. Die Ausübung von Macht stellt eine spezifische gesellschaftliche Rolle dar.“

In diesem Sinne kann von Macht der Staatsorgane, von Macht eines Vorgesetzten, von Wirtschaftsmacht etc. gesprochen werden. – Der Ausübung von Macht entspricht auf Seiten der Unterlegenen nicht oder nicht allein Anerkennung, sondern vielmehr Gehorsam, ein Sich-Fügen aus Interesse: Man will Sanktionen, die bei einem Andershandeln zu befürchten sind, vermeiden, oder man erhofft von einem erwartungsgemäßen Verhalten Vorteile. – Hiermit ist auch angedeutet: Machtbeziehungen können, ja müssen sich in gewissem Maße verinnerlichen.“ „Unter Herrschaft sollte – . . . – etwas sehr Bestimmtes verstanden werden; nämlich ein Grundverhältnis der Gesellschaft, das gekennzeichnet ist durch die Aneignung fremder Arbeitsleistung durch Nichtarbeitende, und zwar auf-

grund von Herrengewalt an den entscheidenden Wirtschaftsmitteln.“ (Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, Hamburg 1969, S. 29 f.)

Demgegenüber eine völlig andere Definition: „Wer politisch gestalten will, muß die Möglichkeit haben, seinen Willen auch gegen den Willen anderer durchzusetzen. Darin liegt das Kennzeichen der Macht . . . Es gibt Macht in allen Bereichen der Gesellschaft. Wirtschaftliche Macht besitzt, wer über knappe, von anderen begehrte Güter verfügt . . . Auch im Bereich von Wissenschaft und Bildung gibt es Macht. Sie kann als geistige Macht bezeichnet werden. Geistige Macht hat z. B. ein Gelehrter, dessen Urteil so hoch gilt, daß ihm andere darin folgen. Politische Macht unterscheidet sich von allen anderen Formen der Macht dadurch, daß sie nicht mittelbar durch Verfügung der Machthaber über begehrte Güter oder Werte wirkt, sondern ‚unmittelbare Entscheidungsgewalt über das Schicksal der Menschen‘ (v. d. Gablentz) bedeutet . . . Mit dem Begriff der Herrschaft wird die Ausübung institutionalisierter politischer Macht bezeichnet. Der Demagoge, der die Massen durch seine Beredsamkeit begeistert, hat zwar Macht, doch er ‚herrscht‘ erst, wenn er im Rahmen einer Institution wie der des Staates oder einer Partei Macht ausübt.“ (Hartwich, H., u. a., Politik im 20. Jahrhundert, Braunschweig 1965, S. 44 f.)

Es kann nun nicht Aufgabe von Rahmenrichtlinien sein, den Unterricht auf einen dieser Deutungsansätze festzulegen. Sie machen jedoch verbindlich zu klären, was es für Folgen hat, wenn der Begriff Herrschaft in dem einen oder anderen Sinn verwandt wird und wer dies jeweils mit welcher Begründung tut. Die Ergebnisse einer solchen Klärung können nicht vorweggenommen werden.

Die methodischen Schwierigkeiten bei der Lösung solcher Aufgaben ergeben sich nicht zuletzt aus der Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung. Der Lernbereich Gesellschaftslehre hat es nicht mit statischen Verhältnissen zu tun. Dementsprechend sind die Situationen, auf die sich Lernen beziehen soll, nicht unveränderlich. Was sich zur Zeit für unsere Gesellschaft als dringende Aufgabe stellt, was gegenwärtig aktuell ist, kann sehr schnell veralten, verdrängt werden durch scheinbar oder tatsächlich wichtigere Probleme. Was für unsere Gesellschaft als vordringlich oder kennzeichnend gilt, muß es nicht für andere sein, nicht einmal für solche mit vergleichbarem Entwicklungsstand. Gesellschaftslehre hat es also nicht mit der Gesellschaft zu tun, sondern mit jeweils bestimmten Gesellschaften unterschiedlicher Gesellschaftsformen.

Nichtsdestoweniger muß Unterricht sich der Frage stellen, inwieweit es charakteristische Kennzeichen der Gesellschaft gibt. Ein solches Merkmal ist sicher deren Geschichtlichkeit, versteht man darunter Entwicklungsfähigkeit im weitesten Sinn des Wortes. Unterricht, in dessen Mittelpunkt Befähigung der Schüler zu Selbst- und Mitbestimmung steht, muß auch nach dem Verhältnis fragen zwischen Gesetzmäßigkeiten solcher Entwicklung, Zufällen auf der einen Seite und dem Grad der Abhängigkeit dieser Entwicklung von dem Willen, den Vorstellungen und Zielen, die menschliches Handeln bestimmen auf der anderen Seite. Von den jeweiligen Antworten hängt die Einschätzung des jeweiligen Handlungsspielraums und damit das Ausmaß an Selbst- und Mitbestimmung mitentscheidend ab. Solche Erklärungsmodelle über den Sinn, die Ziele und die Triebkräfte gesellschaftlicher Entwicklung spiegeln ein breites Spektrum unterschiedlicher Auffassungen.

Unterricht darf zwar nicht darauf verzichten, die möglichen Folgen bestimmter Erklärungen zu erörtern und zu bewerten (z. B. technische Entwicklung, Machtwille, Konkurrenz und Wettbewerb, Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit, göttliche Vorsehung als jeweils bestimmende Triebkräfte gesellschaftlicher Entwicklung). Eine Beurteilung solcher und anderer Auffassungen, kann sich jedoch nicht darauf beschränken, (aus der Position eines wie auch immer verstandenen aufgeklärten Bewußtseins heraus) bestimmte Auffassungen als „falsch“ zu deuten. Vielmehr muß davon ausgegangen werden, daß Erklärungsmuster für gesellschaftliche Zustände, ihre Entstehung und Entwicklung, insofern sie zu Handlungsgrundlagen wurden und werden, Wirklichkeit mitbestimmen. Aber auch für die Art, in der dies geschieht und insbesondere für die Veränderung der entsprechenden Deutungen gibt es wiederum keine allgemein anerkannte Theorie. Dies ändert nichts daran, daß gesellschaftliche Systeme immer wieder versucht haben und versuchen, eine Auffassung über die Beurteilung der jeweiligen Verhältnisse oft mit Mitteln äußerer Gewalt zur alleingültigeren zu erheben. Demgegenüber vertraut demokratisches Selbstverständnis, wie es im Grundgesetz seinen Ausdruck findet, auf die Möglichkeit und die Fähigkeit der Bürger zu einer kritischen Urteilsbildung als Ergebnis einer ständigen Abwägung und Prüfung mehrer Alternativen. Dieser Grundentscheidung ist der Unterricht verpflichtet.

Rahmenrichtlinien schaffen hierfür die Grundlagen, indem sie zur Lösung folgender Aufgaben beitragen:

- Die in Aussagen über gesellschaftliche Wirklichkeit eingehenden Wertentscheidungen müssen offengelegt und begründet werden
- Maßstäbe für die Beurteilung vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen dürfen sich nicht ausschließlich auf einen theoretischen Ansatz beziehen
- Unterschiedliche Erklärungen und Auffassungen dürfen nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sondern müssen sich auf vergleichbare Fragen und Aufgaben beziehen lassen. Nur so können Schüler im Sinne einer bewußten Urteilsbildung die Leistungsfähigkeit verschiedener Deutungen abwägen
- Es darf nicht der Eindruck entstehen, als ob Erkennen und Beurteilen gesellschaftlicher Verhältnisse seinerseits wertfrei erfolgt
- Solche Wertorientierungen müssen sich als miteinander konkurrierende Auffassungen um eine nähere Bestimmung der Postulate des Grundgesetzes ausweisen können

Lernfelder

Die nähere Bestimmung der Lernziele und Lerninhalte orientiert sich an der Frage, wo und wie Schüler Gesellschaft erfahren und welche Auswirkungen solche Erfahrungen auf ihre Fähigkeit und Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung haben: Welche Rechte ihnen zustehen, welche Pflichten sie übernehmen sollen, womit diese Rechte und Pflichten jeweils begründet werden. Solche Fragen führen zu Situationen, von denen Lernen ausgeht und auf die hin Lernerfolg bezogen werden muß.

Der Situationsbegriff umfaßt die Vielfalt unterschiedlicher Erscheinungsformen gesellschaftlicher Realität ebenso wie die Art ihrer Wahrnehmung, Beurteilung und das jeweils besondere Verhalten. Der Vorzug einer situationsorientierten Anlage des Unterrichts, aber auch seine Schwierigkeiten liegen darin, daß der Zusammenhang zwischen Lernen in der Schule und den Anforderungen außerhalb der Schule nicht nur allgemein gefordert oder behauptet werden darf (z. B. Kenntnis des Grundgesetzes ist zur Wahrnehmung der Rechte und Pflichten als Staatsbürger notwendig). Vielmehr müssen genaue – und damit auch überprüfbare – Angaben gemacht werden, wo, wann und wie z. B. für einen Schüler, der nach der 10. Klasse die Schule verläßt, eine kaufmännische Lehre

beginnt, sich einem Sportverein anschließt, für einen Gebrauchtwagen spart, bei seinen Eltern mit zwei jüngeren Geschwistern lebt usw. die Kenntnis des Grundgesetzes von Bedeutung sein bzw. werden kann.

Daraus folgt für politische Bildung, daß sie sich nicht mit der Formulierung der allgemeinen Postulate wie „Erziehung zur Selbst- und Mitbestimmung“, zur Toleranz, zur Loyalität gegenüber dem Grundgesetz u. a. begnügen darf. Ebenso wenig kann sie sich auf die Unterrichtung der Schüler über die Pflichten und Rechte des Bürgers in der Gesellschaft beschränken. Vielmehr muß Unterricht solche Aufgaben immer wieder situationsspezifisch aufgreifen.

Angesichts der Vielzahl möglicher Situationen, in denen sich Schüler jetzt und später befinden, stellt sich die Frage nach ihrer Auswahl und nach ihrer Gewichtung ebenso wie das Problem ihrer Zuordnung. Die im folgenden vorgelegte Grobgliederung des Aufgabenfeldes Gesellschaftslehre versteht sich als ein vorläufiger Lösungsvorschlag. Zu Situationen, in denen Schüler gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren, gehören:

- die Erziehung als das Recht und die Pflicht der Eltern, deren Verantwortung für die Entwicklung des Kindes bis zum 21. Lebensjahr
- die Organisation weiterer Erziehungs- und Ausbildungsaufgaben durch öffentliche Einrichtungen (Kindergärten, Schulen, Hochschulen, staatliche und betriebliche Berufsausbildung)
- die Erscheinungsformen der wirtschaftlichen Entwicklung in ihren vielfältigen Auswirkungen auf Lebensgewohnheiten, Lebensstandard und Zivilisationsgrad. Entsprechende Situationen fallen wieder in den engeren Bereich der Familie (Auswirkungen des Berufs der Eltern, des Einkommens, auf Wohnverhältnisse, Konsumgewohnheiten), beziehen sich auf Schule und Ausbildung (z. B. Berufsfähigkeit als Erziehungsaufgabe) und soziale Umwelterfahrung (Städte, Fabriken, Verkehrsnetz, technische Informationssysteme).
- In all diesen Situationen wirken sich die derzeitigen staatlichen Maßnahmen aus. Beispiele für den Umfang, in dem sie das Leben der Schüler mitprägen, lassen sich an nahezu allen täglichen Situationen aufzeigen.
- Insgesamt dürfte für die Mehrzahl der Heranwachsenden ihre Zugehörigkeit zu dieser Gesellschaft nicht zuletzt dadurch ge-

kennzeichnet sein, daß sie in einer Situation aufwachsen, in der mittel- und unmittelbar erlebte Spannungen, Konflikte und Unzulänglichkeiten die Eigenerfahrung von Hunger, die Bedrohung durch physische Gewalt nicht einschließen – nimmt man deren historische Erscheinungsformen und ihre gegenwärtigen Ausprägungen in einem Teil der Welt als Grundlage.

Der Zuordnung all dieser und einer Vielzahl anderer Situationen dienen vier Lernfelder:

Lernfeld I

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt der Sozialisation.

Gegenstand von Lernen ist in diesem Zusammenhang die Abhängigkeit individueller Verhaltensformen, Einstellungen und Handlungsgrundlagen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft.

Lernfeld II

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

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

Lernfeld III

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt institutionalisierter Machtausübung.

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

Lernfeld IV

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

Welthandelsverflechtung, UNO, Rüstung verweisen auf lernrelevante Situationen.

Die hier gewählte Gliederung orientiert sich an einer möglichen Strukturierung unserer Gesellschaft, die selbst zum Lerngegenstand wird. So kann sie beispielsweise nach ihrer Brauchbarkeit zur Beschreibung anderer, insbesondere historischer Gesellschaftsformen befragt werden. Hinzu kommt ein weiterer Gesichtspunkt. Jedes der vier Lernfelder schließt Fragen ein, die auf die übrigen Lernfelder verweisen. Jedes Lernfeld gewichtet das Verhältnis zwischen Sozialisation, Wirtschaft, öffentlichen Aufgaben und intergesellschaftlichen Konflikten und Friedenssicherung anders und stellt damit die Frage nach den Triebkräften gesellschaftlicher Entwicklung aus einer jeweils neuen Perspektive. Dem entspricht ebenfalls eine unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Gesellschaftswissenschaften in den einzelnen Lernfeldern. Auf diese Weise könnte es gelingen, daß Schülern wenigstens in Ansätzen Methoden, Fragen und Ergebnisse gegenwärtiger Theoriebildung zugänglich gemacht werden. Die besondere Schwierigkeit für die derzeitige Unterrichtssituation und damit auch gleichzeitig eine Begrenzung der zumutbaren Anforderungen folgt aus der Aufgabe, ausgehend von den bestehenden Schulfächern: Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde dieses Spektrum der Sozialwissenschaften abzudecken.

Differenzierung der allgemeinen Lernziele unter fachspezifischen Aspekten

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

Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde

Die Forderung, die Schüler „für eine produktive Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen“ fähig zu machen, verweist auf politologische wie soziologische Fragestellungen. Darüber darf nicht vergessen werden, daß auch andere Sozialwissenschaften wie Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft, Sozialpsycholo-

gie usw. wesentliche Aspekte zur Erfüllung der Aufgabe beizusteuern haben.

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

Bezugspunkt für die Gliederung dieses Arbeitsschwerpunktes bildet die Frage, was Sozialwissenschaften zur Erschließung der Lernfelder an Kategorien, grundlegenden Problemstellungen, Methoden und Erkenntnissen beitragen. Neben der Berücksichtigung jeweils kontroverser Auffassungen orientiert sich die Auswahl an den Möglichkeiten, gesellschaftliche Erfahrungen der Schüler aufzuarbeiten. Solche Erfahrungen können beispielsweise sein:

- Erfahrungen darüber, daß gesellschaftliche Vorgänge unterschiedlich gedeutet werden;
- Erfahrungen darüber, daß einmal erlernte und für richtig gehaltene Verhaltensweisen immer wieder fragwürdig werden können;
- Erfahrungen darüber, daß in vergleichbaren Situationen unterschiedliche, teils widersprüchliche Verhaltensweisen verlangt werden;
- Erfahrungen individueller Ohnmacht gegenüber gesellschaftlichen und politischen Erscheinungen;
- Erfahrung von Angst, Aggression, Frustration;
- Erfahrung, daß das Verlangen nach überzeugenden Erklärungsmustern vielfach unerfüllt bleibt;
- Erfahrung, daß selbst überzeugende Erklärungsmuster an der als negativ empfundenen Realität allein nichts ändern;
- Erfahrung, daß es schwierig ist, sich verständlich zu machen bzw. verstanden zu werden (Konsensus in der Gruppe erreichen, seine eigenen Bedürfnisse artikulieren);

- Erfahrung sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der eigenen Gesellschaft und in der Welt;
- Erfahrung des Unbehagens an „Unzulänglichkeiten“, die den Erklärungsmustern nach „nicht sein müßten“;
- Erfahrung der Diskrepanz zwischen dem Bekenntnis einer Gesellschaft zu Autonomie, sozialer Demokratie, Emanzipation . . . und den Zwängen, denen man täglich ausgesetzt ist.

Solche vorwiegend negative Erfahrungen sind deshalb Ansatzpunkte für Unterricht, weil sie im Unterschied zu positiven Erfahrungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit als selbstverständlich betrachtet werden und damit eine größere Motivation für Lernen schaffen (Warum ist das so? – Das muß doch nicht so sein! . . .). Dadurch kann das Unbehagen der Schüler aussprechbar werden.

Positive Erfahrungen (z. B. bezogen auf Zuwendung im Elternhaus, Schulerfolge, Befriedigung materieller Wünsche, Freizeitgestaltung) werden aufgegriffen etwa, um zu fragen, wer vergleichbare Erfahrungen hat, welche Leistungen (von wem?) erbracht werden mußten und noch erbracht werden, um solche Erfahrungen zu ermöglichen. Eine wichtige Rolle spielt ferner die historische Perspektive: sie öffnet den Blick für die Entwicklung gesellschaftlicher Verhältnisse und kann so zu der Einschätzung beitragen, inwieweit es sich jeweils um spezifische Aufgaben unserer Zeit und Gesellschaft oder um solche handelt, an deren Lösung bereits seit Jahrzehnten oder Jahrhunderten mit wechselndem Erfolg gearbeitet wird. Begriffe wie Fortschritt, Erfolg, Sieg oder Niederlage werden dabei selbst auf ihre Beurteilungsmaßstäbe hin zu untersuchen sein (z. B. Erfolg für wen). Das im Sinne einer positiven Bewertung und mit dem Ziel der Sicherung Erreichte sollte jedoch vom Lehrer nicht in der Form herangezogen werden, als gehe es lediglich um das Bestehen auf Verdiensten mit dem Anspruch der Bewunderung und Anerkennung. Viel wichtiger erscheint, daß Schülern bewußt wird, mit welchen Mitteln solche Errungenschaften (z. B. Meinungsfreiheit, soziale Sicherungen u. a.) durchgesetzt wurden und wie wenig ihr Erreichen auch die Gewähr für ihre Dauer bietet. Das ist die Voraussetzung dafür, daß jeweils relevante Erfahrungen, die als Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen faßbar werden, „aufgearbeitet“ werden können. Aufarbeiten meint hier:

- das Erinnern und Einbeziehen von gleichen oder ähnlich gelagerten Konfliktsituationen aus der individuellen Lebensgeschichte, soweit sie verallgemeinert werden können;

- das Erkennen der gesellschaftlichen Bedingtheit solcher Erfahrungen;
- das Nachdenken über die Gründe gleicher bzw. unterschiedlicher Erfahrungen von Mitgliedern der Lerngruppe;
- das Erkennen von Einstellungen, die beim Versuch, die eigenen Erfahrungen zu deuten, zutage treten;
- das Erkennen, daß diese Einstellungen Ergebnisse des Sozialisationsprozesses sind;
- das Erkennen der Funktion bestimmter Einstellungsmuster und das Abschätzen der Folgen.

Dieses Aufarbeiten ist nur unter Einbeziehung von Fragen und Erkenntnissen verschiedener sozialwissenschaftlicher Fachdisziplinen (Sozialpsychologie, Soziologie, Psychologie, Verhaltensforschung . . .) zu leisten. Ziel ist es, Einstellungen in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung bewußt zu machen und dadurch Lernprozesse in Gang zu setzen. Gegenstand von Unterricht sind auch

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

Mit diesen Feststellungen werden vor allem die Aufgaben für die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien beschrieben: Unterrichtsmaterialien, Lehrgänge und der Aufbau einer unterrichtspraxisbezogenen kontinuierlichen Arbeit von Lehrergruppen sind inhaltliche und organisatorische Schwerpunkte dieser weiteren Arbeit. Mit in den Unterricht einbezogen werden muß die Tatsache, daß sich die obengenannten Erkenntnisprozesse in Gruppen innerhalb von Institutionen öffentlicher Erziehung abspielen. Das bedeutet:

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

Demgegenüber ist an die Bestimmung allgemeiner Lernziele zu erinnern: „Oberstes Lernziel ist die Befähigung zur Selbst- und

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

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

Unterricht in diesem Sinne zielt auch auf die Befähigung der Schüler ab, im politischen und gesellschaftlichen Leben Partei zu ergreifen. Lernen kann sich in diesem Zusammenhang nicht auf verbale Unterrichtung beschränken. Die Didaktik der politischen Bildung weist nach, daß Erfahrungslernen, das heißt die Einbeziehung der Dimension Handeln, eine Bedingung für politische Bildung darstellt, in deren Mittelpunkt der Aufbau politischen Verhaltens steht. Die relativ geringe Wirksamkeit politischer Bildung in

den vorangegangenen Jahren wird in einer Reihe von Untersuchungen nicht zuletzt darauf zurückgeführt, daß im politischen Unterricht diese Dimension des Handelns fehlte. Andererseits gelang es der Didaktik der politischen Bildung bisher allenfalls in Ansätzen praktikable Modelle zu entwickeln für einen handlungsorientierten politischen Unterricht. In diesem Sachverhalt spiegelt sich die Problematik des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis politischer Bildung. Dabei handelt es sich keineswegs nur darum, Postulate der Theorie der politischen Bildung in Unterrichtsmodellen methodisch und didaktisch aufzuarbeiten. Die Schwierigkeiten liegen vielmehr darin, daß sowohl die institutionellen als auch die organisatorischen, rechtlichen und psychologischen Rahmenbedingungen für Unterricht handlungsorientiertes Lernen kaum zulassen. So müßte etwa der Theorie entsprechend der Unterricht die Planung, Durchführung und Auswertung von Handeln auf Situationen im Erfahrungsbereich der Schüler in und außerhalb der Schule beziehen. Dies setzt voraus, daß die dadurch notwendig ausgelösten Konflikte rational aufgearbeitet werden können. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer umfassenden Analyse der Situation durch den Lehrer. Bevor er mit den Schülern einen konkreten Fall aufgreift, muß er die möglichen Auswirkungen des Unterrichts auf die Beziehungen zwischen Schülern und Eltern bedenken. Weiter sollte er sich mit Eltern und Kollegen in Verbindung setzen, um sie über die Intentionen seines Unterrichts zu informieren. Fehlt diese Aufklärung, kann der Unterricht die Schüler in eine Situation bringen, die sie entweder unzumutbaren Konflikten aussetzt oder aber veranlaßt, sich resignierend den jeweils in der Schule oder im Elternhaus an sie gestellten Anforderungen anzupassen. Genau das aber widerspräche den Zielen dieses Unterrichts.

Hinzu kommt eine weitere Schwierigkeit: handlungsorientiertes Lernen zielt auf die Überprüfung von Einstellungen und Verhalten und gegebenenfalls auf deren Veränderung ab. Diese Aufgabe kann die Schule allein nicht lösen. Die Schule müßte dabei von den übrigen Sozialisationsinstanzen (Familie, Medien, Berufsausbildung) unterstützt werden. Diese Überlegungen lassen sich in der Feststellung zusammenfassen: das Bedingungsgefüge für politische Bildung bietet wenige Anhaltspunkte, die Postulate der Theorie der politischen Bildung zu verwirklichen. Politische Bildung in der Schule muß in dem Bewußtsein stattfinden, ständig einer doppelten Gefahr ausgesetzt zu sein: blindem Aktionismus auf der einen Seite und bloßer kritischer Reflexion auf der anderen Seite Vor-schub zu leisten. Im ersten Fall erweist sich Handeln in der Regel

als Flucht vor der schwierigen Aufgabe einer differenzierten Untersuchung der Bedingungsfaktoren gesellschaftlicher Realität, ausgelöst durch die Unfähigkeit, Mehrdeutigkeiten und die Vielschichtigkeit politischer Phänomene auszuhalten; monokausale Erklärungsmuster auf der einen und Freund-Feind-Klischees auf der anderen Seite bestimmen dann politisches Verhalten. Im zweiten Fall besteht die Gefahr, daß die Einsicht in die komplexe Struktur gesellschaftlicher Phänomene und die realistische Beurteilung des individuellen Handlungsspielraums zur Resignation führen.

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

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

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

Arbeitsschwerpunkt Geschichte

Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts im Lernbereich Gesellschaftslehre ergibt sich aus einem Beitrag zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse und Probleme. Dieser Gegenwartsbezug ist in einem doppelten Sinn zu verstehen. Insofern er sich auf die Unterrichtssituation bezieht, meint Gegenwartsbezug zunächst die Beantwortung der immer wieder neu zu stellenden Frage nach dem Sinn der Beschäftigung mit Geschichte in der Schule. Darüber hinaus bezeichnet Gegenwartsbezug die Abhängigkeit des Interesses an der Geschichte von den jeweiligen Problemen und Aufgaben der eigenen Zeit, so wie sie sich im Bewußtsein derjenigen spiegeln, die sich mit der Geschichte befassen. Diese Zeitgebundenheit wirkt sich auch auf die Geschichtswissenschaft aus. Sie stellt sich jedoch zugleich die schwierige Aufgabe, Entstehung und Veränderung des jeweils aktuellen Geschichtsinteresses in seinen verschiedenen Ausprägungen zu untersuchen. Eine in diesem Sinn verstandene Geschichtswissenschaft beschränkt sich nicht darauf, Vergangenheit zu rekonstruieren. Ihre Aufmerksamkeit gilt auch der Bedeutung, die historische Überlieferung jeweils gespielt hat und noch spielt.

Einen Ort ihrer Vermittlung bildete und bildet der Geschichtsunterricht. Die Analyse seiner Aufgaben und Ziele in der Vergangenheit belegt, daß er nicht zuletzt dazu dienen sollte, dem jeweils herrschenden politischen Selbstverständnis einer Zeit dadurch Gültigkeit und Dauer zu verleihen, daß er es als Ergebnis einer eindeutig geklärten und bewertbaren historischen Entwicklung darstellte. Dies gelang nicht zuletzt, indem bestimmte Ergebnisse der Geschichtsschreibung mit vergangener Wirklichkeit gleichgesetzt, die in ihre Deutung eingegangene Auswahl und Wertung – statt sie als eine neben anderen mögliche Erklärung zu betrachten – absolut gesetzt wurde und mit dem Anspruch objektiver Gültigkeit auftrat. Demgegenüber stellt sich für Unterricht, der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung befähigen soll, das Problem, solche Auswahlkriterien und Wertmaßstäbe offenzulegen.

Damit scheidet eine Konzeption des Geschichtsunterrichts aus, der die Geschichte als in sich abgeschlossene Vergangenheit gilt, als eine Ansammlung von objektiv gesicherten Daten und Tatsachen, die unabhängig von unserem Bewußtsein, von unserer jeweiligen gesellschaftlichen Interessenlage existieren. Demgegenüber müßte Geschichtsunterricht so angelegt sein, daß er die Interessengebundenheit historischer Fragestellungen offenlegt. Sie gelangt nicht

nur in der Auswahl und Zuordnung der Fakten zum Ausdruck, sondern bereits in ihrer Benennung (so ist es z. B. ein Unterschied, ob dasselbe Faktum als „fränkische Landnahme“ oder als „Einfall der Barbaren“ bezeichnet wird; ebenso liegt bereits Interpretation von Fakten vor, wenn die Ereignisse des 1. 9. 1939 unter der Formel „Ausbruch des 2. Weltkrieges“, „Einfall der Deutschen in Polen“ oder „Überfall Hitlers auf Polen“ zusammengefaßt werden). Ein Ziel des Geschichtsunterrichts ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, daß Grundlage des Unterrichts historische Quellen, d. h. Formen der Überlieferung gesellschaftlicher Wirklichkeit, nicht aber diese Wirklichkeit selbst sind.

Bezieht man diese Einsicht auf ihre unterrichtspraktischen Auswirkungen, dann stellt sich vor allem die Frage, ob sich mit ihr nicht die Gefahr der Relativismus verbinde: Schüler, denen die Standortgebundenheit geschichtlichen Fragens und geschichtlicher Überlieferung bewußt wird, könnten sich mit dem Argument, letztlich sei doch nichts Gesichertes zu ermitteln, überhaupt jeder Auseinandersetzung mit Geschichte verweigern. Damit wäre dann zwar die Vorstellung einer unabhängig für sich objektiv existierenden Geschichte erschüttert, zugleich jedoch einer Auffassung Vorschub geleistet, die Ergebnisse einer historisch-gesellschaftlichen Analyse in das Belieben des Fragenden stellt.

Demgegenüber ist es gerade Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu zeigen, daß aus der Standortgebundenheit historischer Fragestellungen und historischer Überlieferungen nicht die Beliebigkeit historischer Urteile folgt (vgl. S. 28 f). So sollte Geschichtsunterricht dazu befähigen, nach der Begründung und den Belegen für solche Urteile zu fragen. Dies verlangt Kenntnis der Methoden, mit denen historisches Material interpretiert wird. Die Möglichkeiten der Auswahl und Zuordnung von Quellen sollen auf allen Jahrgangsstufen an exemplarischen Beispielen miteinander verglichen werden. Im Mittelpunkt stehen dabei u. a. ursprünglicher Verwendungszusammenhang einer Quelle, Zeitpunkt ihrer Entstehung, ihr Authentizitätsgrad, die Frage nach anderem Material zum gleichen Sachverhalt, seine Deutungen in der Geschichtsschreibung.

Ein wichtiges Kriterium für die Urteilsbildung liefern die Antworten auf die Frage, inwieweit jeweils zugängliches Material vollständig berücksichtigt wurde, sich seine Bewertung mit abweichenden Auffassungen auseinandersetzt und die Repräsentanz der vorgenommenen Auswahl für den untersuchten Sachverhalt begründet. Unterricht wird an einer Vielzahl vergangener und gegenwärtiger Bei-

spiele aufzeigen können, daß dies nicht der Fall war beziehungsweise ist. In der so zutage tretenden Einseitigkeit, die bis zur nachweisbaren Verfälschung von Quellen führt, findet einerseits die Verwendung der Historie zur Durchsetzung politischer Ziele ihren Ausdruck. Zum anderen öffnet der Vergleich der jeweils zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft vorliegenden Deutungsversuche mit der zu anderen Zeiten und in anderen Gesellschaften den Blick für das Verhältnis zwischen Erkenntnisinteresse und den jeweils drängenden Zeitproblemen. So könnte z. B. die intensive Beschäftigung der deutschen Geschichtsschreibung des 19. Jh. mit der politischen Geschichte des mittelalterlichen Kaisertums mit der damals aktuellen Frage nach der groß- und kleindeutschen Lösung der nationalen Einheit in Beziehung gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund erweist sich historisches Interesse zwar auch als zeitgebunden aber keineswegs als beliebig, versteht man darunter subjektive Willkür oder bloße Zufälligkeit.

Dementsprechend fällt die Forderung nach dem Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts nicht mit vordergründiger Aktualisierung zusammen. Vielmehr geht es darum zu prüfen, warum zu bestimmten Zeiten bestimmte Aspekte der Vergangenheit für bestimmte Gruppen/Schichten einer Gesellschaft „aktuell“, das heißt von Interesse gewesen sind. Dieses Vorhaben verlangt das Eingehen auf die Auswirkungen und Folgen, die bestimmte Formen der Geschichtsbetrachtung, bestimmte Inhalte von Geschichtsbildern für die Beurteilung und vor allem die Legitimation politischen Handelns in der jeweils gegenwärtigen Situation gehabt haben bzw. haben. Dazu gehört auch die Überprüfung der Folgen einer Haltung, die die historischen Voraussetzungen politischer Entscheidungen außer acht läßt.

Diese wechselseitige Verschränkung von Gegenwart und Geschichte zu erkennen, ist die zentrale Aufgabe des Arbeitsbereichs Geschichte. Sie läßt sich in dem Lernziel, ein reflektiertes Geschichtsbewußtsein aufzubauen, zusammenfassen. Diese Zielbestimmung des Geschichtsunterrichts muß ihrerseits als Ausdruck einer historischen Situation begriffen werden. Auch in ihr spiegeln sich gesellschaftspolitische Vorstellungen. Der Befähigung der Schüler, jeweiliges Geschichtsverständnis auf die Bedingungen seiner Entstehung und auf seine Auswirkungen hin zu befragen, der Abkehr von einer Festlegung des Unterrichts auf eine allein gültige Deutung der Vergangenheit und ihrer Gewichtung, entspricht eine Gesellschaftsverfassung, in der politische Willensbildung sich als Auseinandersetzung miteinander konkurrierender

Vorstellungen um die Deutung des Verfassungsauftrags darstellen soll.

Der Gegenwartsbezug der in diesen Rahmenrichtlinien vorgenommenen Bestimmungen des Arbeitsschwerpunkts Geschichte spiegelt sich ferner in der Betonung der Aufgaben, in denen es um soziale, wirtschaftliche und politische Strukturen geht. Der Begriff Struktur soll dabei die Verschiedenheit des Gleichartigen verdeutlichen, indem z. B. nach dem jeweiligen Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen Verhältnissen und Regierungsformen sowie deren Erscheinungen gefragt wird. In diesem Ansatz wirkt sich am unmittelbarsten die Lernfeldgliederung aus. Diese in Vergleich zu früheren Konzepten des Geschichtsunterrichts vorgenommene stärkere Akzentuierung der sozialen Bezüge für individuelle Existenz in ihren vielfältigen historischen Ausprägungen greift Erfahrungen unserer Zeit auf, in denen der einzelne sich zunehmend in als unpersönlich oder anonym erlebte Anforderungen eingebunden sieht. Erklärungen für ihre historische Entstehung (z. B. Industrie, Bürokratie, technische Informations- und Kommunikationssysteme) gilt daher besondere Aufmerksamkeit. In den Mittelpunkt rückt dabei wieder die Frage, inwieweit, in welchen Formen und für wen sich diese Entwicklung als eine Erweiterung oder Veränderung des individuellen Handlungsspielraums darstellt. Der Bezug dieser Frage auf alle sozialen Gruppen einer Gesellschaft verdeutlicht die Gegenwartsgebundenheit dieses Konzepts an einem weiteren Gesichtspunkt. Geschichtsunterricht wird Schülern erteilt, die alle unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer späteren sozialen Stellung befähigt werden sollen, ihre Rechte und Pflichten als Bürger einer demokratischen Gesellschaft wahrzunehmen. Begründungen dieser Forderung aus der historischen Entwicklung, die Beurteilung historischer Beispiele für ihre Einlösung, die Formen ihrer Durchsetzung und Bekämpfung bilden demnach wichtige Bezugspunkte des Unterrichts.

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

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

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

Die unterrichtspraktischen Konsequenzen, die sich mit der Einlösung dieses Anspruches verbinden, zeigen sich in der Unmöglichkeit, solche historischen Bedingungen in einer Form zu erarbeiten, die geschichtliche Prozesse in einer chronologischen Abfolge von einem bestimmten Punkt in der Vergangenheit an bis zur Gegenwart verfolgt. Auf diese Weise ginge der Bezug zum jeweils gegenwartsbezogenen Erkenntnisinteresse verloren. An welchem Punkt soll der chronologische Durchgang beginnen, wo werden die Schwerpunkte gesetzt? Solche Fragen müssen dann notwendig un-

beantwortet bleiben, oder vielmehr die Schüler haben sich allenfalls mit der Versicherung des Lehrers zu begnügen, der beschriebene chronologische Durchgang sei insgesamt erforderlich, um die Gegenwart besser zu verstehen, und die Richtigkeit der gewählten Schwerpunkte werde sich schließlich von selbst erweisen. In welchem Umfang das so Gelernte in der Regel funktionslos bleibt, zeigt sich daran, daß es dann, wenn es zur Beurteilung der gegenwärtigen Lage herangezogen werden müßte, nicht mehr zur Verfügung steht, weil es längst vergessen wurde.

Dies ändert nichts an der Bedeutung des Zeitfaktors für die Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse. Dabei wird es darum gehen, bewußtzumachen, daß kein absolutes und vor allem kein wertfreies chronologisches Bezugssystem gilt, sondern jeweils dem gesellschaftlichen Traditionszusammenhang entsprechende Gliederungen der Vergangenheit. Diese Aufgabe „soziale Zeit“ in ihrer Mehrdimensionalität bewußtzumachen, wird überlagert von dem Problem, mit Schülern selbst einen zeitlichen Bezugsrahmen zu erarbeiten, der im Sinne einer relativen Chronologie Gelerntes miteinander in Beziehung setzt und vor allem historische Entwicklung als Prozeß erfahrbar macht. Ansatzpunkt für die Lösung dieser Aufgabe bildet wieder die Forderung, daß Standortgebundenheit historischer Betrachtung offengelegt werden muß und als Erkenntnisinteresse dann die legitime Grundlage für die Beschäftigung mit der Vergangenheit bildet. Der Standort, von dem aus Schüler Geschichte befragen und den diese Befragung klären soll, ist die gesellschaftliche Situation der Gegenwart. Die historische Entwicklung ihrer Erscheinungsformen und Probleme wird die Grundlage für eine relative Chronologie liefern, deren Relativität als keineswegs beliebig durch den Vergleich mit anderen historischen Notierungssystemen bewußtgemacht werden kann.

Methodisch bietet sich als ein Weg der thematische Längsschnitt an, in dem einzelne Aspekte ausgewählt werden. Zum Beispiel das Thema „Die Entwicklung der parlamentarischen Demokratie in Deutschland“ dürfte die Voraussetzungen dafür schaffen, daß die Schüler den Gegenwartsbezug mit dem historischen Unterrichtsgegenstand mitdenken können. Ein solcher Längsschnitt läuft jedoch Gefahr, ahistorische Scheinbegründungen für historische Entwicklungszusammenhänge anzubieten. Sollen demgegenüber unter bestimmten Fragestellungen bestimmte Erscheinungsformen gesellschaftlicher Realität verglichen werden, dann werden Unterschiede, Zusammenhänge, Entwicklungen, Veränderungen nur faßbar, wenn der Gegenstand des historischen Längsschnitts, zum Bei-

spiel „Parteien“, in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gesehen wird.

Diese Feststellungen verweisen zugleich auf die Schwierigkeiten für die Anlage einer didaktischen Konzeption, in der Gegenwartsbezug und reflektiertes Geschichtsbewußtsein nicht nur Bezugs-kategorien für die Bestimmung der Lernziele sind, sondern auch für die Organisation der Lernprozesse selbst.

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

Mit dem Begriff der Veränderung ist immer auch mitgesetzt der Begriff der Kontinuität. Kontinuität stellt sich im Unterricht her, indem nach den Bedingungen und Erscheinungsformen für Veränderungen gefragt wird. Daraus folgt als Lernziel die Befähigung der Schüler, den Spielraum gesellschaftlicher Veränderungen weder als beliebig einzuschätzen, noch Veränderungen in ihren Zielen und Formen durch die jeweilige historische Situation als eindeutig determiniert zu begreifen. Diese Spannung zwischen Bedingtheit und Offenheit historischer Entwicklung läßt sich in ihrem Verhältnis nicht allgemein bestimmen, sondern muß jeweils neu untersucht werden. Die Bedeutung dieser Aufgabe liegt darin, daß sie auf Probleme führt, in deren Mittelpunkt die Frage nach dem Grad von bewußter Selbst- und Mitbestimmung der Menschengruppen, Schichten und Klassen verschiedener Gesellschaften zu verschiedenen Punkten der historischen Entwicklung steht. Es wird sich dabei zugleich jeweils neu das Problem stellen, inwieweit Veränderung sich als Weiterentwicklung in Teilbereichen/allen Bereichen einer Gesellschaft oder als Veränderung im Sinne einer Ablösung von Bestehendem bis hin zu dessen Zerstörung vollzieht. Dabei geht es nicht nur um Maßstäbe für die Beurteilung dessen, was jeweils bleibt oder in einer neuen Entwicklungsstufe unter veränder-tem Erscheinungsbild fort-dauert (z. B. Familie), sowie dem, was als neu begriffen werden muß. Die Urteilsbildung muß darüber hinaus

auch auf die mögliche Diskrepanz, in der die Veränderung sich im Geschichtsbewußtsein einer Gesellschaft unmittelbar darstellt und ihrer Deutung durch die Geschichtswissenschaft eingehen. Was im einen Fall als Entwicklung oder Reform erscheint, kann sich im anderen Fall als grundlegender Neuansatz darstellen bzw. Entwicklungen, die von den Zeitgenossen kaum bewußt wahrgenommen werden, erweisen sich im nachhinein von einschneidender Bedeutung. Unterricht kann in dieses Problemfeld insbesondere an den sogenannten Epochendaten der Geschichte einführen. Es wird auch hier wieder notwendig sein, die jeweilige Deutung, die das Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Veränderung kennzeichnet, auf die Frage nach der Standortgebundenheit historischer Betrachtung zu beziehen. Dieser Hinweis gewinnt angesichts der zunehmenden Bedeutung außereuropäischer Entwicklung besonders Gewicht. Solche Aufgaben verlangen Fragestellungen und Kategorien, unter denen eine einzelne Gesellschaft oder mehrere Gesellschaften an verschiedenen Punkten ihrer historischen Entwicklung betrachtet und miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

Die methodische Grundlage für dieses Vorgehen bietet der Strukturbegriff. Mit seiner Verwendung ist gewährleistet, daß Verschiedenartigkeit unter einem gemeinsamen Bezugsrahmen vergleichbar wird.

Zusammenhänge, die auf diese Weise Gegenstand von Lernen werden, können sein:

- Soziale Beziehungen und wirtschaftliche Verhältnisse
(z. B. Horde – Jäger/Sammler
Großfamilie – Ackerbau und Handwerk
Kleinfamilie – industrielle Produktion)
- Wirtschaftliche Verhältnisse und Regierungsform
(z. B. feudale Grundherrschaft – Adels Herrschaft
Handelskapitalismus/Merkantilismus – Absolutismus)
- Herrschaftsverhältnisse und Siedlungs- und Wohnformen
(z. B. mittelalterlicher Lehensstaat – Fronhof, Burg, Pfalz
Absolutismus – Stadt: Residenz).

Die Untersuchung solcher Zusammenhänge weist dabei stets die Vielschichtigkeit der Bedingungen auf und vermittelt zugleich Einsicht in die Fragwürdigkeit eines Geschichtsbildes, das durch vereinfachte Zuordnungen unwandelbare Gesetzmäßigkeiten des historischen Prozesses ermitteln will. Zum Beispiel läßt sich die

Stadt als Siedlungsform ebenso der Demokratie, dem Parlamentarismus oder der antiken Tyrannis zuordnen; der Handelskapitalismus dem Absolutismus ebenso wie der Herrschaft der venezianischen oder holländischen Adels- bzw. Patrizieroligarchie, die bürgerliche Gesellschaft dem Parlamentarismus, dem monarchischen Konstitutionalismus und der Diktatur.

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

- Wer hat Veränderungen aus welchen Gründen und mit welchen Mitteln unterstützt bzw. bekämpft?
(z. B. Warum hat nicht das gesamte Bürgertum die Reichseinkünfte, so wie sie sich mit dem Namen Bismarcks verknüpft, unterstützt? Welche politischen/wirtschaftlichen/finanziellen/rechtlichen Maßnahmen wurden jeweils dazu ergriffen? Welche Vorteile, welcher Nutzen verbindet sich im einzelnen mit bestimmten Maßnahmen? Wie wurden die einzelnen Maßnahmen jeweils gerechtfertigt?)
- Welche Faktoren sind für den Erfolg bzw. Mißerfolg bei Versuchen, gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern bzw. zu stabilisieren, entscheidend? Wodurch verändert sich der Anteil der Verfügungsgewalt einzelner Gruppen/Schichten an den Herrschafts- und/oder Machtmitteln? Wodurch verändert sich der Charakter der Herrschafts-/Machtmittel?
(z. B. Preußische Agrargesetze [Stein-Hardenberg])
(z. B. Warum scheiterte die bürgerliche Revolution in Preußen/Deutschland und welche Folgen hat dieses Scheitern für die weitere Entwicklung?)
- Welche Folgen hatte/hat es, wenn in der Auseinandersetzung um die Ziele gesellschaftlicher Weiterentwicklung sich bestimmte Positionen durchsetzen, für die Situation der jeweils Unterlegenen und deren Zielvorstellungen?
(z. B. Wie wirkte sich das Sozialistengesetz 1878 auf Selbstverständnis und Weiterentwicklung der SPD aus?)

Diese und ähnliche Fragen verdeutlichen erneut die Schwierigkeit, in der Unterrichtspraxis die Verschränkung zwischen Vergangenheit und Gegenwart offenzuhalten. Alle Beispiele zu den angeführten Fragen erfassen jeweils nur einen von vielen Gesichtspunkten,

eine Reihe anderer sind denkbar und zum Verständnis des jeweiligen Problems notwendig. Zugleich wird sich die in die Fragen eingehende Erwartung auf gesicherte Antworten in einer Reihe von Fällen nur bedingt erfüllen lassen. Dies darf nicht nur als Ausdruck der jeweiligen Forschungslage gedeutet werden. In dem Nichtmehr- oder Noch-nicht-Wissen kommt zum Ausdruck, was jeweils für überlieferungswürdig galt und was nicht. Ebenso wie in dem Bemühen, verlorengegangene Traditionen, versunkene oder nicht beachtete Überreste aufzuspüren, sich auch das politische Selbstverständnis derjenigen spiegelt, die Geschichte befragen.

Die nähere Bestimmung solcher Aufgaben sollte in engem Bezug zu den jeweiligen Voreinstellungen der Schüler erfolgen. Ziel ist dabei die Erkenntnis, daß die Einschätzung des eigenen Standortes, die Wahrnehmung und die Beurteilung gesellschaftlicher Erscheinungen mitbedingt sind durch ein immer schon durch außerschulische Erziehungseinflüsse vermitteltes Geschichtsbild. Die Auswirkung solcher Einflüsse werden faßbar in Urteilen und Einstellungen. Ausgangspunkt von Unterricht, in dem dieser Sachverhalt bewußt wird, können Aussagen sein wie:

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

Oder Assoziationen zu Stichworten wie:

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

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

- Woher kommt es, daß Begriffe wie Revolution, Bolschewismus, Gewerkschaft, Streik vorwiegend negativ besetzt sind?
- Woher kommt es, daß Begriffe wie Freiheit, Persönlichkeit, Treue vorwiegend positiv besetzt sind?
- Woher kommt es, daß andere Begriffe wie Vaterland, Soldat, Arbeit, Eigentum vorwiegend Kontroversen auslösen?
- Wie kommen bestimmte Voreinstellungen zustande?

- Wie können sie Bestandteil individuellen Bewußtseins werden?
- Welche wirtschaftlichen/politischen Interessen werden durch solche Voreinstellungen abgesichert oder legitimiert?
- Stehen sie mit bestimmten Herrschafts- und/oder Machtverhältnissen in Zusammenhang?

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

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

Allerdings kann es nicht Aufgabe des Unterrichts sein, zu belegen, daß die sogenannten großen Männer den Verlauf der historischen Entwicklung nicht beeinflussen haben. Es geht vielmehr darum, das Bedingungsgefüge aufzuzeigen, in dessen Rahmen es möglich

war, daß Männer wie Cäsar, Napoleon, Bismarck oder Hitler ihre jeweilige Machtstellung erringen konnten.

Hier sind entsprechende Erklärungsmodelle unter folgenden Gesichtspunkten zu vergleichen:

- Wer hat die großen Männer auf ihrem Weg zur Macht unterstützt?
- Worin bestand diese Unterstützung?
- Wer waren die Gegner? Wie wurden sie behandelt?
- Mit welchen Argumenten und mit welchen Mitteln wurden jeweils Anhänger gewonnen?
- Welche Rolle spielte dabei die Berufung auf bestimmte historische Traditionen?
- Was hat sich durch die Politik der großen Männer jeweils mittel- und unmittelbar an den vorhandenen innenpolitischen Kräfte-/Machtverhältnissen geändert? (Auch bezogen auf die Verfügungsgewalt über Produktionsmittel und Güter?)
- Für wen brachte diese Politik Vor- und Nachteile
 - a) im Selbstverständnis verschiedener zeitgenössischer Berichte
 - b) in nachträglichen Deutungen?
- Was wurde dabei als Leistung der großen Männer gewertet, insbesondere wie wurde jeweils Größe bestimmt?

Ziel des Unterrichts ist die Einsicht, daß Geschichte von Menschen gemacht wird, diese jedoch in vielfältiger Weise in ihrem Verhalten und in ihrer Handlungsfähigkeit geprägt sind durch Faktoren, in denen sich ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft, zu einer bestimmten Schicht spiegelt.

In diesem Zusammenhang wird auch nach den Auswirkungen eines Geschichtsbildes zu fragen sein, in dem geschichtlichen Abläufen die Zwangsläufigkeit von Naturgesetzen zugeschrieben wird. Zumindest müßte im Unterricht deutlich werden, daß eine Vorstellung, in der Geschichte als Schicksal erfahren wird, reflektiertes politisches Handeln ausschließt. Die Tragweite dieser Mystifizierung der Geschichte wird deutlich, wenn man ihre Folgen für die Beurteilung historischer Erscheinungen untersucht. Aussagen, wie: „Es wird immer Kriege geben“ oder „es wird immer soziale Ungleichheiten geben“ u. a. können dazu beitragen, daß man sich mit

Mißständen abfindet und daß sich damit die „Richtigkeit“ solcher Aussagen immer wieder bestätigt.

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

Voreinstellungen der Schüler müssen aber nicht nur im Hinblick auf ihre Auswirkungen für politisches Bewußtsein untersucht werden, ebenso wichtig ist die Ermittlung der Vorerwartungen, die sich auf das beziehen, was im Geschichtsunterricht zu geschehen hat, in welcher Form er ablaufen sollte. Unter diesen Gesichtspunkten kann zunächst nicht davon ausgegangen werden, daß die Schüler auf eine strukturbezogene Anlage des Unterrichts eingestellt sind, in der unter gegenwartsorientierten Fragestellungen verschiedene historische Phänomene sowohl zu verschiedenen Zeiten als auch unter dem Gesichtspunkt der Gleichzeitigkeit miteinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Fähigkeit, solche Beziehungen herzustellen, wird selbst Ergebnis eines Lernprozesses sein. Zu diesem Zweck ist der unterrichtspraktische Teil so angelegt, daß im Mittelpunkt des Unterrichts jeweils konkrete Situationen aus einem der vier Lernfelder „Sozialisation“ – „Wirtschaft“ – „Öffentliche Aufgaben“ – „Internationale Beziehungen“ stehen. Gegenstand von Unterricht können dabei sowohl Fragen nach der Andersartigkeit bestimmter Situationen in verschiedenem historischen Kontext sein wie auch der Versuch, am Beispiel historischer Strukturen überhaupt erst Fragestellungen zu erarbeiten.

Im ersten Fall würden historische Formen öffentlicher Erziehung als Unterrichtsgegenstand dazu dienen können, die Selbstverständlichkeit, mit der Schüler zum Beispiel ihre derzeitige Situation erfahren, in Frage zu stellen. Im zweiten Falle ginge es etwa darum, daß bei der Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse nach Beziehungen zwischen der Organisation im Bereich der Wirtschaft und den Formen der Machtausübung gefragt werden muß. Als Beispiel hierfür könnte die Grundherrschaft im Mittelalter herangezogen werden. Der Vorteil, solche Aufgaben an historischem Material anzugehen, liegt weniger in der angeblichen Überschaubarkeit

scheinbar einfacher Strukturen als vielmehr darin, daß die Distanz historischer Gegenstände zum unmittelbaren Erfahrungsbereich bestimmte Problemstellungen nicht von vornherein mit emotionalen Widerständen belastet ist und damit Lernen erschwert.

In dieser Lernsituation bleiben die aufgegriffenen historischen Situationen zunächst aspekthaft. Sie werden in Form von strukturellen „Längs-“ und „Querschnitten“ zueinander in Beziehung gesetzt. Indem nun im gleichen Schuljahr in allen Lernfeldern z. B. Aspekte, die sich auf griechische Antike beziehen, „vorkommen“, bietet sich für die Schüler die Möglichkeit zunächst einmal nach Beziehungen zu fragen, zwischen dem, was zu verschiedenen Zeitpunkten im Unterricht thematisiert wurde. Hinzu kommt, daß bestimmte Lernziele und die ihnen zugeordneten Themenkomplexe auf mehreren Jahrgangsstufen aufgegriffen werden. Auf diese Weise sollen Voraussetzungen geschaffen werden, die Vielschichtigkeit historischer Verläufe sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Perspektive zum Lerngegenstand zu machen. Bezogen auf eine Jahrgangsstufe läßt sich dieser Gedankengang wie folgt schematisch darstellen (vgl. S. 42).

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

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

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

- Einsichtig zu machen, in welchem Ausmaß die Art der Interpretation historischer Erfahrungen ihrerseits bedingt ist durch Standort- und Interessengebundenheit.

Die im unterrichtspraktischen Teil vorgelegten Arbeitsergebnisse können diese Aufgaben z. Z. nicht lösen. Dies gilt insbesondere für das Problem der Lernkontinuität. Hier genügt es nicht, sich auf eine wie auch immer begründete Darstellungssystematik zu beschränken. Ausschlaggebend ist vielmehr, inwieweit es gelingt, einen Lernprozeß so zu entfalten, daß der Zusammenhang der einzelnen Lernschritte auch im Bewußtsein der Schüler vorhanden ist. Bisher hatte häufig der Faden der Chronologie die Funktion, so etwas wie eine Logik der Abfolge der einzelnen Lernschritte herzustellen. Im selben Ausmaß, in dem Chronologie ihre Bedeutung als absolutes Gliederungsschema für den Geschichtsunterricht verliert, wachsen die Anforderungen an Schüler und Lehrer, problemorientierte Verbindungslinien herzustellen. Hinzu kommt, daß mit der Offenlegung kontroverser Auffassungen über historische Ereignisse den Schülern die Urteilsbildung nicht vorweggenommen, sondern als Ergebnis des Unterrichts abverlangt wird. Die dabei angestrebte Befähigung, zwischen jeweiligem Geschichtsinteresse und Aussagen über Geschichte ein sich bedingendes Wechselverhältnis zu sehen, ergänzt diese Anforderungen um einen weiteren Gesichtspunkt. Von hier aus gewinnt ein Unterrichtskonzept, das auf Eindeutigkeit hin angelegt das Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart klärt, einen scheinbaren Vorzug. Es erleichtert auf dem gesicherten Boden der Tradition die Ortsbestimmung der Gegenwart. Soll Geschichtsunterricht jedoch mit dem Ziel der Befähigung der Schüler zu Selbst- und Mitbestimmung zur politischen und sozialen Identitätsfindung beitragen, dann kann er sich nur sehr bedingt an seiner eigenen Tradition orientieren.

Arbeitsschwerpunkt Geographie

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

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

Für den Schüler wird Raum relevant als

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

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

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

Es soll deutlich werden:

- daß sich Wandlungen im Sozial- und Wirtschaftsgefüge im Raum auswirken. Die Schüler sollen also Einblick bekommen in die Anpassungsprozesse der historisch überkommenen Raum- und Siedlungsstrukturen an die technologischen Möglichkeiten und sozialen Bedürfnisse und Interessen von heute. Sie sollen die entscheidende Rolle der horizontalen und vertikalen Mobilität der Gesellschaft für die Umwertung von Räumen erkennen (Beispiel: Bevölkerungszusammenballung in durch Innovationen attraktiver gewordenen Gebieten; Stagnation wirtschaftlicher Entwicklung in Passivräumen).

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

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

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

Strategien erfordert. Die Schüler sollen die Bevölkerungsmigrationen deuten und das Problem der Bevölkerungsexplosion sowie den Gegensatz zwischen Industrie und Entwicklungsländern erkennen können (Beispiele: Ägyptens wirtschaftlicher Fortschritt wird vom Bevölkerungszuwachs überrundet; der Agrarüberschuß der Industrieländer überbrückt die Ernährungslücke der agrarischen Entwicklungsländer (neokolonialistische Abhängigkeit, das Gastarbeiterproblem Süditaliens und die Kontraktarbeiter in Südafrika als Indikatoren sozioökonomischen Ungleichgewichts).

- daß die aus einer arbeitsteiligen Weltwirtschaft erwachsenden Probleme Kooperation und Kommunikation notwendig machen. Die Schüler sollen die Welthandelsverflechtungen erkennen und die sich daraus ergebenden Abhängigkeitsverhältnisse der Entwicklungsländer durchschauen (Beispiele: Preisverfall der tropischen Rohstoffe in seiner Auswirkung auf die Handelsbilanz der Entwicklungsländer; Auswirkungen des Kapitalexports auf die südamerikanischen Empfängerländer).
- daß Krisenherde in der Welt eine Folge wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Spannungen sind. Die Schüler sollen die funktionale Verkettung der Räume im Konfliktbereich der Bündnissysteme und im Zusammenhang mit der jeweiligen Machtkonfrontation erkennen. Sie sollen befähigt werden, die akuten Brennpunkte in der Welt von ihren sozioökonomischen und räumlichen Bedingungen her rational zu beurteilen und die Notwendigkeit von Friedensbemühungen und Friedensforschung zu erkennen (Beispiele: Bangla Deshs wirtschaftliche und soziale Strukturschwächen; das Jordantal im arabisch-israelischen Konflikt).

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

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

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

Didaktische und methodische Konsequenzen:

Unter dem geographischen Aspekt des Lernbereichs Gesellschaftslehre darf nicht die Erdoberfläche „an sich“ behandelt werden, vielmehr soll die Wertung und Umgestaltung des Raumes durch soziale Gruppen Gegenstand der Unterrichtsprozesse sein. Die Rahmenrichtlinien orientieren sich nicht an Stoffen und Themen, sondern an Lernzielen, die den Erwerb von Verhaltensdispositionen fördern. Auch die Signifikanz der Raumbeispiele ergibt sich nicht aus bisher gewohnten Ordnungssystemen der Geographie, sondern aus den fachspezifischen Lernzielen, die wiederum sich orientieren an den allgemeinen Lernzielen des Lernbereichs Gesellschaftslehre. Damit wird das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ fragwürdig (vgl. S. 14).

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

Die Vorbereitung und Durchführung projektorientierter Exkursionen vermitteln den Schülern Methodenbewußtsein und ermöglichen ihnen, erworbene Qualifikationen zu erproben. In der unmittelbaren Begegnung mit dem Untersuchungsobjekt lernen die Schüler gezieltes Beobachten und entwickeln elementare Untersu-

chungsstrategien. Sie können sich durch Übung in unterschiedlichen Gesprächsformen, vor allem in der Anwendung des Interviews, qualifizieren. Handeln, zumindest im Sinne von öffentlich geäußelter Stellungnahme zu Entscheidungsproblemen von gesellschaftspolitischer Tragweite, wird möglich.

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

Unterrichtsorganisation

Gliederung in Lernfelder und Unterrichtsplanung

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

Der unterrichtspraktische Teil der Rahmenrichtlinien entwickelt zu den einzelnen Lernfeldern verbindliche Lernziele. Ihre nähere Bestimmung ist so aufeinander bezogen, daß der Unterricht in einer Jahrgangsstufe zu Ergebnissen führt, die auf der folgenden Jahrgangsstufe aufgegriffen und erweitert werden. Bei entsprechender Schülermotivation ist es jedoch auch möglich, Lernziele der folgenden Jahrgangsstufe vorwegzunehmen, Lernziele der vorangegangenen Jahrgangsstufe nochmals aufzugreifen.

Der unterrichtspraktische Teil der Rahmenrichtlinien ordnet den Lernzielen Themenstichworte zu. Themenstichworte verweisen

auf Situationen, in denen sich die Schüler jetzt befinden oder sich zu einem späteren Zeitpunkt voraussichtlich befinden werden. Themenstichworte können sich andererseits auf historische oder geographische Probleme beziehen, deren Analyse die eben erwähnten Situationen klären hilft. Den Themenstichworten sind unterrichtspraktische Hinweise zugeordnet, die wie die Themenstichworte Beispielcharakter haben. Für die Auswahl gibt es in der Regel mehrere Möglichkeiten. Die Entscheidung sollte nach den jeweiligen Bedingungen (Schulsituation, regionale Bedingungen, Situation der einzelnen Lerngruppe . . .) für die Verwirklichung der Lernziele getroffen werden.

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

Projekte:

Die Projektarbeit

- soll den Schülern Möglichkeiten eröffnen, bei Problemfindung/Thematik, Gestaltung des Unterrichts und Arbeitsformen mitzubestimmen;
- läßt die Schüler nach den Methoden suchen und sie anwenden, die zur Analyse gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Realität notwendig sind;
- ermöglicht den Schülern die Einübung von Techniken geistiger Arbeit (Informationsbeschaffung, Interviewtechniken, Materialauswertung; Quellenauswahl, Quellenkritik . . .) in engem Anwendungsbezug;
- bezieht die Interessen der Schüler in die Unterrichtsarbeit mit ein;
- ermöglicht lernfeldübergreifende Problemstellungen;
- ermöglicht den Lerngruppen in manchen Fällen gemeinsame Untersuchungen außerhalb der Schule.

Auswahl der Projekte

Ob Projektunterricht diese Erwartungen erfüllt, hängt in hohem Ausmaß davon ab, inwieweit es gelingt, die Schüler zu motivieren.

Dies scheint am ehesten dann möglich, wenn der Unterricht an kontroverse Sachverhalte anknüpft, bei denen sich Schüler unmittelbar zur Stellungnahme aufgefordert sehen. Inwieweit Spannungen, Verärgerungen und Leiden der Schüler, wie sie durch inner- und außerschulische Konflikte ausgelöst werden, sich dazu eignen, hängt von Voraussetzungen ab, die an anderer Stelle diskutiert werden (vgl. S. 69 f., 100 f.).

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

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

Organisation

In den spontanen Äußerungen der Schüler drücken sich voraussichtlich recht unterschiedliche Einstellungen darüber aus, wie das jeweils diskutierte Problem entstanden sein könnte, wer dafür verantwortlich gemacht werden könnte, wie es zu lösen wäre usw.

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

Beispiele:

- Was ist wirklich geschehen – (Beschaffung weiteren kontroversen Materials)

- Wie entstand das Problem?
- Wem nutzt, wem schadet der jetzige Zustand?
- Welche Alternativen sind denkbar? Wer könnte sich für sie einsetzen?
- Wem dienen, wem schaden diese Alternativlösungen?
- Wer wird diesen Lösungsvorschlägen Widerstand entgegenzusetzen haben – mit welchen Mitteln?

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

Fallanalysen:

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

Kriterien für die Auswahl der Fälle

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

Die Unterrichtsorganisation

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

Strukturanalysen:

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

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

Lehrgänge/Sachkurse:

Unterricht sieht sich dem Problem gegenüber, daß die Klärung bestimmter Fragen den Rahmen des Projekts zu sprengen droht. So kann es sich z. B. im Zusammenhang mit einem Projekt Wohnen als notwendig erweisen, den formalen Ablauf der Entstehung eines Gesetzes zu erkennen oder mit Statistiken arbeiten zu können.

Solche über das Projekt hinausweisenden Fragestellungen sollten in Lehrgängen geklärt werden. Wichtig im Sinne des Lernziels „bewußtes Lernen“ erscheint es dabei, daß sich die Aufgabenstellung dieser Lehrgänge aus Fragen der Schüler ergibt. Im Vordergrund stehen damit auch auf dieser Ebene mögliche Anwendungssituationen für das Gelernte.

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

Koordination der Einzelfächer

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

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

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

Dabei sollte als Ausgangspunkt für die Absprache der Lernstand der Lerngruppe berücksichtigt werden. Er kann ermittelt werden

- durch das Sammeln der Schülerassoziationen zu bestimmten Begriffen, Personen, Bildern,
- durch die Aufforderung an die Schüler, zu Texten/Bildern Stellung zu nehmen,

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

- durch Provozieren von Schüleräußerungen zu verschiedenen Urteilen über einen Aspekt des Themenstichworts u. a.

Unter dem Gesichtspunkt der ermittelten Lernsituation werden dann die Lernziele und Gegenstände unter Berücksichtigung der Einzelfächer differenziert. Diese Abstimmung soll verhindern, daß in den Einzelfächern zur selben Zeit beispielsweise über Industriestandortfragen (Erdkunde), über die Primärgruppenbeziehung in vorgeschichtlichen Kulturen (Geschichte) und über das Verhältnis zwischen Wählerverhalten und sozialer Schichtung unterrichtet wird (Sozialtrends). Zwar werden sich in der Unterrichtspraxis sicher zeitliche Verschiebungen innerhalb eines Schuljahres nicht vermeiden lassen, jedoch muß der Bezug der Einzelfächer zum Lernbereich Gesellschaftslehre gewahrt werden. Die zunächst nur formale Verbindung zwischen den Einzelfächern wird erst dann für den Unterricht von Bedeutung, wenn es gelingt, eine Verbindung herzustellen zwischen dem, was in den Einzelfächern geschieht.

Zur Frage der Arbeitsmaterialien

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

Die in den Rahmenrichtlinien aufgeführten Materialhinweise sind als Orientierung gedacht für die Gruppen, die an „Unterrichtsmaterialien“ arbeiten. Dem Lehrer dienen sie als Anregung und als eine Grundlage, um zu beurteilen, von welchen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Bezugsrahmen bei der Konzeption der jeweiligen Themenstichworte ausgegangen wurde.

Die in der ersten Auflage geäußerte Erwartung, ein Ergebnis der Diskussion des Entwurfs werde die Ergänzung und Verbesserung der Materialhinweise sein, hat sich bisher kaum erfüllt. In der Re-

gel wurde zwar Kritik an der Unvollständigkeit der Literaturangaben vorgebracht, konkrete Verbesserungsvorschläge blieben jedoch meist aus. Folgt man dieser bisher öffentlich geäußerten Kritik, dann wäre es die Aufgabe, bei den Literaturangaben bibliographische Vollständigkeit anzustreben. Ob dies tatsächlich sinnvoll ist und insbesondere die Brauchbarkeit erhöht, wird sich erst nach Auswertung des Erprobungsrücklaufes zeigen. Die in dieser Auflage vorgenommenen Verbesserungen und Ergänzungen sind einmal Ergebnis der Weiterarbeit der Rahmenrichtliniengruppe, zum anderen wurde an einigen Beispielen (vgl. Lernfeld IV) der Materialteil zu einzelnen Themenstichworten bibliographischen Ansprüchen angenähert. Auf diese Weise wird sich dann auch überprüfen lassen, mit welcher Form der Angaben Lehrern am besten gedient ist. In jedem Fall soll für zukünftige Neuauflagen eine Aufgliederung der Materialhinweise nach Schüler- und Lehrermaterial angestrebt werden.

Zum Problem der Differenzierung

Zur Differenzierung stufenbezogener Rahmenrichtlinien

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

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

der Unterrichtspraxis zu bestätigen scheinen, weil ihnen Erziehungsprozesse entsprachen, die das erwartete Schülerverhalten zur Folge hatten.

Zur Zeit werden die meisten Schüler noch in traditionellen Schulformen unterrichtet. Unterschiedliche Schulabschlüsse und Berufsperspektiven spiegeln sich in dieser Schulformdifferenzierung wider. Insofern müssen die Rahmenrichtlinien einer doppelten Anforderung genügen:

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

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

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

Zum Problem der kompensatorischen Erziehung im Lernbereich Gesellschaftslehre

Die bisherigen Überlegungen zur Differenzierungsproblematik vernachlässigen die schichtspezifisch ungleichen Ausgangsbedingungen der Schüler. Das allgemeine Lernziel, demzufolge alle Schüler für eine optimale Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu qualifizieren sind, ist in seiner Realisierung aber an die Aufhebung der ungleichen Startbedingungen gebunden. Schichtspezifische Ungleichheit wird bezogen auf schulisches Ler-

nen; sie wird faßbar in der Ungleichheit von Leistungsmotivation, Konzentrationsfähigkeit, Lerngeschwindigkeit (unter besonderer Berücksichtigung häuslicher Verstärkung); in der Ungleichheit von Verbalisierungsfähigkeit, vor allem bei der schriftlichen Fixierung, von Abstraktionsfähigkeit und von Möglichkeiten für die Nutzung der Identifikationsangebote der Schule.

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

- Welches schichtspezifisch bedingte Ausgangsverhalten der Schüler soll verstärkt/abgebaut werden;
- Welche gesellschaftliche Funktion hat Verstärkung/Abbau dieses Ausgangsverhaltens?

Den Schülern sind die Fähigkeiten zu vermitteln, die sie für die optimale Nutzung ihrer Lebenschancen brauchen.

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

Mit diesen Bemerkungen sind die unterrichtspraktischen Probleme kompensatorischer Erziehung nicht gelöst. Angesichts des wissenschaftlichen Diskussionsstandes können entsprechende Vorschläge auch nur Hinweischarakter haben. In diesem Sinne wird bei der Strukturierung der Lernfelder in Teil B versucht – ohne daß an der Verbindlichkeit aller Lernziele für alle Schüler etwas geändert werden darf – durch die Aufnahme schichtspezifischer Aspekte von Realitätserfahrung auch Schülern aus der Arbeiterschicht durch ein entsprechendes Angebot an Unterrichtsinhalten Identifikations- und Motivationsmöglichkeiten zu geben. Dieser Thematisierung schichtspezifischer Sozialerfahrung dient u. a. die Aufarbeitung des „dichotomischen“ Weltbildes der Arbeiterschicht, in dem Ohnmachtserfahrungen in einer „oben-unten“-Gliederung der Gesellschaft sich niederschlagen. Die für eine Korrektur dieser Erfahrungen notwendigen andersartigen Sozialisierungserfahrungen

kann der Lernbereich Gesellschaftslehre, isoliert gegenüber dem Übergewicht der übrigen Sozialisationsfaktoren und -einflüsse, nicht vermitteln.

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

Allerdings sind noch die Strategien für die Organisation von Lernprozessen zu entwickeln, in denen die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Schichten die Bestimmung von Gegenstand und Methoden des Unterrichts mit beeinflußt. Hier liegt eine große Aufgabe für die Weiterentwicklung einer Didaktik der politischen Bildung. Dabei geht es u. a. um die Klärung folgender Fragen: wie lassen sich

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

B. Strukturierung der Lernfelder

Lernfeld I: Sozialisation

Nähere Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhängen

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

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

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

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

(Konsumverhalten, Kommunikationsformen), die vom Produktionsbereich ausgehen.

Zur Gliederung des Lernfeldes wurden zwei Lernzielzusammenhänge gewählt.

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

Lernzielzusammenhang 2 befaßt sich mit dem Verhalten in Rollenkonflikten.

Lernzielzusammenhang 1: Bedingungen und Auswirkungen von Sozialisation

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

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

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

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

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

Die Klärung solcher Fragen verweist auf den Zusammenhang zwischen Rollenverteilung und den jeweiligen Herrschaftsverhältnissen. Im Unterricht stellt sich damit das Problem, Sozialisationsformen, die zu Mit- und Selbstbestimmung befähigen, von denen zu unterscheiden, die eine Demokratisierung der Gesellschaft verhindern. Diese Aufgabe schließt ein, daß die Begriffe Selbst- und Mitbestimmung ihrerseits in ihrer Deutungsbreite Lerngegenstand werden (vgl. S. 117 ff.). Dies gilt auch für das Begriffsfeld Demokratisierung. Entsprechende Vorschläge hierzu stellen zugleich die Verbindung zu Lernfeld III her.

Dabei sollen den Schülern auch Einschränkungen des persönlichen Handlungsspielraums einsichtig werden. Zugleich aber sollen sie lernen, daß stets neu geprüft werden muß, wie jeweils geforderte Einschränkungen begründet werden, womit solche Begründungen belegt werden, wer mit welchen Argumenten ihnen zustimmt oder widerspricht.

Die unterrichtspraktischen Schwierigkeiten resultieren in diesem Zusammenhang aus der Notwendigkeit, Schüler zu befähigen, ihre eigenen Voreinstellungen gegenüber gesellschaftspolitischen Zielen (z. B. Begriffsfeld Demokratie) in Zusammenhang zu sehen mit bereits durchlaufener Sozialisation. Ihrer Aufarbeitung im Unterricht sind enge Grenzen gesetzt. So kann das Nachdenken über die Bedingungen für das eigene Verhalten Prozesse in Gang setzen, die nicht nur sozial-psychologische Qualifikationen vom Unterrichtenden verlangen, sondern vor allem die Möglichkeiten einschließen, Auswirkungen des Unterrichts auf andere Sozialisati-

onsfelder so zu übersehen, daß für die Schüler keine unzumutbaren Belastungen entstehen (vgl. S. 100 f). Daher dürfte es in der Regel nicht möglich sein, die unmittelbaren Sozialisationserfahrungen der Schüler direkt zu thematisieren (z. B. Erziehungsstile der Eltern; Zugehörigkeit zu einem C-Kurs . . .)

Es sollten vielmehr die Voraussetzungen geschaffen werden (z. B. durch Rollenspiele), von denen aus es den Schülern gelingt, die eigenen Erfahrungen auf einen gesellschaftlichen Bezugsrahmen zu beziehen, d. h. nicht mehr ausschließlich unter Begriffe wie persönliche Schuld, Versagen, Verdienst zu fassen (vgl. S. 98). Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Frage, inwieweit bestimmte Formen der Triebunterdrückung über den Aufbau von Vorurteilen und Ängsten zu Ich-Schwäche, kritikloser Anpassung und destruktiver Aggressivität führen. Soweit es darum geht, die Bedingungen und Folgen der entsprechenden Sozialisationsprozesse bewußtzumachen, bietet es sich in diesem Zusammenhang an, historische Formen und Beispiele für Sozialisation in den Unterricht miteinzubeziehen. Die Distanz zum Gegenstand kann es Schülern erleichtern, die Frage nach der gesellschaftlichen Bedingtheit individueller Verhaltensformen emotional zu akzeptieren. Übertragbar sind dabei nicht die inhaltlichen Ergebnisse (Sozialisationsformen/inhalte zu anderen Zeiten und in anderen Kulturkreisen), sondern die Fragestellungen und Begriffe, mit denen das Bedingungsgefüge für Sozialisation aufgedeckt wird. Schüler erfahren so, daß es verschiedene Sozialisationsformen gab und gibt. Jeweils unmittelbar erlebte Zwänge aber auch Vorzüge verlieren damit zum Teil ihre Selbstverständlichkeit. Sie können nicht mehr als naturgegeben hingenommen werden, sondern erweisen sich als Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklung. Dies könnte insofern entlastend wirken, als Zwänge und Einschränkungen durchschaubar werden; es sollte jedoch auch dafür sensibilisieren, Sozialisationsfaktoren, die als positiv gelten, vor einem Abbau zu sichern.

Unter der historischen Perspektive läßt sich zudem bewußt machen, daß gesellschaftliche Veränderungen den Sozialisationsbereich beeinflussen, indem gezeigt wird, wie sich jede grundlegende Neustrukturierung der Herrschaftsverhältnisse im Sozialisationsbereich auswirkt (vgl. Franz. Revolution; Russische Revolution; Nachkriegsentwicklung in Deutschland nach 1918 und nach 1945 in der BRD/DDR). Veränderungen von Sozialisationsformen und -inhalten werden so zu einem Indikator dafür, inwieweit die jeweils proklamierten gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen sich durchsetzen konnten.

Es sollte aber auch bewußt werden, daß trotz partikularer Interessen, die sich der Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung für alle bedient haben und noch bedienen, diese Forderung immer wieder aufgegriffen wurde mit dem Ziel, inhumane Verhältnisse (Unterdrückung, Ausbeutung, Gewalt) zu beseitigen und ihnen Modelle einer humanen Gesellschaft entgegenzusetzen.

Auch an dieser Stelle ergibt sich die Frage nach den Zielen einer Veränderung von Sozialisationsinhalten/formen. Nach den allgemeinen Lernzielen dieser Rahmenrichtlinien müßte es darum gehen, historische, gegenwärtige und denkbare Sozialisationsformen daraufhin zu befragen, ob sie den Prozeß der Mit- und Selbstbestimmung fördern, erschweren bzw. verhindern. Diese Aufgabenstellung verlangt, die Begriffe Selbst- und Mitbestimmung ebenfalls in Zusammenhang mit der historischen Entwicklung zu sehen. So ist zu prüfen, inwieweit das Festhalten an den tradierten Formen von Selbst- und Mitbestimmung gewährleistet, daß eine dem jeweiligen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung angemessene Konzeption entworfen und realisiert werden kann. Diese Aufgabe verlangt die Prüfung der Maßstäbe für die Urteilsbildung. Auch hierbei dürfte Unterricht dann scheitern, wenn er eindeutige Antworten anstrebt. Der Lernerfolg bestünde demgegenüber in der Befähigung der Schüler, das was jeweils subjektiv unter Selbst- und Mitbestimmung verstanden wird, nicht von vornherein als Ausdruck individueller Entscheidung oder persönlicher Meinung zu deuten. Die kritische Beurteilung dieser Vorstellungen verlangt die Einführung in Formen und Techniken der Manipulation. Allerdings muß auch hier wieder davor gewarnt werden, Schülern den Eindruck zu vermitteln, als sei die Kenntnis solcher Manipulationsabsichten und ihrer Methoden bereits gleichbedeutend mit der Fähigkeit, sich ihrer Wirkung zu entziehen.

Geht es darum, Schüler zur Kritikfähigkeit gegenüber Rollenerwartungen zu befähigen, dann darf auch die Schule als Sozialisationsfeld nicht von dem kritischen Befragten durch die Schüler ausgenommen werden. Die Schüler sollen fähig werden, die Intentionen der Sozialisationsinstanzen auf ihre Zielvorstellungen hin zu befragen und an den Methoden zu messen, die angewandt werden, um diese Ziele zu verwirklichen. Diese Überlegungen lassen sich in folgenden **Lernzielen** zusammenfassen

1. erkennen, daß individuelles Verhalten durch Rollenerwartungen mitgeprägt wird
2. lernen, historische, gegenwärtige und denkbare Sozialisationsformen daraufhin zu befragen, inwieweit sie den Prozeß der

Selbst- und Mitbestimmung fördern, erschweren bzw. verhindern

3. erkennen, daß die Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung, in den Inhalten und in den Formen ihrer Realisierung zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Schichten/Klassen bestimmter Gesellschaften aufgegriffen und unterschiedlich bestimmt wurde
4. lernen, daß Selbst- und Mitbestimmung als Sozialisationsziele sowohl der Sicherung von Herrschaft als auch ihrem Abbau gedient haben und dienen (ideologische und utopische Funktion)
5. lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, d. h. unter jeweils besonderen gesellschaftlichen Bedingungen entstanden und im Rahmen dieser Bedingungen bzw. mit ihnen veränderbar sind
6. erkennen, daß in den Sozialisationsformen, die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirksam werden und ihren sichtbaren Ausdruck finden
7. lernen, daß eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse die Veränderung tradierter Inhalte und Formen der Sozialisation einschließt
8. lernen zu fragen, inwieweit in Sozialisationsformen die Zugehörigkeit zu Klassen, Schichten, Gruppen einer Gesellschaft ihren Ausdruck findet; lernen, daß unterschiedliche Sozialisationsformen in einer Gesellschaft als ein Merkmal zur Bestimmung der Begriffe Klasse, Schicht, Gruppe gelten
9. lernen, daß Sozialisation immer auch Triebunterdrückung einschließt, daß es aber über Umfang und Notwendigkeit dieser Triebunterdrückung unterschiedliche Auffassungen gibt, denen zum Teil verschiedene theoretische Erklärungsmodelle entsprechen
10. lernen, Formen der Trieberziehung (Angebote zur Triebbefriedigung; Forderungen auf Triebverzicht; Arten der Ersatzbefriedigung/Triebsublimierung) in Zusammenhang zu sehen mit dem Sozialverhalten (Ich-Stärke; Selbstbewußtsein; Aggressivität; Autoritätsbindungen)
11. erkennen, daß in die jeweiligen Sozialisationsformen die Formen der Auseinandersetzungen mit den räumlichen Gegebenheiten eingehen

12. erkennen, welche räumlichen Gegebenheiten als naturbedingte und sozioökonomische Faktoren auf Sozialisationsprozesse einwirken und welche Möglichkeiten ihrer Veränderung sich ergeben
13. erkennen, daß in die Beurteilung von Sozialisationsprozessen Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisation sind
14. lernen, die Grenzen und Möglichkeiten einer nachträglichen Korrektur von Sozialisationsergebnissen einzuschätzen
15. lernen, nach den politischen Auswirkungen verschiedener Sozialisationsformen zu fragen und hierzu theoretische Erklärungsmodelle heranzuziehen.

Lernzielzusammenhang 2: Verhalten bei Rollenkonflikten

Es könnte scheinen, als ob die Lernziele, die auf Schülerverhalten abgestellt sind (LZ 16 ff) lediglich den kognitiven Bereich abdecken. Diese Beschränkung resultiert wiederum aus der Tatsache, daß unter dem Gesichtspunkt der Selbst- und Mitbestimmung den Schülern Handlungsformen vermittelt werden müßten, die sie befähigen, auch das eigene Verhalten einer ständigen kritischen Überprüfung zu unterziehen. Die Notwendigkeit hierzu stellt sich am dringendsten im Rollenkonflikt. Dieser Begriff bezeichnet im folgenden Spannungen und Auseinandersetzungen, die sich aus der Wahrnehmung verschiedener Rollen durch ein und dieselbe Person ergeben (z. B. Rolle als Schüler, als Kind oder Freund) oder aber durch das Aufeinandertreffen verschiedener Rollenträger. Hierher gehören aber auch gegensätzliche bzw. widersprüchliche Erwartungen an ein und dieselbe Rolle (z. B. Anforderungen an Schülerverhalten durch die verschiedenen Lehrer, die in einer Klasse unterrichten).

Allgemein stellt sich für Unterricht die Aufgabe einer vernünftigen Abgrenzung der berechtigten Behauptung von Rollenpositionen und -erwartungen gegenüber solchen, in denen oft unbewußt gesellschaftliche Formen von Unterdrückung und Intoleranz durchschlagen. Das Problem besteht jedoch nicht nur in der schwierigen Entscheidung, was im Einzelfall als berechtigt anzusehen ist, sondern es liegt auch in der geringen Möglichkeit, über Unterricht im Bereich Gesellschaftslehre die Bedingungen zu verändern, die dazu führen, daß Schüler unter Umständen Rollenkonflikten ausge-

liefert sind, in denen offensichtlich Unterdrückung und Intoleranz vorherrschen.

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

16. eigenes Verhalten als Gegenstand von Nachdenken anzuerkennen
17. individuelle Konflikte auch als Rollenkonflikte zu begreifen
18. die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung
19. Beziehungen zwischen verschiedenen an ihn gerichteten Rollenerwartungen herzustellen

20. für die daraus sich ergebenden Rollenkonflikte verschiedene Verhaltensmöglichkeiten kennenzulernen und zu vergleichen
21. dabei zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Lösungsmöglichkeiten zu unterscheiden
22. lernen zu prüfen, inwieweit die Lösung von Rollenkonflikten zugleich eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen für ihre Entstehung einschließt
23. lernen, für den Austrag von Rollenkonflikten kooperative und kollektive Handlungsformen zu entwickeln
24. prüfen, inwieweit die Lösung von Rollenkonflikten auch eine Veränderung der raumbedingten Faktoren einschließt (z. B. Wohnverhältnisse, Siedlungsformen . . .).

Vorschläge zur Konkretisierung der Lernziele im Unterricht

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

Lernfortschritt wird so verstanden, daß die Schüler ausgehend von der Betrachtung und Beurteilung isolierter Erscheinungen fähig werden für die Untersuchung vielschichtiger Zusammenhänge. Dieser Aufbau knüpft an ein Ausgangslernverhalten der Schüler an, das durch eine Wahrnehmung und Beurteilung gesellschaftlicher Erscheinungen bestimmt ist, die deren Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit außer acht lassen. Offen bleibt dabei, inwieweit dieser beobachtbare Tatbestand als Ergebnis vorangegangener Sozialisationseinflüsse zu gelten hat oder aber auf entwicklungspsychologisch deutbare Prägungen verweist.

Bei der Zuordnung der Lernziele zu den Jahrgangsstufen mußte ferner berücksichtigt werden, daß durch die Gegenstandsstruktur dieses Lernfeldes eine große Anzahl der Themenstichworte den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler erfaßt.

Vor allem dort, wo auf die Erziehungsfunktion der Familie eingegangen wird, verlangt die Einbeziehung der Schülererfahrungen

vom Unterrichtenden eine Reihe von Vorüberlegungen. So muß geklärt werden, ob den Schülern die Qualifikationen vermittelt werden können, die es ihnen ermöglichen zu erkennen, daß es im Unterricht nicht darum geht, die jeweilige „Privatsphäre“ anzutasten sondern um die Prüfung, inwieweit die als privat erfahrenen Phänomene in einem gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden müssen (vgl. S. 100 f).

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

Diese Überlegungen führen zu einem Konkretisierungsangebot, in dem die Thematisierung unmittelbarer Erfahrungen von Klassenstufe zu Klassenstufe ein stärkeres Gewicht gewinnt, jedoch nicht verbindlich verlangt wird. So sollten z. B. die für die 7./8. Jahrgangsstufe angeführten Hinweise zur Untersuchung der Erziehungsformen innerhalb der Familie (vgl. S. 98 ff) sowohl auf wissenschaftliche Befragungsergebnisse als auch auf „literarisches“ Material bezogen werden. Das gleiche gilt auch für die Themenstichworte zum Lehrer-Schüler-Verhältnis bzw. zum Verhältnis zwischen Jugendlichen und Eltern auf der 9./10. Jahrgangsstufe (vgl. S. 130 ff).

5./6. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Lernzielschwerpunkt 1: Einführung in den Rollencharakter von Verhaltensformen	73
Rollenkonformes und nichtrollenkonformes Verhalten (S. 73)	
Verschiedenartigkeit von Erziehungsformen (S. 75)	
Lernzielschwerpunkt 2: Schule als Beispiel für die gesellschaftliche Organisation von Erziehung	78
Gegenwärtige Formen schulischer Sozialisation (S. 79)	
Schule als Institution in historischer Sicht (S. 82)	
Schule als Institution in sozialgeographischer Sicht (S. 83)	
Lernzielschwerpunkt 3: Einführung in die Auswirkungen von rollengeprägten Verhaltensformen	85
Individuell erlebte Konflikte als Rollenkonflikte (S. 86)	
Vorurteile (S. 88)	
Minderheiten (S. 90)	
Qualifikationen	92

Lernzielschwerpunkt 1: Einführung in den Rollencharakter von Verhaltensformen

Im Arbeitsbereich Sozialisation beziehen sich Lernziele und Unterrichtsgegenstände in der Regel unmittelbar auf den Erfahrungsbe-
reich der Schüler. Lernen schließt ein, daß die Schüler befähigt
werden, ihre unmittelbaren Erfahrungen zu durchdenken. Dazu
müssen diese Erfahrungen den Charakter der Selbstverständlich-
keit verlieren. Das heißt, die Art, in der Schüler erzogen werden,
die Tatsache, daß sie eine öffentliche Schule besuchen, daß sie
sich als Kinder, als Junge, als Mädchen in bestimmten Formen ver-
halten, müßten frag-würdig werden. Alle Versuche, die Schüler zum
Nachdenken über ihre Erfahrungen zu bringen, werden voraus-
sichtlich auf Widerstand stoßen, solange die Schüler die vorge-
schlagenen Themenstichworte als eine Aufforderung verstehen, im
Unterricht persönliche Probleme zu behandeln. Als Möglichkeit
bietet sich die Einführung des Rollenbegriffs über Beispiele an, an
denen Schülern erfahrbar wird, in welchem Ausmaß individuelle
Verhaltensformen in ihrem Spielraum festgelegt sind. Um zu ver-
hindern, daß diese Prägung vorwiegend als Ausdruck einer unver-
änderlichen menschlichen Natur aufgefaßt wird, sollen gegenwärtige
Formen kindlichen Verhaltens verglichen werden mit denen in
anderen Kulturen und zu anderen historischen Zeiten. Dem ent-
sprechen folgende **Lernziele**:

- erkennen, daß individuelles Verhalten durch Rollenerwartungen
mitgeprägt wird (LZ 1)
- lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, das heißt
unter besonderen gesellschaftlichen Bedingungen entstanden
und im Rahmen dieser Bedingungen bzw. mit ihnen veränderbar
sind (LZ 5)
- eigenes Verhalten als Gegenstand von Reflexion akzeptieren
(LZ 16).

Themenstichwort:

Rollenkonformes und nichtrollenkonformes Verhalten

Lernzielorientierte Erläuterungen:

Voraussetzung dafür, daß den Schülern der Rollencharakter indivi-
dueller Verhaltensformen bewußt wird, kann die Erkenntnis sein,

daß das Verhalten von Menschen sich in bestimmten Situationen, bezogen auf Beruf, Geschlechtszugehörigkeit, Alter gleicht. Allerdings reicht diese Einsicht nicht aus, um den Begriff Rolle einzuführen. Hinzu kommen muß auch die Erfahrung, daß bestimmte Verhaltensweisen durch bestimmte Erwartungen ausgelöst werden. Dies wird deutlich, indem Abweichungen von solchen Erwartungen zum Lerngegenstand werden.

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

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

Materialhinweise:

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

dtv-Wörterbuch zur Psychologie, Drever, J. u. Fröhlich W. D. dtv (3031)

Gottschalch, Sozialisationsforschung, Fi.-Tb. 6503, S. 45 ff.

Rückriem, G. M., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: Klafki, W. u. a., Erziehungswissenschaft 1, Ffm. 1970, S. 257 ff (Fi.-Tb. 6106)

Iben, G., Die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozeß, in: ebenda S. 92 ff

Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Leitthema: Soziale Rollen, 1972/3 U

Brieda, V. u. a., Verhaltenssteuerung – Abweichendes Verhalten. – Materialien für die Unterrichtspraxis, Offenbach 1972 (Vgl. die Rezension von Fischer, K. G., Zur Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, in: NPL, 1973/3 S. 300 f)

Lindgren, A., Pippi Langstrumpf, Hamburg o. J.

Gormander, D., Als die Kinder die Macht ergriffen, Ffm. 1971

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

Waechter, F. K., Anti-Struwelpeter, Darmstadt 1970

Themenstichwort:

Verschiedenartigkeit von Erziehungsformen

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Einführung des Rollenbegriffs sollte die Möglichkeit eröffnen, nach der gesellschaftlichen Prägung individuellen Verhaltens zu fragen. Diese Prägung wird nun ihrerseits als Ausdruck und Ergebnis historischer Entwicklung Lerngegenstand. Die hierzu vorgeschlagenen Beispiele sind unter dem Gesichtspunkt der Veränderung und Entwicklung aufeinander bezogen. Beide Begriffe sollen für Schüler in Ansätzen faßbar werden. Die mögliche Zuordnung der Beispiele zu dem traditionellen Gliederungsschema Altertum/Mittelalter/Neuzeit sollte nur insoweit aufgegriffen werden, als Schüler selbst Zuordnungsfragen stellen. Es hängt von der jeweiligen Lernsituation ab, ob sich daraus bereits Aufgaben entwickeln lassen, in denen es um Bedeutung, Entstehung und Problematik historischer Einteilungsschemata geht.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Im Sinne der Lernziele bieten sich zwei Möglichkeiten an, Unterricht zu organisieren:

- Einmal können Beispiele von Erziehungssituationen an verschiedenen Punkten der historischen Entwicklung verglichen werden.

- Zum anderen bietet es sich an, Materialien aus dem Bereich der Ethnologie heranzuziehen. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Erfahrung der Andersartigkeit von Erziehungsformen zu anderen Zeiten und in anderen Kulturen (sozialgeographischer Ansatz).

Beide Ansätze eignen sich, um die Selbstverständlichkeit alltäglicher Erfahrungen in Frage zu stellen. Die Entscheidung für einen der beiden Ansätze im Unterricht hängt auch davon ab, welche Themenstichworte in anderen Arbeitsbereichen ausgewählt werden. (Vergleiche Einleitung in Teil B.) Unabhängig davon stellen beide Ansätze die Aufgabe, mit Material zu arbeiten, das den Schülern nicht unmittelbar erschließbar ist. Gerade diese Fremdartigkeit muß im Unterricht thematisiert werden, das heißt, der Lehrer sollte Schüler zu Äußerungen anregen und sie aufgreifen wie: „Das verstehen wir nicht. Warum ist das so? War es wirklich so? Das ist doch heute ganz anders. So möchte ich nicht leben...“. Dem entspricht der Vorschlag, keine allgemeinen Überblicke und Zusammenfassungen zum Beispiel über „Erziehung in Sparta“ vorzulegen, sondern von Situationsschilderungen und Erfahrungsberichten auszugehen. Dabei wird bewußt der Rückgriff auf Materialien in Kauf genommen, die nicht im strengen Sinn als historische Quellen gelten können. Gegenüber den bisherigen Versuchen der Didaktik, durch Geschichtserzählungen des Lehrers Anschaulichkeit und Nähe herzustellen, erscheint dieses Vorgehen jedoch den Vorteil zu bieten, daß es durch die Form der Darstellung des Materials Distanz gerade nicht aufhebt. Um die Erfahrung dieser Distanz aber geht es in diesem Lernzielschwerpunkt vorrangig. Unterricht hätte auch dann den beabsichtigten Lernfortschritt erreicht, wenn Schüler zunächst auf der Vorstellung beharren, die eingebrachten Berichte spiegelten unmittelbar historische Wirklichkeit. Sofern dabei die psychologische Einfühlung in Vergangenheit durch eine Fragehaltung nach der Ursache für das Fremde ersetzt wird, bestehen Voraussetzungen, schrittweise die Fähigkeit zur Prüfung der Entstehung und der Aussagekraft solcher Berichte zu entfalten. Genau dies aber erschwert ein Vorgehen, das dem Lehrer oder dem Geschichtsbuch die Rolle des objektiven Berichterstatters erst einmal zugespielt hat.

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

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

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

Materialhinweise: (u. a.)

Plutarch, Lykurg-Biographie u. a., Goldmann-Tb. 1430 ff.

Eschenbach, W. v., Parsifal u. a. Reclam 7451

Moritz, Ph., Anton Reiser u. a. Reclam 4813–4818

Mann, H., Der Untertan, dtv 256/257

Keller, G., Der grüne Heinrich u. a. Goldmann-Tb. 778–780

Dickens, Ch., Oliver Twist Ravensburger-Tb. 139

Bräker, U., Der arme Mann im Tockenburg u. a. Reclam 2601–2602a

Hoppe, R., Dokumente zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart, Berlin 1969

Borst, A., Lebensformen im Mittelalter, Berlin 1970

Ethnologische Materialien:

Um Schüler für diese Gesichtspunkte zu motivieren, bietet es sich an, von „Extremfällen“ auszugehen, wie etwa der Situation der Kinder bei den Pygmäen im tropischen Regenwald Afrikas oder den Indianern im Amazonasgebiet. Hierbei soll deutlich werden, daß Kinderrollen eine – verglichen mit unserer Gesellschaft – völlig andersartige Ausprägung haben. Herausgearbeitet werden müßten dazu Formen der Ritualisierung, in der sich Erziehung jeweils vollzieht. Die Frage nach den Zielen und Absichten, die mit dieser Erziehung verfolgt werden (z. B. auch durch die Setzung bestimmter Tabus) verweist auf den Zusammenhang dieser Beispiele mit den für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Themenstichworten im Lernfeld Wirtschaft. Von hier aus wird es dann auch möglich sein, Gründe und Folgen von Veränderungen der Kinderrolle ins Blick-

feld zu rücken. Dazu können etwa die Auswirkungen untersucht werden, zu denen die Errichtung von Schulen in Grönland für Eskimokinder bzw. in Afrika oder Südamerika geführt haben.

Materialhinweise:

Mead, M., Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, 3 Bde., dtv 4032–4034

Erikson, E. H., Kindheit und Gesellschaft, Stgt. 1971, darin: Die Kindheit in zwei amerikanischen Indianerstämmen

Bittner/Schmid-Cords, Erziehung in früher Kindheit, München 1966, darin: Thomson, L. u. Joseph, A., Kindheit bei den Hopi

Kaufmann, H., Der Teufel tanzt im Jujubusch, Trio-Tb

Liegle, L., Kollektiverziehung im Kibbuz, München 1971, darin: Fagin, H., Das soziale Verhalten kleiner Kinder im Kibbuz

Helbig, L., Eltern und Kinder, in: Politik im Aufriß, Bd. 1, Ein Quellen- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I, Ffm. 1972, Kap. I, S. 1 ff.

Hebel, F., Soziale Sensibilisierung im Rahmen formeller Erziehung. Vergleichende Kulturbetrachtung am Beispiel Erziehung im Sozialkunde-Unterricht der Sekundarstufe I, in: Fackiner, K. (Hg.) Handbuch des politischen Unterrichts, Ffm. 1972, S. 55 ff

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

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

- lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, d. h. unter jeweils besonderen Bedingungen entstanden und im Rahmen dieser Bedingungen oder mit ihnen veränderbar sind (LZ 5)
- erkennen, daß in den Sozialisationsformen die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirksam werden und ihren sichtbaren Ausdruck finden (LZ 6)
- erkennen, daß in die jeweiligen Sozialisationsformen die Formen der Auseinandersetzungen mit den räumlichen Gegebenheiten eingehen (LZ 11)
- erkennen, daß in die Beurteilung von Sozialisationsprozessen Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisation sind (LZ 13).

Themenstichwort:

Gegenwärtige schulische Sozialisationsformen

Lernzielorientierte Erläuterungen

In dieser Jahrgangsstufe erfahren Schüler unmittelbar, daß es, bezogen auf schulische Ausbildung, für sie verschiedene Wahlmöglichkeiten gegeben hat bzw. gibt. Die Entscheidung, welche Schulform, welchen Kurs sie besuchen, dürfte in der Regel als Ergebnis der Willenserklärung ihrer Eltern bzw. als Folge der Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeit durch die Schule angesehen werden. Auf die entsprechenden Entscheidungen und Anforderungen reagieren Schüler häufig mit Ängsten, mit Resignation oder auch mit Arroganz. An dieses Verhalten knüpft Unterricht an.

Unter dem Gesichtspunkt der Lernziele geht es nun darum, den Schülern bewußtzumachen, daß die Wahlmöglichkeit sich in einem vorgegebenen Rahmen vollzieht. Diese Rahmenbedingungen werden Gegenstand von Unterricht. Dies geschieht auf zwei Ebenen. Einmal muß gefragt werden, von welchen Voraussetzungen die Entscheidung der Eltern für eine bestimmte Schulausbildung ausgeht bzw. warum sie eine bestimmte Ausbildung für wünschenswert halten. Zum anderen werden – wenigstens in Ansätzen – die bisherigen Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsgängen im Bereich der Schule aufzuzeigen sein. In beiden Fällen wird der Unterricht dazu führen, daß Lernverhalten und Leistungsvermögen der Schüler als Hauptargumente für Zuweisung zu bestimmten Schulformen fragwürdig werden.

Die Entscheidungen erscheinen nicht mehr nur als Ausdruck persönlicher Motive der Eltern, Lehrer und Schüler, ebensowenig können die Fähigkeit, Anforderungen nachzukommen, nur als persönliches Verdienst (Begabung) und – was wichtiger ist – Schwierigkeiten vorwiegend als persönliches Versagen gedeutet werden. Ähnliches gilt für das Verhalten der Eltern. Vielmehr erkennen die Schüler in Ansätzen, daß entsprechende Unterschiede auch Ergebnis unterschiedlicher sozialer Erfahrungen sind. (Das kann sich im Unterricht darauf beschränken, daß Schüler feststellen, welche Auswirkungen es hat, wenn Eltern in der Lage sind, sich um Hausaufgaben zu kümmern bzw. dabei zu helfen.) Auf diese Weise werden Aufgaben vorbereitet, die auf den folgenden Jahrgangsstufen in den Mittelpunkt rücken (das Verhältnis zwischen Sozialisationsbedingungen und Schichtzugehörigkeit und die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sozialisationsverhältnissen und gesellschaftlicher Gliederung).

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

– die Schulpflicht:

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

– Schulformen:

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

– Qualifikationen und Berufswahl:

Welche Berufsentscheidungen können voraussichtlich zu einem späteren Zeitpunkt überhaupt nicht getroffen werden, wenn im

Alter von 12 Jahren die Entscheidung für eine bestimmte Schulform gefallen ist? Wie hängen die in der Schule geforderten Qualifikationen mit der Berufsstruktur in der Gesellschaft zusammen? Wovon hängt es ab, daß neue Qualifikationsanforderungen tradierte Forderungen ablösen können?

– Sozialisationsformen:

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

Materialhinweise:

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

bildungspolitische Informationen, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Nr. 3/72, Einleitung

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

Grimm, S., Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966

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

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

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

Grauer, G., Leitbilder und Erziehungspraktiken (Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg I - III), in: b:e 7, 8, 10, 1968

Rolff, H. G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 5/1972

Tent, L., Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Möglichkeiten und Grenzen, Göttingen 1969.

Mollenhauer, K., Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth, H. (Hg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 269 ff.

Backmann, C. W./Secord, P. F., Sozialpsychologie der Schule, Weinheim 1972

Weinert, F. E., Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen, in: Graumann, C. F. (Hg.), Handbuch der Psychologie Bd. 7/2, Sozialpsychologie, Göttingen 1972, S. 825 ff.

Sozialisation durch die Schule, in: Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 5, Weinheim 1972, S. 49 ff.

Helbig, L., Schule, in: Politik im Aufriß, Bd. 1, Ein Quellen- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I, Ffm. 1972, Kap. II, S. 26 ff.

Themenstichwort:

Schule als Institution in historischer Sicht

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Begründung für die Einbeziehung historischer Formen öffentlicher Erziehung entspricht den lernzielorientierten Erläuterungen zu dem Themenstichwort „Verschiedenartigkeit von Erziehungsformen“ (vgl. S. 75). Darüber hinaus sollen die historischen Beispiele die Untersuchung der Abhängigkeit schulischer Sozialisation und ihrer Organisation von dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand und den politischen Verhältnissen vorbereiten.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Entsprechend den übrigen historischen Themenstichworten auf dieser Jahrgangsstufe sollten Ausgangspunkt von Unterricht Situationsberichte/Schilderungen über Schulverhältnisse sein. Die Art, in der Schüler, Lehrer und Eltern jeweils Schulwirklichkeit erfahren, läßt sich in einem ersten Schritt auf institutionelle Bedingungen beziehen, indem Material zum Wandel der Lehrerrolle mitherangezogen wird (Ausbildungsformen/Ziele, soziale Stellung, Besoldung, Rolle der Schulaufsicht). Die gewonnenen Einsichten werden auf der folgenden Jahrgangsstufe aufgegriffen und vertieft durch die Frage nach Entstehung und Veränderung der Schulorganisation/Schulformen und der Bildungsinhalte.

Materialhinweise:

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

- Bungert, K., Die Odyssee der Lehrerschaft, Darmstadt 1965
- Paulsen, F., Geschichte des gelehrten Unterrichts, Berlin 3/1921
- Dietrich, T./Klink, J. G. (Hg.), Zur Geschichte der Volksschule, Bd. 1, Bad Heilbrunn 1964
- Maskus, R. (Hg.), Zur Geschichte der Mittel- und Realschule, Bad Heilbrunn 1966
- Strzelewicz, W., Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein – Sozialhistorische Darstellung, in: Strzelewicz, W. u. a., Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1969, S. 1 ff.
- Klafki, W., Normen und Ziele in der Erziehung, in: Klafki, W. u. a., Erziehungswissenschaft 2, Ffm. 1970, S. 13 ff (Fi.-Tb. 6107)
- Lingelbach, K. Chr., Zur historischen Veränderbarkeit sozialer Systeme, in: Klafki, W. u. a., Erziehungswissenschaft 1, Ffm. 1970, S. 308 ff (Fi.-Tb. 6106)

Themenstichwort:

Schule als Institution in sozialgeographischer Sicht

Lernzielorientierte Erläuterungen

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

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

Rolle von Fahrschülern in Beziehung zu den gegebenen Raumstrukturen.

Überlegungen zu der Frage nach einem optimalen Schulstandort, bezogen auf Schuleinzugsbereich, Schulweg, Verkehrsmittel, Vergleich der Ergebnisse mit den entsprechenden öffentlichen Planungsvorhaben/maßnahmen/entscheidungen — Entschlüsselung ausgewählter Faktoren für öffentliche Entscheidungsprozesse.

Standortprobleme von Spielplätzen, Kindergärten, Sport-, Freizeit-anlagen etc. im Wohnbereich der Schüler.

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

Vergleich der Schulsituation gleichaltriger Kinder in anderen Ländern.

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

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

Materialhinweise:

Schrettenbrunner, H., In der Gemeinschaft leben

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

Menschen in ihrer Umwelt. Studien zur Geographie. Stgt.

Geipel, R., Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens, Ffm. 1965

derselbe, Bildungsplanung und Raumordnung, Ffm. 1968

Lernzielschwerpunkt 3: Einführung in die Auswirkungen von rollengeprägten Verhaltensformen

An die Einführung der Schüler in den Umgang mit dem Rollenbegriff läßt sich über die Feststellung, daß es unterschiedliche Rollen gibt, die Frage nach dem Verhältnis dieser Rollen zueinander knüpfen. Dabei kann auch bereits versucht werden, ausschließlich als Ausdruck individuellen Verhaltens erfahrene Konflikte unter dem Gesichtspunkt der in ihnen wirksam werdenden Rollenprägungen zu befragen. Vor allem hier zeigt sich die didaktische Bedeutung des Begriffs Rolle, der dazu dient, Verhaltensweisen, die als rein individuell oder als individualistisch angesehen werden, in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu verdeutlichen. Im Mittelpunkt stehen solche Erscheinungen und Verhaltensformen, die unbestreitbar als erlernt bzw. anerzogen gelten können. Erst wenn diese gleichsam wissenschaftlich gesicherten Auswirkungen gesellschaftlicher Einflüsse bewußt geworden sind, kann die Frage nach der Grenze dieser Einflüsse sinnvollerweise gestellt werden. In dieser Verwendung wird der Rollenbegriff auch nicht von der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die politische Bedeutung rollentheoretischer Modelle berührt, da dieser didaktische Bezug zunächst nur die Tatsache gesellschaftlicher Bedingungen individuellen Verhaltens, nicht aber bereits ihre Bewertung oder Systematisierung beinhaltet.

Im Unterricht geht es auch nicht um eine Bestandsaufnahme vorhandener Rollen. Orientierungsrahmen bilden vielmehr folgende Gesichtspunkte:

- Wann und warum ist es angebracht, von Rollenverhalten zu sprechen?
- Wie läßt sich seine Entstehung erklären?
- Welche Vor- und Nachteile verbinden sich mit bestimmten Rollenprägungen
 - a) für den Rollenträger
 - b) für die Bezugsrollen?
- Lassen sich Bedingungen bestimmen, unter denen Rollenverhalten sich verändert?
- Beispiele für die Veränderung von Rollenverhalten

- Beispiele für die Auswirkungen mit rollenkonformen Verhaltens.

Dem entsprechen folgende **Lernziele**:

- erkennen, daß in die Beurteilung von Sozialisationsprozessen Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisation sind (LZ 13)
- lernen, nach den politischen Auswirkungen verschiedener Sozialisationsformen zu fragen und hierzu theoretische Erklärungsmodelle heranzuziehen (LZ 15)
- eigenes Verhalten als Gegenstand von Reflexion akzeptieren (LZ 16)
- individuelle Konflikte auch als Rollenkonflikte begreifen (LZ 17)
- die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung (LZ 18)
- Beziehungen zwischen verschiedenen an ihn (den Schüler) gerichteten Rollenerwartungen herstellen (LZ 19)
- für die sich daraus ergebenden Rollenkonflikte verschiedene Verhaltensmöglichkeiten kennenlernen und vergleichen (LZ 20).

Themenstichwort:

Individuell erlebte Konflikte als Rollenkonflikte

Lernzielorientierte Erläuterungen

Allerdings reichen wahrscheinlich die in der 5. und 6. Jahrgangsstufe vermittelbaren Fähigkeiten noch nicht aus, um Schülern die bewußte Auseinandersetzung mit Situationen und Schwierigkeiten zuzumuten, denen sie in Elternhaus und Schule ausgesetzt sind (z. B. Problem des Außenseiters, Klassenkasper). Die Beispiele sind daher so gewählt, daß sie den Bezug zur unmittelbaren Situation nicht ausschließen, ihn aber auch nicht notwendig machen.

Keinesfalls darf Unterricht die Vorstellung wecken oder verstärken, die Deutung individueller Konflikte als Ausdruck von Rollenkonflikten sei gleichbedeutend mit ihrer Lösbarkeit.

Es müßte deutlich werden, daß das Verhalten der am Konflikt Beteiligten auch durch Zwänge bestimmt wird, deren Aufhebung nicht nur Sache des persönlichen Wollens ist. Deshalb sollten alle Ansätze bei Schülern verstärkt werden, die nach einer Begründung von Zwängen verlangen. Die Selbstverständlichkeit, mit der solche Begründungen unter Umständen hingenommen werden, sollten den Lehrer auf einer Überprüfung der Argumente in der konkreten Situation bestehen lassen.

So könnten etwa Zwänge, die sich aus dem Abschreibeverbot ergeben, über die gängige Begründung für dieses Verbot zur Einbeziehung von Erfahrungsberichten führen über das Lern- und Leistungsverhalten von Schülergruppen, für die dieses Verbot nicht gilt.

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

- Vergleich der Erwartungen, die Eltern, Schüler, Freunde, Lehrer mit der Schülerrolle verbinden;
- Vergleich der Erwartungen, die Schüler, Eltern, Lehrer, Direktoren mit der Lehrerrolle verbinden;
- Vergleich zwischen offiziellen Anforderungen der Schule an Schülerverhalten (Leistungserwartungen, Ordnung, Sauberkeit, Disziplin) und den Normen, die die Beziehungen der Schüler untereinander bestimmen (Anerkennung, Beliebtheit und Ablehnung, bezogen auf Schülerstreiche, Abschreibenlassen, Rolle des Klassenkaspers, Körperkraft, sportlichen Erfolg, Besitz an Statussymbolen wie Spielzeug, Fahrräder).

Materialhinweise:

Zur Methodik und Didaktik des Rollenspiels im Unterricht

Brocher, T., Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen, Braunschweig 1967

Spangenberg, K., Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht, Weinheim 1969

Antons, K. u. a., Kursus der medizinischen Psychologie. Gruppendynamische Didaktik, München 1971

Antons, K., Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken, Göttingen 1973

Ulich, D., Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen, München 1971

Gutte, R., Rollenspiele als „kompensatorische Spracherziehung“, in: Sprache und Politik. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung H. 91, Bonn 1971, S. 201 ff.

Wünsche, K., Die Wirklichkeit des Hauptschülers (Kap.: Spiele mit Rollen und Regeln) Köln 1972, S. 102 ff.

Daublebsky, B., Spielen in der Schule, Stuttgart: Erscheinen in Vorbereitung.

Themenstichwort:

Vorurteile

Lernzielorientierte Erläuterungen

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

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

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

Als Beispiele bieten sich an:

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

Materialhinweise:

Heintz, P., Soziale Vorurteile, Köln 1957

„Vorurteile – ihre Erforschung und Bekämpfung“, in:
Politische Psychologie, Bd. 3, Ffm. 1964

Wolf, H. E., Soziologie der Vorurteile, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung; 2. Bd., Stuttgart 1969

Brückner, P., Analyse des Vorurteils: Begriff, Genese, soziale und politische Bedeutung, in: Tribüne 1966/20, S. 2091 ff.

Mitscherlich, A., Zur Psychologie des Vorurteils, in: ders. Die Unfähigkeit zu trauern, München 1967, S. 135 ff.

Lenski, J./Thelen, D., Aggression und Vorurteil I – Texte und Materialien, Arbeitsheft 11 der hessischen Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden o. J.

Helbig, L., Mehrheiten und Minderheiten, in: Politik im Aufriß, Bd. 1, Ein Quellen- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I, Ffm. 1972, Kap. VII, S. 116 ff.

Lüers, U. u. a., Selbsterfahrung und Klassenlage – Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung, München 1971

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

Vergleiche auch die Literaturangaben zum folgenden Themenstichwort „Minderheitengruppen“.

Themenstichwort:

Minderheitengruppen

Lernzielorientierte Erläuterungen

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

Unterrichtspraktische Hinweise:

- Die Vernichtung der Indianer in Nordamerika
- Die Sklavenschicksale der Neger
- Judenpogrome im Mittelalter/Judenverfolgung im „3. Reich“

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

Es müßten demnach

- die derzeitige Lage der Indianer in den Reservaten
- Beispiele für Rassenunruhen in den USA
- Stellung der Juden in der UdSSR

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

Materialhinweise:

Nostitz, S. v., Die Vernichtung des roten Mannes, Düsseldorf/Köln 1970

Schwarzer Hirsch, Ich rufe mein Volk, dtv 56

„Die Weißen knallten uns ab wie die Hunde“, in: Stern, Nr. 25, 1971

Beecher-Stowe, H., Onkel Toms Hütte, Goldmann-Tb 594-595

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

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

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

Böhmer, P. u. a., Der Rassenkonflikt in den USA, Bd. 1 und 2, Ffm. 1972 (Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht 15)

Doerdelmann, B., (Hg.), Minderheiten in der Bundesrepublik, München 1969

Schrettenbrunner, H., Gastarbeiter, Ffm. 1971

Nikolinakos, M., Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage, rororo-Tb 1581

Klee, E., Gastarbeiter, es 359

Borelli, U., (Hg.), Das Beispiel Gastarbeiter – Minderheiten in der BRD, Praxis des politischen Unterrichts 2, Stuttgart 1973

Christian, W. u. a., Lohnarbeit am Beispiel der „Gast“arbeiter, Ffm. 1973 (Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht 21)

Helbig, L., Mehrheiten und Minderheiten, in: Politik im Aufriß, Bd. 1, Ein Quellen- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I, Ffm. 1972, Kap. VII, S. 116 ff.

Vgl. auch die Literaturangaben zum vorangegangenen Themestichwort „Vorurteile“.

Qualifikationen

Die Erreichung dieser Lernziele schließt den Erwerb folgender Qualifikationen ein:

- lernen, eigene Meinungen in den Unterricht einzubringen
- lernen, in Ansätzen nach der Entstehung von Meinungen zu fragen
- lernen, Meinungen anderer wahrzunehmen und auf sie zu reagieren
- lernen, in Ansätzen nonverbale Formen der Meinungsäußerung (Gesten, Mimik) wahrzunehmen, zu entschlüsseln und auf sie zu reagieren
- lernen, eigenes Verhalten wahrzunehmen (Rollendistanz z. B. über Vergleiche von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung)
- lernen, Alltagsverhalten in Spielsituationen zu realisieren
- eigene Meinungen und eigenes Verhalten in bestimmten Situationen mit denen anderer in Beziehung setzen; Übereinstimmungen und Unterschiede feststellen können
- Agieren und Reagieren in bestimmten Situationen aus der Sicht der jeweils Beteiligten darstellen (Rollenwechsel)

- die Begriffe Rolle, Vorurteil, Verhalten, Erziehungsstil, Erziehungsnorm, Rollenverteilung, Arbeitsteilung, Produktionsform, Minderheiten, Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung, Leitbild, Rollenkonflikt, Rollenerwartung auf konkrete Beispiele beziehen und anwenden können
- Befragungen bei ausgewählten Zielgruppen durchführen (entsprechende Fragen formulieren, die Ergebnisse sammeln, Kriterien für ihre Ordnung entwickeln unter Berücksichtigung von berufs-, geschlechts-, altersspezifischen Rollenattributen. . .)
- lernen, Texte unter bestimmten Fragestellungen zu lesen und die Ergebnisse schriftlich und verbal darzustellen
- Stadtpläne und großmaßstabige Karten lesen können
- Entfernungen abschätzen können
- Zahlenangaben (Größenverhältnisse) über Wohnbereiche, Einzugsbereiche verstehen und anwenden können (z. B. Schulstandort, Schulweg, Schuleinzugsbereich in einen Stadt-/Raumplan eintragen und die Eintragungen deuten können)
- Luftbilder in Plan oder Karte einordnen können
- Objekte im Bild auf der Karte wiederfinden und umgekehrt
- für Kartenpunkte die Höhe ablesen, Höhenunterschiede angeben und Hangneigungen auf Karten erkennen können
- lernen, historische Quellen daraufhin zu befragen, wer wann mit welcher Absicht und für wen bildliche oder schriftliche Darstellungen hergestellt hat
- lernen, daß es zu einem Sachverhalt unterschiedliche Darstellungen und Deutungen gibt
- lernen, daß die eigenen Begriffsinhalte und Vorstellungen nicht ohne weiteres auf andere Zeiten angewandt werden können
- lernen, jeweils zu fragen, was mit scheinbar vertrauten Begriffen in den Texten gemeint ist (Kind, Eltern, Familie, Ehe, Stadt, Dorf, Arbeiter, König, Adlige, Sklaven. . .)
- lernen, daß mit der Methode des Vergleichs entsprechende Begriffe und Vorstellungen durch Zuordnung zu den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen erläutert werden
- fähig werden, die Begriffe „Veränderung“ und „Entwicklung“ als Bezugsgrößen für die Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse anzuwenden.

7./8. JahrgangsstufeÜbersicht: Seite**Lernzielschwerpunkt 1:****Schichtenspezifische Sozialisation 97**Sozialisationsformen
in der Familie (S. 98)

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

Historische Entwicklung der Familie (S. 107)

Wohnverhältnisse in ihren Auswirkungen auf die
Sozialisation (S. 111)

Schichtgebundene Sozialisation und Schule (S. 114)

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

Lernzielschwerpunkt 2: Selbst- und Mitbestimmung . . . 117

Selbst- und Mitbestimmungsforderung und Schule (S. 118)

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

Sozialistische Erziehungsprogramme nach 1918 (S. 120)

- Arbeiterbildung
- Sexpolbewegung
- Arbeiterjugendorganisationen
- Programme zur Kleinkinderziehung

- Auseinandersetzung um die Verwirklichung dieser Forderungen (Rätebewegung; politische Rechtsprechung; Verlauf der Schulreformbewegung)

Entwicklung der Menschenrechte und Formen ihrer Durchsetzung (S. 121)

- Begründung für die Forderung nach allgemeinen Rechtsnormen
- Gesellschaftliche Bedeutung von allgemeinen Rechtsnormen
- Bedeutung allgemeiner Rechtsnormen

Qualifikationen 124

Lernzielschwerpunkt 1: Schichtenspezifische Sozialisation

Der Unterricht baut auf dem auf, was in der 5./6. Jahrgangsstufe in den Lernfeldern „Sozialisation“ und „Öffentliche Aufgaben“ erarbeitet wurde. Das Themenstichwort Minderheiten stand unter dem Ziel, Schüler für Formen sozialer Ungerechtigkeit zu sensibilisieren; d. h. der Unterricht sollte soziales Empfinden und das Bedürfnis entwickeln, nach den Möglichkeiten zu fragen, erkannte Ungerechtigkeit zu vermindern oder aufzuheben. Zum anderen sollten die Schüler lernen, daß die Lage Unterprivilegierter nicht als naturgegeben und unabwendbar zu deuten sei, sondern daß sie Ausdruck der Positionen ist, die den Minderheiten und Unterprivilegierten in der Gesellschaft zugewiesen werden.

Aus diesem Grunde folgen nunmehr Lernziele, die geeignet sind, weitergehend als in der vorangegangenen Jahrgangsstufe Ursachen sozialer Ungerechtigkeit zu erkennen und Versuche ihrer Behebung zu beurteilen.

Lernziele: Die Schüler sollen

- lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, d. h. unter jeweils besonderen gesellschaftlichen Bedingungen entstanden und im Rahmen dieser Bedingungen bzw. mit ihnen veränderbar sind (LZ 5)
- erkennen, daß in den Sozialisationsformen, die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirksam werden und ihren sichtbaren Ausdruck finden (LZ 6)
- lernen, daß eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse die Veränderung tradierter Inhalte und Formen der Sozialisation einschließt (LZ 7)
- lernen zu fragen, inwieweit in Sozialisationsformen die Zugehörigkeit zu Klassen, Schichten, Gruppen einer Gesellschaft ihren Ausdruck findet; lernen, daß unterschiedliche Sozialisationsformen in einer Gesellschaft als ein Merkmal zur Bestimmung der Begriffe Klasse, Schicht, Gruppe gelten (LZ 8)
- lernen, die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung (LZ 18).

Themenstichwort:

Sozialisationsformen in der Familie

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Lernziele im Lernbereich Gesellschaftslehre schließen die Befähigung des Schülers ein, sich unmittelbaren Erfahrungen gegenüber reflektiert zu verhalten. Einer der wichtigsten Orte, an denen Schüler Sozialerfahrungen sammeln, ist die Familie. Die neuere Forschung hat mit großer Eindringlichkeit die grundlegende Bedeutung der Sozialisationsleistung der Familie aufgezeigt. Erst auf der Grundlage der in der Familie erfolgenden Sozialisation können die nachfolgenden Einflüsse wirksam werden. Die Familie enthält Strukturmomente, unter denen sich die physische und psychische Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren gut entfalten kann. Für die Untersuchung der Wirklichkeit der familiären Sozialisation und der mit ihr verbundenen Problematik ist daher die Frage, von welchen Faktoren die Erziehungsleistung der Familie abhängt, von entscheidender Bedeutung.

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

Um im Unterricht Voraussetzungen für eine solche Einstellung zu verstärken, erscheint es unumgänglich, den Schülern das Instrumentarium zu vermitteln, mit dessen Hilfe eine solche distanzierte Beurteilung familiärer Erziehungssituationen erst möglich wird. Die zu diesem Zweck vorgeschlagenen unterrichtspraktischen Ansätze rücken Begriffe in den Mittelpunkt, die es erlauben, individuelle Erfahrungen einem allgemeinen Bezugsrahmen zuzuordnen. Die unterrichtspraktischen Schwierigkeiten ergeben sich dabei aus der

Notwendigkeit zu vermeiden, daß umgekehrt zur Personalisierung und Individualisierung der Erziehungssituation in der Familie diese Situation kurzschlüssig als Ausdruck für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht gedeutet wird (z. B. Arbeiterschicht – Mittelschicht). Im Unterricht käme es demgegenüber darauf an, mit der Einführung des Begriffs Schichtzugehörigkeit zugleich die Einsicht zu vermitteln, daß die entsprechenden Hinweise, die zur Unterscheidung zwischen einzelnen Schichten führen, jeweils neu überprüft werden müssen. Gesichtspunkte einer solchen Überprüfung bietet der unter den unterrichtspraktischen Hinweisen aufgeführte Fragenkatalog.

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

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

Diese Aufgaben stellen Anforderungen an Unterricht, die sich sowohl von der Sache als auch von der Lernsituation her an der Grenze schulischer Möglichkeiten bewegen. So verlangt die Thematik die Berücksichtigung und Aufbereitung von Material sowohl aus dem Bereich der Sozialpsychologie, der Soziologie sowie der politischen Wissenschaften und der Historie im engeren Sinn. Probleme liegen einmal in der Vermittlung zwischen diesen verschiedenen Ansätzen und ihren z. T. widersprüchlichen Ergebnissen. Zum anderen muß im Unterricht versucht werden, scheinbar nicht zum Thema gehörende Fragen, z. B. Arbeitsverhältnisse, in einer Form miteinzubeziehen, die weder zu deren Verselbständigung noch zu kurzschlüssigen Antworten im Sinne monokausaler Erklärungen führt (z. B.: „Die berufstätige Mutter ist die schlechtere Mutter“, „Die Höhe des Einkommens bestimmt die ‚Qualität‘ der Erzie-

hung“). Wird Familie im Unterricht behandelt, dann kann das dazu führen, daß Schüler die Unterrichtsthematik auf Auffassungen beziehen, die die Eltern der Schüler von diesem Gegenstand haben. Spannungen, die dies zur Folge haben kann, ergeben sich jedoch nicht daraus, daß Unterricht zu Vergleichen anregt zwischen verschiedenen Erziehungsstilen und Formen. Dies geschieht direkt und indirekt täglich in vielfältiger Form (Spielzeug, Taschengeld, Zuwendungs- und Strafformen, Mithilfe bei Hausaufgaben, Regelung des Tagesablaufs u. a.). Zum Problem dürfte viel eher werden, daß Schüler sich im Unterricht gleichsam offiziell auf der Ebene von Alltagserfahrungen mit der Familie befassen. Dies bleibt trotz der dazu dem Lehrer abverlangten Vorinformation der Eltern (vgl. S. 70) mit dem Risiko behaftet, daß Schüler in Einzelfällen ins Spannungsfeld zwischen Lernangeboten der Schule und häuslicher Situation geraten.

Aber auch hier muß eine Beurteilung davon ausgehen, daß Ursachen solcher Spannungen nicht durch den Unterricht geschaffen, sondern in einen größeren Bedingungs-zusammenhang gestellt werden. Dies kann in den entsprechenden Fällen zu einem Zustand beitragen, der Zusammenleben und Verständigung nicht mehr weitgehend an die Verleugnung und das Verschweigen unterschiedlicher Auffassungen bindet. Der hierfür von allen Beteiligten abverlangten Arbeit darf sich die Schule nicht entziehen.

Hinzu kommt, daß die Schüler später in der Regel Partnerbeziehungen aufnehmen, eine Ehe schließen und Kinder erziehen werden. Eine verantwortliche und bewußte Wahrnehmung der damit verbundenen Rechte und Pflichten schließt auch die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Familiensituationen ein und verlangt die Kenntnis verschiedener Deutungsversuche für Entstehung und Entwicklung vergangener und derzeitiger Familienformen sowie ihrer materiellen, institutionellen und rechtlichen Positionen.

Hierher gehören auch Untersuchungen, wie: mit welchen Begründungen und vor allem mit welchen Verwirklichungschancen wird in einer Gesellschaft der Privatbereich bestimmt, worauf erstreckt er sich, welchen direkten und indirekten Einflüssen ist er ausgesetzt. Dies führt u. a. zu Aufgaben, in denen der Schutz der Familie und das Recht auf persönliche Selbstverwirklichung, mit den entsprechenden verfassungsrechtlichen Garantien und Einschränkungen Gegenstand von Lernen werden (vgl. Lernfeld III).

Im Mittelpunkt des Unterrichts steht so z. B. die Frage nach den Voraussetzungen, die alle Schüler in die Lage versetzen, Familie in

einem Zustand zu erleben, den es zu schützen und zu sichern gilt. Dementsprechend wird Unterricht aufzeigen müssen, daß zum Schutz der Familie auch soziale Verpflichtungen gehören und nicht das Verschweigen dessen, was u. U. zum Nachteil des Kindes geschieht, dem ein eigenes Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit zusteht. Dabei kommt es darauf an zu prüfen, wovon es abhängt, ob Eltern eine Familiensituation schaffen können, die hierfür die Grundlagen bereitstellt. Unter diesem Gesichtspunkt sollte die Berufsstellung der Eltern ebenso untersucht werden wie die sozialen Aufgaben öffentlicher Einrichtungen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die lernzielorientierten Erläuterungen begründeten die Entscheidung für Unterrichtsvorschläge, die historische und gegenwärtige Sozialisationsformen in der Familie nicht nur allgemein beschreiben, sondern an Situationen untersuchen, die von Schülern auf allgemeine Bedingungen hin befragt werden sollen. Solche Bedingungen sind soziale Herkunft der Eltern, Ausbildungsstand, Berufsstellung, Besitzverhältnisse, Normen und Wertvorstellungen. Sollen Auffassungen, Vermutungen oder Hypothesen über das Verhältnis zwischen den genannten Faktoren und der jeweiligen Familiensituation überprüfbar werden, dann müssen entsprechende Materialien unter Fragen untersucht werden wie:

- wer dominiert in der Familie?
- in welchen Aktionsformen äußert sich diese Dominanz?
- wie gehen die Eltern mit ihren Kindern um (streng, zärtlich, launisch. . .)?
- wie wird gestraft, wann (Anlässe), von wem?
- werden Kinder beaufsichtigt, kontrolliert (bis zu welchem Alter, von wem, mit welchen Methoden)?
- wie ist der Kontakt zwischen Eltern und Kindern (Mahlzeiten, abends, tagsüber, am Wochenende, in den Ferien)?
- wie verbringen Eltern und Kinder freie Zeit in und außerhalb der Wohnung (welche Rolle spielen dabei gemeinsame Ausflüge, Konzert-, Theaterbesuche, Besuche von Lokalen, Bücher, Zeitschriften. . .)?
- welches Verhältnis herrscht zwischen Geschwistern (Alter, Geschlecht)?

- beteiligen sich Großeltern, Tanten ... an der Erziehung?
- wohnen die Eltern in einem eigenen Haus, in einer Mietwohnung, in einem Wohnblock, in Behelfsunterkünften?
- wieviel Kinder wohnen noch in dem Haus?
- gibt es Spielplätze, Gärten, Tiere ...?
- hat jedes Kind ein Bett/ein eigenes Zimmer, gibt es ein Kinderzimmer?
- wie verhalten sich die Eltern untereinander (Formen des Konfliktaustrags, Anlässe für Streit, welche Rolle spielt dabei Alkohol ...)?
- wie wirkt sich die Situation am Arbeitsplatz auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aus (Feierabendaggression, Schlafgewohnheiten z. B. bei Schichtarbeit)?
- ist die Mutter berufstätig (warum)?
- was wissen die Kinder über die Arbeit ihrer Eltern?
- wie denken Kinder über ihre Zukunft (Beruf, Ehe, Freizeit, Kindererziehung, Konsumwünsche)?
- wie oft, was und wie spielen Kinder (Lieblingsspiele, eigenes Spielzeug, Lieblingsgeschichten, Helden-, Antihelden, Illusions- und Rollenspiele)?
- über welche außerhalb der Schule erworbenen und von der Schule honorierten Fähigkeiten verfügen Kinder (z. B. Sport, Kunst, Musik, Teilaspekte berufs- und geschlechtsspezifischer Rollen)?
- welche Freunde haben Kinder, woher kommen sie?
- welche Einstellungen haben Kinder zum eigenen und zum anderen Geschlecht (möchten sie lieber ein Mann, eine Frau sein? Begründung)?
- welches Verhältnis haben Kinder zum Geld (Sparen, Taschengeld, eigener Verdienst [wodurch])?
- was trauen sich Kinder zu (wie schätzen sie ihre spätere Stellung und Wirkung ein [Berufswahlphantasien, Aufstiegserwartungen im Verhältnis zu Besitz- und Aufstiegswünschen])?
- wie kompensieren Kinder Minderwertigkeitsgefühle (Aggressionsformen, Kompensation über Leistung, Identifikation, Verweil-

gerungshandlungen, Gehorsamsbekundungen, Anschluß an peergroups)?

- wie schätzen Eltern und Kinder die Schule ein (Beurteilung der Schulanforderungen, Mithilfe bei Hausaufgaben, Leistungsmotivation, Einstellung gegenüber Prüfungen, Noten, Ordnungsanforderungen)?
- wie verhalten sich Eltern gegenüber Kindern mit körperlichen oder geistigen Schäden?

Der Versuch, die Schüler mit diesen Fragen direkt zu konfrontieren, würde den Unterricht – von anderen Folgen abgesehen – zum Scheitern verurteilen, weil er als unzulässige Einmischung in die Privatsphäre des einzelnen von den Schülern abgelehnt würde. Eine Erörterung der in den Fragen steckenden Probleme schließt deshalb aus, daß die Fragen unmittelbar auf die eigene Familie bezogen werden und der Schüler etwa aufgefordert wird, über Vorgänge und Probleme in seiner Familie zu berichten. Dementsprechend wäre ein möglicher Ansatz von Unterricht:

- die Vorlage bildlicher Darstellungen, in denen Familiensituationen aus verschiedenen Zeiten und aus verschiedenen sozialen Gruppen dokumentiert werden (Wirtschaftswerbung und politische Werbung; Illustriertenfotos, besonders auch aus Frauenzeitschriften; Familiendarstellungen aus der bildenden Kunst; Reproduktionen aus alten Fotoalben; Kinderbuch-Illustrationen; vor allem Übertragungen von familiären Erziehungssituationen auf die Tierwelt)
- Texte, z. B. Erzählungen von Rosegger, Malpass (Morgens um sieben ist die Welt noch in Ordnung), Keller (Grüner Heinrich), Goethe (Dichtung und Wahrheit), Dickens (Oliver Twist), Degenhardt (Zündschnüre), familienbezogene Lektionen in Büchern für den fremdsprachlichen Unterricht dieser Jahrgangsstufe, Kinderbücher (Trotzkopf, Heidi).
- Familienserien im Fernsehen und Unterrichtsfilme (Margaret Mead).

Weiterführende Fragen können Überlegungen auslösen (insbesondere bei bildlichen Darstellungen), wie sich die jeweiligen Personen in anderen als den dargestellten Situationen verhalten. Indem solche Vermutungen auf Untersuchungsergebnisse der Sozialisationsforschung bezogen werden, rücken die Lernziele und die oben angeführten Fragen in den Mittelpunkt. Weitere Ansatzpunkte für

Unterricht ergeben sich aus den nachstehenden Materialhinweisen zu folgenden Gesichtspunkten:

- Kinder schätzen ihre Eltern ein
- **Erziehungsstile**
- Einstellung der Eltern gegenüber der Schule
- Arbeitsplatzsituationen
- Die Rolle der Frau
- Die Rechtsposition des Kindes

Materialhinweise:

Befragungsergebnisse

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

Erziehungsstile:

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

Kinder-/Jugendliteratur

Berichte von Arbeiterkindern über die häuslichen Verhältnisse, in: Schülerladen Rote Freiheit. Fi.-Tb,

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

Ewert, O., Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von soziokulturellen Normen, Göttingen 1961

Bromme, M. Th. W., Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters, Ffm. 1971

Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule:

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

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

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

Schneider, W., Die Entscheidung der Eltern, in: Hess, F. u. a., Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten 1966, S. 104 ff.

Grauer, G., Leitbilder und Erziehungspraktiken (Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg I—III), betrifft: erziehung 7/8/10 1968

Klafki, W., Analyse der Schule als organisierte Institution, in: Klafki, W. u. a., Erziehungswissenschaft 1, S. 153 ff. (Fi.-Tb 6106)

Arbeitsplatzsituation:

Popitz, H. u. a., Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1961

Kern, H./Schumann, M., Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Teil 1, Ffm. 1970

Bahrdt, H. P. u. a., Zwischen Drehbank und Computer. Industriearbeit im Wandel der Technik, Hamburg 1970 (roro tele 33)

Osterland, M. u. a., Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD, Ffm. 1973 (Studienreihe des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen)

Hörning, K. H., Der „neue“ Arbeiter — Zum Wandel sozialer Schichtstrukturen, Fi.-Tb 6502

Wallraff, G., Industriereportagen, roro 6723

Ihr aber tragt das Risiko — Reportagen aus der Arbeitswelt, roro 1447

Herzog, M., Akkordarbeiterinnen bei AEG/Telefunken, in: Kursbuch 21, S. 110 ff.

Jaide, W., Junge Arbeiterinnen, München 1970

Menschik, J., Gleichberechtigung oder Emanzipation, Fi.-Tb 6507

Hortleder, G., Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs, es 394

Werkkreis Literatur der Arbeitswelt/Lauter Arbeitgeber, Lohnabhängige sehen ihre Chefs, München 1970

Engelmann, B., Meine Freunde, die Manager, dtv 584

Engelmann, B., Meine Freunde, die Millionäre, dtv. 375

Pross, H., Manager des Kapitalismus, es 450

Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Leitthema: Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Fremdbe-

stimmung. Der Mensch in der industriellen Arbeitswelt, 1972/73, 4. u. 5. U

Vgl. die ergänzenden Literaturangaben im Lernfeld II: Wirtschaft, Themenstichwort „Situation am Arbeitsplatz“, S. 235 ff.

Rolle der Frau in der Familie:

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

Wörterbuch der Politik. Heft: Die Frau, Wesen und Aufgaben, hg. von Scherer, A., Freiburg i. B. 1954, Sp. 169 ff

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

Haensch, D., Repressive Familienpolitik, roro 8023

Menschik, J., Gleichberechtigung oder Emanzipation, Ffm. 1972² (Fi.-Tb. 6507)

Pross, H., Über die Bildungschancen von Mädchen in der BRD, Ffm. 1969 (es 319)

Runge, E., Frauen – Versuche zur Emanzipation, es 359

Wolff, I., Die Frau in der Gesellschaft. Politische Lektüren, Ffm. 1972

„Nur ein Mädchen“ – Verhaltenserwartungen gegenüber der Frau in der heutigen Gesellschaft. – Politik, Planungsmaterialien für den politischen Unterricht II, hg. vom Kultusminister des Landes NRW, Düsseldorf/Stuttgart 1973

Helbig, L., Frau und Gesellschaft, in: Politik im Aufriß, Bd. 1, ein Quellen- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I, Ffm. 1972, Kap. IV, S. 61 ff.

Zur Rechtsposition des Kindes:

Verhältnis der Rechte der Eltern zu den Rechten des Kindes Berufswahl, Ehemündigkeit, Züchtigungsrecht, Gesetzestexte zum Jugendrecht (Taschenbücher)

Bleuel, H. P., Kinder in Deutschland, München 1971

Unterrichtsmaterial zu den verschiedenen Aspekten der familialen Sozialisation

Hessischer Kultusminister (Hg.), Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien, Heft 2, Familie, Wiesbaden 1973

Themenstichwort:

Historische Entwicklung der Familie

Lernzielorientierte Erläuterungen

Während auf der vorangegangenen Jahrgangsstufe im historischen Arbeitsschwerpunkt erstmals versucht wurde, in Grundkategorien wie Entwicklung, Veränderbarkeit, Andersartigkeit auf Beispiele bezogen einzuführen, soll in dieser Jahrgangsstufe die historische Bedingtheit gegenwärtiger Sozialisationsformen in doppelter Hinsicht erschlossen werden. Einmal sollen Schüler gegenwärtige Erscheinungsformen familiärer Sozialisation, ihre Inhalte, Ziele und Normen als Ergebnis historischer Entwicklung kennenlernen und dabei auch nach Beziehungen zu anderen Bereichen der Gesellschaft fragen lernen.

Indem dann zum anderen Erklärungsmodelle für diese Entwicklung miteinander verglichen werden, stellt sich ferner die Frage nach den Bedingungen für die Veränderung von Familienformen. Eine besondere Rolle spielt dabei erstmals die nähere Bestimmung des Begriffes Veränderung selbst: Was ist geblieben? Wie lange? Warum? Welches Gewicht haben Veränderungen, lassen sie sich als Fort- oder Weiterentwicklung deuten oder stellen sie einen Bruch mit bestehenden Traditionen dar? Wer deutet sie mit welchen Argumenten in der einen oder anderen Form? Für wen stellen sie sich als Fort-, für wen als Rückschritt dar?

Sollen diese Fragen einen Einblick in historische Entwicklungen vermitteln, dann müssen auch sie wieder eingebettet werden in die Aufgaben der anderen Lernfelder. Ein besonderes Gewicht kommt hier der im Lernfeld Wirtschaft für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Einarbeitung in die historischen Vorformen gegenwärtiger Wirtschaftsstrukturen zu.

Von hier aus erscheint es möglich, in Ansätzen zu lernen, daß die grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse die Ver-

änderung tradierter Inhalte und Formen der Sozialisation einschließt (LZ 7). Durch die Erarbeitung der historischen Voraussetzungen der Sozialisationsformen und -inhalte, von denen die Schüler unmittelbar betroffen sind, könnte zudem die Fähigkeit vorbereitet werden, die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung zu überprüfen (LZ 18).

Im Mittelpunkt steht jedoch unter der historischen Perspektive die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Entwicklung der Herrschaftsverhältnisse und einer schichten-/klassenspezifischen Aufgliederung der jeweiligen Sozialisationsprozesse. Dazu müßten die historischen Materialien unter Fragen untersucht werden wie:

- wann kommt es zu einer Veränderung der Sozialisationsformen und -inhalte?
- finden zur gleichen Zeit auch Veränderungen in anderen Bereichen der Gesellschaft statt?
- wer hat solche Veränderungen mit welchen Mitteln gefordert, unterstützt, durchgesetzt, abgelehnt oder bekämpft? Für wen stellten sich die Veränderungen als Vorteile oder Nachteile dar? Hat sich diese Einschätzung im Laufe der weiteren Entwicklung verändert?
- gibt es in einer Gesellschaft unterschiedliche Formen und Inhalte von Sozialisation?
- wie werden Unterschiede zwischen einzelnen Sozialisationsformen in einer Gesellschaft begründet, gerechtfertigt?
 - a) im jeweiligen Selbstverständnis der Gesellschaft
 - b) in der nachträglichen Deutung
- wie sind unterschiedliche Sozialisationsformen gegeneinander abgegrenzt (Frage nach der Durchlässigkeit, Problem des sozialen Auf- und Abstiegs)?
- welcher Zusammenhang besteht zwischen Sozialisationsprozeß und den Besitzverhältnissen/Produktionsformen?

Materialhinweise:

Engels, F., Zur Lage der arbeitenden Klasse in England, dtv 6012

Engels, F., Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates, in: Marx/Engels, Ausgewählte Schriften, Bd. II, Berlin 1971, S. 155 ff

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

Rühle, O., Zur Psychologie des proletarischen Kindes, Ffm. 1970

Kracauer, S., Die Angestellten, Suhrkamp-Tb 13

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

Reich, W., Die sexuelle Revolution, Fi-Tb 6093

Horkheimer, M., (Hg.), Studien über Autorität und Familie, Paris
1936

König, R., Materialien zur Soziologie der Familie, Opladen 1969

Neidhardt, F., Die Familie in Deutschland, in: Deutsche Gesell-
schaft im Wandel, Bd. II, Opladen 1970, S. 9 ff. (ausführliche Biblio-
graphie)

Quellen und Arbeitshefte der Schulbuchverlage zur industriellen
Revolution.

**Das Phänomen des sozialen Auf- und Abstiegs in seinen Auswir-
kungen auf die Sozialisation:**

Niedergang des Feudalismus/Bauernkriege:

Wernher der Gärtner, Meier Helmbrecht, Reclam 1188

Erikson, E. H., Der junge Mann Luther, roro 633-634

Weimarer Republik (Situation des Offiziers, Kleinbürger):

Fallada, H., Kleiner Mann, was nun?, roro 1

Fallada, H., Wolf unter Wölfen, roro 1057-1061

Kracauer, S., Die Angestellten, Suhrkamp-Tb. 13

Bullock, A., Hitler – Eine Studie über Tyrannei, Düsseldorf 1964

Maser, W., Adolf Hitler – Legende, Mythos, Wirklichkeit, München/
Eßlingen 1971

Reich, W., Massenpsychologie des Faschismus, Köln 1971

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

Elias, N., Die höfische Gesellschaft, Neuwied 1970

Hauser, A., Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München 1972

Entwicklung der gesellschaftlichen Stellung der Frau:

Frage der rechtlichen und politischen Stellung

Frauenberufe

Idealbilder

geschlechtsspezifisches Verhalten

Rolle und Funktion der Frau in der feudal/höfischen Gesellschaft:

Hauser, A., Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München 1972

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

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

Lenz, J. M. R., Der Hofmeister, Reclam 1376

Lenz, J. M. R., Soldaten, Reclam 5899

Frauenarbeit zur Zeit der Industrialisierung:

Quellensammlungen der Schulbuchverlage

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

Engels, F., Die Lage der arbeitenden Klasse in England, dtv 6012

Rühle, O., Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats 2 Bde., Berlin 1930

Kuczynski, J., Studien zur Geschichte der Lage der Arbeiterin in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart, Berlin 1963

Zur Situation der bürgerlichen Frau:

Riehl, K., a.a.O.

Die Gartenlaube als Dokument ihrer Zeit, dtv 435

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

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

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

Themenstichwort:

Wohnverhältnisse in ihren Auswirkungen auf die Sozialisation

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die bisher vorgeschlagenen Ansätze zur näheren Bestimmung der Lernziele schließen Aufgaben ein, in denen die raumbedingten Faktoren wichtig werden. Dabei rücken folgende fachspezifische Ziele in den Mittelpunkt:

- erkennen, daß das unterschiedliche Milieu von Wohnvierteln eine wesentliche Sozialisationswirkung ausübt
- erkennen, daß verschiedene Siedlungstypen unterschiedliche Sozialisationswirkungen haben (z. B. Einzelhof, Weiler, Dorf, Stadt)
- erkennen, welche Faktoren für diese Unterschiede verantwortlich sind (z. B. Zentralitätsgrad, Zusammensetzung und Einstellungen der Bevölkerung)
- erkennen, daß dieses Milieu vor allem vom Alter und Zustand der Bausubstanz, von der Lage des Gebietes, von der Anzahl, der Sozial- und Altersstruktur der Bewohner, manchmal auch von rassischen, religiösen oder anderen Merkmalen bestimmt wird; diese Faktoren graphisch darstellen können
- erkennen, welche Lebensbedingungen in Getto- und Slumbezirken herrschen

- erkennen, daß durch „planlose“ oder geplante Weiterentwicklung der Siedlungscharakter verändert wird und welche Auswirkungen das für den einzelnen und die Gesamtheit mit sich bringt
- erkennen, daß eine Milieuänderung durch eine Abwertung oder Aufwertung des Viertels stattfinden kann und welche Ursachen das hat
- erkennen, daß die Arbeits-, Wohn- und Freizeitstätten heute meist räumlich getrennt sind und lernen, nach Ursachen und Auswirkungen zu fragen
- erkennen, daß infolge dieser räumlichen Trennung viele Arbeitskräfte in die Rolle von Pendlern gedrängt werden und welche Probleme und Folgen das für die Familiensituation hat
- lernen, nach den Möglichkeiten einer sinnvollen Zuordnung von Wohn-, Arbeits- und Freizeitstätten zu fragen

Unterrichtspraktische Hinweise:

Während auf der Jahrgangsstufe 5/6 im wesentlichen Siedlungs- und Planungsprobleme am Beispiel der Schule behandelt wurden, also dem Erfahrungsraum der Schüler nahestanden, werden hier unterschiedlich strukturierte Wohnviertel miteinander verglichen und in bezug auf ihren Einfluß auf die Sozialisation untersucht. Eine besondere Motivation ist von der Analyse extrem strukturierter Wohnbezirke (Slums) zu erwarten. Dies erfordert auch die Einbeziehung von Wohnvierteln aus Städten verschiedener Erdteile und Kulturkreise. Die Lernziele konkretisieren sich dabei im Unterricht in folgenden Aufgabenstellungen:

- Vergleich zwischen Wohnvierteln (Auswirkungen von Alter, Zustand, Bausubstanz, Lage des Gebietes; Zahl, Sozial- und Altersstruktur der Bewohner)
- Bedingungen und Folgen der Trennung von Arbeits- und Wohnstätten: u. a. Industrialisierung, Entwicklung des Dienstleistungsgewerbes, Standortplanung; Entwicklung des Verkehrswesens, Verkehrsplanung; Entwicklung der Sozialeinrichtungen, Arbeitersiedlungen, sozialer Wohnungsbau, Entwicklung der Baulandpreise
- Vergleich des Angebots an zentralen Versorgungseinrichtungen (auch Freizeiteinrichtungen) in verschiedenen Regionen

- Frage nach Maßstäben für Zentralität und Bedarf, bezogen auf die entsprechenden Einrichtungen
- Vergleich zwischen Familien- und Schulsituationen in verschiedenen regionalen Bereichen (z. B.: Schweden – Süditalien; Süd-/Norditalien; Schleswig-Holstein – Bayern; Nord-/Südhes- sen)
- Vergleich der Verhältnisse in einem bestimmten Raum zu ver- schiedenen Zeitpunkten, bezogen auf die Auswirkungen für Fa- milien-, Schul-, Berufs-, Freizeitsituation
z. B.: Auf-/Abwertung von Regionen im Verlauf der Industrialisie- rung
Umwertung von Regionen mit Entstehen des Tourismus.

Materialhinweise:

- Jacobs, J., Tod und Leben großer amerikanischer Städte, Berlin 1963
- Kampffmeyer, H., Die Nordweststadt in Frankfurt am Main – Wege zur neuen Stadt, Bd. 6, 1968
- Niemz, G., Gravenbruch – eine Wohnstadt im Rhein-Main-Verstäd- terungsgebiet, in: Rhein-Mainische Forschungen 55, 1964
- Zapf, K., Stadt am Stadtrand, Ffm. 1969
- Zapf, K., Rückständige Viertel, Ffm. 1969
- Geipel, R., Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens, Ffm. 1965
- Geipel, R., Bildungsplan und Raumordnung, Ffm. 1968
- Hacker, H., Sozialgeogr. Stadt-Umland-Forschung, Geographische Rundschau, Heft 2, 1972
- Hofmeister, B., Stadtgeographie, Das geographische Seminar, Braunschweig 1969
- Wolf, K., Die Konzentration von Versorgungsfunktionen in Frankfurt am Main. Rhein-Mainische Forschungen 55, 1964
- Schrettenbrunner, H., Westermann-Programm „Sozialgeographie“ Stadt, In der Gemeinschaft leben (auch Beilage zur Geogr. Rund- schau 1970, Heft 5)

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

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

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

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

Menschen in ihrer Umwelt, Studien zur Geographie, Stuttgart

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

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

Hofmeister, Angloamerika Fischer-Handbücher

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

Wilhemy, Die Großstädte Südamerikas

Vgl. die ergänzenden Literaturangaben im Lernfeld III: „Öffentliche Aufgaben“, Themenstichwörter „Erschließung von Neubaugebieten“, „Stadtteilsanierung“ etc.

Themenstichwort:

Schichtgebundene Sozialisationsformen in der Schule

Lernzielorientierte Erläuterungen

Schule war bereits in der 5./6. Jahrgangsstufe thematisiert worden; die Arbeit ist jetzt unter bestimmten Fragestellungen, wie sie sich aus dem vorstehenden Lernzielzusammenhang ergeben, fortzuführen. So rückt beispielsweise nunmehr in den Mittelpunkt die Frage nach dem Klassen/schichten/gruppenspezifischen Einfluß auf Sozialisationsinhalte und -formen. Will man sie am Beispiel Schule untersuchen, so hilft es nicht weiter, bestehende Schulformen als Beweis/Gegenbeweis für die Klassenstruktur unserer Gesellschaft oder als Beweis/Gegenbeweis für den Zustand unserer Gesell-

schaft als einer nivellierten Mittelstandsgesellschaft heranzuziehen. Nicht um die Begriffe geht es, sondern darum, die Schüler zu befähigen, Institutionen, wie etwa die Schule, gezielt zu befragen, um daraus Schlüsse auf den Zustand der Gesellschaft ziehen zu lernen:

- Wie wird die Beziehung zwischen Berufsstellung der Eltern und dem Besuch bestimmter Schulformen durch die Kinder gedeutet? (Insbesondere bei Unter- bzw. Überrepräsentanz)
- Wer hat wann und mit welchen Argumenten gefordert, für alle Schüler vergleichbare Ausgangsbedingungen (Chancengleichheit) zu schaffen? Welche Maßnahmen wurden dazu vorgeschlagen? Wer hat sie unterstützt, wer hat sie abgelehnt?
- Welche Rolle spielt in der Diskussion um die Chancengleichheit der Begriff der Begabung? Wie wird er jeweils bestimmt?
- Wie wird in diesem Zusammenhang das Verhältnis von sozialer Stellung der Eltern und Lernerfolg der Kinder gedeutet? Welche Schlußfolgerungen werden daraus gezogen?
- Wer setzt Ziele und Inhalte für schulische Erziehung fest? Wie werden Satzungen begründet bzw. gedeutet? Gibt es verschiedene Deutungen? Wie wird dabei das Verhältnis zwischen dem Stand und der Organisation wirtschaftlicher und politischer Entwicklung sowie den Formen und Inhalten schulischen Lernens erklärt?
- Welche Möglichkeiten hatten und haben Eltern/Schüler, auf die Gestaltung der Schule einzuwirken? Haben alle Eltern/Schüler die gleichen Chancen der Mitwirkung? Wenn Unterschiede festgestellt werden – wie werden sie gedeutet?

Unterrichtspraktische Hinweise:

Am günstigsten, weil für die Schüler naheliegend, wäre es, ginge man mit den vorstehenden Fragen an die Untersuchung der eigenen Schule und ihrer Geschichte heran. Doch das Nächstliegende wird sich als das Schwierigste erweisen: so können die für die Untersuchung notwendigen Unterlagen über die Herkunft der Schüler, über den sozialen Status der Eltern usw. oft nicht zur Verfügung stehen. Auch der Versuch durch Anstöße wie „Was sollte an der Schule verändert/nicht verändert werden“ dürfte kaum ergiebig sein, da die Schüler dieser Altersstufe noch nicht gelernt haben, Schulformen und Schulorganisation als Problem zu sehen. Es

empfiehlt sich, von Auseinandersetzungen um einen Schulneubau, der Diskussion um die Zusammenlegung zweier Schulen, Kritik an einem Schulversuch u. a. auszugehen.

Je nach Art des Falles können unterschiedliche Fragen bearbeitet werden: Rolle der Presse in solchen Konflikten; kontroverse Argumentation darüber, was für den Bildungsgang der Schüler wichtig und notwendig ist; unterschiedliche Beteiligung der Elternschaft an der Auseinandersetzung; Untersuchung, ob das Ausmaß der Beteiligung vom jeweiligen Status der Eltern abhängt.

Eine solche Fall-Analyse hat nicht nur die Funktion eines Einstiegs; sie läßt sich in der Regel erweitern, so z. B. zur Untersuchung des dreigliedrigen Schulsystems unter folgenden Gesichtspunkten: Herkunft der Schüler — Schülermeßzahlen, öffentliche Mittel für Schulbücher/Arbeitsmittel, Unterrichtsfächer und ihre Inhalte, Ausbildungsart der Lehrer, die an den verschiedenen Schulen unterrichten, Art der Qualifikationen, die für die verschiedenen Abschlußklassen vorgesehen sind, Berufswahl und Berufsangebot.

Materialhinweise:

Schülerherkunft:

Statistisches Material zu Sozialisation und Auslese:

Beck, J./Schmidt, L., Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt, Fi-Tb 1121, S. 67 f

Klafki, W., Analyse der Schule als organisierter Institution, in: ders. u. a. Erziehungswissenschaft 1, Ffm. 1970 (Fi.-Tb 6106)

Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hg. von der b: Redaktion, Weinheim 1971

Vgl. im übrigen die Literaturangaben zum Themenstichwort „Gegenwärtige schulische Sozialisationsformen“.

Entstehung, Funktion und Veränderungstendenzen des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland:

Giese, G., Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen, Berlin 1961

Altwater, E., Industrie und Fabrikschulen im Frühkapitalismus, in: Altwater, E./Huisken, F., (Hrsg.), Politische Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen² 1972

Schäfer, T., Das Ausbildungssystem in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Altvater, E./Huisken (Hrsg.), Politische Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen² 1972

Hoppe, R., Dokumente zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart, Berlin 1969, (Kapitel 1, Das Kind in der Schule)

Werder, L. v./Wolff, R., (Hrsg.) Schulkampf – Dokumente und Analysen, Frankfurt 1970

Auszüge aus Trivialromanen des 19. Jahrhunderts z. B. von Berger, E., Halden, E., Rhoden, E.

Lernzielschwerpunkt 2: Selbst- und Mitbestimmung

Die im Lernzielschwerpunkt 1 aufgeführten Lernziele sollen Schüler befähigen, unmittelbar erfahrene Sozialisationsformen und Ziele unter der Frage nach den Gründen für Unterschiede und Übereinstimmungen in Beziehung zu setzen mit der sozialen Stellung der Erziehungsberechtigten. Im Mittelpunkt steht dabei die Begründung der Kritik an gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten aus den allgemeinen Zielvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft. Auf deren Entstehung, Entwicklung und Veränderung beziehen sich die folgenden Lernziele.

Lernziele:

Die Schüler sollen

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

Selbst- und Mitbestimmung fördern, erschweren bzw. verhindern
(LZ 2)

Themenstichworte:

Selbst- und Mitbestimmungsforderung in der Schule Sozialistische Erziehungsprogramme nach 1918

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die historische Entwicklung und Veränderung der Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung wird zum Unterrichtsgegenstand; Ausgangspunkt kann die Frage sein nach den derzeitigen Maßnahmen und Möglichkeiten, Selbst- und Mitbestimmung zu verwirklichen.

Im Lernfeld Sozialisation wird vorgeschlagen, unter drei Schwerpunkten das Problem der Selbst- und Mitbestimmung anzugehen. Einmal sollen Schüler in die Lage versetzt werden, die Auswirkungen der Selbst- und Mitbestimmungsforderungen auf die Schule zu beurteilen. Dies schließt die Einsicht in die Bedeutung der Schule für die Verwirklichung gesellschaftlicher Zielsetzungen ein. Dieser Zweck dient die Untersuchung der schul- und erziehungspolitischen Vorstellungen der Arbeiterbewegung zur Zeit der Weimarer Republik. Der thematische Schwerpunkt wurde gewählt, weil sich hier im Zusammenhang mit den an der Selbst-/Mitbestimmungsforderung orientierten Lernzielen wenigstens in Ansätzen Material erschließen läßt, in dem der Zusammenhang zwischen einer grundlegenden Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und der Veränderung tradierter Formen und Inhalte der Sozialisation begründet wird. Der Vorzug dieses Themenstichworts liegt darüber hinaus in der Möglichkeit, auf diese Weise Schülern einen Einblick in soziale Verhältnisse zu vermitteln, wie sie für einen Großteil der Großeltern Wirklichkeit waren.

Unterrichtspraktische Hinweise/Materialhinweise:

Zu: Selbst- und Mitbestimmungsforderung im Sozialisationsfeld Schule

Aspekt: Veränderung des Schulsystems im Sinne der Aufhebung ungleicher Sozialchancen

- Gesamtschulkonzeption
- Vorschulerziehung
- Differenzierungsmodelle

Rang, A., (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, München 1969

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

Stubenrauch, H., Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971 (ausführliche Bibliographie) (Überblick zur Geschichte der Gesamtschuldiskussion)

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

Aspekt: Selbst- und Mitbestimmung der Schüler, bezogen auf

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

Haug, H. J./Maessen, H., Was wollen die Schüler?, Fi.-Tb 1013

Amendt, G., (Hrsg.) Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen? rororo-Tb 1153

Liebel, M./Wellendorf, F., Schüler selbstbefreiung, Suhrkamp-Tb, es 336

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

Jørgensen, M., Schuldemokratie – keine Utopie. Das Versuchsgymnasium Oslo, Reinbek 1973 (roro 6802)

Auernheimer, G., Doehlemann, M., Mitbestimmung in der Schule, München

Projekt Curriculum, hg. vom Landesvorstand der Hessischen Schülervertretung, 1972

Schaeffer, B., Lambrou, U., Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule, Ffm. 1972

(Vgl. dieselben, Schüler organisieren ihren Unterricht selbst, Erfahrungen mit einer 8./9. Hauptschulklasse, in: b:e, 1972/11, S. 28 ff)

Aspekt: gesellschaftliches Kräfteverhältnis, bezogen auf kontroverse Positionen zur Schulreform

- Verbände, Parteien, Interessengruppen
- kontroverse Positionen der Fachwissenschaften an ausgewählten Beispielen (Begabungsbegriff, entwicklungspsychologische Theorien unter besonderer Berücksichtigung der Begriffe Ver-

frühung, Reife, Entwicklung der Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein . . .)

Veröffentlichungen der Lehrerverbände

Baethge, M., Ausbildung und Herrschaft, Frankfurt 1970

Veröffentlichungen des dt. Bildungsrates

Veröffentlichungen der Bundesvereinigung der dt. Arbeitgeberverbände (z. B.: Blickpunkt Wirtschaft und Bildung)

Veröffentlichungen des Arbeitskreises Schule und Wirtschaft (z. B.: Schule und Wirtschaft, Erfahrungen und Empfehlungen für die Zusammenarbeit)

Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz

Kontroverse Stellungnahmen zur Reform der Grundschule und zur Vorschulerziehung in:

Jochimsen, L., Hinterhöfe der Nation, rororo-Tb 1505

Roth, H., (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969

Zu: Sozialistische Erziehungsprogramme nach 1918

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

- Arbeiterbildung
- Sexpolbewegung
- Arbeiterjugendorganisationen
- Arbeiterliteratur
- Kleinkindererziehung.

Bernfeld, S., Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, 3 Bde., Frankfurt 1971

Hörnle, E., Grundfragen proletarischer Erziehung, Ffm. 1971

Rühle, O., Zur Psychologie des proletarischen Kindes, Ffm. 1969

Reich, W., Die Sexualität im Kulturkampf, Kopenhagen 1936

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

- Ergebnisse der Rätebewegung/Sozialisierungsforderungen
- Gerichtsurteile in politischen Prozessen

- Verlauf der Schulreformbewegung (Reichsschulkonferenz)
 - Aufbau bzw. Verstärkung von Antisozialismusaffekten über Presse, Wahlpropaganda . . .
 - Zerschlagung der sozialistischen Parteien
- Quellensammlungen der Schulbuchverlage

Oertzen, P. von, Betriebsräte in der Novemberrevolution, Düsseldorf 1963

Schneider, D./Kuda, R., Arbeiterräte in der Novemberrevolution. Ideen, Wirkungen, Dokumente, es 296

Dorst, T., (Hrsg.), Die Münchener Räterepublik. Zeugnisse und Kommentare, Ffm. 1968 (es 178)

Illustrierte Geschichte der dt. Revolution, Berlin 1929 (Neuaufgabe 1970)

Tormin, W., Die Weimarer Republik (Beiträge von Krummacher, Tormin, Frey, Hillgruber mit zahlreichen Quellen), Hannover 1968

Dingeldey, E., Unpolitische Justiz?, Frankfurt 1971 (S. 20 bis 49: Materialien zur Rolle der Justiz in der Weimarer Republik), EVAU-Modelle 8

Bocherding, K., Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, Materialsammlung, München 1965, Teil II (Weimarer Republik)

Stubenrauch, H., Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971 (Kap. 2, S. 27 ff. Weimarer Republik)

Sontheimer, Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1968

Der Weg in die Diktatur 1918 bis 1933 (zehn Beiträge u. a. von Flechtheim, Bracher, Kogon), München 1962

Jasper, G., (Hrsg.), Von Weimar zu Hitler (Beiträge zur Entwicklung der Parteien, Sozialgeschichte, Reichswehr, . . .), Köln 1968

Themenstichwort:

Entwicklung der Menschenrechte und Formen ihrer Durchsetzung

Lernzielorientierte Erläuterungen:

Unter diesem Themenstichwort werden die obersten Lernziele der Rahmenrichtlinien ausdrücklich selbst zum Unterrichtsgegenstand.

Allerdings dürfte in der Unterrichtspraxis ein losgelöster systematischer Exkurs über die Entwicklung der Menschenrechte und die Formen ihrer Durchsetzung kaum zu nachhaltigen Lernerfolgen führen. Vielmehr sind die einzelnen Aspekte dieses Themenstichworts jeweils neue Ansatzpunkte, um im Zusammenhang mit den für diese Jahrgangsstufe vorgeschlagenen Lernangeboten das Problemfeld Selbst- und Mitbestimmung in seiner historischen und aktuellen Entwicklung zu thematisieren. Dies kann auch ausgehend von anderen Lernfeldern geschehen. Insbesondere wird bei einer weiteren Ausarbeitung des Lernfeld III eine Fülle von Ansatzpunkten überall dort bieten, wo sich die Frage nach einer verfassungsrechtlichen und institutionellen Sicherung individueller und allgemeiner Rechtsgrundsätze stellt.

Unabhängig davon, in welcher Form Unterricht die Aspekte dieses Themenstichworts aufgreift, bleiben durchgängige Ziele:

- Befähigung der Schüler, den Bedeutungsgehalt allgemeiner Normen auf Anwendungssituationen zu beziehen
- Der Nachweis, daß mit demselben Begriff sehr verschiedenes oft widersprüchliches Verhalten und Handeln begründet wurde und begründet wird

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es wird vorgeschlagen, folgende Aspekte zu untersuchen:

Aspekt: Begründung für die Forderung nach allgemeinen Rechtsnormen

- religiöse
- naturrechtliche
- sozialistische
- bürgerliche
Begründungsmodelle

Aspekt: Gesellschaftliche Bedeutung von allgemeinen Rechtsnormen

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

Aspekt: ideologische (herrschaftssichernde) Bedeutung allgemeiner Rechtsnormen

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

Materialhinweise:

Hartung, F., Die Entwicklung der Menschen- und Bürgerrechte von 1776–1946, Berlin 1948

Eschenburg, Th., Staat und Gesellschaft in Deutschland, München 1963, S. 243–254 und S. 417–475

Neumann, F. u. a., Die Grundrechte, Berlin 1954 ff., 4 Bde.

Wiethölter, R., Bürgerliches Recht, in: Handlexikon zur Rechtswissenschaft, hrsg. von A. Görlitz, München 1972, S. 56 ff.

Strzelewicz, W., Der Kampf um die Menschenrechte – Von der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung bis zur Gegenwart, Ffm. 1968

Oestreich, G., Geschichte der Menschenrechte und Grundfreiheiten im Umriß (= Historische Forschungen, Bd. 1), Berlin/München 1968

Giese, F. u. a., Verfassungsrechtsprechung in der Bundesrepublik – Entscheidungssammlung (Loseblattausgabe), Ffm. 1969

Voegelin, E. (Hg.), Zwischen Revolution und Restauration – Politisches Denken in England im 17. Jahrhundert, München 1968, List-Tb.

Brenner, G., Naturrecht und politische Ordnung, Mainz 1968

Möbus, G., Die politischen Theorien von Bodin bis zur französischen Revolution – Politische Theorien Teil II (= Wissenschaft von der Politik, Bd. 8), Köln/Opladen 1966 (2. erw. Auflage)

MacPherson, C. B., Die Politische Theorie des Besitz-Individualismus – Von Hobbes bis Locke, Ffm. 1967

Schelauske, H. D., Naturrechtsdiskussion in Deutschland – Ein Überblick über zwei Jahrzehnte: 1945–1965, Köln 1968

Bender, G., Das Bonner Grundgesetz im Spiegel ausgewählter Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (= Schriften zur politischen Bildung), Ffm. 1968, Tb.

Busch, O., Toleranz und Grundgesetz – Ein Beitrag zur Geschichte des Toleranzdenkens, Bonn 1967

Die Grundrechte in der Welt, 2 Bde., Berlin/München 1966/67

Qualifikationen

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

Qualifikationszusammenhang: Beziehungsdenken

- lernen, Beziehungen herzustellen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (z. B. fragen lernen nach dem Zusammenhang zwischen dem Erziehungsstil der Eltern und deren Arbeitsplatzsituation)
- lernen, Einzelphänomene gesellschaftlicher Realität unter bestimmten Gesichtspunkten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu vergleichen
- lernen, beim Vergleich von Einzelphänomenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf ihre Wichtigkeit hin zu beurteilen.

- lernen, daß die Begriffe, mit denen gesellschaftliche Einzelphänomene beschrieben werden (z.B. das Kind, der Arbeiter, die Schule, die Familie . . .) jeweils situationsbezogen neu bestimmt werden müssen
- lernen, daß die Funktion der allgemeinen Begriffe auch darin besteht, Vergleiche zwischen Einzelphänomenen zu ermöglichen (Einführung des Struktur-/Modellbegriffes)
- lernen, vom räumlichen Erscheinungsbild (Physiognomie) nach Genese, Funktion und sozialer Gebundenheit zu fragen (Gebäudeform, Verwendungszweck, Alter der Gebäude, Bauzustand, Umbauten).

Qualifikationszusammenhang: Arbeit mit Materialien/Quellen

- lernen, zu einem Problem/Aufgabenstellung verschiedenartige Materialien/Quellen zu befragen (Augenzeugenberichte, Interviews, Bilder, Reportagen, Darstellungen, Filme, Literatur, Flugschriften, Plakate, Statistiken, graphische Darstellungen . . .)
- lernen, daß die Art des Materials das Urteil über den jeweiligen Sachverhalt mitbestimmt
- lernen, Kriterien anzuwenden, die einen Vergleich verschiedenartigen Materials ermöglichen
- lernen, in Ansätzen Material kritisch zu beurteilen:
- lernen, zu fragen, wem bestimmte Formen und Inhalte von Darstellungen nützen, wen sie benachteiligen, wer ihnen zustimmt, wer sie ablehnt, wer ein Interesse an ihrer Verbreitung haben könnte bzw. eine solche Verbreitung unterbinden würde . . .
- lernen, Material über historische Phänomene (z. B. Geschichtsschreibung) daraufhin zu befragen, wer, wann und für wen dieses historische Phänomen in dieser Form und mit diesen Fragestellungen dargestellt und beurteilt hat (Bevorzugung bestimmter Phänomene; Bevorzugung/Vernachlässigung bestimmter Aspekte . . .)
- lernen, die Funktionen bestimmter Materialien daran zu messen, für wen sie ursprünglich bestimmt sind (Zielgruppe) und wie sie auf die ursprünglichen Adressaten gewirkt haben (z. B. Flugschriften, Lieder, Reden, Bilder, Plakate, Kinderbücher . . .)
- lernen, daß eigene Reaktionen (z. B. Langeweile, Belustigung, Unverständnis, Neugierde . . .) auf Materialien nicht ohne weite-

res für die Beurteilung von Wirkung/Bedeutung des Materials herangezogen werden können

- lernen, nach den Bedingungen für emotionale Reaktionen auf bestimmtes Material zu fragen.

Qualifikationszusammenhang: Umgang mit statistischem, graphischem, kartographischem Material

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

Qualifikationszusammenhang: Umgang mit Kategorien

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

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

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

9./10. Jahrgangsstufe

Übersicht: Seite

Lernzielschwerpunkt 1: Rollenwechsel 129

Autoritätskonflikte (S. 130)

- Schüler-Lehrerverhältnis
- Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen
- Jugendliche in der Öffentlichkeit

Einbeziehung der Jugendlichen in den Arbeitsprozeß (S. 135)

- Lehrlingsausbildung
- Situation der Oberstufenschüler/Studenten
- vertikale/horizontale Mobilität

Entwicklung geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens (S. 138)

- Kindliche Sexualität
- Jugendliches Sexualverhalten

Lernzielschwerpunkt 2: Autorität 144

Beispiele und Folgen der Autoritätsfixierung (S. 145)

- Bindung an Führerfiguren
- Identifikation mit nationalen Kollektiva
- Diffamierung von Minderheiten/Randgruppen

Erklärungsmodelle für Autoritätsfixierung (S. 150)

- Auswirkungen von Triebunterdrückung
- Deutungen von Autoritätsfixierung als Ausdruck für natürliches Verhalten

Begründungen für Autoritätsbindungen (S. 158)

- Religiöse, ethische, technokratische Begründungen

Lernzielschwerpunkt 3: Abweichungen von Sozialisationsanforderungen

Politische Formen jugendlichen Protests (S. 158)

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

Jugendspezifische Subkulturen (S. 161)

- Musik – Mode – Sexualität

Jugendkriminalität als Protesthandlung (S. 162)

- Drogenmißbrauch
- Eigentumsdelikte
- Formen der Resozialisierung

Lernen als Verhaltensänderung (S. 164)

Qualifikationen

Lernzielschwerpunkt 1: Rollenwechsel

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

Lernziele: Die Schüler sollen

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

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

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

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

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

Themenstichwort:

Autoritätskonflikte

Lernzielorientierte Erläuterungen

Autoritätsproblemen wird in diesem Zusammenhang deshalb der Vorzug gegeben, weil Zusammenstöße mit der Autorität gerade auf dieser Altersstufe häufig sind. Es ist dabei darauf zu achten, daß die Betrachtung eines einzelnen Konfliktfalles niemals isoliert bleibt, sondern daß – unter Einbeziehung der in den vorangegangenen Schuljahren angestrebten Lernziele – die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen der Konflikte sich stellt. Dies geschieht indem geprüft wird, inwieweit Herkunft, Ausbildung, Berufssituation, Besitzstand – inwieweit also der soziale Status der am Konflikt Beteiligten – die Formen des Konflikts und Konfliktaustrages mitbestimmen (Lernziel 9). Zu vermeiden ist bei der Untersuchung, „daß die Konflikte so ‚pädagogisch‘ vermittelt werden, daß die Schüler eher in ihre Verharmlosung als in ihre Bewältigung eingeübt werden“. (v. Hentig)

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

- Autoritätskonflikte als Ausdruck für Rollenwechsel im Bereich der Schule:

Vergleich des Lehrer/Schülerverhaltens in der Primarstufe mit dem in den Abschlußklassen der Sekundarstufe unter Einbeziehung von historischem Material: Anrede, Begrüßung, Umgangston; Formen, in denen Aufträge erteilt/entgegengenommen wer-

den; unterrichtliche Arbeitsformen; Formen der Anerkennung, des Tadels; Formen der Kritik am Lehrerverhalten . . .

Erwartungen des Lehrers gegenüber dem Schülerverhalten: Selbständigkeit; Leistung, wobei danach zu fragen ist, wie Leistung jeweils bestimmt wird; Verhalten bei Schulveranstaltungen/Schulfahrten/Schülerrechte/-pflichten (SV, Schulordnung, Erlasse)

Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel im Sozialisationsfeld Familie:

Verhaltensstile zwischen Eltern und Kindern – Eltern und Jugendlichen, bezogen auf:

Zärtlichkeitsgesten

Verbote, Strafen (Formen, Inhalte)

Freizeitverhalten (gemeinsame Spiele, Ausflüge . . .)

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

Taschengeld

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

Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel im Sozialisationsfeld Öffentlichkeit:

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

Aufgrund von Befragungen und Eigenbeobachtungen lassen sich zunächst „typische“ Verhaltensweisen von Jugendlichen

herausstellen, wie sie zur Zeit erkennbar sind (in Verkehrsmitteln, Lokalen, Treffs, auf der Straße, bei Behörden, bei Beatkonzerten usw.) — Zusammenhang der bevorzugten Jugendmodi mit den jeweiligen typischen Verhaltensweisen — Verhaltensweisen als Reaktion auf Erwartungen, die die Öffentlichkeit/Gesellschaft hegt. Vergleich der Eigenbeobachtungen und -untersuchungen mit dem Bild, das sich die Öffentlichkeit über die Jugend aufgrund von Einflüssen der Massenmedien macht. Vergleich mit empirischen Untersuchungen über Jugendliche.

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

Materialhinweise:

Zum Sozialisationsfeld Schule:

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

Giese, G., Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Ffm. 1961

Schefer, G., Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Ffm. 1963 (Kap. VI, Das „Bild vom Schüler“, S. 65 ff.)

Zur historischen Entwicklung der SV vgl.:

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

Wünsche, K., Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972

Fürstenau, P., Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Das Argument 1964/29, S. 65 ff.

Liebel, M./Wellendorf, F., Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion, Ffm. 1971⁴

Wellendorf, F., Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim 1973

Jugendbuchliteratur (z. B.: Feuerzangenbowle)

Zum Sozialisationsfeld Familie:

Beobachtungen/Befragungen/Interviews/Filme, Fernsehserien

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

Deverreux, E. C. u. a., Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der BRD, in: Friedeburg, L. v., (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln-Berlin 1965, S. 335 ff.

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

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

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

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

Flitner, A./Hornstein, W., u. a., Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Jg. 1964

Ethnologisches Material:

Mead, M., Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, 3 Bde., dtv 4032-4034

Zum Sozialisationsfeld Öffentlichkeit:

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

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

Materialien zu „Jugend im Sozialisationsfeld Öffentlichkeit“:

Baacke, D., Jugend und Subkultur, München 1972, Juventa-Pb.

Deppe-Wolfinger, H., Arbeiterjugend – Bewußtsein und politische Bildung, Ffm. 1972, Fi.-Tb. 4006

Dibbern, H., Untersuchungen zur Lebenssituation berufstätiger Jugendlicher – dargestellt an Hamburger Lehrlingen des Einzelhandels, Hamburg 1967

Jugend und Fernsehen – eine internationale Untersuchung über die Urteile der Juries, die Intentionen der Produzenten und die Reaktionen junger Zuschauer, dargelegt am Beispiel des Prix Jeunesse 1970 „Man in Metropolis“ und „Baff“ – Untersuchungsberichte aus 7 Ländern; hrsg. vom Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, München 1972

Kentler, H. u. a., Jugend im Urlaub, Weinheim 1969

Kroll, W., Jeus kommt! Report vom religiösen Aufstand der Weltjugend, Wuppertal 1971

Materialien zur Lage der Arbeiterjugend in West-Berlin, Ffm. 1972

Moser, T., Gespräche mit Eingeschlossenen – Gruppenprotokolle aus einer Jugendstrafanstalt, Ffm. 1969, es 375

Müller, H. P./G. Lotmar (Hg.), Der Bunker von Zürich – Jugend zwischen Rückzug und Revolte – ein Modellfall, Olten/Freiburg 1972

Planck, U., Landjugend im sozialen Wandel – Ergebnisse einer Trenduntersuchung über die Lebenslage der westdeutschen Landjugend, München 1970

Schefold, W., Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft – eine soziologische Analyse, München 1972

Seidelmann, K., Gruppe – soziale Grundform der Jugend, Bd. 1: Darstellung, Bd. 2: Quellen und Dokumente, Hannover 1970/71

Strzelewicz, W., Jugend in ihrer freien Zeit, 2. Aufl. München 1966

Woetzel, H., Trip in die Illusion – Drogenmißbrauch bei Jugendlichen, Stuttgart 1972

Wurzbacher, G., Gesellungsformen der Jugend, 2. Aufl. München 1966

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

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

Giesecke, H., Jungsein in Deutschland, München 1967

Themenstichwort:

Einbeziehung der Jugendlichen in den Arbeitsprozeß

Lernzielorientierte Erläuterungen

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

Unterrichtspraktische Hinweise: (vgl. Lernfeld II, S. 285 f. – Arbeitsplatz)

– Lehrlingsausbildung

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

Ausbildungssituationen

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

– Oberstufenschüler/Studenten

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

Materialhinweise:

Zur Lehrlingsausbildung

Lüscher, K., Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968

Baethge, K., Ausbildung und Herrschaft, Ffm. 1970

Winterhager, D., Lehrlinge – die vergessene Majorität, Weinheim 1970

Wurzbacher, G. u. a., Die junge Arbeiterin, München 1958

Jaide, W., Junge Arbeiterinnen, München 1969

Tschelliesnig, K., (Hrsg.), Lehrlingsprotokolle, suhrkamp-Tb, es 511

Haug, H. J., Maessen, H., Was wollen die Lehrlinge, Fischer-Tb 1186

Jungblut, H., Rebellion der Überflüssigen?, Berg. Gladbach 1967

Ausbildung statt Ausbeutung, Der Kampf der Essener Lehrlinge, roro-Tb 1504 (1971)

Stellungnahme der Interessenverbände/Parteien/Kirchen zur Lehrlingsausbildung

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

Helbig, L., Lehrherr und Lehrling, in: Politik im Aufriß, Bd. 1, Ein Quellen- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I, Ffm. 1972, Kap V, S. 90 ff.

Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Leitthema: Ausbildung zeitgemäß? 1972/1.+2. U.

Hessischer Kultusminister (Hrsg.), Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien Heft 3, Berufsausbildung, Wiesbaden 1973

historische Dimension:

Hoppe, R., Dokumente zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart, Berlin 1969 (Kapitel I–III)

Kohn, E., Die Initiationsriten der historischen Berufsstände, in: Bernfeld, S., (Hrsg.), Vom Gemeinschaftsleben der Jugend, Leipzig/Wien 1922, S. 188–271

Zu Oberstufenschüler/Student

Beobachtungen/Befragungen/Interviews

Maide, W., Jugend und Demokratie. Politische Einstellungen der westdeutschen Jugend, München 1970

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

Maide, W., Die Berufswahl (Motivanalyse), München 1966

Liebel, M./Wellendorf, F., Schüler selbstbefreiung, Ffm. 1971⁴ (S. 336)

Themenstichwort:

Probleme horizontaler und vertikaler Mobilität

Lernzielorientierte Erläuterungen

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

Materialhinweise:

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

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

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

Herde, H., Regionale Mobilität und sozialer Wandel in Schwarzafrika, in: Geographische Rundschau Heft 11/1972

Janowitz, M., Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1958

Bolte, K. M. u. a., Soziale Schichtung der BRD, in: Deutsche Gesellschaft im Wandel, Opladen 1967², S. 233 ff.

Tumin, M. M., Schichtung und Mobilität, München 1968

Fürstenberg, F., Das Aufstiegsproblem in der modernen Gesellschaft, Stuttgart 1969²

Ortmann, M., Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung, München 1971

Themenstichwort:

Entwicklung geschlechtsspezifischer Rollen

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Aspekte des Themenstichworts grenzen den Gegenstandsbe-
reich auf gesellschaftspolitische Fragen ein. Es geht nicht um Se-
xualaufklärung im engeren Sinne. Vielmehr wird im Vergleich mit
historischem und vor allem ethnologischem Material die Art, wie
Sexualerziehung in einer Gesellschaft stattfindet, selbst zum Lern-
gegenstand. Die dadurch angestrebte Befähigung der Schüler, un-
mittelbare Erfahrungen zu durchdenken, ist angesichts der ge-
fühlbetonten Einstellung zur Sexualität besonders wichtig (vgl.
Lernziel 18). In diesem Zusammenhang wird es unumgäng-
lich sein, auch Schülern der Sekundarstufe I in Ansätzen
verschiedene Theorien über die gesellschaftliche Dimension
menschlichen Sexualverhaltens zu erschließen. Die dazu notwendi-
ge didaktische Strukturierung des wissenschaftlichen Materials ist

ein wichtiger Bestandteil der Weiterentwicklung dieser Rahmenrichtlinien. Auf jeden Fall sollte vermieden werden, Schüler auf eine der hier zu diskutierenden Theorien bzw. Theorieansätze „festzulegen“. Was in der Wissenschaft umstritten ist, sollte auch Schülern als umstritten dargestellt werden.

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

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

Der zwischen diesen drei Gesichtspunkten bestehende Zusammenhang sollte im Unterricht rückblickend wenigstens an einigen Gesichtspunkten aufgezeigt werden. Dazu müßte z. B. gefragt werden, inwieweit die Erscheinungsformen frühkindlicher Sexualität in einer Gesellschaft etwas zu tun haben mit der Art, in der in dieser Gesellschaft Partnerbeziehungen institutionalisiert werden. Ebenso könnte untersucht werden, inwieweit das Sexualverhalten von Jugendlichen sowohl durch Formen der Erziehung während der Kindheit als auch durch die gesellschaftlichen Regelungen für die Partnerwahl (z. B. heiratsfähiges Alter, voreheliche Beziehungen . . .) bestimmt wird.

Bei diesen Fragen nach Zusammenhängen zwischen Sexualerziehung und den gesellschaftlichen Regelungen der Partnerbeziehungen sollten auch Auffassungen herangezogen werden, denen zufolge die jeweils geforderten Normen und Verhaltensformen direkt und indirekt in Beziehung mit Anforderungen am Arbeitsplatz stehen. (Als Ansatzpunkte dafür bieten sich Erklärungsmodelle an für das Verhältnis zwischen Sexualerziehung und Sexualverhalten auf der einen Seite sowie der Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte, der Stellung der Frau im Produktionsprozeß, übersteigertem Leistungsstreben, Anpassung und Unterordnung sowie Ängsten, beruflichen Anforderungen nicht gerecht zu werden, auf der anderen Seite.)

Je nach der Wahl des Schwerpunktes wird unter den zu den einzelnen Aspekten des Themenstichwortes gegebenen Erläuterungen eine Auswahl zu treffen sein.

– Formen frühkindlicher und kindlicher Sexualität

Unterrichtsgegenstand bilden:

orale, anale, genitale Phase

Latenzphase, Pubertät, Problem der sog. Akzeleration

Hier sollen Schüler die Argumente kennenlernen, mit denen die frühkindliche und kindliche Entwicklung der Sexualität behauptet und belegt wurde und wird. Eine besondere Rolle spielt dabei die Freudsche Theorie und ihre Weiterentwicklung. Einmal legt der Popularitätsgrad, den diese Auffassung in oft verkürzter und entstellter Form erreichte, eine Auseinandersetzung mit ihr im Unterricht nahe, zum anderen leiten sich aus dieser Theorie eine Vielzahl von Untersuchungen ab, die nachdrücklich neue Konzeptionen zur Kleinkind- und Kindererziehung beeinflusst haben und beeinflussen (Abkehr von der Sauberkeitsdressur, Lockerung der traditionellen Rituale bei der Ernährung, Betonung der Bedeutung von Zärtlichkeit und Geborgenheit für die Persönlichkeitsentwicklung u. a.)

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

Familie – Produktionsformen

Arten der Zuwendung der Bezugspersonen

Initiationsriten

Zeitpunkt und Formen der Aufnahme von sexuellen Beziehungen

Rolle/Dauer der Bindung der Kinder an die Eltern

Formen der Triebunterdrückung/Kompensierungsangebote/Sublimierungsangebote

– Sexuelle Verhaltensweisen von Jugendlichen:

Auch bei den hier zu diskutierenden Problemen wie:

Onanie – Petting – Geschlechtsverkehr

Orgasmus – Potenzängste

Pornographie

Schwangerschaftsverhütung

Homosexualität

Partnerwahl

geht es nicht vorrangig um biologische Aufklärung (vgl. dazu RRL Biologie) – vielmehr sollten solche Probleme im Lernbereich Gesellschaftslehre im Zusammenhang gesehen werden mit:

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

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

– Institutionalisierung von Partnerbeziehungen:

Hier sollen Ehe (Monogamie, Polygamie . . .), religiöse, ethische, anthropologische Begründungsmodelle für Partnerbeziehungen unter Berücksichtigung von historischem und ethnologischem Material diskutiert werden in Zusammenhang mit

Gesetzgebung, (Eherecht, Scheidungsrecht, Unehelichenrecht, Elternrecht)

Formen der Kindererziehung

Arbeitsplatzsituation, Produktionsformen

Stellung der Frau (Gleichberechtigungsproblematik)

historische Entstehung und Veränderung der bürgerlichen Ehe. Soweit es sich bei diesen Angaben um Hinweise auf die Funktion öffentlicher Einrichtungen (Rechtsprechung, Familienschutz u. a.) handelt, kann Unterricht an Themenstichworten und Lernziele im Lernfeld Öffentlichkeit anknüpfen (vgl. Lernfeld III, 7./8. Jahrgangsstufe, S. 802 ff.).

Materialhinweise:

zu: Formen frühkindlicher und kindlicher Sexualität

Freud, S., Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Fischer-Tb 6044

Mead, M., Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, dtv-Tb 4052-4034 (3 Bd.)

Malinowsky, B., Geschlecht und Verdrängung in primitiven Gesellschaften, rororo-Tb 139/140 (encyklop.)

Klein, M., Das Seelenleben des Kleinkindes, Stuttgart 1962

Zullinger, H., Die Angst unserer Kinder, Fischer-Tb 6098

Bittner, G./Rehm, W., Psychoanalyse und Erziehung, Goldmann-Tb 1702

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

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

Schelsky, H., Soziologie der Sexualität, rororo-Tb 2 (encyklop.)

Fürstenau, B., Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1969

Richter, H. E., Eltern, Kind und Neurose, rororo-Tb 6082/6083

Brocher, T., Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung. Informationen für Lehrer und Eltern, Opladen 1971

zu: Sexuelle Verhaltensweisen von Jugendlichen

Bernfeld, S., Trieb und Tradition, Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern, Leipzig 1931, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 54

Reich, W., Das Problem der Pubertät (sexuelle Abstinenzforschung, Onanie . . .), in: Reich, W., Die sexuelle Revolution, Fischer-Tb 6093, Kap. 4

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

Mitscherlich, A., Pubertät und Tradition, in: Friedeburg, L. v., (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln-Berlin 1965, S. 288 ff.

Brüggemann, O., Sexuelle Konflikte in Gymnasien. Ergebnisse einer Umfrage, Heidelberg 1967

Schofield, M., Das sexuelle Verhalten junger Leute, rororo-Tb 8017/8018

Brückner, P., Schülerliebe. Fakten und Analysen, Hamburg 1971

Sexualität und Herrschaft in der Schule, in: Das Argument 56, 1970/1

Schelsky, H., Soziologie der Sexualität (bes. Sexualmoral und Gesellschaft, S. 48 ff. und geschlechtliche Askese S. 93 ff.), rororo-Tb 2 (encyklop.)

Ussel, J. van, Sexualunterdrückung, Geschichte der Sexualfeindschaft rororo-Tb 8024/25

Hyde, H. M., Geschichte der Pornographie, Ullstein-Tb 4029/30

Marcuse, L., Obszön, Geschichte einer Entrüstung, List-Tb 195/96

Helbig, L., Mann und Frau, in: Politik im Aufriß, Bd. 1 — Ein Quellen- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I, Ffm. 1972, Kap. III, S. 46 ff.

Heinze, G., Heinze, Th., Geschlechtsspezifische Sozialisation als Gegenstand eines Unterrichtsprojekts, in: WPB 1972/8

„Nur ein Mädchen“. Verhaltenserwartungen gegenüber der Frau in der heutigen Gesellschaft, Politik, Planungsmaterialien für den politischen Unterricht II, hg. vom Kultusminister des Landes NRW, Düsseldorf/Stuttgart 1973

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

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

zu: Institutionalisierung von Partnerbeziehungen

Gesetzestexte: Familienrecht 1, Goldmann-Tb 1619

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

Familienpolitik in der Industriegesellschaft, Hg. Politische Akademie, Eichholz e. V., Bonn 1964

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

Haensch, D., Repressive Familienpolitik, (Kap. 3: Erziehung zur Ehefähigkeit, Beziehungen zwischen Mann und Frau...), rororo-Tb 8023

Mead, M., Mann und Weib, rororo-Tb 69/70 (encyklop.)

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

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

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

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

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

Lernzielschwerpunkt 2: Autoritätsfixierung

Die unter dem ersten Lernzielschwerpunkt aufgeführten Themenschwörter bieten Ansatzpunkte für die Frage nach der gesellschaftspolitischen Funktion bestimmter Sozialisationsformen und -inhalte. Diese Bedeutung der Sozialisation sollte im Sinne einer Vertiefung der bisher in diesem Lernfeld aufgegriffenen Probleme unter der Frage nach den Bedingungen und Folgen von Autoritätsfixierungen in den Mittelpunkt rücken. Folgt man den Ergebnissen empirischer Untersuchungen (z. B. Jaide, Jugend und Demokratie), dann wird im Rahmen dieses Lernzielschwerpunktes Schülern im Unterricht abverlangt, die antidemokratischen Tendenzen solcher Autoritätsfixierung auch auf ihre eigenen Voreinstellungen und Verhaltensformen zu beziehen. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler anhand folgender **Lernziele** qualifiziert werden:

- zu prüfen, inwieweit in den Sozialisationsformen und -inhalten die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse ihren sichtbaren Ausdruck finden (LZ 6)
- lernen, Formen der Trieberziehung (Angebote zur Triebbefriedigung; Forderungen auf Triebverzicht; Arten der Ersatzbefriedigung/Triebsublimierung) in Zusammenhang zu sehen mit dem Sozialverhalten (Ich-Stärke; Selbstbewußtsein; Aggressivität; Autoritätsbildungen) (LZ 10)
- lernen, nach den politischen Auswirkungen verschiedener Sozialisationsformen zu fragen und hierzu theoretische Erklärungsmodelle heranzuziehen (LZ 15)
- die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziele einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung (LZ 18)

Die diesen Lernzielen zugeordneten Themenstichworte sind:

- gesellschaftspolitische Folgen von Autoritätsfixierung
- Erklärungsmodelle für die Bedingungen der Autoritätsfixierung
- Problem der Abgrenzung zwischen Autoritätsfixierung und Autoritätsbindung.

Die unterrichtspraktischen Schwierigkeiten ergeben sich auch hier aus der Notwendigkeit, den Schülern Aspekte wissenschaftlicher Theoriebildung verfügbar zu machen. Die Ausarbeitung von Vorschlägen zur didaktischen Strukturierung solcher Theorieaspekte muß noch geleistet werden.

Themenstichwort:

Beispiele und Folgen der Autoritätsfixierung

Lernzielorientierte Erläuterungen

Schon in den vorangegangenen Altersstufen wurde immer wieder versucht, Schülern sozialpsychologische Fragestellungen nahezubringen. Das geschah beispielsweise in der 5./6. Jahrgangsstufe anhand des Themenstichwortes Minderheiten. Bei der Untersuchung der Rolle, die Minderheiten in der Gesellschaft zugewiesen wird, mußte schon auf Modelle zur Deutung der politischen Auswirkungen bestimmter Einstellungen eingegangen werden. Das erfolgte jeweils ohne den Versuch, den Schülern eine das gesamte Problem umfassende theoretische Grundlage anzubieten. Dies wird nunmehr in der 9./10. Jahrgangsstufe notwendig: bisher in Teilen interpretierte Erscheinungen sind im Zusammenhang zu sehen, so daß die Schüler in die Lage versetzt werden, umfassende Erklärungen zu verstehen und kritisch anzuwenden.

Dies gilt für die Frage nach der Faszination, die von Führerfiguren ausging und noch ausgeht, für die Identifikation mit nationalen Kollektiven, die Diffamierung von Minderheiten oder selektive Realitätswahrnehmung. Entsprechende Erklärungsmodelle für diese Erscheinungen werden zwar eine Reihe von Faktoren berücksichtigen müssen, die auf Lernziele der übrigen Lernfelder verweisen (z. B. bei der Frage nach den wirtschaftlichen Verhältnissen, unter denen sich Menschen oder Gruppen politischen Führern anschließen). Wenn an dieser Stelle vorgeschlagen wird, Material aus der Sozialpsychologie und der politischen Psychologie heranzuziehen,

dann nicht nur im Sinne einer Vervollständigung möglicher Deutungsansätze: für dieses sicher schwierige Vorhaben spricht auch die Möglichkeit, so Probleme zu erschließen, die Schülern die Bedeutung des emotionalen Bereichs für politisches Verhalten bewußtmachen. Dies kann überleiten zu der Frage nach den Chancen und Grenzen einer politischen Bildung, die sich auf Aufklärung beschränkt.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Als Ausgangspunkte für Unterricht bieten sich an

Beispiele für die Bindung an Führerfiguren:

- Rolle der „großen Männer in der Geschichte“;
- Führermythos;
- Helden und ihre Gegner in Jugendliteratur/Märchen/Comics als Personifikation gesellschaftlicher Normen und Wunschbilder;

Erscheinungsformen und Auswirkungen der Bindung an „große Männer“ der Geschichte lassen sich zwar an beliebigen Punkten der historischen Entwicklung aufzeigen (z. B. Alexander, Cäsar, Napoleon, Lenin, Stalin, Hindenburg, Hitler, de Gaulle, Mao . . .). Wichtig erscheint jedoch, wenn der Führermythos etwa am Beispiel Hitlers in seinen Erscheinungsformen und Auswirkungen dokumentiert wird, daß die Schüler erkennen, in welchem Umfang es sich hierbei, bezogen auf die Inhalte und Formen, um eine historische Form von Autoritätsfixierung handelt. Nur so kann das Befremden über die Tatsache, daß diesen Mann jemals jemand ernstnehmen konnte (vgl. die Reaktionen von Schülern auf Tondokumente) zu der Frage nach den Bedingungen für die Wirkung Hitlers führen.

Identifikation mit nationalen Kollektiven:

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

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

Bedeutung der nationalen Komponente im Bereich des Sports.

Diffamierung von Minderheiten/Randgruppen:

Formen der Aggression gegenüber Minderheiten und Randgruppen;

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

Einstellung der Bevölkerung gegenüber:

Gastarbeitern

Außenseitern

Kriminellen

Studenten

geistig/körperlich Behinderten

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

Zeitungs/Illustriertenberichte/sog. Regenbogenpresseberichterstattung über Minderheitenprobleme;

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

**Selektive Realitätswahrnehmung/Realitätsverzerrung
Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeit:**

Schwarz-Weiß-Malerei;

Klischee von den Guten und den Bösen (dichotomisches Weltbild)
Personalisierung komplexer Vorgänge: Kollektiva als Einzelwesen:
„Deutschland verlangt“, „erklärt“, „die Russen“ . . . monokausale Erklärungsmodelle.

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

**Materialhinweise:
zur Bindung an Führerfiguren:**

– Bismarckkult in Deutschland

Kladderadatsch (Facsimile Querschnitt), München 1965
Bußmann, W., Bismarck im Urteil der Zeitgenossen und der Nachwelt, Stuttgart o. J.

– Friedrich II.

vgl. dazu die Materialien in: Augstein, R., Preußens Friedrich und die Deutschen, Ffm. 1968

– Hitler

Reich, W., Massenpsychologie des Faschismus, Köln 1971

Reichmann, E. G., Flucht in den Haß. Die Ursachen der deutschen Judenkatastrophe, Ffm. o. J.

Fest, J., Das Gesicht des Dritten Reiches (Kap. Der Führer), München 1963

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

Haug, W. F., Der hilflose Antifaschismus, Ffm. 1970³
(es 236)

Klöss, E. (Hrsg.), Reden des Führers, dtv-Tb 436

Winkler, H.-J., Legenden um Hitler, Berlin 1963

Sontheimer, K., Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München² 1962 (Kap. 8 b: Der Ruf nach dem Führer, S. 268–280)

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

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

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

zur Identifikation mit nationalen Kollektiven:

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

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

Lemberg, E., Nationalismus II, rororo-Tb 199

Sontheimer, K., Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München² 1962, S S. 143–180

Freud, S., Massenpsychologie und Ichanalyse, Ffm. 1967 (Fi.-Tb. 851)

Mitscherlich, A., Die Unfähigkeit zu trauern, München 1967

Kühnl, R. u. a., NPD. Struktur, Ideologie und Funktion (bes. Teil III, S. 75 ff.), Suhrkamp-Tb, es 318

zur Diffamierung von Minderheiten:

Politische Bildung als Reflexionsprozeß 2, Reinhardswaldschule 1970:

Planungsskizze für den Problembereich Minderheiten

Projekt „Studenten“

Fallanalyse „Aumühle“ (geistig-körperlich Behinderte)

Ausländische Arbeiter in der BRD

Dokumentation der Reaktionen der Öffentlichkeit auf das Experiment „Schülerladen Rote Freiheit“ in Berlin, kommentiert und zusammengestellt von W. F. Haug in: Schülerladen Rote Freiheit, Analysen-Protokolle-Dokumente, Fischer-Tb 1147, S. 389 ff.

Kasprzyk, H. H. u. a. Ausländer in der Bundesrepublik, Suhrkamp-Tb, es 435

Gamm, H. J., Judentumskunde, List-Tb 268

Höss, R., Kommandant in Auschwitz, dtv-Tb, z. Z. vergriffen

Adler, H. G., Die Juden in Deutschland. Von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, München 1961

Borries, A. V., (Hrsg.), Selbstzeugnisse des dt. Judentums, Fischer-Tb, z. Z. vergriffen

Brandes, V./Burke, J., USA – Vom Rassenkampf zum Klassenkampf, dtv.-Tb 669

Seale, B., Wir fordern Freiheit, Die Organisation des schwarzen Widerstandes, Fischer-Tb 1198

Vgl. ergänzend die Literaturangaben zu den Themenstichwörtern „Vorurteile“ und „Minderheitengruppen“.

zur selektiven Realitätswahrnehmung:

vgl. Materialhinweise zum Themenstichwort „Verhaltensändernde Wirkung rationaler Aufklärung“

Themenstichwort:

Erklärungsmodelle für die Bedingungen der Autoritätsfixierung

Lernzielorientierte Erläuterungen

Im Lernprozeß werden die Beispiele für die Erscheinungsformen und Folgen von Autoritätsfixierung sich in der Regel unmittelbar mit der Frage nach den Bedingungen verknüpfen. Die in diesem Lernzielzusammenhang vorgenommene Trennung hat daher vorwiegend den Zweck, das Material formal zu gliedern, nicht aber den Ablauf des Unterrichts festzulegen. Es könnte sich als sinnvoll erweisen, zum Abschluß dieses Komplexes die jeweils gegebenen bzw. erarbeiteten Bedingungen für Autoritätsfixierung und die dabei eingeführten Aspekte theoretischer Erklärungsmodelle noch einmal im Zusammenhang darstellen zu lassen. Sinnvoll wäre das schon deshalb, weil dadurch verhindert werden kann, daß ein einziges Erklärungsmodell – unter Ausschluß aller übrigen – als das allein richtige von den Schülern übernommen wird, ohne daß sie in der Lage wären, andere als Ergänzung oder auch als Alternativen zu begreifen.

Die im folgenden skizzierten Ansätze sind daher in ausgewählten Aspekten aufeinander zu beziehen:

- wer könnte ein Interesse daran haben, daß die Aspekte einzelner Erklärungsmodelle allgemein geglaubt werden?
- wer beruft sich auf einzelne Erklärungsmodelle, wer lehnt sie ab (mit welchen Begründungen)?

Unterrichtspraktische Hinweise:

Autoritätsfixierung als Ergebnis von Triebunterdrückung

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

Sicher scheint zu sein, daß bestimmte Formen der Triebunterdrückung zu autoritätsfixierten Charakterausprägungen geführt haben.

Das Problem ist nach wie vor, wie Trieberziehung aussehen müßte, die als Ziel der Sozialisation ansieht: Persönlichkeit, Toleranz sowie die bewußte Lernfähigkeit im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen. Um die Rolle, die hierbei die Identifikation und die Auseinandersetzung mit der Autorität der Bezugspersonen (Eltern, Lehrer u. a.) spielen, geht es unter diesem Aspekt des Themenstichwortes. Hier stehen Fragen im Vordergrund nach der Beziehung zwischen:

- Minderwertigkeitsgefühlen – schlechtem Gewissen – Aggressivität als Ergebnis von triebunterdrückender Sozialisation
- und Formen der Identifikation mit „großen Männern“ – nationalen Kollektiven – der Projektion nicht realisierbarer Triebwünsche auf Minderheiten und deren gleichzeitige Diffamierung – Aggression gegenüber diesen Minderheiten.

Die daraus für politisches Verhalten gezogenen Schlußfolgerungen (Anpassung, blinder Gehorsam, Chauvinismus) lassen sich zwar an schematisch vereinfachten Modellen veranschaulichen (vgl. Kentler), sie sollten jedoch vor allem an Beispielen erläutert werden, mit denen Theorie hier ihre Thesen belegt. Unter diesem Gesichtspunkt wurden auch die folgenden Materialhinweise ausgewählt.

Materialhinweise:

Kentler, H., Bittner u. a., Für eine Revision der Sexualpädagogik, München 4, 1969 (bes. S. 37 ff.)

Mitscherlich, A., Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität, bes. S. 105 ff., Bibliothek suhrkamp 233

Mitscherlich, A., Mitscherlich, M., Die Unfähigkeit zu trauern, München 1967

Haensch, H., Repressive Familienpolitik, Sexualunterdrückung als Mittel der Politik, bes. S. 28 ff., 65 ff. (Nationalismus, Imperialismus), rororo-Tb 8023

Plack, A., Die Gesellschaft und das Böse, München 1967 (bes. II B, Triebunterdrückung als Mittel der Macht, S. 105 ff., VB, Ursache der Kriegsbereitschaft, S. 273 ff.)

Adorno, T. W., Bettelheim, B., Janowitz, M. u. a., Der autoritäre Charakter, Institut für Sozialforschung, (Neuaufgabe) Teil III, Amsterdam 1968-69

Fromm, E., Die autoritäre Persönlichkeit, in: Deutsche Universitätszeitung 1957/9

Milgram, S., Einige Bedingungen des „Autoritätsgehorsams“ und seiner Verweigerung, in: Wiesbroch, H. (Hg.), Die politische und gesellschaftliche Rolle der Angst, Ffm. 1967, S. 170 ff.

Horn, K., Zur Formierung der Innerlichkeit. Demokratie als psychologisches Problem, in: Der CDU-Staat, München 1967, S. 187 ff.

Hochheimer, W., Die permanente Reproduktion der autoritären Persönlichkeit, in: Die autoritäre Gesellschaft, Köln/Opladen 1969

Mantell, D. M., Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine empirische Untersuchung. Ffm. 1971

Marcuse, H. u. a., Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, Ffm. 1968 (es 282)

Bracher, K. D., Autoritarismus und Nationalismus – ein deutsches Problem?, Tagungsbericht, Ffm. 1963

Thelen, D., Herrschaftsstrukturen und Sozialmechanismen. Texte und Materialien, hg. von der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung, Arbeitsheft 5 (kann im Klassensatz bestellt werden), Wiesbaden o. J.

Autoritätsfixierung als Ergebnis wirtschaftlicher Abhängigkeitsverhältnisse

Die entsprechenden Modelle greifen Aspekte der vorangehenden Erklärungsversuche auf. Dabei werden Verbindungen hergestellt zwischen:

Anpassung an Arbeitszwänge,

Leistungsmotivation/Leistungsdruck

Hinnahme sozialer Ungleichheit

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

Aufgreifen von Konsumangeboten zur Ersatzbefriedigung

Materialhinweise:

Canetti, E., Masse und Macht, Hamburg² 1971

Beispiel Entwicklungsländer (Funktion des Patronalismus)

Levis, O., Die Kinder von Sanchez, Fischer-Tb, z. Z. vergriffen

Aspekte zur Beurteilung der gegenwärtigen Verhältnisse vgl. Materialangaben zur Einstellung zu Beruf/Urteilen über Arbeitsplatz-situation (Jahrgangsstufe 7/8 1. Lernzielzusammenhang)

Plack, A., Die Gesellschaft und das Böse, Teil I B: Das Konkurrenzsystem. S. 42-60, München 1967

Haensch, D., Repressive Familienpolitik, S. 28 ff. rororo-Tb 8023

Autoritätsfixierungen als Ausdruck für natürliches Verhalten

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

Materialhinweise:

Lorenz, K., Das sogenannte Böse, Zur Naturgeschichte der Aggression, Wien 1963

Portmann, A., Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, Basel 1969

Gehlen, A., Anthropologische Forschung, rororo-Tb 138

Gehlen, A., Die Seele im technischen Zeitalter, Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft, rororo-Tb 53

Themenstichwort:

Begründungen für Autoritätsbindungen

Lernzielorientierte Erläuterungen

Mit der Kenntnis von Auffassungen über die negativen Folgen, die eine irrationale Autoritätsbindung hatte und noch hat, stellt sich im Unterricht wahrscheinlich die Frage nach Formen der Autorität, die anerkannt werden sollten bzw. müßten. Der Appell an die Schüler, Autorität als notwendig anzuerkennen, dürfte kein geeignetes Mittel sein, um Autoritätsbindungen auch wirklich herzustellen. Entscheidend erscheint vielmehr die Überzeugungskraft, die für Her-

anwachsende solche Formen gewinnen, die Anerkennung von Autorität nicht über Angst erzwingen. Die eigene Erfahrung der oftmals nur begrenzten Fähigkeit, allein aus besserer Einsicht und Vernunft Beschränkungen anzuerkennen, Freiheitsspielräume nicht zu mißbrauchen, können dabei die Grundlage bilden, um über das Verhältnis zwischen Autoritätsfixierung und Autoritätsbindung nachzudenken.

So geschieht es nicht selten, daß Schüler verlangen, ein Lehrer dürfe die Anerkennung seiner Autorität nicht erzwingen, dann aber wieder „strenges Durchgreifen“ und „Strafen“ fordern, wo ein Lehrer auf solche Maßnahmen verzichtet. Dieses ambivalente Verhältnis zur Autorität sollte nicht von vornherein als naturgegeben (ausschließlich altersspezifisch) hingenommen werden. Die mangelnde Fähigkeit der Schüler, ihrer Bereitschaft zur Selbst- und Mitbestimmung und ihrem Wunsch nach vernünftigem Verhalten auch nachzukommen, sollte nicht lediglich als Ausdruck für mangelnde Reife gelten. Entsprechende Erfahrungen belegen keineswegs die Unangemessenheit einer Pädagogik, die von der Möglichkeit einer angstfreien Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen ausgeht. Vielmehr müßten solche Erfahrungen Anlaß sein zu fragen, was Schule und Elternhaus bisher jeweils getan haben, um Schüler zu einer Wahrnehmung ihrer Selbst- und Mitbestimmungsrechte und Pflichten zu befähigen. Von den Antworten auf diese Frage hängt es mit ab, wie in einer Gesellschaft das Verhältnis zwischen Mündigkeit und Autorität beschaffen ist.

Die hierzu unter diesem Themenstichwort zusammengefaßten Aufgaben stehen insofern in engem Bezug zu Grundgesetz und hessischer Verfassung, als die im Unterricht unternommene Prüfung jeder Form von Autorität ein Beispiel ist, in dem Freiheit als allgemeine Norm der Demokratie konkret wird. In der Fähigkeit der Träger von Autorität, eine Befragung über die Grundlagen ihrer Autorität und deren Berechtigung auszuhalten, erfahren Schüler zugleich eine Erscheinungsform der Toleranz. Maßstäbe für die Urteilsbildung sind demnach nicht Modelle oder Utopien einer Gesellschaft ohne Autorität, sondern der Anspruch der Gesellschaft, in der die Schüler aufwachsen, Anerkennung von Autorität an deren kritische Prüfung zu binden. Dies verlangt wieder die Befähigung der Schüler, allgemeine Begründungen für Autorität jeweils auf Situationen zu beziehen, in denen Autorität ausgeübt und erfahren wird (d. h. auch: Auswirkungen der Autorität sind an ihrem eigenen Anspruch zu messen). Die Diskrepanz zwischen dem allgemeinen Anspruch, der aus den Postulaten und Prinzipien des Grundgesetzes resul-

tiert, und den jeweils von Fall zu Fall zu überprüfenden Möglichkeiten, ihn einzulösen, verdient auch in diesem Zusammenhang besonderes Gewicht. Wichtig erscheint ferner die Einsicht, daß sich Inhalte und Formen der Begriffsfelder religiöse Autorität, Sachautorität, Staatsautorität, Amtsauctorität, rollengebundene Autorität (Eltern, Lehrer) verändert haben und verändern. (Historisches Material)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Der Vielschichtigkeit des Problems wird man nicht gerecht, indem man – was scheinbar naheliegt – verschiedene Begründungsmodelle für Autorität nacheinander abhandelt. Didaktisch sinnvoller ist es, Fälle in den Unterricht einzubeziehen, in denen die Anerkennung von Autoritätsanforderungen gegensätzliche Reaktionen auslöst. Historische Beispiele erfüllen dabei eine doppelte Aufgabe: Sie zeigen, daß bestimmte, heute fragwürdig gewordene, überholte oder gar nicht mehr diskutierte Formen von Autoritätsbindungen einmal für bestimmte Gruppen/Schichten einer Gesellschaft selbstverständliche Gültigkeit hatten. Zugleich kann geprüft werden, inwieweit heute noch in Teilbereichen gültige Autoritätsansprüche direkt oder indirekt auf mittlerweile historisch gewordene Verhältnisse zurückgehen. Solche Beobachtungen können Fragen nach dem Verhältnis zwischen historischer Begründung und Geltung für verschiedene Formen der Autorität anregen. Hierher gehören auch die symbolischen Formen, deren sich Autorität und ihre Anerkennung oder Ablehnung jeweils bedient haben oder bedienen.

Gesichtspunkte, unter denen Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet werden sollen, sind u. a.:

- religiöse, ethische Formen der Begründung für Autorität, auch unter Berücksichtigung ihrer gesellschaftlichen Ausprägung in kirchlichen Hierarchien, im Gottesgnadentum des Königsamtes, in der Zweistaatenlehre, in der protestantischen Ethik und dem Obrigkeitsbegriff
- staatspolitische Begründungen für Autorität
antike Staatstheorien, Staatstheorien des Absolutismus und der Aufklärung, Staatstheorien des Liberalismus, Staatstheorien des Sozialismus
- technokratische Begründungen für Autorität
Sachautorität, Funktionärseliten, betriebliche Organisationsstruktur, Unternehmensverfassung

– Identifikation und Anerkennung von Autorität als Bestandteile der Sozialisation

Materialhinweis:

Befragungen/Interviews

Stellungnahmen von Kirchen/Verbänden/Parteien

Eschenburg, T., Über Autorität, ed. suhrkamp Bd. 129

Gerstenmaier, E., Wider die Ächtung der Autorität, in: Festschrift für Carlo Schmid zum 65. Geburtstag, Tübingen 1962

Jaeggi, U., Macht und Herrschaft in der BRD, Ffm. 1970, S. 99 f.

Hartmann, H., Der dt. Unternehmer. Autorität und Organisation, Ffm., 1968 (Bibliographie und Quellenauszüge unter Berücksichtigung der historischen Perspektive; bes. Teil III, Allgemeine Unternehmensleitung)

...

Zur Geschichte (u. a.):

Plato, Politeia (Auszüge)

Begriff der auctoritas in der röm. Antike

Lernzielschwerpunkt 3: Abweichungen von Sozialisationsanforderungen

Die Einsicht in die gesellschaftspolitische Bedeutung, die eine durch bestimmte Sozialisationsformen und -inhalte bedingte Autoritätsbindung hatte und noch hat, schließt die Fragen nach Alternativen und Gegenmodellen ein.

In diesem Lernzielschwerpunkt geht es dabei um die Beispiele, in denen Jugendliche selbst solche Alternativen entworfen haben oder an ihrer Entwicklung bzw. deren Verwirklichung maßgebend beteiligt waren. Diese Eingrenzung rechtfertigt nicht nur die Behandlung von Maßnahmen und Konzeptionen der Öffentlichkeit zur Verbesserung der Sozialisationsbedingungen im Lernfeld III. Noch wichtiger für diese Entscheidung ist die Forderung, in der Schule

bevorzugt die Bereiche aufzugreifen, in denen Handeln nicht nur auf zukünftige Situationen bezogen bleibt, sondern unmittelbar aktuell ist oder werden kann.

Die Thematisierung jugendlichen Verhaltens, das von den Vorstellungen der Erwachsenen abweicht bzw. in offenem Widerspruch zu diesem steht, scheint besonders geeignet, die hier zusammengefaßten Lernziele aufzugreifen. In ihm wird die Herausforderung der Jugend an die Gesellschaft faßbar, sofern in solchen Verhaltensformen Werte und Ziele beim Wort genommen werden. Zugleich können Beispiele für die Unbedingtheit, mit der deren Verwirklichung verlangt wird, Ausgangspunkt für Überlegungen sein, in denen es sowohl um das Verhältnis zwischen Reformbereitschaft und Reformfähigkeit, wie um die Wechselbeziehung zwischen der Bereitschaft, gesellschaftliche Pflichten zu übernehmen und der Glaubwürdigkeit derjenigen, die die Anerkennung dieser Pflichten fordern.

Unter dieser Perspektive gewinnen die Lernziele an Bedeutung, in denen es um die Befähigung der Schüler für Handeln geht.

Lernziele: Die Schüler sollen

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

Im Mittelpunkt stehen dabei historische und gegenwärtige Beispiele, die im Selbstverständnis der Jugendlichen und zumindest eines Großteils der Erwachsenen als Ausdruck für Versuche gegolten haben, Gegenmodelle zu den jeweiligen Sozialisationsanforderungen zu entwerfen und zu praktizieren. Hierher gehören aber auch Überlegungen, inwieweit bestimmte Erscheinungen der Jugendkrimina-

lität oft unbewußte Protesthandlungen von Heranwachsenden darstellen gegen Sozialisationsbedingungen, die sie vergleichsweise unzumutbaren Zwängen auslieferten bzw. ihnen Zuwendung oder Geborgenheit überhaupt vorenthielten.

Im Unterricht kommt es also darauf an, nach den Ursachen und Auswirkungen solcher Protesthaltungen zu fragen.

Einen Schwerpunkt bildet die Frage, inwieweit historische und gegenwärtige Formen jugendlichen Protests gegen gesellschaftliche Zwänge wiederum zu den Verhaltensformen führen, gegen die sie sich ausdrücklich wenden. Erfahrbar soll aber auch werden, daß rationale Argumentation allein nicht ausreicht, um eine Einstellungs- und Verhaltensänderung zu bewirken. Die so vielleicht in Ansätzen eingeleitete kritische Distanz zu eigenen Handlungsgrundlagen kann eine realistischere Einschätzung der Chancen für eine nachträgliche Korrektur bereits durchlaufener Sozialisation bewirken. Dies soll dazu beitragen, bei der Entwicklung neuer Modelle kurz-, mittel- und langfristige Lösungsmöglichkeiten unterscheiden zu lernen. Zugleich sollten die Chancen und Grenzen kooperativer und kollektiver Handlungsformen beurteilbar werden. Als Themenstichworte bieten sich unter diesen Gesichtspunkten an:

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

Themenstichwort:

Politische Formen jugendlichen Protests

Lernzielorientierte Erläuterungen

Soweit möglich sollte der Unterricht an den jeweils gegenwärtigen Formen jugendlichen Protests anknüpfen. Das Aktualitätsprinzip als didaktisches Auswahlkriterium bedarf jedoch der Ergänzung durch Einbeziehung der historischen Dimension. Denn historische Protestformen bieten beispielsweise die Möglichkeit, der Frage nachzugehen, wie es möglich war/ist, daß Teile der jeweiligen Jugendgeneration sich mit den bestehenden gesellschaftspolitischen Zuständen arrangierten, die sie zunächst bekämpft haben. Zugleich

wird in diesem Zusammenhang erfahrbar, inwieweit politische Formen jugendlichen Protestes Ausdruck für schichten-, klassenspezifisches Verhalten von Jugendlichen sind. Allerdings muß an historischen und gegenwärtigen Beispielen auch die progressive Funktion jugendlicher Formen des politischen Protestes sichtbar werden, da er in vielen Fällen zumindest entscheidend mitbewirkt hat, daß gesellschaftlich notwendige Veränderungen in Angriff genommen wurden und werden.

Die Auswahl unter den Themenstichworten sollte die Situation der Lerngruppe insoweit berücksichtigen, als dadurch die Schwerpunkte gesetzt werden. Allerdings müßte hier auch wieder versucht werden, z. B. Hauptschülern Einblick in die Forderungen von Oberstufenschülern und Studenten zu verschaffen und umgekehrt. Die Verständigungsschwierigkeiten, die dabei auftreten, sind in Zusammenhang mit der Zielsetzung jugendlicher Protestbewegungen (Solidarität zwischen Studenten, Schülern und Lehrlingen) selbst ein wichtiger Aspekt des Unterrichts.

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

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

- wann kam es zu Formen jugendlichen Protestes (Gab/gibt es Epochen/Kulturen, die keinen politischen Protest Jugendlicher kennen?)
- woher kamen die Träger solchen Protestes?
- was haben sie gefordert, was haben sie erreicht?

- was ist aus den Trägern solcher Protestaktionen geworden (haben sie sich mit den Verhältnissen arrangiert?) warum?
- wie war der Protest organisiert? (Gruppenstruktur)

Materialhinweise:

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

- Mager-Spinnmarke, Was wollen die Studenten, Fischer-Taschenbuch 949, 1967
- Das Establishment antwortet der Apo, Opladen 1968
- Breitenreicher, H. J., Kinderläden, rorbro aktuell 1340
- Masi, E. u. a., Kommune 2, in: Kursbuch 27/1969
- Grossmann, H., Bürgerinitiativen, Schritte zur Veränderung? Fischer-Taschenbuch (Dokumentation 1971)
- Jantzen, W., Rocker und andere, Wuppertal-Barmen 1969 (insbes. S. 15 ff. zur Konkretisierung schichtenspezifischer Verhaltensformen von Jugendlichen)
- Programme von RCDS, Jungdemokraten, Jungsozialisten zu Lehrlingen: vgl. 9./10. Jahrgangsstufe, Lernzielschwerpunkt 1
- Sachs, Shimon, Der grüne Traum – Jugend in Israel, München 1967
- Wildemann, R., Die unruhige Generation, Nauheim 1969
- Neidhardt, G., Die junge Generation, Opladen 1969
- Allerbeck, K. R., Rosenmayr, L., (Hrsg.), Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie, München

Zur historischen Perspektive:

- Hornstein, W., Jugend in ihrer Zeit, Hamburg 1969
- Helfenstein, U., Zur Problematik der Lebensalter in der mittleren Geschichte, Zürich 1962
- Bernfeld, S., Vom Gemeinschaftsleben der Jugend, Leipzig/Wien 1922
- Pross, H., Vom Wandervogel zum Jungenstaat, (Dokumente) in: Die Zerstörung der deutschen Politik, Fischer-Taschenbuch.

Themenstichwort:**Jugendspezifische Subkulturen****Lernzielorientierte Erläuterungen**

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

Angesichts der emotionalen Bindung vieler Jugendlicher an subkulturelle Erscheinungsformen und der Bedeutung, die sie für die soziale Identität der Jugendlichen haben, hängt der Lernerfolg weitgehend davon ab, ob es gelingt, den Eindruck zu vermeiden, im Unterricht ginge es um eine aus gesicherten Positionen gestartete Diffamierung dieser Formen jugendlichen Protestes. So reicht der Nachweis der Vermarktung des größten Teils jugendlicher Gegenkultur sicher nicht aus, um die Erscheinungsformen selbst als eine versteckte Form von Anpassung zu deuten. Vielmehr sollten demgegenüber Möglichkeiten einer bewußten Nutzung des Konsumgüterangebotes (Freizeitgestaltung, Mode) ebenso im Blickfeld bleiben wie die Chancen, an Glückserwartungen festzuhalten.

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

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

Kommerzialisierter Protest als Ersatzbefriedigung, Pseudobefrei-

ung der Sexualität durch vermarkteten Sex/Sexualität als Werbefaktor – Verwechslung von Emanzipation und Libertinage

Einfluß gesellschaftskritischer Protestsongs auf Geschäfte mit Schlagern (Schallplattenindustrie)

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

Materialhinweise:

Beobachtungen, Befragungen

Analyse von Werbung, von Jugendzeitschriften

Baacke, D., Beat, die sprachlose Opposition, München 1968 (mit bibliographischen Hinweisen zur Literatur über jugendliche Subkulturen)

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

Themenstichwort:

Jugendkriminalität als Protesthandlung

Lernzielorientierte Erläuterungen

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

Näher mit den Fragestellungen zu den Themenstichworten Kommerzialisierbare Formen jugendlichen Protestes hängt das Problem Rauschmittel zusammen. Dabei gewinnt die Untersuchung der Motive, die zur Abhängigkeit von Drogen führen, besonderes Gewicht. Die Beurteilung der Gegenmaßnahmen wird unter diesem Gesichtspunkt sich nicht auf den Nachweis beschränken können, daß der Griff nach Drogen ein untaugliches, die psychische und physische Gesundheit zerstörendes Mittel ist, um Alltagszwängen, Äng-

sten und Enttäuschungen zu entfliehen. Vielmehr muß geprüft werden, inwieweit die Lösung der Konflikte, die in Einzelfällen zu Drogenabhängigkeiten führten, über Entziehungskuren hinaus die Veränderung der sozialen Bedingungen einschließt, die zu diesen Konflikten geführt haben (vgl. Lernziel 22).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Berichte über Jugendkriminalität, kontroverse Beurteilung ihrer Ursachen und der jeweils einzuleitenden Maßnahmen können ein Problembewußtsein dafür schaffen, daß die äußere Gliederung in Eigentums-, Sittlichkeitsdelikte, Körperverletzung oder Drogenmißbrauch u. a. in der Regel sehr wenig aussagt über die jeweiligen sozialen Bedingungen, unter denen Jugendliche kriminell werden. Unter diesem Gesichtspunkt des Themenstichworts spielen vor allem Erscheinungen wie die sogenannten Rockerbanden eine besondere Rolle; Begriffe wie Kriminalität, Strafe usw. werden hier unmittelbar zum Lerngegenstand. Die Einbeziehung der derzeitigen Bestrebungen zur Reform des Jugendstrafrechtes und der Sozialpädagogik verweist auf den Zusammenhang zum Lernfeld III. Während es jedoch unter den dort ausgewiesenen Lernzielen vorwiegend um institutionelle und rechtliche Regelungen geht, steht hier zunächst die Frage nach der Einstellung der Jugendlichen gegenüber gesellschaftlichen Normen im Mittelpunkt. Die unter den Materialhinweisen zusammengestellten Dokumente zeigen ein breites Spektrum möglicher Antworten. Sie reichen von weniger bewußter Ablehnung über Apathie bis hin zur betonten Anerkennung dieser Normen, deren Nicht-ernst-Nehmen den Erwachsenen oder der Gesellschaft angelastet wird.

Materialhinweise:

Aichhorn, A., *Verwahrloste Jugend*, Bern³ 1951

Soziologie der Jugendkriminalität, Kölner Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 2, Köln und Opladen 1957

Sack, F., König, R., (Hrsg.) *Kriminalsoziologie*, Frankfurt 1968

Moser, T., *Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur*, Fischer-Tb 6158

Soukup, G., *Delinquentes Verhalten*, in: Gottschalch, W. u. a., *Sozialisationsforschung*, Ffm. 1971 (Fi.-Tb. 6503)

Künzel, E., *Jugendkriminalität und Verwahrlosung*, Göttingen 1968²

- Opp, K.-D., Kriminalität und Gesellschaftsstruktur, Neuwied 1968
- Schüler-Springorum, H., Strafvollzug im Übergang, Göttingen 1969
- Hofmann, Th., Jugend im Gefängnis, München 1967
- Gothe, L., Kippe, R., Ausschuß, Köln 1970
- Werner, W., Vom Waisenhaus ins Zuchthaus, Ffm. 1972 (Suhrkamp-Tb. 35)
- Ossowski, L., Zur Bewährung ausgesetzt, München 1972
- Müller, S., Das Aktenleben des Jugendlichen Peter S., in: Vorgänge Nr. 1, Zeitschrift für Gesellschaftspolitik 1973/1
- Jantzen, W., Rocker und andere, Wuppertal 1969
- Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Leitthema: Kriminalität, 1972/11/12 U
- Specht, F., Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung, Stuttgart 1967
- Klenner, W., Einige nützliche Gedanken über Standort und Grundlagen der Heimerziehung, in: Evangelische Jugendhilfe 6
- Brosch, P., Fürsorgeerziehung (kommentierte Dokumente), Fischer-Tb 1234

Themenstichwort:

Lernen als Verhaltensänderung

Lernzielorientierte Erläuterungen

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

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

Materialhinweise:**zur selektiven Realitätswahrnehmung/Autoritätsfixierung:**

Hinst, K. u. a., Wir und die anderen, rororo 24

zur Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten/Autoritätsfixierung:

Lüers, U., Selbsterfahrung und Klassenlage – Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung, München 1971

zu kooperativem Verhalten/Rollenfunktionen in der Gruppe:

Brocher, T., Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, Westermann-Tb.

zur Vorurteilsproblematik:

Hinst, K., a. a. O.

Lüers, U., a. a. O.

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

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

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

Vgl. auch die Literaturangaben zum Themenstichwort „Individuell erlebte Konflikte als Rollenkonflikte“ unter dem Aspekt: Methodik und Didaktik des Rollenspiels.

Qualifikationen:

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

Neu hinzu kommen:

Qualifikationszusammenhang: Beziehungsdenken

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

Qualifikationszusammenhang: Umgang mit Kategorien

- lernen, die folgenden Kategorien auf konkrete Beispiele beziehen und anwenden zu können:

Sexualität; Sexualverhalten; Sublimation; Institutionalisierung; Ritualisierung; Tabuierung; Autorität, Autoritätsfixierung; Autoritätsbindung; Führermythos, Kollektivverhalten; selektive Realitätswahrnehmung; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Einstellung; Verhalten; Rationalität-Emotionalität; Einstellungsveränderung – Verhaltensänderung; Aggression; Subkultur; Vertikale und horizontale Mobilität; Resozialisierung.

Lernfeld II: Wirtschaft (Produktion — Distribution — Konsumtion)

Nähere Bestimmung des Lernfeldes und Gliederung in Lernzielzusammenhänge

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

Zentraler Gegenstand dieses Lernfeldes ist unter Berücksichtigung der allgemeinen Lernziele der Gesellschaftslehre die Untersuchung

- wie und in welchem Ausmaß die im Produktionsbereich ablaufenden Prozesse sich auf die beruflichen und privaten Verhältnisse sowie auf das gesellschaftliche Leben insgesamt auswirken
- inwieweit diese Prozesse eine Einflußnahme auf politische Entscheidungen ermöglichen bzw. verhindern
- wessen Einflußchancen durch diese Prozesse begünstigt bzw. eingeschränkt werden.

Die Gliederung des Arbeitsbereichs erfolgt in drei Lernzielzusammenhängen

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

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

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

Insgesamt ergeben sich aus diesem Lernfeld Anforderungen an den Unterricht, die über die der übrigen Lernfelder hinausgehen. Unterschiede beziehen sich vor allem auf die Voraussetzungen der Lehrer, den Unterricht zu diesem Lernfeld zu planen: die wissenschaftliche Aufarbeitung wirtschaftlicher Sachverhalte war allenfalls am Rande Teil ihrer Ausbildung. Nichtsdestoweniger gewann in den letzten Jahren der Bereich Wirtschaft zunehmend Gewicht für die Unterrichtspraxis. Immer mehr Lehrer arbeiten sich angesichts seiner Bedeutung für die politische Bildung in die entsprechenden Probleme ein. Sie stehen dabei vor der Schwierigkeit, daß Materialien häufig nur sehr schwer zugänglich sind und die Methoden zu ihrer Erschließung wiederum Spezialkenntnisse voraussetzen. Daraus erklärt sich, daß das Unbehagen über die oft unzulängliche didaktische Aufbereitung des Themas Wirtschaft in dem Lehr- und Lernmittelangebot zwar wächst, die Entwicklung von Alternativen den Einzellehrer jedoch überfordert. Hinzu kommt die kontroverse Beurteilung nahezu aller wirtschaftlichen Strukturfragen in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion. Sie reicht bis zur Einschätzung von Sachverständigengutachten, sofern diese sich auf Maßnahmen beziehen, die in einer bestimmten Situation ergriffen werden sollen.

Diese Überlegungen führten zu dem Entschluß, das Lernfeld Wirtschaft in der 2. Auflage teilweise neu darzustellen: der Lernzielzusammenhang 2 (Wirtschaft und Politik) erhielt einen umfangreichen Materialteil. Er stellt so dem Lehrer teils verstreute, teils nur schwer zugängliche Unterlagen zur Verfügung, um ihm die Einarbeitung in die dargestellten Zusammenhänge zu erleichtern. Zugleich machen diese Ergänzungen die in den Erläuterungen zu Lernzielen begründete Position nachprüfbar.

Lernzielzusammenhang 1:

Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion

Über diesen Lernzielzusammenhang soll erfahrbar werden, daß die Organisationsformen der Wirtschaft nicht im Sinne von Naturgesetzen vorgegeben sind, sondern in Abhängigkeit gesehen werden

müssen vom Stand der technologischen Entwicklung, von den räumlichen Gegebenheiten (Klima, Bodenschätze . . .) und von den jeweiligen Machtverhältnissen (Verfügung über die Produktionsmittel).

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

Wenn ein Hauptziel der Wirtschaft die Befriedigung von Bedürfnissen ist, dann muß in diesem Zusammenhang untersucht werden, wodurch und in welcher Form sich diese Bedürfnisse historisch verändert haben (z. B. Begriff des Existenzminimums, Luxus . . .), ob es in einer Gesellschaft jeweils spezifische Bedürfnisse der einzelnen sozialen Gruppen gibt, welche Möglichkeiten und Formen ihrer Befriedigung bestehen, welche Rolle dabei die Verfügung über die Produktionsmittel spielt. Bezogen auf die Wirtschaftsverfassung der BRD müßte dabei auch geprüft werden, inwieweit die soziale Marktwirtschaft in Theorie und Praxis gewährleistet, daß die Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse (z. B. im Infrastrukturbereich; Schulbau, Krankenhäuser, Kindergärten; Arbeitszeitverkürzung) zum Maßstab von Produktions- und Investitionsentscheidungen wird (vgl. dazu auch Bereich „Öffentliche Aufgaben“, S. 263 ff.).

Daraus ergeben sich als **Lernziele**:

1. erkennen, daß die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit ökonomisch mitbedingt sind (auch unter Berücksichtigung der Mobilität sozialer Gruppen)
2. erkennen, daß die jeweiligen Formen der Produktion, Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern historisch entstanden und veränderbar sind (unter Beachtung der verschiedenen natürlichen Bedingungen in unterschiedlichen Räumen)
3. lernen, Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit vom Stand der technischen Entwicklung, der Organisationsform der Produktion, den Möglichkeiten zur Nutzung natürlicher Ressourcen und den Machtverhältnissen zu sehen

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

Lernzielzusammenhang 2:

Verhältnis zwischen Wirtschaft und Politik

(Erläuterungen und Belege im Anhang zu diesem Kapitel, S. 188 ff.)

Der Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Politik ist nicht selbstverständlich deutlich und als Problem bewußt. Der Grad die-

ses Bewußtseins ist stark bestimmt von spezifischen Situationen und der historischen Entwicklung. Dies führt zu dem Verzicht auf eine Konzeption, die im wesentlichen auf der Arbeit mit idealtypischen Modellen oder abstrakten Systemalternativen beruht (z. B. „Marktwirtschaft“ — „Zentralverwaltungswirtschaft“). Sofern solche Modelle in ihrem Modellcharakter offengelegt werden, haben sie jedoch auch für die im folgenden entwickelte Begründung der Lernziele Bedeutung. Sie werden zur Klärung und Untersuchung bestimmter Probleme herangezogen. Es ist Aufgabe des Unterrichts, ihre Tragfähigkeit daran zu prüfen, ob es mit ihrer Hilfe gelingt, die Vielfältigkeit wirtschaftlicher Erscheinungsformen zu erfassen. Diese Aufgabe verlangt, daß die jeweilige historische Situation, auf die die Modelle anwendbar sein sollen, selbst Lerngegenstand wird.

Bezogen auf die Entwicklung in der Bundesrepublik bietet es sich an, in diesem Zusammenhang von der Erklärung des wirtschaftlichen Aufstiegstrends nach 1948 mit dem Begriff Wirtschaftswunder auszugehen und nach den politischen und ökonomischen Bedingungen für ein solches „Wunder“ zu fragen. Dabei wird sich zeigen, daß dieser Begriff die realen Ursachen und Wirkungsmechanismen eher verdunkelt und geeignet ist, verkürzte Vorstellungen als Erklärungsmuster zu verstärken (z. B. „deutscher Fleiß“, „Unternehmergeist“, „deutsche Wertarbeit“). Die Differenzierung und Überprüfung solcher Vorstellungen erfolgt, indem die Entwicklung der BRD nach 1945 in nationale und internationale Zusammenhänge eingeordnet wird.

Zu den grundlegenden wirtschaftlichen und politischen Bedingungen gehört die Einbeziehung des Wirtschaftsraums der drei westlichen Besatzungszonen in den Handels- und Währungsblock der Gruppe der technologisch entwickeltsten und reichsten Industrieländer der Welt unter Führung der Vereinigten Staaten. Damit war zwar die gesellschaftliche Grundstruktur weitgehend vorbestimmt (z. B. grundsätzliche Beibehaltung der privaten Besitzverhältnisse im Produktionsbereich). Dennoch waren auch in diesem Rahmen Alternativen denkbar, wie sie z. B. in den Wirtschaftssystemen Frankreichs und Italiens erkennbar sind oder wie sie sich im Ahlener Programm der CDU niedergeschlagen haben.

Es gibt verschiedene Erklärungen dafür, warum solche Alternativen nicht zum Zuge kamen (Einfluß der Alliierten, Wünsche der Bevölkerung, Zurückdrängung bestimmter politischer Gruppierungen). Aufgabe des Unterrichts wäre es, diese Beurteilungen im Zusammenhang mit Einflußnahme auf Wirtschaft und Gesellschaft in den

Jahren 1946–1950 zu sehen (z. B.: die personelle und politische Zusammensetzung und die Politik der Bizonenwirtschaftsverwaltung; Bewirtschaftung von Rohstoffen und Fertigprodukten; administrative Bestimmung von Preisen und Löhnen und ihre ungleichzeitige Liberalisierung; Modalitäten der Währungsreform; Steuer-, Kredit- und Subventionspolitik der Länderregierungen und der Bundesregierung). All das wäre im Zusammenhang mit Auseinandersetzungen innerhalb von Parteien, Gewerkschaften und der alliierten Verwaltungsorgane zu sehen und hinsichtlich der Auswirkungen auf die Konsummöglichkeiten verschiedener Gruppen der Bevölkerung und auf Gewinne, Investitionen und die Entwicklung der Kapitalausstattung zu überprüfen.

Die Beurteilung solcher Sachverhalte und politischer Konflikte und vor allem die Beurteilung der Auswirkungen bestimmter Maßnahmen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die wirtschaftliche Rekonstruktion und Expansion nach der Währungsreform verlangt die Untersuchung der strukturellen Merkmale des nationalen und des internationalen politisch-ökonomischen Rahmenseffuges:

Während des zweiten Weltkrieges waren im Unterschied zum ersten Weltkrieg in allen Industrieländern über die notwendigsten Ersatzinvestitionen hinaus kaum Investitionen außerhalb der Rüstungsproduktion gemacht worden. Im Gegensatz zum ersten Weltkrieg waren in einigen Ländern Teile der Produktionskapazität zerstört worden (Frankreich, Belgien, Holland, BRD, Japan). In den Vereinigten Staaten, dem wichtigsten Wirtschaftsraum des westlichen Wirtschaftsblocks waren im Unterschied zum ersten Weltkrieg bis 1945 die zivilen Kapazitäten nicht ausgebaut worden. Teilweise hatte man sogar notwendige Ersatzinvestitionen zurückgestellt. Die hohe Kapazitätsauslastung durch die Rüstungsnachfrage und das relative Zurückbleiben der in vielen Ländern administrierten Löhne führten zu hohen Gewinnen, aus denen Investitionen leicht finanziert werden konnten.

In dieser Situation kam es in der Nachkriegsphase zu einem weltweiten Boom für Investitionsgüter, der nach einer kurzen Rezession in den USA am Ende der 40er Jahre durch die Korea-Hausse der Jahre 1950/51 erneut entfacht wurde¹.) In allen Industrieländern – mit Ausnahme von England und den Vereinigten Staaten, in denen die Technologie nach dem Krieg am weitesten entwickelt und das Lohnniveau am höchsten war – ist deshalb seit den 50er Jahren eine wirtschaftshistorisch beispiellose Verdoppelung der Wachstumsraten des Bruttosozialproduktes (BSP) gegenüber allen

Erfahrungswerten in den westlichen Industrieländern seit der industriellen Revolution zu beobachten²).

Sieht man die westdeutsche Entwicklung in diesem größeren Zusammenhang einer langen Phase außerordentlich hohen Wirtschaftswachstums in allen Industrieländern, dann erfordert das Verständnis des „Wunders“ in der BRD nur eine Erklärung für international überdurchschnittliche Zuwachsraten in den Jahren der Rekonstruktion bis 1955/56 (9,3 % im Durchschnitt der Jahre 1951–55)³). In den Jahren danach wurde die Bundesrepublik nicht nur von Japan übertroffen. In der EWG war das wirtschaftliche Wachstum Westdeutschlands von 1958 bis 1971 eher unterdurchschnittlich, da Frankreich, Italien und Holland höhere Wachstumsraten erreichten⁴).

Hinsichtlich des vorhandenen Potentials in der unmittelbaren Nachkriegszeit werden die negativen Auswirkungen des Krieges in der Regel überschätzt: „Die offensichtlichen Zerstörungen von Wohnungen, Straßen, Eisenbahnen, Brücken usw. verleiten zu der Annahme, es habe auch im Bereich der industriellen Produktion ähnlich hohe Verluste gegeben. Oft waren nur Teile der Produktionsaggregate von den Kriegseinwirkungen betroffen gewesen, so daß Reparaturen und gezielte Ersatzinvestitionen einen hohen Kapazitätszuwachs ermöglichten . . . Der Kapazitätsverlust durch den Krieg betrug 8,1 %, und 7,3 % der Kapazitäten von 1936 fielen der Demontage zum Opfer. Demnach betragen die Verluste der westdeutschen Industrie zusammen 15,4 % der Kapazitäten von 1936⁵).“ Dieser Kapazitätenverlust im Vergleich zur Vorkriegszeit war jedoch beim Start zum „Wirtschaftswunder“/zum Zeitpunkt der Währungsreform schon wieder ausgeglichen worden⁶).

Die Frage nach der Struktur dieser Kapazität läßt sich als langfristige Folgewirkung der Kriegswirtschaft klären: Im Verlauf der Aufrüstung hatten die deutschen Produktions- und Investitionsgüterindustrien ihr Gewicht gegenüber der Zeit vor 1936 erhöht, während die Konsumgüterindustrien ihre alte Bedeutung nicht wieder erlangten. Besonders der Westen Deutschlands besaß deshalb nach der Teilung eine industrielle Grundstruktur, die gerade als Folge des Krieges den Weltmarktbedürfnissen nach Produktions- und Investitionsgütern optimal entsprach. „Die strukturellen Veränderungen der Industrie waren für Deutschlands Fähigkeit, Wiederaufbau und Expansion durchzuführen und seine Zahlungsbilanzprobleme zu lösen, von erheblicher Wichtigkeit. Die Verlagerung zu den Kapitalgütern und die relative Abnahme der Verbrauchsgüterindustrien reflektierte den hohen Bedarf an Investitionen und die Beschränkung

des Konsums. Sie hat Deutschland dazu befähigt, dem Trend des internationalen Bedarfs zu entsprechen und seine Exporte auszuweiten⁷⁾.“

Eine günstige Voraussetzung für hohe Investitionsraten waren auch die im internationalen Vergleich außerordentlich niedrigen Löhne⁸⁾. Dieses niedrige Lohnniveau war u. a. Folge des Lohnstopps, der von der alliierten Verwaltung und dem bizonalen Wirtschaftsrat bis zum Herbst 1948 aufrechterhalten wurde. Hier zeigt sich wieder der Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Politik: Die Aufhebung der Lohnbindung (Einführung der Tariffreiheit im Oktober 1948) folgte der Aufhebung der Preisvorschriften (Juli 1948) mit einer Verzögerung von mehreren Monaten. Das führte im zweiten Halbjahr 1948 zu einer effektiven Senkung der Reallöhne, da der (administrierte) Lohnanstieg von 4,5% die extremen Preissteigerungen (18%) nicht ausgleichen konnte⁹⁾. Im Unterricht muß die Beurteilung der Leistungen der westdeutschen Bevölkerung und die dadurch mögliche Wertschöpfung auch diesen Gesichtspunkt berücksichtigen.

In den auf die Währungsreform folgenden Jahren wurde die bis dahin verdeckte Arbeitslosigkeit und die unproduktive Tätigkeit von Millionen in der sprunghaft ansteigenden Zahl registrierter Arbeitsloser sichtbar, die sich bis 1950 auf zwei Millionen vervierfachte. Diese Arbeitslosigkeit bildete im Zusammenhang mit der davon teilweise bedingten „Disziplin der Gewerkschaften“ bis zur Erreichung der Vollbeschäftigung (1959/60) eine wirkungsvolle Lohnbremse¹⁰⁾. Insgesamt führten diese Faktoren zu einer Senkung der Konsumquote (Anteil des Verbrauchs der privaten Haushalte am BSP). Sie fiel zugunsten der Investitionsquote von 65,8% im Jahre 1949 auf rund 60% im Jahre 1952 und blieb dann bis zum Ende der 50er Jahre etwa konstant (59,4% 1958¹¹⁾).

Zugleich stellt sich im Rückblick diese Entwicklung für die Bevölkerung positiv dar. Maßstab bildet dabei die Verbesserung des Lebensstandards, wie sie mit der Währungsreform eingeleitet wurde. Die Währungsreform, d. h. die Anpassung der Geldmenge an die vorhandene Warenmenge, und die fast gleichzeitige Aufhebung der Bewirtschaftungsmaßnahmen haben für die Bevölkerung die ersten „sichtbaren“ Erfolge nach den Hungerjahren des Krieges und der ersten Nachkriegswinter gebracht: die vorher gehorteten Waren erschienen schlagartig in den Schaufenstern; das Geld war wieder etwas wert, d. h. die abhängig Beschäftigten wurden im Unterschied zu vorher nicht mehr mit fast wertlosen Noten bezahlt, wenn dieses „Geld“ als Tauschmittel für Güter verwendet werden

sollte, die über den garantierten Existenzbedarf hinausgingen (Lebensmittelkarten, gebundene Mieten, Verkehrs- und Energiepreis). Das bedeutete eine erhebliche Verbesserung der ökonomischen Situation aller abhängig Beschäftigten und ganz besonders für höher bezahlte Angehörige der unselbständigen Mittelschichten¹².)

In den 50er und 60er Jahren verdeckten eine hohe Produktivität und die scheinbar unbegrenzte Möglichkeit der Befriedigung von Konsumwünschen die Tatsache, daß trotz steigender Reallöhne der Anteil der Unternehmer/Selbständigen am Bruttosozialprodukt sich zuungunsten der Arbeitnehmereinkommen verschob:

Die Anteile des Staates, der Unternehmer/Selbständigen und der Unselbständigen blieben nämlich seit der ersten Hälfte der 50er Jahre bis zum Beginn der 70er Jahre mit geringen Schwankungen konstant¹³). Da sich jedoch als Folge des Konzentrationsprozesses der Anteil der Selbständigen (mit mithelfenden Familienangehörigen) an der Erwerbsbevölkerung von 1950 bis 1971 praktisch halbierte (von 31,5 auf 16 %), verdoppelte sich nahezu der Anteil am Bruttosozialprodukt, der auf einen konstanten Teil von einem Prozent der (selbständigen) Erwerbsbevölkerung entfiel. Dementsprechend erhielt ein von rund 70 % auf 84 % gestiegener Teil der Erwerbsbevölkerung (die Unselbständigen) im Jahre 1971 etwa den gleichen Anteil an der gesamtgesellschaftlichen Wertschöpfung (BSP) wie in der ersten Hälfte der 50er Jahre¹⁴).

Diese Feststellung gilt nicht nur bezüglich der Netto-Lohnquote: Die Netto-Einkommen aus unselbständiger Arbeit betragen 1950 35,7 % und im Jahre 1971 35,4 % des Bruttosozialproduktes – darin ist noch die entsprechende Kirchensteuersumme enthalten, deren Anteil am BSP sich in dieser Zeit von etwa 0,2 % auf 0,5 % erhöht hat. Der Sachverhalt bestätigt sich auch, wenn die vom Staat übertragenen Renten und Versorgungseinkommen in den Vergleich einbezogen werden: Der Anteil der amtlich von der Deutschen Bundesbank ausgewiesenen sogenannten „Masseneinkommen“ am Bruttosozialprodukt blieb mit 47,8 % (1950) und 47,4 % (1971) ebenfalls konstant.

Diese Entwicklung hatte Auswirkungen in mehrfacher Hinsicht: auf der Einkommensebene, bezüglich der Vermögensstruktur und hinsichtlich des Verhältnisses von privatem Produktivvermögen zum Infrastrukturvermögen.

- Zu den Nettoeinkommen der privaten Haushalte schreibt z. B. das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung: „Die Disparität zwischen den Gruppen hat indes merklich zugenommen, weil

das Durchschnittseinkommen der Selbständigenhaushalte – vor allem seit 1960 – erheblich stärker gestiegen ist als das der übrigen sozialen Gruppen . . . Das im Ausgangsniveau von allen sozialen Gruppen höchste Durchschnittseinkommen, das der Selbständigenhaushalte, stieg in der Berichtszeit (1950–70) mit einer mittleren Jahresrate von 9 %. Die entsprechenden Raten lauten für die durchschnittlichen Haushaltseinkommen von Angestellten 7,3 %, von Arbeitern 7,5 % sowie von Rentnern 7,6 %¹⁵⁾.“

- Der Sachverhalt findet ferner seinen Ausdruck in der Vermögensverteilung. Die „nicht entnommenen Gewinne“ und die sogenannten „stillen Reserven“¹⁶⁾ haben im Zusammenhang mit dem Konzentrationsprozeß zur einseitigen Verteilung des Produktivvermögens beigetragen. Zwar ist der Grundbesitz relativ breit gestreut. Dagegen verfügten 1966 1,7 % der privaten Haushalte über 73,5 % des Produktivvermögens (1960 waren es 70 %)¹⁷⁾. Auch das im letzten Jahrzehnt insgesamt schnell gestiegene Geldvermögen (von 54 Mrd. DM im Jahre 1960 auf 185 Mrd. DM im Jahre 1969 und auf heute rund 250 Mrd. DM Spareinlagen) übersteigt in den wenigsten Haushalten die Ansparsumme für größere Konsumausgaben (Auto, Haushaltsmaschinen)¹⁸⁾.
- Ein weiterer Gesichtspunkt ergibt sich aus dem Vergleich der Entwicklung von Produktionskapazitäten mit der vom Staat garantierten Infrastruktur.

Das Verhältnis des öffentlichen Infrastrukturvermögens zum privaten Produktivvermögen hat sich seit 1950 erheblich zuungunsten des „öffentlichen Anlagevermögens“ verschoben. Dies gilt allerdings nicht für einige Bereiche der Infrastruktur, die für die Produktion unabdingbar sind. Solche Investitionsbereiche des Staates sind gleichgewichtig oder sogar überproportional gewachsen (Energieversorgung, Fernstraßen, Fernmelde- und Fernschreibnetz)¹⁹⁾.

Im Hinblick auf das Schlagwort vom „Widerspruch zwischen privatem Reichtum und öffentlicher Armut“ (Galbraith) ist deshalb auch zu fragen, ob der Begriff „privater Reichtum“ in diesem Satz nicht differenziert werden muß. In einer wissenschaftlichen Untersuchung der Strukturverschiebungen des gesamtgesellschaftlichen Anlagevermögens wird z. B. darauf hingewiesen, daß die Bereiche der Infrastruktur wie Gesundheitswesen, kommunale Entsorgung, Freizeiteinrichtungen, Nahverkehr um so stärker hinter die Wachs-

tumsraten des Produktivvermögens und der produktionsbezogenen Infrastruktur zurückfallen, obwohl sie die Lebensqualität der Mehrheit der Bevölkerung außerhalb der Arbeitszeit bestimmen²⁰).

Diese Problembeschreibung unterscheidet sich insbesondere im Hinblick auf Lösungsvorschläge von einer Konzeption, die davon ausgeht, daß derzeitige Infrastrukturprobleme die Folge einer überzogenen Ausweitung staatlicher Aufgaben sind, da sie zumindest teilweise in privater Regie besser lösbar wären²¹).

Dieser Auffassung entsprechend wird die Privatisierung oder Reprivatisierung von Teilbereichen des Infrastrukturbereichs gefordert (z. B. Bildungs-/Forschungsbereiche, öffentliches Verkehrs-/Nachrichtenwesen). Dies soll zu einer Steigerung der Effektivität führen (Konkurrenzprinzip). Anreize für Eigeninitiative und Übernahme persönlicher Verantwortung sind zugleich als Erweiterung des individuellen Handlungsspielraums gedacht.

Beide Konzeptionen können im Unterricht nur unter Einbeziehung historischer und gegenwärtiger Beispiele für die unterschiedliche Organisation infrastruktureller Aufgaben behandelt werden. (z. B. Gesundheitswesen England – BRD; Hochschulen USA – BRD; Eisenbahnwesen USA – BRD; Fernstraßenausbau Italien – BRD; Luftverkehr in verschiedenen Ländern). Gesichtspunkte bei der Urteilsbildung sind u. a.:

- Untersuchung der Faktoren, die für die jeweilige Organisationsform bestimmend sind und waren (unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung ist nach dem Verhältnis zu fragen zwischen jeweiliger Staatstheorie/Verfassung, Stand der wirtschaftlichen Entwicklung, Konkurrenzkämpfen zwischen verschiedenen Wirtschaftszweigen, Rentabilitätsgesichtspunkten, Steuergesetzgebung)
- Untersuchung der jeweiligen Folgen für Wirtschaftszweige und soziale Gruppen
- Untersuchung des Einflusses sozialer Gruppen, die Veränderungen durchgesetzt haben

In den ökonomisch und politisch stabilen 50er Jahren, in denen sich die genannten Strukturverschiebungen anbahnten, wurden von der ökonomischen Expansion gleichzeitig neue Strukturmomente angelegt und vorbereitet, die erst in der 2. Hälfte der 60er Jahre in Erscheinung traten:

Die hohen Zuwachsraten der gesamtwirtschaftlichen Arbeitsproduktivität (BSP je Erwerbstätiger) – sie lagen in den Jahren 1951

bis 55 z. B. durchschnittlich bei 8,4 Prozent – wurden ab 1956, d. h. nach Abschluß der Rekonstruktionsperiode, nicht mehr erreicht. Trotz steigender Investitionsraten verharrt die gesamtwirtschaftliche Produktivität seit dieser Zeit im Durchschnitt der Konjunkturzyklen bei rund 4,5 Prozent²²). Damit wurde der Verteilungsspielraum geringer, und der sogenannte „Verteilungskonflikt“ mußte sich langfristig verschärfen.

In der 2. Hälfte der 50er Jahre genügten jedoch noch die Steigerung der Investitionsrate und die Hereinnahme neuer Technologien zum Erzielen eines im internationalen Wettbewerb hinreichenden Produktivitätswachstums. Die Übernahme neuer Technologien und die quantitative Ausdehnung der Produktion erhöhten bereits in den 50er Jahren den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften. Seine Deckung erleichterte auch der Zuzug von Arbeitskräften aus der DDR. Mit der um 1960 erreichten Vollbeschäftigung und dem Mauerbau (1961) veränderte sich jedoch diese Situation: der zusätzliche Bedarf an Arbeitskräften mußte zunehmend mit Gastarbeitern gedeckt werden, womit der Keim für eine neue soziale Unterschicht und für neue gesellschaftliche Konflikte gelegt war. Gleichzeitig wurde versucht, mit dem Beginn einer Bildungsreform die mit der Übernahme und zunehmenden Eigenentwicklung neuer Technologien verbundenen veränderten Qualifikationsanforderungen und Arbeitsbedingungen für Teile der Arbeitskräfte sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht zu erfüllen²³). Die Ansätze zu einer kostenintensiven Reform des Ausbildungssystems schufen ebenfalls neuen Konfliktstoff.

Ein dritter Aspekt der ökonomischen Entwicklung zwang zur Überprüfung der bis zur Mitte der 60er Jahre verbreiteten Auffassung von einer krisenfreien Selbstregulierung der Wirtschaft: Um ausreichende Produktivitätssteigerung zu erzielen, mußte sich die Industrie zunehmend auf Großserienfertigung für den Weltmarkt umstellen oder auf die arbeitsintensive, aber gewinnträchtige Herstellung spezialisierter Investitionsgüter für besondere Teilmärkte, was ebenfalls Produktion für den Export erforderte. Damit ergab sich eine steigende Abhängigkeit der westdeutschen Industrie vom Weltmarkt gerade für die wachstumsintensiven, technologisch führenden und konjunkturbestimmenden Branchen der Industrie²⁴). Auch für die Unternehmen in anderen westlichen Industrieländern verschärfte sich die Konkurrenz zwischen den nationalen und den zunehmend entstehenden multinationalen Konzernen auf dem Weltmarkt trotz oligopolistischer Tendenzen (Kartellabsprachen) insgesamt seit den 60er Jahren. Dadurch wurden die exportintensi-

ven Industriezweige immer abhängiger von den Konjunkturbedingungen der Weltmärkte für Investitionsgüter und industrielle Vorprodukte²⁵).

Die zunehmende internationale Arbeitsteilung und Verflechtung garantierte den exportintensiven Industriezweigen zwar ein höheres Wachstum der Produktivität als den für regionale und nationale Märkte produzierenden Wirtschaftssektoren (z. B. Bauwirtschaft, Dienstleistungsbereich). Die Wirtschaft der BRD wurde damit aber auch stärker von den politisch-wirtschaftlichen Instabilitäten in anderen Industrieländern beeinflusst: Kennzeichnend für die Entwicklung etwa in England, den USA, Schweden und Italien ist z. B. der schon früher vorhandene, ausgeprägte Wechsel von Hochkonjunktur und Rezession/Krise, verbunden mit jeweils bedeutend höherer Arbeitslosigkeit und oft sogar mit absolutem Rückgang des Brutto-sozialprodukts. Als Folge der Versuche zur Vermeidung der Krisen mit den Mitteln staatlicher Globalsteuerung (primär durch Staatsausgaben aus Kreditschöpfung und durch regelmäßig überproportionale Vermehrung des Geldvolumens) kennen fast alle westlichen Industrieländer auch hohe Inflationsraten von 5 – 12 Prozent schon länger als die BRD. Solche Erscheinungen werden durch Waren- und Kapitalströme mehr und mehr von einem Land zum anderen übertragen, und sie beeinflussen in den letzten Jahren besonders das politisch-wirtschaftliche Geschehen in der BRD (z. B. Verzahnung von Aufwertungsstreit und Bundestagswahl 1969; Streiks von 1969 und 1973)²⁶).

Die Situation, in der die Gefährdung der Stabilität einer breiten Öffentlichkeit in der BRD bewußt wurde, war die Rezession 1966/67. Die Vorstellung von einer krisenfesten Marktwirtschaft wurde ebenso in Frage gestellt wie die von einem ungestörten wirtschaftlichen Wachstum bei gleichzeitig zunehmendem Wohlstand für die Privathaushalte – und dies als ein dauerhafter Prozeß²⁷). (Zu den unterschiedlichen Auswirkungen und Wahrnehmungen in den unterschiedlichen Sozialgruppen vgl. Themenstichwort „Konjunktorentwicklung“, S. 254 ff.)

Rückgang der Industrieproduktion, vorübergehendes Stagnieren der Reallöhne, Abbau von Überstunden und nicht tariflich abgesicherten Sozialleistungen, Kurzarbeit, Arbeitslosigkeit und zunehmende Vermögenskonzentration haben in der Rezessionsphase dazu geführt, daß etwa das Modell des Interessenausgleichs über den Marktmechanismen verändert wurde/wird zugunsten stärkerer Planungsmaßnahmen auf der staatlichen Ebene (Beeinflussung der Gesamtnachfrage durch kreditschöpfende Vergabe öffentlicher

Aufträge oder gezielte Steuerzu- und -abschläge, Versuche zur Steuerung des Geldvolumens und des internationalen Kapitalverkehrs, Konzertierte Aktion mit Lohnleitlinien, mittelfristiger Finanzplanung und Strukturplanung, Steigerung staatlicher Subventionierung von Grundlagenforschung und Großprojekten).

Die in den 60er Jahren vorherrschende Auffassung, staatliche Globalplanung sei möglich und wirksam, ist in den 70er Jahren jedoch ebenfalls in die Diskussion geraten²⁸⁾. Während man in den entsprechenden Gesetzen der 60er Jahre in der BRD davon ausging, „im Rahmen der marktwirtschaftlichen Ordnung gleichzeitig zur Stabilität des Preisniveaus, zu einem hohen Beschäftigungsstand und außenwirtschaftlichem Gleichgewicht bei stetigem und angemessenem Wirtschaftswachstum“ gelangen zu können²⁹⁾, kam es nach der im internationalen Vergleich relativ späten Übernahme des Konzepts der Globalplanung in den 70er Jahren auch in der BRD zu hohen Inflationsraten.

Damit zeigt sich das Dilemma einer Politik, die die im sogenannten „magischen Viereck“ vereinigten wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Ziele gleichzeitig erreichen will: schon die obengenannten Bezugspunkte – viele andere sind denkbar, z. B. gerechtere Vermögensverteilung – stehen im Zielkonflikt und können mittel- oder langfristig kaum gleichzeitig optimal verwirklicht werden. Da jedoch verschiedene gesellschaftliche Gruppen von den im magischen Viereck zusammengefaßten Sachverhalten in unterschiedlichem Ausmaß betroffen sind, besteht die Schwierigkeit staatlicher Politik darin, die Prioritäten entsprechend den politischen und wirtschaftlichen Kräfteverhältnissen auszugleichen.

In dieser Situation hat der Versuch der Konjunktursteuerung durch Globalplanung, d. h. mit indirekten, marktwirtschaftlichen Methoden, in den meisten westlichen Industrieländern schon früher regelmäßig zu hohen Inflationsraten von 5 – 12 Prozent geführt. Ab einem gewissen Punkt werden Preissteigerungsraten dieser Größenordnung aber von wichtigen gesellschaftlichen Gruppen nicht mehr toleriert. Deshalb geriet eine Wirtschaftspolitik, die mit steigenden Inflationsraten verbunden war, mittelfristig überall in Schwierigkeiten. Da die politischen Instanzen trotz unterschiedlicher Deutungsmuster hinsichtlich der Ursachen des „Trendphänomens Inflation“³⁰⁾ in den meisten Fällen jedoch keine wirksamen marktkonformen Methoden zur Ausbalancierung der Interessen fanden, haben fast alle westlichen Industrieländer inzwischen zusätzlich auf Methoden zur Steuerung des wirtschaftlichen Geschehens zurückgegriffen: Einschränkung des freien Kapitalver-

kehr, Lohn- und Preisstopp, Aufhebung der Tariffreiheit, Einschränkungen des Streikrechts, direkte Steuerung der Kreditvergabe der Banken (Kreditplafondierung)³¹). Obwohl in der Bundesrepublik zentrale Prinzipien wie Tariffreiheit, freie Preisbildung, Investitionsfreiheit, Streikrecht als unverzichtbar gelten, mehren sich die Stimmen, die auch hier nach direkten Staatseingriffen rufen³²).

Besondere Bedeutung für politische Planungsmaßnahmen gewinnt beim gegenwärtigen Stand technologischer Entwicklung in den Industriestaaten die Frage, welche Auswirkungen wirtschaftliche Maßnahmen auf das ökologische Gleichgewicht haben. Auch hier müßten wieder kurzfristige Vorteile im Zusammenhang gesehen werden mit langfristigen Auswirkungen solcher Maßnahmen. Ebenso müßte bei der Verlagerung von Produktionsstätten bzw. der Veränderung der Produktionsverfahren nach den Auswirkungen gefragt werden, die sich daraus z. B. für die Arbeitsplätze und für die Sozialstruktur und die finanzielle Lage einer betroffenen Kommune ergeben. Gleichzeitig wäre zu untersuchen, ob Subventionen, Zölle, Importkontingente und sogenannte freiwillige Exportselbstbeschränkungsabkommen zu strukturellen Fehlentwicklungen führen können, indem notwendige Entwicklungen in einzelnen Wirtschaftszweigen verhindert oder verzögert werden. Damit sind Probleme angesprochen, die auf Aufgaben der Sozialgeographie in diesem und in Lernfeld III verweisen.

Insgesamt stellt die Erarbeitung des ganzen Themenkomplexes sich als die Befähigung der Schüler dar, kontroverse Deutungen für wirtschaftspolitische Maßnahmen kennenzulernen und auf folgende Fragen zu beziehen:

- Wer fordert bestimmte Maßnahmen, mit welchen Begründungen und mit welchen Zielen?
- Welche Folgen haben politisch-wirtschaftliche Maßnahmen für bestimmte gesellschaftliche Gruppen? (Besonders wichtig sind dabei mögliche Unterschiede zwischen offiziellen Begründungen und den realen Folgen. Solche Differenzen werden am besten durch die Gegenüberstellung kontroverser Interpretationen zu wissenschaftlich gesicherten Daten erarbeitet.)
- Welche gesellschaftlichen Gruppen sind in welchem Umfang am jeweiligen Entscheidungsprozeß beteiligt? (Parteien, Verbände, Bürokratien)

Bei der Beurteilung der Sachverhalte, auf die solche Fragen führen, dürfte in der Regel die Einschätzung der Wirtschaftsentwicklung in der BRD im Vergleich zu der anderer Länder wichtig wer-

den. Eine besondere Rolle spielt dabei die Möglichkeit, aus der wirtschaftlichen Entwicklung Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit des Wirtschaftssystems zu ziehen (vgl. dazu auch Lernfeld IV Systemvergleich BRD—DDR)

Gemessen am Bruttosozialprodukt pro Kopf gehört die BRD im Jahre 1973 z. B. zusammen mit den Vereinigten Staaten und der Schweiz zu den 3 „reichsten“ Ländern/Gesellschaften der Welt (BRD mit 95 Prozent des BSP/Kopf der USA)³³). Nach der Herstellung realistischer Wechselkurse in den letzten Jahren zeigt sich außerdem, daß das deutsche Lohnniveau etwa 80 Prozent der US-Lohnhöhe erreicht hat. Damit haben die Bundesrepublik, die Schweiz und Schweden mit nur noch geringem Abstand zu den Vereinigten Staaten das gegenwärtig höchste Lohnniveau der Welt erreicht. Die BRD verfügt zusammen mit anderen europäischen Ländern über ein ausgebautes und wirksames System sozialer Sicherung für Beschäftigte, die aus dem Produktionsprozeß ausgeschieden sind.

Dieser erreichte Entwicklungsstand kann aber nicht einfach mit der Bewährung eines Wirtschaftssystems erklärt werden: unter den Ländern mit ähnlicher Wirtschaftsordnung gibt es nämlich solche, die hinter dieser Entwicklung weit zurückgeblieben sind (England, USA), und andere, die noch größere Wachstumsraten erzielten, obwohl die Momente von Planung und staatlicher Lenkung von Anfang an stärker ausgeprägt waren (Frankreich und Japan). Auch Ostblockländer haben mit ganz anderen Wirtschaftssystemen ähnlich hohe oder höhere Zuwachsraten des Bruttosozialprodukts erzielt. Über die konkrete historische Untersuchung der Bedingungsfaktoren hinaus ist deshalb außerdem die pauschale Größe zu differenzieren: Bei etwa gleichem Stand gesamtgesellschaftlichen Reichtums ist z. B. der Grad materieller Sicherheit und/oder individuellen Handlungsspielraumes in der BRD und in Schweden für verschiedene gesellschaftliche Gruppen/Schichten teilweise sehr viel größer als das Ausmaß materieller Sicherheit und individuellen Handlungsspielraums entsprechender Gruppen/Schichten in den Vereinigten Staaten. Es ist also nach der Verwendung und Verteilung des gesamtgesellschaftlichen Reichtums zu fragen und es ist denkbar, daß nach dem Erreichen eines neuen Standes von Reichtum und Produktivität neue Probleme auftauchen, die die Anwendung neuer Steuerungsmechanismen nötig machen.

Die Komplexität solcher Zusammenhänge hat zur Folge, daß sie nur exemplarisch und didaktisch bearbeitet umgesetzt werden können. Da die Aufarbeitung entsprechender Materialien nur im Ausnahme-

fall vom einzelnen Lehrer zu leisten ist, stellen sich damit Aufgaben für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.

Aus den Vorüberlegungen ergeben sich als allgemeine **Lernziele**:

14. erkennen, daß wirtschaftliches Wachstum nicht als Wert an sich angesehen werden kann
15. erkennen, daß angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden (z. B. Vorrang für bestimmte Wirtschaftsräume unter Vernachlässigung anderer; Förderung von auf den privaten Konsum ausgerichteten Wachstumsindustrien unter Vernachlässigung der Infrastruktur)
16. lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung solcher Prioritäten erfolgt (z. B. wirtschaftliches Wachstum), d. h. wem sie zugute kommen
(vgl. auch Lernziele des Lernfeldes III, S. 266 ff.)
17. lernen, die wirtschaftliche Entwicklung der BRD in Zusammenhang mit den binnen- und außenwirtschaftlichen Bedingungen nach 1945 zu sehen
18. die besonderen Bedingungen der Aufbauphase unter Berücksichtigung der politischen Verhältnisse entwickeln können
19. die Folgen der wirtschaftlichen Entwicklung für die Einkommens- und Vermögensbildung der verschiedenen Schichten der Bevölkerung untersuchen können
20. lernen, die Kapazität von Produktionsanlagen zu der Konsumkraft der Bevölkerung in Beziehung zu setzen
21. Ungleichgewichte zwischen Waren- und Güterproduktion auf der einen und Konsumkraft auf der anderen Seite auf ihre Ursachen beziehen können
22. erkennen, daß die Lage von Produktionsstätten von sozioökonomischen Entscheidungen und von natürlichen Gegebenheiten abhängt (auch unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Auswirkungen politischer Grenzen)
23. erkennen, daß sich durch die Verlegung von Produktionsstätten bzw. durch veränderte Produktionsverfahren Strukturwandlungen in Wirtschaftsräumen ergeben und erklären können, welche Folgen das hat (auch im Hinblick auf das ökologische Gleichgewicht)
24. die Bedeutung des Staates für die Steuerung der Konjunktur erkennen können

25. prüfen, inwieweit sich wirtschaftliche Macht auch in ihrem Einfluß auf politische Entscheidungsprozesse dokumentiert (z. B. Frage der Verwaltungs- und Gebietsreform; Einfluß auf die Gesetzgebung)
26. Beziehungen herstellen können zwischen Veränderungen im Bereich der Ausbildung zu Veränderungen im Bereich der Produktion (z. B. Verschiebung vom primären und sekundären zum tertiären Sektor)
27. lernen, Erscheinungsformen der politischen Demokratie in Zusammenhang zu sehen mit Regelungen zur Kontrolle wirtschaftlicher Macht
28. den Zusammenhang zwischen Wirtschaftsentwicklung und Konzentration der Verfügungsmacht über Produktionsmittel erkennen können.

Lernzielzusammenhang 3: Konflikte und Krisen

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

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

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

- zunehmender Verlagerung der Konkurrenz nach außen bei gleichzeitiger Verschärfung der internationalen Konkurrenz auch auf dem Binnenmarkt
- Schwierigkeiten einer Wirtschaftssteuerung/Wirtschaftspolitik mit dem Ziel, Vollbeschäftigung, Preisstabilität, Wirtschaftswachstum und eine ausgeglichene Zahlungsbilanz gleichzeitig zu sichern (vgl. z. B. stagnierendes Wirtschaftswachstum bei gleichzeitiger Fortdauer inflationärer Tendenzen)
- Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, im infrastrukturellen Bereich zu investieren (Bildung, Verkehr, Wohnungsbau, Sozialeinrichtungen) und der Verwendung öffentlicher Mittel für privatwirtschaftliche Investitionen
- asymmetrische Entwicklung der Vermögen und Einkommen trotz steigender Reallöhne und staatlicher Maßnahmen zur „Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand“
- Schwierigkeiten, den Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt zu erhöhen, obwohl die Ausbildung der Arbeitskräfte in qualitativer und quantitativer Hinsicht verbessert werden muß (Hereinnahme neuer Technologien).

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

Die jeweiligen Konflikte sollen auf ihre Erscheinungsformen und Auswirkungen untersucht werden

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

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

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

Lernziele:

29. lernen, die Chancen zu beurteilen, die einzelne Gruppen, Schichten, Klassen einer Gesellschaft jeweils haben bzw. gehabt haben, um auf die Setzung wirtschaftlicher Prioritäten Einfluß zu nehmen
30. prüfen, inwieweit im Grundgesetz Aussagen über die Wirtschaftsordnung in der BRD gemacht sind
31. beurteilen lernen, ob bei infrastrukturellen Maßnahmen gesamtgesellschaftliche oder partikulare Interessen sich durchsetzen (z. B. Problem des Ausbaus der Verkehrsverbindungen; Formen der Berufsqualifizierung)
32. lernen, Ursachen und Auswirkungen von Krisen im Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen Wirtschaftsform (z. B. Konflikte und Krisen, die sich aus dem Verhältnis zwischen Arbeit und Kapital ergeben)
33. lernen, den eigenen Standort in wirtschaftlichen Auseinandersetzungen zu bestimmen und prüfen, inwieweit über die Solidarisierung mit gleichermaßen Betroffenen eine Chance zur Interessenwahrnehmung besteht (z. B. Gewerkschaften)
34. nach den Ursachen wirtschaftlicher Konflikte und Krisen an Beispielen fragen lernen
35. lernen zu prüfen, inwieweit wirtschaftliche Konflikte und Krisen für die Gruppen/Schichten/Klassen einer Bevölkerung verschiedene Auswirkungen haben; solche Unterschiede benennen können

36. erkennen, daß Konflikte und Krisen im Produktionsbereich direkte und indirekte Auswirkungen auf den Privatbereich haben; diese Auswirkungen benennen können
37. lernen, daß es verschiedene Konzeptionen für die Lösung aktueller wirtschaftlicher Konflikte und Krisen gibt
38. lernen, nach den Vor- und Nachteilen dieser Lösungsmodelle zu fragen (Vorteile/Nachteile für wen?)
39. lernen, die rechtlichen Formen der Regelung für den Austrag von wirtschaftlichen Interessenkonflikten in Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen gesellschaftspolitischen Ordnung (unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in der BRD: Unabhängigkeit der Gewerkschaften; Tarifautonomie, Streikrecht-Aussperrung; Betriebsverfassungsgesetz; Stellung der Arbeitsgerichte u. a.)
40. lernen, Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikulare Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden.

Vorschläge zur Konkretisierung der Lernziele im Unterricht

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

- Einsichten in die Struktur wirtschaftlicher Vorgänge (besonders im Bereich der Produktion) können nur bedingt an konkreten Beispielen aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler (und der Lehrer) entwickelt werden
- die in diesem Wissenschaftsbereich verwendete Fachterminologie schreckt den „Laien“ von einer rationalen Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Problemen ab und verstärkt die Tendenz, zu monokausalen Erklärungsmustern zu greifen (Lohn-Preisspirale; Überfremdung der Wirtschaft; „die Regierung“)
- die Untersuchung und Beurteilung von wirtschaftlichen Vorgängen, Konflikten und Krisen verlangt Informationen, die nicht oder nur teilweise öffentlich zugänglich sind bzw. deren Aussagegehalt nur über komplizierte Verfahren entschlüsselt werden kann (z. B. innerbetriebliche Vorgänge; Bilanzen; Wirtschaftsstatistik . . .)
- zwar sind mikro-ökonomische Abläufe (Preisbildung auf dem Wochenmarkt . . .) von Schülern unmittelbar erfah- und verstehbar; hierbei gewonnene Erklärungsmodelle lassen sich jedoch nicht auf makro-ökonomische Strukturen übertragen

- sofern die Erwartungshaltung der Schüler auf Eindeutigkeit und personalisierende Betrachtung ausgerichtet ist, sieht sich die Organisation von Unterricht dem Problem gegenüber, diese Erwartungshaltung in Frage stellen zu müssen, ohne dadurch Resignation auszulösen und Wirtschaft als undurchschaubares und unbeeinflussbares Schicksal hinzunehmen
- wenn vom Schüler verlangt wird, aus seiner Schülersituation heraus seine späteren Verhaltensweisen und Bewußtseinsnormen in Abhängigkeit von seiner späteren Lage zu sehen, dann ist es schwer, Schüler für die entsprechenden Unterrichtsgegenstände zu motivieren, weil in der Unterrichtssituation in der Regel nur an sehr vermittelte Schülererfahrungen angeknüpft werden kann; daher können nur mit großen Vorbehalten Aussagen gemacht werden über die Übertragbarkeit der im Unterricht erworbenen Fähigkeiten in die spätere Berufssituation.

Erläuterungen und Nachweise zu Lernzusammenhang 2, Verhältnis zwischen Wirtschaft und Politik

1) Vgl. Geschäftsbericht der Deutschen Bundesbank für 1951, S. 3, 4, 13, 15 und die Tabelle zur veränderten Exportstruktur gegenüber der Vorkriegszeit S. 67.

Unter der Überschrift „Die Exportkonjunktur“ schreibt die Deutsche Bundesbank in ihrem Geschäftsbericht für 1953, S. 9-10:

„Alles in allem genommen hat nämlich kein anderer Einzelfaktor das Bild der allgemeinen Wirtschaftsentwicklung, auch in geldpolitischer Hinsicht, so sehr geformt wie die anhaltende Steigerung des Auslandsabsatzes... Das Entscheidende für die Bundesrepublik... war jedoch, daß auf der Grundlage dieser weitgehenden Aufrechterhaltung der Aufnahmefähigkeit der Weltmärkte die Nachfrage nach den Gütern, die in der westdeutschen Ausfuhr dominieren, eher noch wuchs und der westdeutsche Export durch die weltwirtschaftliche Entwicklung insofern stärker begünstigt wurde als der anderer Länder. Die Fortdauer der Investitionskonjunktur und das strukturelle Vordringen von Kunststoffen spielten in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle...“

2) Für 15 Industrieländer lag die durchschnittliche Wachstumsrate des BSP von 1870-1913 bei 2,6 % (Deutschland 2,8 %; USA 4,3 %; GB 1,9 %), in der Periode 1913-38 bei nur 1,9 % (Deutschland 1,6 %; USA 2,0 %; GB 1,1 %). In den Jahren 1953-65 sprang die durchschnittliche Wachstumsrate dieser 15 Industrieländer (einschließlich Australien und UdSSR) auf 4,9 % (BRD 6,2 %; USA 3,3 %; GB 3,1 %)

Nach Maddison, A., *Economic Growth in the West*, New York/London 1964, S. 28, und Maddison, A., *Economic Growth in Japan and the USSR*, Toronto 1969, S. 21, 31, 35, 47.

3) Oft wird das Ende der Rekonstruktionsperiode auch auf das Auslaufen des dritten Konjunkturzyklus in den Jahren 1960/61 datiert und mit der damals endgültig erreichten Vollbeschäftigung begründet (Vgl. Jánosy, F., *Das Ende der Wirtschaftswunder - Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung*, Ffm. 1966, S. 49). Für die hier nahegelegte Interpretation spricht jedoch nicht nur die Normalisierung der Zuwachsraten in der 2. Hälfte der 50er Jahre. Auch die Entwicklung des Kapitalkoeffizienten - er gibt an, wie groß der Wert der Produktionsanlagen im Verhältnis zum Produktionsergebnis in einem Jahr ist - zeigt eine Tendenzwende in den Jahren 1955/56: der gesamtwirtschaftliche Kapitalkoeffizient fällt von 4,3 auf 3,3 in den Jahren 1950-56 und stagniert ab 1957 bei 3,4. Auch der Kapitalkoeffizient in der gewerblichen Wirtschaft ging von 2,3 (1950) auf 1,7 (1955) zurück und stagniert dann bis 1961. Dazu schreibt das Statistische Bundesamt: „Die Abnahme des Kapitalkoeffizienten in den ersten Jahren nach 1950 deutet darauf hin, daß in diesen Jahren in erheblichem Umfang Kapazitätsreserven vorhanden waren. Bis 1961

blieb er dann relativ konstant und stieg ab 1962 leicht an. 1967 erreichte er (der Kapitalkoeffizient der gewerbl. Wirtschaft) einen neuen Höchstwert von 2,1."

(Lützel, H., Das reproduzierbare Anlagevermögen in Preisen von 1962, in: WISTA 1971/10, S. 603 u. 604)

⁴⁾ Die durchschnittliche Wachstumsrate in der EWG (ohne Efta) von ihrer Gründung (1958) bis zum Jahre 1971 betrug z. B. 5,4 % hinsichtlich des BSP, in der BRD jedoch nur 5,2 %; Fr. 5,7 %; Ital. 5,4 %; Holland 5,4 %; GB 3,0 %; Japan 10,8 %; USA 4,0 %. Vgl. Europäische Dokumentation für die Hand des Lehrers Nr. 73/2, Bonn 1973

⁵⁾ Huster, E. U., u. a., Determinanten der westdeutschen Restauration 1945-1949, Ffm 1972, es 575, S. 95. Die Autoren berufen sich mit diesen Zahlen auf: Wagenführ, R., Die deutsche Industrie im Krieg 1939-45, 2. Aufl., Berlin 1963, S. 191, und: Am Abend der Demontage - Sechs Jahre Reparationspolitik, hrsg. vom Bremer Ausschuß für Wirtschaftsforschung, Bremen 1951, S. 25.

⁶⁾ „Im Saldo von Kriegsschäden, Demontage, normalen Abgängen und Brutto-Anlageinvestitionen ergibt sich aus der Vermögensrechnung, daß das Brutto-Anlagevermögen der westdeutschen Industrie 1948 ebenso hoch war wie 1939.“ Kregel, R., Anlagevermögen, Produktion und Beschäftigung der Industrie im Gebiet der BRD von 1924-1956 (Sonderheft 42 des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung), Berlin 1958, S. 76

⁷⁾ Wallich, H. C., Triebkräfte des deutschen Wiederaufstiegs, Ffm. 1955, S. 345. Vgl. auch Wagenführ (Anm. 3) und Kregel (Anm. 4).

Die Begünstigung durch politisch-historisch bedingte Strukturveränderungen wurde durch die Teilung des deutschen Wirtschaftsgebietes für die BRD noch verstärkt: Nach 1945 lagen 72 % des gesamten Industriesatzes (ohne Energie und Bau) von 1936 auf dem Gebiet der drei Westzonen. Aber rund 85 % der gesamten Montanindustrie lagen im Westen, während in der sowjetischen Besatzungszone überproportional hohe Teile der Textilindustrie (39 %) und der feinmechanisch-optischen Industrie (37,5 %) ihren traditionellen Standort hatten. Zu der viel schlechteren Ausgangssituation des Wirtschaftsraums der heutigen DDR vergleiche z. B. den Versuch einer vergleichenden Quantifizierung der ökonomischen Substanzgewinne und Verluste in: Apel, H., Wehen und Wunder der Zonenwirtschaft, Köln 1966, S. 252, oder Wochenschau von Feb./März 1972 (Ausgabe für die Oberstufe), S. 137-139

⁸⁾ Im Jahre 1972 schreibt z. B. die Deutsche Bundesbank:

„So belief sich der durchschnittliche Stundenlohn der deutschen Industriearbeiter im 4. Quartal 1971, umgerechnet zum jeweiligen Wechselkurs, auf annähernd 60 % des durchschnittlichen Stundenlohns in der amerikanischen Industrie, gegen erst 50 % im Jahre 1970, 40 % im Jahre 1965 und nur gut 20 % im Jahre 1950.“ (Geschäftsbericht der Deutschen Bundesbank für das Jahr 1971, Ffm. 1972, S. 15)

Inzwischen (Sommer 1973) liegt der durchschnittliche Brutto-Stundenlohn/Brutto-Wochenverdienst des Arbeiters in der verarbeitenden Industrie bei rund 80 % des Stundenlohnes in der verarbeitenden Industrie der Vereinigten Staaten. Damit liegt das deutsche Lohnniveau neben dem Lohnniveau in Schweden und in der Schweiz an der Weltspitze.

(Vgl. Leistung in Zahlen '72, hrsg. vom BM für Wirtschaft, Bonn 1973, S. 20, und Preise, Löhne, Wirtschaftsrechnungen, Reihe 12: Verdienste und Löhne im Ausland (I. Arbeitnehmerverdienste und Arbeitszeiten; Streiks und Aussperungen) 1972, hrsg. vom Statistischen Bundesamt, Mainz 1973, S. 53, 37, 41)

⁹⁾ Vgl. Bevölkerung und Wirtschaft 1872-1972, hrsg. vom Statistischen Bundesamt, Mainz 1972, S. 250.

¹⁰⁾ So schrieb die Deutsche Bundesbank in ihrem Rückblick: „Den wichtigsten Damm gegen die inflationistischen Tendenzen bildeten schließlich nur noch die Löhne, die . . . vor allem dank der Einsicht und Disziplin der Gewerkschaften verhältnismäßig wenig stiegen . . .“ (Geschäftsbericht der Bank Deutscher Länder für die Jahre 1948 und 1949, Ffm. 1950, S. 6)

Die Zahl der Arbeitslosen betrug unmittelbar nach der Währungsreform 450 000, Ende 1948 760 000, Ende Juni 1949 1,3 Millionen und im Januar 1950 ca. 2 Millionen. (Nach Geschäftsbericht der Bank Deutscher Länder für die Jahre 1948 und 1949, Ffm. 1950, S. 12). Noch im Juni 1950 lag die Zahl der Arbeitslosen mit rund 1,6 Mio. höher als im Vorjahr (das entsprach einer Arbeitslosenquote von 10,4 %) und die Arbeitslosenquote sank erst in der Folgezeit langsam über 8,5 % (Juni 1952), 5,2 % (Juni 1955), 3,6 % (Juni 1958) auf 1,2 % im Sommer des Jahres 1960.

(Vgl. Jahresgutachten 1972 des Sachverständigenrates [BT-Drucksache 612/72], Bonn 1972, S. 204, Tab. 57)

¹¹⁾ Vgl. Jahresgutachten des Sachverständigenrates von 1965, Mainz 1965, S. 215.

Im folgenden Jahrzehnt fiel die Konsumquote in den Aufstiegsjahren von 1959/60 ruckartig und erneut 1968/70. Seit 1970 stagniert sie wieder bei 54 – 55 %. Der sinkenden Konsumquote entsprach umgekehrt ein langfristiger Anstieg der Investitionsquote auf ein im internationalen Vergleich sehr hohes Niveau: nach 21,4 % im Jahre 1949 wurden von 1950–54 durchschnittlich 23,2 % des BSP jährlich brutto investiert; von 1955–60 stieg dieser Anteil auf 26 % und im Zeitraum 1961–71 auf durchschnittlich 27,4 % des BSP.

Errechnet nach Jahresgutachten 1972 des Sachverständigenrates (BT-Drucksache 612/72), Bonn 1972, S. 215, Tab. 63.

Hinsichtlich der Investitionsquoten anderer Industrieländer vergleiche Maddison, A., Die neuen Großmächte – Der wirtschaftliche Aufstieg Japans und der Sowjetunion, Bergisch-Gladbach 1969, S. 76

¹²⁾ Der durchschnittliche Stundenverdienst des Industriearbeiters (ohne Bergbau) betrug im Jahre 1949 brutto 1,20 DM und der durchschnittliche Brutowochenverdienst 55,57 DM (nach Geschäftsbericht der Deutschen Bundesbank für 1951, S. 2). Das Einkommen des Arbeiters reichte damit zunächst im wesentlichen nur zur Deckung des bereits vor der Währungsreform garantierten Grundbedarfs aus. Dies galt auch für Rentner und Arbeitslose.

Besser stellten sich die Gehaltsempfänger mittlerer Position. Ihre Kaufkraft verbesserte sich durch die Währungsreform schlagartig. Ein Lehrer mit zwei Kindern und 20 Dienstjahren (Besoldungsgruppe A 4 c 2 der Reichsbesoldungsordnung) verdiente in dieser Zeit z. B. rund 450 DM netto.

Dieser Sachverhalt kann im Unterricht z. B. Verständnis dafür schaffen, daß sich die Auswirkungen der Währungsreform für die einzelnen Sozialschichten zunächst recht unterschiedlich darstellten.

¹³⁾ Die folgende tabellarische Übersicht zur Aufteilung des Bruttosozialprodukts auf die gesellschaftlichen Hauptgruppen im Zeitraum 1950 – 1971 basiert auf statistischen Aufarbeitungen der Deutschen Bundesbank, die unseres Wissens als einzige Institution regelmäßig die sogenannten „Masseneinkommen“ berechnet und im Anschluß daran eine **Verteilungsrechnung des Bruttosozialprodukts nach der Umverteilung**, d. h. nach Abzug von Steuern und Sozialabgaben und nach Addition von Renten, Unterstützungen, Pensionen und von Subventionen an Unternehmen publiziert. Die absoluten Werte der tabellarischen Übersicht wurden den Jahresgeschäftsberichten der Deutschen Bundesbank entnommen (abgekürzt: GDBB); die Quellen im einzelnen sind:

– für Zeile (1) und (2): 20 Jahre Leistung in Zahlen '70, hrsg. vom BM für Wirtschaft und Finanzen, Bonn 1971, S. 16 (für 1950–60); Leistung in Zahlen '72, hrsg. vom BM für Wirtschaft, Bonn 1973, S. 14 (für 1961–71)

– Die absoluten Beträge in den Zeilen 3, 4, 5, 8, 9, 12, 14 wurden entnommen: GDBB für 1960, S. 13 (für 1950–57); GDBB für 1962, S. 84 (für 1958–59); GDBB für 1964, S. 83 (für 1960–61); GDBB für 1967, S. 27 (für 1962–63); GDBB für 1968, S. 13 (für 1964–66).

Die Werte des Bruttosozialprodukts und besonders der Einkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen sind später vom Statistischen Bundesamt korrigiert, d. h. erhöht worden. GDBB für 1971, S. 7 (für 1967–71); die vorläufigen Werte der Bruttosozialproduktsrechnung für die letzten Jahre werden entsprechend der bisherigen Praxis des Statistischen Bundesamtes wahrscheinlich später erhöht werden. Dadurch dürften sich insbesondere die als Rest ermittelten Einkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen (Zeile 8 u. 10) noch erhöhen und auch der entsprechende Anteil am BSP (Zeile 11).

– Zu Zeile (6):

Die „Masseneinkommen“ werden in den Geschäftsberichten der Bundesbank bis 1962 (63?) gesondert innerhalb der Verteilungsrechnung des Sozialprodukts ausgewiesen. Die Werte in Zeile 6 bis zum Jahre 1959 sind also den GDBB für 1960 und 1962 entnommen. Für die Jahre 1960–71 wurden die Masseneinkommen als Summe errechnet. Die „Masseneinkommen“ werden von der Bundesbank aber weiterhin regelmäßig publiziert, z. B. zweimal jährlich in den „Monatsberichten der Deutschen Bundesbank“ innerhalb der Übersicht über „Einkommen, Verbrauch und Ersparnis der privaten Haushalte“. (Vgl. z. B. Monatsbericht der DBB, Oktober 1973, S. 21)

– Zu den Summen (7), (10), (11) und (13):

Diese Summen bzw. Anteilswerte wurden aus den angegebenen absoluten Größen errechnet.

	Einheit	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
(1) Anteil der Selbständigen (mit mithelfenden Familienangehörigen) an der Zahl aller Erwerbstätigen	%	31,5	30,2	29,4	28,2	27,3	26,1	25,3	24,2	24,0	23,4	22,5
(2) Anteil der Unselbständigen	%	68,5	69,8	70,6	71,7	72,7	73,9	74,7	75,8	76,0	76,6	77,5
(3) Brutto-Einkommen aus unselbständiger Arbeit	Mrd. DM	44,1	53,4	59,6	65,8	71,9	81,9	91,8	100,5	109,0	116,7	139,8
(4) Netto-Einkommen aus unselbständiger Arbeit	Mrd. DM	34,7	41,5	45,9	50,8	55,8	63,4	70,8	77,0	82,2	88,3	104,5
(5) Netto-Einkommen aus Renten, Unterstützungen, Pensionen	Mrd. DM	11,7	13,1	15,4	16,9	17,9	20,2	22,6	27,7	31,2	32,2	36,5
(6) Masseneinkommen (Summe 4 + 5)	Mrd. DM	46,4	54,7	61,3	67,8	73,8	83,6	93,4	104,7	113,4	120,5	141,0
(7) Anteil der Masseneinkommen am Bruttosozialprodukt	%	47,8	46,1	49,8	46,7	47,2	46,8	47,6	49,0	49,7	48,6	47,5
(8) Netto-Einkommen der Privaten aus Unternehmertätigkeit und Vermögen	Mrd. DM	22,7	27,7	31,3	31,1	33,5	40,3	43,5	46,0	49,1	53,2	64,3
(9) Abschreibungen	Mrd. DM	10,1	11,9	13,3	13,4	13,6	14,8	16,6	18,3	19,9	21,2	26,2
(10) Summe 8 + 9	Mrd. DM	32,8	39,6	44,6	44,5	47,1	55,1	60,1	64,3	69,0	74,4	90,5
(11) Anteil der Selbständigen am Bruttosozialprodukt (10 : 4)	%	33,8	33,4	32,9	30,6	30,1	30,9	30,6	30,1	30,2	30,0	30,5
(12) Netto-Einkommen des Staates	Mrd. DM	18,0	24,3	29,7	33,3	35,6	39,6	42,9	44,5	46,1	53,0	65,3
(13) Netto-Einkommen des Staates als Anteil am BSP	%	18,5	20,5	21,9	22,9	22,8	22,2	21,9	20,9	20,2	21,4	22,0
(14) Bruttosozialprodukt zu Marktpreisen (BSP) (Summe 6 + 10 + 12)	Mrd. DM	97,2	118,6	135,6	145,5	156,4	178,3	196,4	213,6	228,5	247,9	296,8

	Einheit	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
(1) Anteil der Selbständigen (mit mithelfenden Familienangehörigen) an der Zahl aller Erwerbstätigen	%	22,1	21,2	20,5	19,7	19,1	18,8	18,8	18,4	17,4	16,6	16,0
(2) Anteil der Unselbständigen	%	77,9	78,8	79,5	80,3	80,9	81,2	81,1	81,6	82,5	83,4	84,0
(3) Brutto-Einkommen aus unselbständiger Arbeit	Mrd. DM	157,2	173,9	186,5	204,4	225,8	243,0	247,9	266,3	300,1	353,2	400,0
(4) Netto-Einkommen aus unselbständiger Arbeit	Mrd. DM	117,0	128,9	137,7	150,9	167,9	178,3	180,7	190,8	210,5	241,5	267,3
(5) Netto-Einkommen aus Renten, Unterstützungen, Pensionen	Mrd. DM	40,0	43,7	46,6	51,2	57,4	62,7	67,5	70,6	76,2	82,0	91,2
(6) Masseneinkommen (Summe 4 + 5)	Mrd. DM	157,0	172,6	184,3	202,1	225,3	241,0	248,2	261,4	286,7	323,5	358,5
(7) Anteil der Masseneinkommen am Bruttosozialprodukt	%	48,2	48,7	48,8	48,8	49,8	50,1	50,1	48,4	47,5	47,4	47,4
(8) Netto-Einkommen der Privaten aus Unternehmertätigkeit und Vermögen	Mrd. DM	64,5	65,3	68,0	75,7	81,8	82,3	92,9	112,6	117,1	132,1	136,1
(9) Abschreibungen	Mrd. DM	29,7	33,8	37,8	42,0	47,1	52,2	53,8	57,4	63,8	74,7	85,5
(10) Summe 8 + 9	Mrd. DM	94,2	99,1	105,8	117,7	128,9	134,5	146,7	170,0	180,9	206,8	221,6
(11) Anteil der Selbständigen am Bruttosozialprodukt (10 : 4)	%	28,9	28,0	28,0	28,4	28,5	28,0	29,6	31,5	30,0	30,3	29,3
(12) Netto-Einkommen des Staates	Mrd. DM	75,0	82,8	87,6	94,1	98,4	105,3	100,5	108,6	135,8	152,6	176,1
(13) Netto-Einkommen des Staates als Anteil am BSP	%	23,0	23,3	23,3	22,7	21,7	21,9	20,3	20,1	22,5	22,2	23,3
(14) Bruttosozialprodukt zu Marktpreisen (BSP) (Summe 6 + 10 + 12)	Mrd. DM	326,2	354,5	377,6	413,8	452,7	480,8	495,5	540,0	603,4	682,8	756,1

(a) Erläuterung zu den Zeilen 8, 10 und 11: In den „Netto-Einkommen der Privaten aus Unternehmertätigkeit und Vermögen“ sind auch die Vermögenseinkünfte von abhängig Beschäftigten enthalten, wobei es sich hauptsächlich um Mieteinnahmen und Sparsinsen handelt. Leider ist aus offiziellen Erhebungen nur die Gesamtsumme der Brutto-Mieteinnahmen (1,9 Mrd. DM im Jahre 1960 und 10,4 Mrd. DM 1971) und der Zinseinkünfte aus Spareinlagen (1,7 Mrd. DM im Jahre 1960 und 11,0 Mrd. DM 1971) bekannt (DIW-Wochenbericht Nr. 11/1973). Wahrscheinlich ist der Anteil solcher Vermögenseinkünfte von abhängig Beschäftigten besonders im letzten Jahrzehnt gestiegen. Er ist aber kaum so erheblich, daß er die dargestellten Quoten erheblich verändert: Die Zinseinkommen müssen wegen des Wertverlustes der Sparsummen durch die jährliche Preissteigerung mindestens halbiert werden, wenn man das reale Vermögenseinkommen quantifizieren will. Vom Rest entfallen höchstens zwei Drittel (3,5 Mrd. DM im Jahre 1971) auf abhängig Beschäftigte. Aus weiteren amtlichen Untersuchungen kann man ferner schätzen, daß nur 15 % bis höchstens 25 % aller Einkünfte aus Vermietung und Verpachtung von abhängig Beschäftigten bezogen werden (vielleicht 2,5 Mrd. DM im Jahre 1971). Das ergibt insgesamt etwa 6 Mrd. DM reale Vermögenseinkünfte von abhängig Beschäftigten im Jahre 1971 (vielleicht auch nur halb so viel, denn die Sparszinseinkommen können bei jährlichen Preissteigerungen von über 5 % u. U. völlig kompensiert werden). Bei einem Bruttosozialprodukt von über 750 Mrd. DM wäre der Anteil der Selbständigen also nur um 0,5 bis höchstens 1 % zu korrigieren.

Zu den Schätzungen vergleiche:

- Vermögensformen und -bestände privater Haushalte (Fachserie M: Preise, Löhne, Wirtschaftsrechnungen; Reihe 18, Einkommens- und Verbrauchsstichproben 1969, hrsg. vom Statist. Bundesamt), Mainz 1969, S. 8
- Necke, B./W. Riedel, Die Vermögensverteilung in der BRD, in: Sparkasse Nr. 5/1973, S. 142
- Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes nach der Wohnungstichprobe 1965 und nach der Gebäude- und Wohnungszählung vom 25. 10. 1968 (Fachserie E: Bauwirtschaft, Bautätigkeit, Wohnungen; Nr. 242501 - 244190)

(b) Erläuterungen zu Zeile 12 und 13: „Netto-Einkünfte des Staates“:

Die von der Bundesbank so abgegrenzte Summe der Netto-Einkünfte des Staates enthält nicht die Abschreibungen des Staates. Diese Abschreibungen des Staates sind in der Gesamtsumme der Abschreibungen (Zeile 9) enthalten und sie sind damit in der Übersicht auch dem Anteil der Selbständigen am Bruttosozialprodukt zugerechnet, d. h., sie sind in Zeile 10 und 11 enthalten. Da der Staat jedoch nur Hochbauten und Ausrüstungen mit erheblich längeren Abschreibungsfristen als die private Wirtschaft abschreibt - Tiefbauten dürfen nach internationaler Vereinbarung in der VGR nicht abgeschrieben werden -, handelt es sich dabei um marginale Summen (1966 z. B. 2,4 Mrd. DM, d. h. 0,5 % des BSP; nach Stobbe, A., Volkswirtschaftliches Rechnungswesen, Heidelberg 1969, S. 182).

Auch die Löhne, Gehälter und Pensionen für Staatsbedienstete sind in den ausgewiesenen „Netto-Einkommen des Staates“ nicht enthalten, da sie entsprechend der Systematik der Bundesbank als Teil der Masseneinkommen dargestellt werden. Eine andere Abgrenzung der Staatseinkünfte berührt die Aussage zur Konstanz des Staatsanteils am Bruttosozialprodukt jedoch kaum: Die Lohn- und Gehaltssumme für beim Staat Beschäftigte ist z. B. von 7,1 Mrd. DM im Jahre 1950 (7,3 % des BSP) auf 59,3 Mrd. DM im Jahre 1970, d. h. nur auf 8,7 % des Bruttosozialprodukts, gestiegen. Der Sachverhalt bestätigt sich auch bei einer Untersuchung des Anteils der Staatseinnahmen (Einnahmen aller Gebietskörperschaften aus Steuern, Zöllen, Gebühren und Gewinnen ohne Kreditmarktmittel und ohne die Einnahmen der Sozialversicherungen). Diese sogenannte „Staatseinnahmenquote“ (im Unterschied zur niedrigeren „Steuerlastquote“ von 22–23 % in der BRD) bewegte sich zwischen 1950 und 1969 konstant zwischen 29 und 30 % des Bruttosozialprodukts und sie sank in den Jahren 1970 und 1971 sogar auf knapp 28 % des BSP. (Vgl. Leistung in Zahlen '72, hrsg. vom BM für Wirtschaft, Bonn 1973, S. 108.)

¹⁴⁾ Zum methodischen Ansatz dieser Interpretation der amtlichen Daten vergleiche:

- Jahresgutachten des Sachverständigenrats 1967/68, Mainz 1967, S. 353
 - Volkswirtschaftslehre - eine problemorientierte Einführung (=Augsburger Volkswirtschaftliche Studientexte), München 1973, S. 140 - 146
- Dort wird das Zahlenmaterial ebenfalls mit „bereinigten“ Einkommensquoten, d. h. mit „rechnerischen Quoten bei konstant gesetzter Beschäftigungsstruktur“ des Jahres 1950 interpretiert.

¹⁵⁾ DIW-Wochenbericht Nr. 25/73, S. 226, und Nr. 34/73, S. 310

¹⁶⁾ Baumgart, R./R. Krengel, Die industrielle Vermögensrechnung des DIW - Ergebnisse einer Neuberechnung (Beiträge zur Strukturforchung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, H. 10), Berlin 1970, S. 19, 22-23:

„Selbst in der betrieblichen Praxis läßt sich die Bestimmung der ökonomischen Nutzungsdauer einer Anlage . . . exakt nur im Nachhinein vornehmen, nämlich erst dann, wenn das Gut verschrottet worden ist . . . (S. 19) Das in der Ungewißheit der zukünftigen Entwicklung begründete Risiko zwingt den Unternehmer zu einem ganz legitimen Vorsichtsprinzip, das auch die Finanzbehörden bei der Festsetzung von Maßzahlen für die steuerlich anzuerkennende Nutzungsdauer konzedieren müssen. Kriterium der Vorsicht ist es jedoch, daß sie auf die ungünstigste Variante aller in Betracht zu ziehenden Möglichkeiten gerichtet ist, weshalb die steuerlich anerkannte Abschreibungsperiode für ein Anlagegut in aller Regel erheblich kürzer bemessen zu sein pflegt als der Zeitraum, in dem die Leistung dieses Gutes tatsächlich im Unternehmen genutzt wird . . .“ (S. 22)

„Der vorliegenden Neuberechnung (des industriellen Vermögens) diene als Ausgangsmaterial die Sammlung der steuerlich anerkannten Nutzungsdauer in den amtlichen AfA-Tabellen . . . Zu diesen Branchendurchschnitten der steuerlich anerkannten Nutzungsdauer galt es einen Zuschlag zu finden . . . Soweit Informationen darüber aus Wirtschaft und Finanzbehörden zu erlangen waren, führten sie zu einer Streuung der Schätzwerte für solchen Zuschlagsfaktor zwischen 1,8 und 2,2, mit dem in den bekannt gewordenen Fällen die steuerlich anerkannte Abschreibungsperiode multipliziert werden müßte, wenn sie der in der Vergangenheit tatsächlich erreichten ökonomischen Nutzungsdauer, wie sie für einzelne Ausrüstungsgüter aus Anlagekarteeien von Unternehmen zu entnehmen ist, entsprechen soll. . . . Es wurde darum in der vorliegenden Neuberechnung für alle Industriezweige einheitlich mit einem mittleren Faktor von 2,0 des Branchendurchschnitts der steuerlich anerkannten Abschreibungszeit gerechnet, um die durchschnittliche ökonomische Nutzungsdauer der Anlagen zu erhalten.“ (S. 22/23)

Diese Faustregel des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung gilt allerdings nur für einzelunternehmerische Steuerbilanzen. In den aggregierten Größen für „Abschreibung“ der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung (um 11 % des BSP) werden die ausgewiesenen Summen anders berechnet (zu Wiederbeschaffungspreisen, die besonders für Bauten erheblich höher sind als die den Steuerbilanzen zugrunde liegenden Anschaffungspreise und mit längerer Nutzungsdauer, die allerdings unter den Werten liegen, die vom DIW verwendet werden).

Nach einer Modellrechnung des Statistischen Bundesamtes (WISTA 1972/11, S. 624) liegen die amtlich ausgewiesenen Abschreibungen zu Wiederbeschaffungspreisen ebenso hoch wie die Abschreibungen zu Anschaffungspreisen nach den AfA-Sätzen der Finanzämter. Da bei der Simulationsrechnung zu AfA-Sätzen (ohne Unternehmen der Wohnungsvermietung) jedoch nur lineare Abschreibungsmethoden angewandt wurden und auch die vielfachen gesetzlichen Sonderregelungen nicht berücksichtigt wurden (vgl. Steuerliche Subventions- und Förderungsgesetze, dtv 5028), liegen die realen steuerlichen Abschreibungen der Wirtschaft trotz Abschreibung zu Anschaffungspreisen im Durchschnitt sehr wahrscheinlich noch höher als nach der umstrittenen Berechnungspraxis des Statistischen Bundesamtes.

Zum Vorwurf der Berechnung überhöhter Abschreibungen durch das Statistische Bundesamt - das hat eine Reduzierung der als Rest ermittelten „nicht entnommenen Gewinne“ der Kapitalgesellschaften zur Folge - vergleiche DIW-Wochenbericht Nr. 40/72 und Nr. 4/73, aber auch die Argumente, mit denen die Unternehmer ihre Forderung nach einer auf Zeitwerte/Wiederbeschaffungspreise bezogenen Berechnung der steuerlichen Abschreibung begründen.

¹⁷⁾ Krelle, W. u. a., Oberbetriebliche Ertragsbeteiligung der Arbeitnehmer, Tübingen 1968

Siebbe, J., Die Vermögensbildung der privaten Haushalte in der BRD, Bonn 1971

Die Einkommens- und Vermögensverteilung in der BRD, hrsg. v. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn 1971

¹⁸⁾ Necke, B./W. Riedel, Die Vermögensverteilung in der BRD, in: Sparkasse Nr. 5/1973, S. 142 (Ergebnisse einer im Jahre 1969 im Auftrag des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes durchgeführten Haushaltsstichprobe):

Danach verfügten im Jahre 1969 nur 7,8 % der Haushalte über Spareinlagen von mehr als 10 000 DM. Auf diese Gruppe der Sparer entfielen jedoch 73 % aller Spareinlagen bei Banken und Sparkassen. Weitere 12,5 % aller Kontenspareinlagen entfielen auf die 10,7 % aller Haushalte mit Sparkonten im Gesamt-

ert von 5000 bis 10 000 DM. In diesen Zahlen sind allerdings die Postsparkonten sowie die Bausparkonten nicht enthalten. Eine vorsichtige Deutung der zu diesen Konten in diesem Bericht mitgeteilten Angaben läßt vermuten, daß ihre Berücksichtigung die aus der Haushaltsstichprobe gewonnenen Ergebnisse nicht wesentlich verschiebt.

So stieg der Anteil des gewerblichen Anlagevermögens (Bauten und Maschinen) am gesamten Anlagevermögen der BRD von 32,7 % im Jahre 1950 auf 38,3 % im Jahre 1960 auf 43,9 % (1971).

Umgekehrt sank der Anteil des Staates am gesamten Anlagevermögen (Bauten für Unterricht, Wissenschaft und Kultur, für Gesundheitswesen, kommunale Versorgung, Verwaltung, Straßen und Wasserstraßen) von 21,0 % im Jahre 1950 auf 16,8 % 1971.

Gegenüber konnte der Sektor „Energiewirtschaft“, der direkt und fast ausschließlich auf die Produktion bezogen ist, als einziger Teilsektor des öffentlichen Bereichs seinen Anteil am Anlagevermögen der gesamten Volkswirtschaft von 3,2 % auf 4,5 % erhöhen.

Die Daten aus Öffentliches Anlagevermögen in der Bundesrepublik Deutschland, in: DIW-Wochenbericht Nr. 24/1973)

Vgl.: Öffentliches Anlagevermögen in der Bundesrepublik Deutschland, in: DIW-Wochenbericht Nr. 24/73:

„Daraus wird deutlich, daß der Anteil der Fernstraßen im Gesamtzeitraum nahezu unverändert geblieben ist (von 2,0 % 1950 auf 2,3 % 1971); der Anteil aller übrigen Straßen – sie dienen überwiegend dem Nahverkehr – ging gleichzeitig von 5,8 auf 4,7 % zurück.“

„Besonders auffallend ist vor allem, daß das Anlagevermögen im Sozial- und Gesundheitswesen, mit den Krankenhäusern als bedeutendstem Investitionsbereich, seit 1950 unterdurchschnittlich gewachsen ist“ (von 2,7 % des Anlagevermögens um ein Drittel reduziert auf 1,8 % bis 1971).

„Vernachlässigt wurde vor allem der Ausbau der für den Umweltschutz bedeutsamen Anlagen (Stadtentwässerung, Kläranlagen, Müllbeseitigung). Der Anteil dieser Entsorgungseinrichtungen am gesamtwirtschaftlichen Anlagevermögen betrug 1950 2,5 %, 1971 dagegen nur noch 1,8 %.“

Friedmann; M., Kapitalismus und Freiheit, Stuttgart 1971

Die Zuwachsraten der gesamtwirtschaftlichen Arbeitsproduktivität (gemessen als Zuwachs des BSP je Erwerbstätiger) betrug im Durchschnitt der Jahre 1957–66 in der BRD 4,4 %. Sie war damit niedriger als in Italien (6,4 %) und Frankreich (4,8 %) während der gleichen Periode, jedoch höher als in USA (3,8 %) und England (2,5 %). (Nach Geschäftsbericht der Deutschen Bundesbank für 1967, S. 24, und Europäische Dokumentation für die Hand des Lehrers, Nr. 2/1973, Bonn)

In den Jahren 1967–72 wuchs die Arbeitsproduktivität trotz erheblicher jährlicher Schwankungen (von 2,8 % bis 7,1 %) ebenfalls im Durchschnitt um 4,5 %. (Nach Geschäftsbericht der Deutschen Bundesbank für 1972, Ffm. 1973, S. 9)

Vergleiche die ausführlichen Überlegungen zu diesen bildungsökonomischen Zusammenhängen, die der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung im Jahresgutachten von 1965 erstmals darstellt (Jahresgutachten des Sachverständigenrats für 1965/66, Mainz 1965, S. 173–180 u. S. 251–252).

Die Exportquote der Industrie (Umsatzanteil, der direkt exportiert oder indirekt durch Vorlieferungen für Exportproduktion induziert wird) ist von 11,6 % im Jahre 1952 auf 12,1 % während der weltweiten Aufstiegsjahre 1951/52 (Korea-Krieg) auf über 33 % im Jahre 1971 gestiegen. (Wirtschaft und Statistik, Mai 1953, S. 197–198 – zitiert nach Huster u. a., a. a. O., S. 116; DIW-Wochenbericht Nr. 14/73, S. 116)

In der Grundstoff- und Produktionsgüterindustrie (z. B. Eisen und Stahl, Chemie) stieg die Exportquote von 10,5 % (1952) auf fast 40 % im Jahre 1971, in den Investitionsgüterindustrien von knapp 22 % (1952) auf über 41 % im Jahre 1971 (ebd.).

Diese Entwicklung zu immer ausgeprägter Exportabhängigkeit der führenden Branchen der Industrie hat sich in den 60er Jahren fortgesetzt und in den Aufstiegsphasen 1968–70 und 1973 neue Höhepunkte erreicht: So stieg der Anteil aller Beschäftigten, die direkt und indirekt für den Export produzieren, in der Eisen- und Stahlindustrie von 40,7 % im Jahre 1960 auf 46,2 % im Jahre 1971. Im gleichen Zeitraum erhöhte sich der für den Export arbeitende Teil aller Erwerbstätigen im Stahl-, Maschinen- und Fahrzeugbau von 34,2 % auf

40,7 % (Abhängigkeit der Erwerbstätigenzahl von der Ausfuhr, in: DIW-Wochenbericht, Nr. 33/73, S. 298).

In einer Analyse des jüngsten Konjunkturzyklus heißt es z. B.:

„Der konjunkturelle Aufschwung hat den Höhepunkt überschritten. Zu einem Boom ist es dabei – trotz der Aufwertung der D-Mark – nur im Auslandsgeschäft gekommen, nicht aber bei der Inlandsnachfrage. Dabei hat sich eine wenig begrüßenswerte Verwendungsstruktur des Sozialprodukts ergeben, wie die vorläufigen Daten des ersten Halbjahres 1973 zeigen. Der Aufschwung hat zu keiner Erhöhung der Quote der Anlageinvestitionen geführt – diese ist gesunken – wohl aber zu einem neuen Rekord der Relation von realer Ausfuhr zu realem Sozialprodukt“ (DIW-Wochenbericht, Nr. 38/73 vom 20. 9. 73, S. 345). Vergleiche auch das Jahresgutachten des Sachverständigenrats 1964, Mainz 1964, S. 12 (bekannte Statistik zur Verteilung des Zuwachses der letzten Verwendung). Hier belegt der Sachverständigenrat seine These, daß der Export seit 1951 in allen Konjunkturzyklen Motor der Expansion war.

²⁵⁾ Industrielle Vorprodukte sind z. B. Stahl, Aluminium, elektronische Bauelemente und speziell Halbleiter, chemische Massengüter wie Chemiefasern und synthetischer Kautschuk, chemische Grundstoffe wie Äthylen, Chlor, Ätznatron. In der Chemieindustrie der BRD wurden 1966 z. B. nur 15 % der Produktion an private Haushalte und an den Staat als Endverbraucher geliefert, d. h., 85 % der Produktion wurden als Vorprodukte an andere Sektoren der Wirtschaft verkauft oder exportiert. (Vgl. WSI-Mitteilungen Nr. 6/1973, S. 221) „Auf folgendes Merkmal des Auslandsumsatzes der chemischen Industrie ist besonders hinzuweisen: die vielfach beschworene Charakterisierung der Chemischen Industrie als ‚Wachstumsindustrie‘, deren Wachstumstempo sich vom Rhythmus der Konjunkturschwankungen abhebt bzw. diese überspielt, gilt nicht für den Auslandsumsatz. Dieser zeigt noch ausgeprägtere Amplituden als der Durchschnitt der gesamten Industrie . . . Daraus folgt, daß die – den Auslandsumsatz beeinflussenden – Konjunkturschwankungen im Ausland für das Umsatzwachstum doch noch ein größeres Gewicht haben als der strukturbedingte Wachstumscharakter der chemischen Industrie selbst.“ (WSI-Mitteilungen, Nr. 6/1973, S. 220–21)

Zu den zyklischen Bewegungen der Investitionen, der Kapazitätsauslastung und der Preise für wichtige industrielle Massengüter und Vorprodukte unter den Konkurrenzbedingungen des Weltmarktes vergleiche z. B. für Halbleiter: FAZ v. 6. 10. 1973, S. 19; FAZ v. 9. 3. 1973, S. 17/für Chemiefasern: die Aufsätze von M. Jester in FAZ v. Dez. 1970, 29. 5. 1971, 10. 4. 1972, dazu FAZ v. 8. 2. 1972 und WSI-Mitteilungen Nr. 8/1973, S. 321/für Aluminium: FAZ v. 15. 1. 1970, v. 15. 12. 1970 und WSI-Mitteilungen Nr. 8/1973, S. 320.

An der partiell verschiedenen Reaktion der Stahlindustrie in der leichten Flaute vom Herbst 1970 bis 1971 (Produktionseinschränkungen, Stilllegung von Anlagen, Kurzarbeit und Entlassungen bei gleichzeitiger Preiserhöhung) ist das typische Verhalten einer grundstoffproduzierenden Industriebranche zu erkennen, die nicht mehr als Wachstumsbranche gelten kann und im fortgeschrittenen Zustand der Kartellierung in der Lage ist, vorübergehend sogar Marktanteile an die Weltmarktkonkurrenz abzutreten. Vergleiche dazu: FAZ v. 7. 10. 1970, v. 7. 11. 1970, FR v. 9. 12. 1970, v. 21. 12. 1970, v. 22. 12. 1970, FAZ v. 24. 12. 1970, v. 23. 9. 1971.

²⁶⁾ Emminger, O., Vizepräsident der Deutschen Bundesbank, in einer Rede vor dem Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht, Heidelberg, am 6. 7. 1973 – abgedruckt in: Auszüge aus Presseartikeln, hrsg. von der Deutschen Bundesbank, Nr. 66/73, vom 11. 9. 1973, S. 3–5:

„Die Krisen wurden besonders in den letzten Jahren enorm verschärft durch destabilisierende Kapitalströme . . . Das Potential an mobilen Kapitalien ist im letzten Jahrzehnt aus verschiedenen Gründen ins Riesenhafte gewachsen. Desgleichen hat sich die Kommunikation zwischen den Finanzmärkten der Welt sowohl technisch wie ökonomisch – z. B. durch die Internationalisierung des Bankwesens und durch die großen internationalen Konzerne – ungeahnt vervollkommnet. Der Eurogeldmarkt mit seinem Potential von rund 100 Milliarden Dollar . . . stellt aber beileibe nicht alles, vielleicht nicht einmal den Hauptteil an mobilen, verlagerungsfähigen Kapitalien dar. Die Weltwirtschaft ist auf diesem Gebiet seit Beginn der 60er Jahre in neue Dimensionen hineingewachsen . . . Auch die jetzt zur Diskussion stehende Neuordnung des Weltwährungssystems wird daran wohl nichts Entscheidendes ändern . . . Das Potential an verlagerungsfähigen Kapitalien umfaßt auch die Betriebsguthaben aller großen internationalen Konzerne, ja im Grunde die Betriebsguthaben und Kreditmöglichkeiten aller am Außenhandel beteiligten Firmen . . . Wie wird das Weltwährungswesen in Zukunft mit den Eurogeldmärkten und überhaupt mit dem riesigen Potential an destabilisierenden Kapitalbewegun-

gen fertig werden? Bei den gegenwärtigen Reformbemühungen deutet nichts auf eine umfassende und wirksame Lösung dieses Problems hin . . ."

(gl. ferner:

Jürgensen, H., Unternehmen als Weltbürger – Die Multinationalen im Kreuzfeuer, in: FAZ vom 17. 9. 1973:

„Daß die Multinationalen in der Lage sind, mit einem Bruchteil der ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel eine handfeste Währungskrise auszulösen, daran läßt jedoch eine Studie der (amerikanischen) Regierung keiner Zweifel.“

7) Es gab auch vorher in der BRD den regelmäßigen industriellen Konjunkturzyklus, der primär als Investitionszyklus zu verstehen ist und sich deshalb im Auftragseingang und in der Produktion der Investitionsgüter- und Produktionsgüterindustrien am deutlichsten spiegelt. Aufgrund der genannten günstigen Bedingungen in der BRD war es jedoch bis dahin – im Gegensatz zu anderen Industrieländern – immer nur zum Rückgang der Zuwachsraten gekommen („Schwankungen um den Wachstumspfad“ in der Sprache der Ökonomen). Erst die Folgen des absoluten Rückgangs der gewerblichen Produktion im Jahre 1967 wurden in der Öffentlichkeit als ökonomische und zugleich politische Krise wahrgenommen und interpretiert.

Bei einem Bruttosozialprodukt von 496,9 Mrd. DM reduzierte sich erstmals die zusammengefaßte Produktion von Industrie, Handwerk, Baugewerbe, Energiewirtschaft und Bergbau von 262,1 Mrd. DM (1966) auf 257,6 Mrd. DM im Jahre 1967. Die Wertschöpfung von Handel und Verkehr stagnierte praktisch mit 5,8 Mrd. DM gegenüber 94,7 Mrd. DM 1966. Die gravierenden Folgen einer solchen wirtschaftlichen Entwicklung sind nur angemessen einzuschätzen, wenn man beachtet, daß die Arbeitsproduktivität in der Industrie wie in anderen Jahren gestiegen ist (bezogen auf die Beschäftigtenstunde um 6 %).

Jahresgutachten des Sachverständigenrats für 1971 (BT-Drucksache Nr. VII/847), S. 179, Tab. 29

8) Unter der Überschrift „Stabilitätspolitik vor Extrem Lösungen?“ schließt ein Leitartikel der WSI-Mitteilungen:

„Bleibt somit doch nur Resignation? Man wird die Frage bejahen müssen, wenn man nicht bereit ist, das Instrumentarium der Globalsteuerung in wesentlichen Punkten zu ergänzen und den die Angebotsbedingungen in wesentlicher Weise prägenden Verteilungskonflikt einzubeziehen. Daß hierfür noch keine ‚Patentrezepte‘ vorliegen, erschwert zugebenermaßen die Diskussion, ist aber kein hinreichender Grund, auf die Suche nach neuen Lösungen zu verzichten. Sonst sollte es nicht überraschen, wenn schließlich doch die Flucht in Extrem Lösungen – als scheinbar einzige Alternative zur Resignation – gewagt wird.“

WSI-Mitteilungen Nr. 7/1973 vom Juli 1973, S. 261)

Unter der Überschrift „Stabilitätspolitik als Teil der Wirtschaftspolitik – enttäuschte ‚Philosophie der Machbarkeit‘ in der Bundesrepublik“ schreibt M. Thomann in der Neuen Züricher Zeitung v. 4. 8. 1973:

„Das konjunkturpolitische Instrumentarium der Bundesrepublik kann, wie die geringe grundsätzliche Kritik zeigt, alles in allem als überdurchschnittlich gut bezeichnet werden. Seine praktische Anwendung wird allerdings eher skeptisch beurteilt . . .“

Nach dem Abdruck in: Auszüge aus Presseartikeln v. 8. 8. 1973, S. 8)

Unter der Überschrift „Krisen-Angst im Nacken“ schließt ein Aufsatz von F. Thoma in der Süddeutschen Zeitung v. 4. 8. 1973:

„Natürlich mag es gerade einer sozialdemokratisch geführten Regierung schwerfallen, Nervenstärke zu bewahren, wenn unsolide finanzierte oder schlecht geführte oder sonst am Markt vorbei produzierende Unternehmen die Segel streichen – und Arbeitskräfte freisetzen – müssen. Doch ohne diese Operation würden unsere Ängste nur noch größer, zuerst die Furcht um den Geldwert, dann aber die vor einer wirklichen Krise als unvermeidbare Folge einer Inflation.“

Unter dem Einfluß der Chicagoer Ökonomschule um Friedman, die sich von klassischen ökonomischen Vorstellungen ausgehend um die empirische Untersuchung von Konjunktursteuerungsergebnissen bemühte, ist es in den letzten Jahren zu einer breiten wissenschaftlichen Diskussion um den praktischen Wert der von Keynes beeinflussten Globalsteuerungskonzepte gekommen. (Diese Diskussion wurde in der BRD verspätet aufgenommen. Sie spiegelt sich z. B. in der einschlägigen Serie von Aufsätzen in den WSI-Mitteilungen seit Mai 1972, dem theoretischen Organ der Düsseldorfer DGB-Spitze.) Diese Diskussion hat mindestens zu einer teilweisen Überprüfung von grundlegenden Prinzipien des Keynesianismus geführt, z. B. zu einer Abwertung des Fiskalismus (Steuerung durch staatliches deficit-spending) und zu einer

Aufwertung des Geldmengenkonzepts bzw. der geldmarktpolitischen direkten und indirekten Impulse.

Das wichtigste Ergebnis der damit verbundenen intensiven empirischen Untersuchungen in allen westlichen Industrieländern ist jedoch die Erkenntnis, daß eine dosierte Feinststeuerung der endogenen wirtschaftlichen Kräfte unter Verwendung indirekter d. h. marktconformer Methoden weder durch Fiskalpolitik (Keynes), noch durch Geldmengenpolitik (Friedmann) möglich ist. Wegen erheblicher Phasenverzögerung der Impulswirkung (ein bis zweieinhalb Jahre) und wegen der Unsicherheit des komplexen nationalen und internationalen Datenkranzes bleiben praktisch nur zwei sehr grobe Alternativen: die permanente Inflation mit kurzfristig schwankenden, aber langfristig steigenden Raten und das schroffe Bremsen unter hoher Gefahr des sogenannten „Übersteuerns“, wie die Ursache von hoher Arbeitslosigkeit mit allen sozialen Konsequenzen von den Ökonomen genannt wird.

(Zum gleichen Ergebnis kommt auch Freiherr von Bethmann aus der praxisbezogenen Sicht des Bankiers.

Bethmann, J. Ph. Freiherr v., Wann Zinsen bremsen, in: Zeitschrift für das gesamte Kreditwesen, Ffm., vom 1. 9. 1973 [abgedr. in: Auszüge aus Presseartikeln, hrsg. von der Deutschen Bundesbank, Nr. 67/1973 vom 12. 9. 1973])

²⁹⁾ Vgl. Gesetz über die Bildung eines Sachverständigenrats zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung vom 14. 8. 1963 und Gesetz zur Förderung von Stabilität und Wachstum der Wirtschaft vom 8. 6. 1967. (Das erste Gesetz ist jeweils vollständig, das zweite in Auszügen im Anhang der Jahresgutachten des Sachverständigenrats abgedruckt.)

Die zitierte Passage ist in beiden Gesetzen nahezu gleichlautend formuliert worden. Allerdings fährt der Text des Gesetzes über die Bildung eines Sachverständigenrats in § 2 fort: „In die Untersuchung sollen auch die Bildung und die Verteilung von Einkommen und Vermögen einbezogen werden.“ Dagegen fehlt die verteilungspolitische Zielsetzung im Stabilitätsgesetz von 1967.

³⁰⁾ „Der Boom ist als Entartung eines konjunkturellen Aufschwungs ein zyklisches Element.

Die Inflation hingegen ist längst großenteils zu einem Trendphänomen geworden, zu einem Vorgang also, der sich insoweit über das Auf und Ab der Konjunktur hinweg vollzieht.“

(Sondergutachten der konjunkturpolitischen Lage im Mai 1973 des Sachverständigenrats zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung – BT-Drucksache 7/530, S. 1)

In populären Theorien wird die Erklärung des Trendphänomens Inflation meistens verkürzt, da in der Regel nur Teilaspekte des allgemeinen politischen und wirtschaftlichen Konflikts hervorgehoben werden. Danach ist Inflation wahlweise zu erklären als:

- Folge des Verteilungskampfes
- Folge des Konflikts zwischen Vollbeschäftigung und Preisstabilität – dieser Erklärung folgt oft die Empfehlung einer „Reprivatisierung des Arbeitsplatzrisikos“.
- Folge der international überproportionalen Geldschöpfung im Verhältnis zum Wachstum des Warenausstoßes und der Dienstleistungen.
- Folge der Vermachtung der Märkte durch Konzentration und Kartellabsprachen.

³¹⁾ In Frankreich werden im Rahmen der sogenannten „Planification“ sogar privatwirtschaftliche Investitionen seit langem nach politisch ausgehandelten Plänen branchenspezifisch festgelegt und diese Investitionsmuster anschließend vom Staat primär durch differenzierte Kreditvergabe durchgesetzt. Zur Situation in den USA vgl. z. B. den unter der Überschrift „Nixon beabsichtigt Rückkehr zur freien Marktwirtschaft“ in „Vereinigte Wirtschaftsdienst Finanzen“ am 7. 7. 1973 erschienen Artikel:

„Die Regierung Nixon beabsichtige, zum System der freien Marktwirtschaft zurückzukehren und sich bei der Eindämmung der Inflation nicht auf Exportkontrollen und Rationierungen zu verlassen. Dies erklärte der Vorsitzende des Wirtschaftsberaterstabs von US-Präsident Nixon, Stein, vor dem Mid-American Committee in Chicago. Falls die Regierung jedoch die Kontrollen beibehalten werde, so müßten die Lohn- und Preiskontrollen mit Exportkontrollen ergänzt und möglicherweise sogar Rationierungen vorgenommen werden . . .

Die Verbraucher sähen sich jetzt vor eine fundamentale Änderung des Charakters der US-Wirtschaft gestellt, die nicht von der US-Regierung für sie vorgenommen worden sei. Die Verbraucher müßten sich entscheiden“, so Stein weiter, „ob sie das System der freien Marktwirtschaft oder ein kontrolliertes System, in dem Lohn-, Preis- und Exportkontrollen sowie Rationierungen vorherrschen, wünschen.“

(Abgedruckt in: Auszüge aus Presseartikeln, hrsg. von der Deutschen Bundesbank, Nr. 51/73, vom 11. 6. 1973)

³²⁾ Seit dem Frühjahr 1973 fordert die IG Chemie, Papier, Keramik mit grundsätzlichen Überlegungen einen Branchenausschuß für Investitionsabsprachen in der Aluminium-Industrie – möglichst mit Investitionssteuerung auf EWG- und OECD-Ebene verbunden.

(Aufforderung der Delegierten der 2. Aluminium-Konferenz der IG Chemie an die Bundesregierung; vgl. Handelsblatt vom 3. 4. 1973; FAZ vom 2. 4. 1973; WSI-Mitteilungen Nr. 8/73, S. 321 ff.)

Vergleiche dazu auch den Vortrag von Staatssekretär Schlecht (BMW), der vor Vertretern der IG Chemie sich zu den neoliberalen Grundsätzen bekennt (am 13. 9. 1973; Auszüge in FAZ v. 29. 9. 1973).

„Geht das stabilitätswidrige Verhalten von Gewerkschaften und Unternehmern so weiter, dann wäre – so traurig es klingt – für mich ein Lohn- und Preisstopp kein Tabu mehr . . .“

(Direktor Ulrich, Vorstandssprecher der Deutschen Bank, in einem Interview mit der WELT am 17. 8. 1973; abgedruckt in: Auszüge aus Presseartikeln, Nr. 61/73 v. 20. 8. 1973, S. 3)

„Ein vernichtendes Urteil über die Erfolgsaussichten des verschärften Stabilitätsprogramms der Bundesregierung fällt der Leiter der Abteilung Wirtschaftspolitik beim DGB, R. Henschel. Gegenüber der FR bezeichnete Henschel, der gegenwärtig für den DGB ein Gutachten über die Gründe der Preissteigerungen erstellt, die zunehmende Ohnmacht der traditionellen Stabilitätspolitik als zwangsläufig, unabhängig von der speziellen Ausgestaltung des Bremskurses . . . Es bliebe den einzelnen Nationalstaaten bei Aufrechterhaltung marktwirtschaftlicher Ordnungssysteme vorerst nur eine von Weltmarkteinflüssen abgeschirmte Politik der ‚Quasimarktpreisbildung‘ durch Kalkulations- und Preiskontrollen marktstarker oder international verflochtener Unternehmen. ‚Diese Preiskontrollen müssen Ertrags- und Investitionsorientierungen einschließen, die an den gesamtwirtschaftlichen Entwicklungszielen ausgerichtet sind.‘“

(FR v. 17. 8. 1973; abgedruckt in: Auszüge aus Presseartikeln Nr. 61/73 vom 20. 8. 1973, S. 3)

„‚Vetter für Preiskontrollen bei Großunternehmen‘ – Eine öffentliche Kontrolle der Preispolitik großer und marktbeherrschender Unternehmen hat der DGB am 5. September in Freiburg gefordert. ‚Wo Marktwirtschaft und Wettbewerb abgedankt haben, müssen eben andere Instanzen über die Rechtfertigung der Gewinne entscheiden‘, sagte der DGB-Vorsitzende Vetter.“

(Vereinigter Wirtschaftsdienst, Finanzen vom 5. 9. 1973; abgedruckt in: Auszüge aus Presseartikeln Nr. 67/73, vom 12. 9. 1973, S. 4)

„Ein von der Regierung verhängter Preisstopp ist in der BRD . . . nicht mehr auszuschließen. Das hat Prof. H. Giersch, Direktor des Instituts für Weltwirtschaft der Universität Kiel . . . erklärt. Die Teuerung habe sich in der Vergangenheit von Konjunkturzyklus zu Konjunkturzyklus beschleunigt. Es bestehe wenig Hoffnung, längerfristig auf ein Ausgangsniveau von unter 5 Prozent zu kommen. Vor den ordnungspolitischen Folgen eines Preisstopps, der der Regierung als Alibi diene, warnt Giersch nachdrücklich . . . Auf längere Sicht seien eine Investitionslenkung und damit deutliche Schritte zur ‚Systemüberwindung‘ nicht zu vermeiden.“

Als tiefere Ursache der Inflation hat Prof. Giersch die überzogene Vollbeschäftigungspolitik bezeichnet. Beschäftigungserhöhend wirke eine Inflation aber nur dann, wenn sie unerwartet komme. Der ‚Trick mit der Inflation wirke aber schon lange nicht mehr.‘ Er verwies auf das mit starker Geldmengenerweiterung mißlungene amerikanische Beispiel . . .“

(Giersch in einer Rede von der Jahreshauptversammlung des Verbandes der Deutschen Feinmechanischen Industrie in Kassel am 26. 9. 1973; nach FAZ vom 27. 9. 1973)

³³⁾ Die 14 wichtigsten Industrieländer der westlichen Welt hatten nach einer Aufstellung der FAZ vom 10. 10. 73 in den Jahren 1960 und 1973 folgendes reales Bruttosozialprodukt pro Kopf (gemessen in Dollar zu Preisen von 1963; umgerechnet zu den jeweiligen Wechselkursen, für 1973 nach den Kursen von Anfang Juli, d. h. zum Zeitpunkt eines Tiefpunktes des Dollarkurses, der sich damals um 2,25 DM – 2,35 DM bewegte):

	1960	1973 (geschätzt)
Vereinigte Staaten	2937	4315
Schweiz	1821	4219
Bundesrepublik	1411	4121
Schweden	1941	3895
Frankreich	1535	3404
Kanada	1919	3239
Belgien	1314	3183
Norwegen	1364	3127
Dänemark	1530	3078
Österreich	1003	2690
Niederlande	1089	2598
Japan	936	2341
Großbritannien	1506	1848
Italien	830	1532

5./6. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	203
Lernzielschwerpunkt 1: Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Entwicklungsstand und Lebensverhältnissen	203
Lernzielschwerpunkt 2: Konsumverhalten	206
Lernzielschwerpunkt 3: Schichtenspezifische Lebensverhältnisse und deren Veränderung	209
– Stände im Mittelalter	
– Klassen und Schichten im 19. Jahrhundert	
Qualifikationen	211

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte

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

Lernzielschwerpunkt 1: Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Entwicklungsstand und Lebensverhältnissen

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

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

Unterrichtspraktische Hinweise:

Bei der Untersuchung des Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Tätigkeiten und den jeweiligen Lebensverhältnissen kann von vorgeschichtlichen und ethnographischen Beispielen ausgegangen werden. Der Vorschlag, diesen Zusammenhang an diesem Material

zu erarbeiten, geht von der Voraussetzung aus, daß der Unterricht an die spezifischen Vorerfahrungen der Schüler (Lektüre und TV-Sendungen über fremde Völker in einfachen Verhältnissen) und ihre Fähigkeit zur Identifikation mit den Vorgängen und Aktivitäten kleiner Gesellschaftsgruppen anknüpft (überschaubare Zusammenhänge, Abenteuercharakter, Distanzierung von der eigenen Erfahrung und Projektion einer utopischen Lebensweise).

Die spontane Fragehaltung der Schüler gegenüber diesen einfachen Formen der Vergesellschaftung ist zwar weniger auf die Lebensbedingungen dieser Gesellschaften bezogen, wie es den Lernzielen entspräche, sondern eher auf die Abfolge von Ereignissen gerichtet. Aufgabe des Unterrichts ist es von den Voreinstellungen auszugehen und ökonomische und gesellschaftsbezogene Fragestellungen zu entwickeln:

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

– Lassen sich in den kulturellen Ausdrucksformen Anzeichen für gesellschaftliche Rangunterschiede feststellen?

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

– Unterschiedlicher Stand der wirtschaftlichen Entwicklung bei gleichen naturbedingten Voraussetzungen (Indianerstämme im Amazonasgebiet und Kautschukplantagen in Liberia; Fischfang in Norwegen, Japan, Peru)

– Übergang von der Jäger- und Sammlergesellschaft zur Ackerbaugesellschaft

– Organisation von Bewässerungssystemen (in orientalischen Despotien, China, Ägypten und Oasen, Huerta, Kalifornien)

– Beschreibung und Untersuchung von Siedlungsschwerpunkten, Stadtgründungen, Handelswegen, Bauanlagen (auch Märchen heranziehen: Hauff, 1001 Nacht; Utopien, 7 Weltwunder).

Bestimmte Räume eignen sich von der Naturausstattung her besonders für den Ackerbau oder für die Grünlandwirtschaft bzw. zur Anlage von Sonderkulturen. Auf dieser Jahrgangsstufe sollte zwar die Bedeutung des naturräumlichen Potentials als wichtige Grundlage der Wirtschaft dargestellt werden, es muß zugleich aber auch anklungen, daß erst das Entscheidungsverhalten des Menschen das Potential in Wert setzt (Zuckerrüben und Weizen aus den Börden, Gemüse von der Insel Reichenau, Wein und Obst vom Kaiserstuhl, Kakaopflanzer in Ghana, Kautschuk aus Liberia).

Materialhinweise:

Vom Amulett zur Zeitung, rororo-Sachbuch (2 Bde.) 1969

Honor, P., Es begann mit der Technik, Stuttgart 1968

Bernal, J. B., Wissenschaft, rororo-Sachbuch 1970 (Bd. 1–4, bes. der Landwirtschaft – Eisenzeit . . .)

van der Ven, Sozialgeschichte der Arbeit, dtv 1970, Bd. 1

Lévi-Strauss, C., Traurige Tropen, Köln 1971

Lévi-Strauss, C., Rasse und Geschichte, Suhrkamp-Tb. 1972

Wittfogel, K. A., Wirtschaftsgeschichtliche Grundlagen der Entwicklung der Familienautorität, in: Horkheimer, M., (Hrsg.), Autorität und Familie, Paris 1933 (Neuaufgabe Amsterdam 1970)

- Mead, M., Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, 3 Bde., dtv 1970
- Benedict, R., Urformen der Kultur, rororo-TB 1955
- Firtl, R. u. a., Institutionen in primitiven Gesellschaften. Ed. Suhrkamp 1968
- Diderot, D., Bougainvilles Reisen, Frankfurt 1968
- Quellen- und Arbeitshefte der Schulbuchverlage
- Wittfogel, K. A., Die orientalische Despotie, Köln 1971
- Weber, M., Wirtschaftsgeschichte, Berlin 1958
- Parin, P. u. a., Die Weißen denken zuviel, Zürich 1963
- Schamp, H., Ägypten. Diesterweg-Verlag.
- Thurnwald, R., Die menschliche Gesellschaft, 3 Bde., Berlin u. Leipzig 1931
- Childe, G., Vorgeschichte der europäischen Kulturen, rororo-Tb. 1960
- Mühlmann, W., Rassen, Ethnien, Kulturen, Neuwied u. Berlin 1964

Lernzielschwerpunkt 2: Konsumverhalten

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

- erkennen, daß gesellschaftliche Bedürfnisse, ihre Inhalte und die Formen ihrer Befriedigung sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert haben (LZ 8)
- fragen lernen, inwieweit die Sozialstruktur einer Gesellschaft (Schichten/Klassen) ihren sichtbaren Ausdruck auch in unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung findet (LZ 9).

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

Auswertung der Collagenarbeit unter folgenden Gesichtspunkten:

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

Mit der Klärung der Frage, wie Werbung an Bedürfnisse anknüpft, um sie auf bestimmte Produkte zu lenken, ist aber das Problem noch nicht gelöst, wie die Schüler ihre Wünsche und Bedürfnisse befriedigen können (Freizeitverhalten, Information). Die Aufklärung über den Sachverhalt, daß und mit welchen Mitteln manipuliert wird, hat noch keine Perspektive, wenn nicht darüberhinaus folgende Gesichtspunkte ansatzweise aufgenommen werden:

- daß es in jeder Gesellschaft, bedingt durch den Stand der gesellschaftlichen Entwicklung, einen Konsum gibt, der relativ unabhängig von der Werbung zur Reproduktion des Lebens notwendig ist (Verhältnis von Haushaltseinkommen und typischer Ausgabenstruktur bezogen auf die Einkommensschichtung; Kriterien für die Unterscheidung zwischen notwendigem und „überschüssigem“ Konsum; von welcher Einkommenshöhe an wird es möglich, sich Gedanken über die „Lust am Konsum“ zu machen; für welche Produkte wird geworben?)
- aus welchen Quellen man sich informieren kann, um Waren nach ihrem Gebrauchswert einzuschätzen – inwieweit Werbung entsprechende Informationen enthält – wie sie überprüfbar sind
- ob und in welchem Ausmaß Konsumenten Einfluß auf das Warenangebot nehmen können und welche Grenzen einem überlegten Konsumverhalten gezogen sind
- welche Alternativen zum Warenkonsum es gibt, um Wünsche zu befriedigen, die über den lebensnotwendigen Konsum hinausgehen (Jugendzentren usw.)

Materialhinweise:

Packard, V., Die geheimen Verführer, Ullstein-TB

Krauß-Rühl: Werbung in Wirtschaft und Politik, Frankfurt 1971

Curtius/Hund: Mode und Gesellschaft, Frankfurt 1971

Wochenschau, Heft 5/6, Schwalbach 1971

Schmiederer, R., Bildungskrise und Schulreform, Frankfurt 1971

Haug, W. F., Kritik der Warenästhetik, Frankfurt 1971

Müller/Soukup/Lessing, Jugend in der Freizeit, Hannover 1971

Claessens/Klönne/Tschoepe, Sozialkunde der BRD, Düsseldorf/Köln 1969, bes. 251 ff.

Hilligen, W., Sehen, Beurteilen, Handeln, Frankfurt 1969, S. 99

Fischer, K. G., u. a., Gesellschaft und Politik, Stuttgart 1971, S. 131 ff.

Zoll/Hennig, Massenmedien und Meinungsbildung, München 1970.

Lernzielschwerpunkt 3: Schichtenspezifische Lebensverhältnisse und deren Veränderung

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

Dem entsprechen folgende **Lernziele**:

- erkennen, daß die jeweiligen Formen der Produktion, Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern historisch entstanden und veränderbar sind (unter Beachtung der verschiedenen natürlichen Bedingungen in verschiedenen Räumen) (LZ 2)
- lernen, Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit vom Stand der technischen Entwicklung, der Organisationsform der Produktion, den Möglichkeiten zur Nutzung natürlicher Ressourcen und den Machtverhältnissen zu sehen (LZ 3)
- erkennen, daß gesellschaftliche Bedürfnisse, ihre Inhalte und die Formen ihrer Befriedigung sich im Verlauf der historischen Entwicklung verändert haben (LZ 8)
- fragen, inwieweit die Sozialstruktur einer Gesellschaft (Schichten/Klassen) ihren sichtbaren Ausdruck auch in den unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung findet (LZ 9)
- prüfen, inwieweit die Stellung im Produktionsprozeß (Grad der Selbst- und Fremdbestimmung) sich unmittelbar und mittelbar auf das Verhalten im Privatbereich auswirkt (LZ 11)

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

- Stände im Mittelalter (bäuerliche und adelige Lebensverhältnisse, Tagelöhner, Handwerker, Patrizier)

- Klassen und Schichten in der Phase der Industrialisierung: Arbeiter und Bürger im 19. Jahrhundert.

Materialhinweise:

zu Stände im Mittelalter:

Tocqueville, A., Der alte Staat und die Revolution, rororo 234

Elias, N., Die höfische Gesellschaft, Neuwied-Berlin 1969

Lütge, F., Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1952

Mottek, H., Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Berlin 1970

Ebeling, H., Die Reise in die Vergangenheit, Bd. III, Braunschweig 1968

Sombart, W., Liebe, Luxus und Kapitalismus, dtv 458

Neidhardt, G., Die Familie in Deutschland, Opladen 1970

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

Sachs, H., Schwänke, Reclam-TB

Quellen- und Arbeitshefte der Schulbuchverlage

zu Klassen und Schichten im **19. Jahrhundert:**

Mottek, Lütge, Neidhardt, Hubermann wie oben

Riehl, Die Familie, Stuttgart 1855

Mann, H., Der Untertan, dtv 256/57

Moritz, K. Ph., Anton Reiser, Frankfurt 1968

König, R., (Hg.), Materialien zur Soziologie der Familie, Opladen 1969

Wittfogel, K. A., Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, Berlin 1924, Neuauflage 1970

Rühle, O., Illustrierte Kultur und Sittengeschichte des Proletariats, Frankfurt 1970

Hessisches Statistisches Landesamt (Hg.), Hessen im Wandel der letzten 100 Jahre 1860–1960, Wiesbaden 1960

Sass, F., Berlin in seiner neuesten Entwicklung, Leipzig 1846

Quellen- und Arbeitshefte der Schulbuchverlage

Kulischer, J., Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit, 2 Bde., Darmstadt 1971

Qualifikationen

Das Erreichen dieser Lernziele schließt den Erwerb folgender Qualifikationen ein:

Qualifikationszusammenhang: Beziehungsdenken

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

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

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

7./8. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	215
Lernzielschwerpunkt 1: Grundlagen und Veränderungen feudal-agrarischer Produktionsformen	217
– Grundherrschaft (S. 217)	
– Entwicklung des städtischen Gewerbes (S. 219)	
Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise	221
– Entstehen großer Geldvermögen und ihre Anlage (S. 221)	
– Industrielle Revolution (S. 223)	
Lernzielschwerpunkt 3: Zusammenhang zwischen Produktionsformen und Infrastruktur	227

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte

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

Um das Verständnis wirtschaftlicher Grundstrukturen unserer Gesellschaft vorzubereiten, ist es notwendig, wirtschaftliche Grundstrukturverhalte wie Arbeitsteilung, Wertschöpfung und Verteilung der produzierten Güter an – im Vergleich zur heutigen Gesellschaft – verhältnismäßig einfachen historischen Produktionsweisen zu entwickeln. Bei der Untersuchung historischer Wirtschaftsformen sind Begriffe zu erarbeiten, die zur Analyse aller Gesellschaften und der in ihnen vorherrschenden Art und Weise der Produktion erforderlich sind, z. B.: Arbeitsteilung, Produktivität, Produktionstechnik, Organisation der Produktion, Verfügung über Produktionsmittel, Verteilung der erwirtschafteten Güter, Markt, Gütertausch. Darüber hinaus lassen sich Begriffe entwickeln, die für das Verständnis einer bestimmten historischen Produktionsweise notwendig sind, also die Dimension der historischen Entwicklung und Veränderung bewußt machen, z. B.: Bedarfsdeckungswirtschaft, Erwerbswirtschaft, Manufaktur und Verlagswesen, Handelskapital, Industriekapital, Bankkapital, Proletariat, Lohnarbeit, Lohn- und Gewinneinkommen, Arbeitsvertrag, Konzentration, Warenexport, Weltmarkt, Natural-/Geldwirtschaft.

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

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

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

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

Lernziele:

- erkennen, daß die jeweiligen Formen der Produktion, Verteilung und Konsumtion von Gütern historisch entstanden und damit veränderbar sind (LZ 2)

- lernen, die Chancen zu beurteilen, die einzelne Gruppen, Schichten, Klassen einer Gesellschaft jeweils gehabt haben, um auf die Verteilung wirtschaftlicher Güter und die Verwendung wirtschaftlicher Überschüsse Einfluß zu nehmen (LZ 29)
- lernen, nach den Ursachen wirtschaftlicher Krisen und Konflikte zu fragen (LZ 34)
- lernen zu fragen, inwieweit wirtschaftliche Krisen und Konflikte sich auf die Schichten/Klassen einer Gesellschaft unterschiedlich ausgewirkt haben (LZ 35)
- prüfen, inwieweit die Sozialstruktur einer Gesellschaft (Schichten/Klassen) ihren sichtbaren Ausdruck findet auch in den unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung (LZ 9)
- erkennen, inwieweit die Stellung im Produktionsbereich sich auf die Lebensbedingungen auswirkt (LZ 11)
- lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung von wirtschaftlichen Prioritäten erfolgt (z. B. wirtschaftliches Wachstum), d. h., wem sie zugute kommen (LZ 16)
(vgl. auch Lernziele des Lernfeldes III, S. 266 f)
- die Bedeutung des Staates für die Steuerung der Konjunktur erkennen können (LZ 24)
- erkennen, daß die Errichtung von Produktionsstätten von sozioökonomischen Entscheidungen und den natürlichen Gegebenheiten abhängt (LZ 22)

Lernzielschwerpunkt 1: Grundlagen und Veränderungen feudal-agrarischer Produktionsformen

Themenstichwort:

Grundherrschaft

Unterrichtspraktische Hinweise:

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

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

Materialhinweise:

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

Lütge, F., Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin-Heidelberg-New York 1952

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

Dhondt, J., Das frühe Mittelalter, Fi-Weltgeschichte Bd. 10

Le Goff, J., Das Hochmittelalter, Fi-Weltgeschichte Bd. 11

Romano, R., Tenenti, A., Die Grundlegung der modernen Welt. Spätmittelalter, Renaissance, Reformation, Fi-Weltgeschichte Bd. 12

Kulischer, J., Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit, München 1958. Neuauflage Darmstadt 1971. 2 Bde.

Pirenne, H., Sozial- u. Wirtschaftsgeschichte Europas im Mittelalter, München 1971

Mottek, H., Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Berlin 1970

Weber, M., Wirtschaftsgeschichte, Berlin 1958

Hausherr, H., Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit, Köln-Graz 1960

Skalweit, A., Das Dorfh Handwerk vor der Aufhebung des Ständezwangs, Frankfurt/M. o. J. (1942)

Elias, N., Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Bern 1970

Aubin, H., Zorn, W. (Hrg.), Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte Bd. 1, Stuttgart 1970

Quellen- und Arbeitshefte der Schulbuchverlage

Schriften von M. Luther und Th. Münzer zu den Bauernkriegen

Themenstichwort:

Entwicklung des städtischen Gewerbes (Handel—Handwerk)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Zu untersuchen ist, auf welche Weise sich innerhalb der feudalen Gesellschaft städtische Zentren herausgebildet haben. Dabei ist der Zusammenhang zwischen ländlichem Handwerk, der Ausbildung lokaler Märkte und der Entwicklung des Handels herzustellen. Zugleich ist die Entwicklung des wechselseitigen Abhängig-

keitsverhältnisses zwischen Stadt und Land einzubeziehen. Die städtische Produktion wird von einer Handwerkerschicht getragen. Durch die in der Stadt mögliche Vervollkommnung der Arbeitsteilung der Produktionstechniken wird ein Großteil des ländlichen Handwerks konkurrenzunfähig. Der Güteraustrausch zwischen Stadt und Land ist die Basis für die Herausbildung einfacher Handelsbeziehungen. Auch die Grundherren decken ihren Bedarf zunehmend auf dem städtischen Markt. Vorbedingung für die Entwicklung des städtischen Gewerbes ist der Rückgang der Natural- gegenüber der Geldwirtschaft. Herauszuarbeiten sind besonders die Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Produktion lediglich zur Bedarfsdeckung, Unterschiede von ländlicher und städtischer Produktionsweise):

- ökonomische Grundlagen des städtischen Gewerbes (Handwerk und Handel)
- Formen der gewerblichen Arbeitsteilung und Organisation der Produktion (Entwicklung des Zunftwesens)
- Entstehung des Handels- und frühen Bankkapitals im Zusammenhang mit der Entwicklung des Fernhandels und der Erweiterung der Warenproduktion in den Städten (z. B. Hanse, italienische Städte und andere europäische Handelszentren)
- Entstehung des modernen Rechnungswesens (Trennung privater und gewerblicher Haushaltsführung, z. B. bei Fuggern und Welsern)
- Unterschiede und Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen städtischen Schichten: Patrizier/Kaufleute – Zunft- handwerker (Meister, Gesellen, Lehrlinge) – Städtische Intelligenz (Advokaten und Kleriker) – Tagelöhner und soziale Randgruppen
- Auseinandersetzungen zwischen Zünften und Patriziat; zwischen Gesellenbruderschaften und Zünften; wechselnde Koalitionen zwischen städtischen Schichten und Gruppen des Adels
- Herausbildung bürgerlicher Rechtsverhältnisse gegenüber den persönlichen Gewaltverhältnissen der Feudalherrschaft (Arbeitsverträge, Lehrlingsverträge, Heiratsverträge)

Materialhinweise:

Bolte, Lütge, Kulischer, Mottek, Pirenne, Weber, Hausherr wie oben.

Dazu:

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

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

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

Mauersberg, H., Wirtschafts- und Sozialgeschichte zentraleuropäischer Städte, Göttingen 1960

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

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

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

White, L., Die mittelalterliche Technik und der Wandel der Gesellschaft, München 1968

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

van der Ven, F., Sozialgeschichte der Arbeit, 3 Bde., dtv 4082/83/84

Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise

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

Themenstichwort:

Entstehen großer Geldvermögen und ihre Anlage

Unterrichtspraktische Hinweise:

Im Mittelpunkt der Untersuchungen steht die Frage, aus welchen Gründen und auf welche Weise sich die neuen Produktionsformen (Verlagswesen, Manufaktur) als Vorformen der kapitalistischen

Wirtschaftsweise herausgebildet haben. Dabei kann von folgenden Fragen ausgegangen werden:

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

Unter solchen Fragestellungen kann untersucht werden:

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

Materialhinweise:

Hubermann, Lütge, Kulischer, Weber, Pirenne, wie oben. Dazu:

- Sedillot, R., Vom Tauschhandel zum Supermarkt, Stuttgart 1966
- Deuerlein, E., Gesellschaft im Maschinenzeitalter – Bilder aus der deutschen Sozialgeschichte, rororo tele, Bd. 15
- Stolze, D., Kapitalismus, Von Manchester bis Wall Street, Texte, Bilder, Dokumente, München 1969
- Brandt, O., Die Fugger – Geschichte eines deutschen Handelshauses, Jena 1928
- Pagel, K., Die Hanse, Braunschweig 1952
- Kofler, L., Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, Neuwied 1965
- Elias, N., Über den Prozeß der Zivilisation, Bern 1970
- Bombart, W., Der moderne Kapitalismus, Bd. 1, München 1922 ders., Liebe, Luxus und Kapitalismus, dtv 458
- Kampffmeyer, P., Geschichte der modernen Gesellschaftsklassen in Deutschland, Berlin 1921
- Lamprecht, K., Deutsche Geschichte, Bde. 4 – 6, Berlin 1922
- Moritz, K. Ph., Anton Reiser, Frankfurt 1968
- Sieber, E., Kolonialgeschichte der Neuzeit, Bern 1948 (weitere Literatur siehe Lernfeld IV)
- Davidson, B., Vom Sklavenhandel zur Kolonialisierung – Afrikanisch-europäische Beziehungen zwischen 1500 und 1900, rororo 266
- Kerschagl, R./J. Law, Die Erfindung der modernen Banknote, Wien 1956
- Pick, A. Papiergeld, Braunschweig 1956
- Samhaber, E., Das Geld, eine Kulturgeschichte, München 1964
- Engelmann, B., Krupp – Legenden u. Wirklichkeit, dtv 726

Themenstichwort:

Industrielle Revolution

Unterrichtspraktische Hinweise:

Ausgehen ist von der Klärung der Frage, welches die besonderen Merkmale der kapitalistischen Produktionsweise im Vergleich

zu allen vorangegangenen Produktionsweisen sind. Zwar gilt auch in den vorangegangenen Produktionsweisen das Prinzip der Gewinnbildung, der Unterschied liegt jedoch in der Art und Weise, wie der Gewinn entsteht und wie er verwendet wird. Keine der vorangegangenen Gesellschaftsformen hat es zur Ausbildung industrieller Produktion gebracht. Selbst im Handelskapitalismus, der in bezug auf die Gewinnbildung entwickeltsten Form vorkapitalistischen Wirtschaftens, vollzog sich die Gewinnbildung nicht in der Produktion, sondern über den Austausch von Waren, die von Dritten hergestellt wurden. Demgegenüber entstehen in der modernen Erwerbswirtschaft die Gewinne durch Arbeit im Produktionsprozeß selbst.

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

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

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

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

- Welche politischen Auswirkungen hatte die Krise (z. B. Anwachsen nationalistischer Tendenzen; Bildung von Koalitionen)?
- Welche Erklärungsversuche für die Ursachen gibt es (z. B. Ungleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Nachfrage auf der einen und der Produktionskapazität auf der anderen Seite)?

Materialhinweise:

Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, rororo, bes. S. 90 ff., S. 111 ff.

Stavenhagen, S., Geschichte der Wirtschaftstheorie, Göttingen 1964

Paulsen, Allgemeine Volkswirtschaftslehre, Sammlungen Göschen Nr. 1169-72

Schumpeter, J., Der Konjunkturzyklus, Göttingen 1961

Finbergen, J., Modelle zur Wirtschaftsplanung, München 1967

Kroll, G., Von der Weltwirtschaftskrise zur Staatskonjunktur, Berlin 1958

Treue, W. (Hg.), Deutschland in der Weltwirtschaftskrise, Düsseldorf 1965

Predöhl, A., Das Ende der Weltwirtschaftskrise, rororo 161

Galbraith, J., Der große Krach 1929, Stuttgart 1963

Clemenz, M., Gesellschaftliche Ursprünge des Faschismus, es 550

Enzensberger, H. M. u. a. (Hg.), Klassenbuch 3, Berlin 1972

Nahmer, N. v. d., Weltwirtschaft und Weltwirtschaftskrise, in: Propyläen-Weltgeschichte, Bd. 9, Berlin 1960

Mandel, E., Die deutsche Wirtschaftskrise, Ffm. 1969²

Jahresgutachten 1967 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Bonn 1967, Bundesdrucksache V/2310, 5. Wahlperiode

Deutsches Industrieinstitut (Hg.), Probleme von heute – Die Wirtschaft der BRD zwischen Flaute und Aufschwung, Köln 1968

Bandholz, E., Zwischen Godesberg und Großindustrie, rororo 1459

Neumann, K., Konjunktur und Konjunkturpolitik, Frankfurt 1972

Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben

Nähere Bestimmung des Lernfeldes und Gliederung in Lernzielzusammenhänge

Die Verwendung des Begriffs öffentliche Aufgaben anstelle von Staat und Gesellschaft oder Innenpolitik betont den Prozeßcharakter eines politischen Systems im Unterschied zu seinem institutionellen Charakter. Gegliedert wird das Lernfeld deshalb weniger unter dem Gesichtspunkt einer bloß formalen Beschreibung institutioneller Regelungen (Institutionenkunde), als vielmehr unter Aufgaben, die eine Untersuchung der Bedingungen für Entstehung und Veränderung institutioneller Regelungen in die Darstellung ihrer Formen und Auswirkungen miteinbeziehen. Die Beurteilungskriterien ergeben sich dem obersten Lernziel entsprechend aus der Frage nach den jeweiligen Chancen, gesellschaftliche Bedürfnisse und die Formen ihrer Befriedigung so auszuhandeln, daß weder einzelne noch Gruppen oder Schichten benachteiligt werden.

Einen zentralen Lerngegenstand bildet die Untersuchung der jeweiligen verfassungsrechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen das Verhältnis zwischen Allgemeinwohl und partikularen Interessen bestimmt wird. Im Mittelpunkt des Lernfeldes stehen damit politische Entscheidungsprozesse unter folgenden Gesichtspunkten:

- wodurch werden öffentliche Entscheidungsprozesse bestimmt?
- wo wird über öffentliche Aufgaben und die Art und Weise ihrer Ausführung faktisch entschieden?
- wer bereitet Entscheidungen vor?
- welchen Gruppen einer Gesellschaft kommt eine bestimmte Entscheidung zugute, welche werden durch sie benachteiligt?

Die Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben (z. B. Sozialleistungen, Subventionen, Schulbau, Straßenbau, Einrichtung von Krankenhäusern, Rüstung . . .) kann nicht geklärt werden, ohne daß die Struktur einer Gesellschaft selbst zum Gegenstand von Unterricht wird.

Die Lösung dieser Aufgabe schließt ein, daß den Schülern der Zusammenhang bewußt wird zwischen der Entwicklung und Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und den Organisationsformen für die Regelungen und die Inhalte öffentlicher Aufgaben.

Dazu ist es notwendig, nach Entstehung, Veränderung und Entwicklung staatlicher Einrichtungen zu fragen bzw. die den Schülern gegenwärtigen Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben mit denen in anderen Ländern zu vergleichen. Die Erkenntnis, daß es verschiedene Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben sowie deren inhaltlicher Bestimmung gab und gibt, ermöglicht es, politische Entscheidungsprozesse als Ausdruck für die jeweiligen Herrschaftsformen und Machtverhältnisse zu untersuchen.

In diesem Zusammenhang muß auch geprüft werden, inwieweit räumliche Gegebenheiten in die Organisation und Inhaltsbestimmung öffentlicher Aufgaben eingehen.

Zugleich bietet diese Perspektive eine Möglichkeit zu untersuchen, in welcher Form sich politische Entscheidungen auf die Art der Verfügbarmachung und Nutzung vorhandener Räume auswirkt (Infrastruktur).

Daraus ergeben sich folgende allgemeine **Lernziele**:

1. lernen, bestehende Formen der Organisation öffentlicher Aufgaben als Ergebnis einer historischen Entwicklung zu beurteilen
2. lernen, daß die Entwicklung und Veränderung des öffentlichen Aufgabenbereichs in Zusammenhang gesehen werden muß mit der Entwicklung und Veränderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Wirtschaft; internationale Beziehungen; Sozialisation)
3. lernen, verschiedene Beispiele für die Organisation der öffentlichen Aufgaben an ausgewählten Aspekten zu vergleichen
4. prüfen können, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Organisation und Inhalten öffentlicher Aufgaben auf der einen Seite und den jeweiligen Formen der Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes auf der anderen Seite

Die Materialien zum Verhältnis zwischen öffentlichen Aufgaben und der jeweiligen Gesellschaftsstruktur lassen sich in drei Lernzielzusammenhänge gliedern:

Lernzielzusammenhang 1:

In welcher Form vollziehen sich politische Auseinandersetzungen um die Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben?

Lernzielzusammenhang 2:

Welches Verhältnis besteht zwischen der jeweiligen Organisationsform und Durchführung bestimmter öffentlicher Aufgaben sowie dem Entwicklungsstand und der Organisation der Wirtschaft

Lernzielzusammenhang 3:

Wie sind politische Entscheidungen organisiert, welche sozialen Gruppen waren/sind an ihnen beteiligt bzw. von ihnen ausgeschlossen?

Lernzielzusammenhang 1:

Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben

Die Organisation öffentlicher Aufgaben ist abhängig von der Struktur einer Gesellschaft. Dies verlangt bei der Beurteilung eine doppelte Perspektive. Regelungen öffentlicher Aufgaben sind daran zu messen, inwieweit sie den der jeweiligen Gesellschaftsstruktur entsprechenden Anforderungen genügt haben bzw. genügen. Daraus kann nicht folgen, daß verschiedene historische und gegenwärtige Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben gleichrangig nebeneinander stehen (sonst würde z. B. das perfekte Funktionieren staatlicher Organe in einer Diktatur im Sinne der gesellschaftspolitischen Ziele deren Maßnahmen rechtfertigen).

Unterricht zielt vielmehr darauf ab, das Interesse an demokratischen Regelungen öffentlicher Aufgaben zu verstärken. Entstehung, Entwicklung und Veränderung demokratischer Regelungen aufzuarbeiten, beschreibt vorrangige Aufgaben dieses Lernzielzusammenhangs.

Im Mittelpunkt der Untersuchung verschiedenartiger Beispiele für das Verhältnis zwischen Gesellschaftsstruktur und der Regelung öffentlicher Aufgaben stehen daher Fragen wie:

- Gibt es in einer Gesellschaft unterschiedliche Vorstellungen über Inhalte und Organisation öffentlicher Aufgaben?
- Welche Möglichkeiten bestehen, solche Vorstellungen öffentlich zu äußern, zu vertreten, zu verbreiten und durchzusetzen?
- Wer hat diese Möglichkeiten? Wer nicht?
- Wie vollziehen sich politische Entscheidungsprozesse? Wer ist an ihnen in welcher Form beteiligt?
- Kommt es zu politischen Auseinandersetzungen? Gibt es Regelungen für ihren Ablauf? (Welche Rolle spielen dabei Begriffe

wie Kompromiß, Solidarität, Toleranz, Zwang, Gewalt und was bedeuten sie jeweils?)

Wichtige Ansatzpunkte für Unterricht bilden die Phasen historischer Entwicklung, in denen es zu Veränderungen des Umfangs und der Organisation öffentlicher Aufgaben kam. Dies verlangt die Einsicht der Schüler in die Deutungsbreite der Begriffe Entwicklung, Veränderung und Fortschritt sowie der zugrundeliegenden politischen Aktionsformen Reform und Revolution. Dazu sollen u. a. folgende Fragen untersucht werden:

- Wie wurde die Notwendigkeit von Veränderung begründet
 - a) durch ihre jeweiligen Träger
 - b) in der zeitgenössischen und späteren Geschichtsschreibung (wie verhält es sich bei gescheiterten Veränderungsversuchen)?
- Läßt sich feststellen, für wen Veränderungen Vor- oder Nachteile brachten? Stellen sich solche Vor- oder Nachteile im Bewußtsein der Betroffenen und Beteiligten anders dar als in der Sicht der Betrachter (z. B. der Schüler)?
- Wer beruft sich gegenwärtig direkt oder indirekt bei der Begründung und Durchsetzung politischer Forderungen auf historische Veränderungen?

Solche Fragen werden in der Regel auf Begriffe wie Allgemeinwohl, Volkswille, Gleichheit, Freiheit, Solidarität, Kampf gegen Unterdrückung u. a. als mögliche Bezugspunkte für Urteile über die verschiedenen Formen der Zweckbestimmung öffentlicher Aufgaben führen. Der Einblick in die Rolle, die solche Begriffe bei Forderungen zur Neubestimmung öffentlicher Aufgaben hatten und haben, sollen die Position des Grundgesetzes als Ergebnis historischer Entwicklung und ihrer Deutung verständlich machen. Dies gilt insbesondere für die dort vorgenommene enge Verklammerung von Freiheit und Toleranz mit Gleichheit und Sozialstaatlichkeit unter weitgehendem Verzicht auf eine Bestimmung der Bedeutungsinhalte im einzelnen. Diese im Grundgesetz gewählte Lösung trägt zwar auch Züge eines politischen Kompromisses, in dem sich die politischen Kräfteverhältnisse zu dessen Entstehungszeit spiegeln. Für das demokratische Selbstverständnis in der BRD erscheint jedoch wichtiger, daß der im Grundgesetz eingeschlagene Weg, individuelle und soziale Grundrechte eng aneinanderzubinden, sie in ihrer Deutung jedoch nicht im einzelnen festzulegen, als Reaktion auf die Herrschaftspraxis im nationalsozialistischen Deutschland

und im stalinistischen Rußland gesehen werden muß. Von hier aus erweist sich das allgemeine Normengefüge im Grundgesetz als der Versuch, dem Mißbrauch staatlicher Gewalt Vorschub zu leisten: Die Einlösung der Verfassungspostulate muß sich in gesetzlich gesicherten Formen demokratischer Willensbildung als ständiger und in seinen Ergebnissen immer wieder neu zu überprüfender Prozeß vollziehen.

Im Unterricht ergibt sich dabei das Problem, daß viele Schüler mit politischen Auseinandersetzungen als Austragen von Konflikten negative Erfahrungen verbinden. Ein Zulassen des offenen Konfliktaustrags wird oft als Schwäche aufgefaßt. Es besteht die Gefahr, daß diese Voreinstellungen bei der Untersuchung der institutionellen Regelungen für das öffentliche Austragen von Konflikten dazu führt, die Gesellschaftsform negativ zu bewerten, die eine solche Austragung von Konflikten zuläßt und legalisiert (vgl. z. B. die Beurteilung der Weimarer Republik). Es erscheint daher wichtig, daß die Möglichkeit einer öffentlichen politischen Auseinandersetzung als eines der positiven Kennzeichen für eine demokratische Gesellschaftsordnung erkannt wird. Das schließt ein, daß gerade in einer Demokratie die Rolle kontrolliert werden muß, die öffentliche Institutionen im einzelnen Konfliktfall spielen (Gerichte, Polizei, Militär). Bezogen auf die Verhältnisse in der BRD muß sich entsprechend Kritik am Grundgesetz orientieren.

Ein didaktischer Ansatz im Sinne dieser Ziele ist die Einbeziehung von historischen und gegenwärtigen Beispielen in den Unterricht, durch die den Schülern bewußt wird, was es für das Leben des einzelnen, für die Situation von Schichten oder Klassen bedeutet, wenn in einer Gesellschaft die für die Schüler meist selbstverständlichen institutionellen und verfassungsrechtlichen Sicherungen zur Wahrnehmung unterschiedlicher Interessen fehlen (Pressefreiheit; Mehrparteiensystem; Gewerkschaften; unabhängige Rechtsprechung u. a.). Lernrelevant ist dabei vor allem die Frage, unter welchen Bedingungen es möglich ist/war, sich den öffentlichen Aufgabenbereich einseitig für bestimmte partikulare Interessen verfügbar zu machen. Zwei verschiedene Strategien, über die dies zumindest vorübergehend scheinbar konfliktfrei gelingt, sollten im Unterricht untersucht werden:

- Bestimmte partikulare Interessen werden als das allgemeine Interesse (Allgemeinwohl) ausgegeben und verstanden: Ein Aspekt öffentlicher Aufgaben ist es dann, diese Interpretation im öffentlichen Bewußtsein zu verankern (z. B. durch Erziehung).

Die Sicherung bestimmter partikularer Interessen gelingt auch durch die Legalisierung von Privilegien (z. B. Zensuswahlrecht; Dreiklassenwahlrecht; Vererbung von Ämtern; bestimmte Formen der Festlegung und Erhebung von Steuern; u. a.).

- Der Durchsetzung bestimmter partikularer Interessen dient die Legalisierung von Gewalt und Unterdrückung (Staatsapparat, Militär, Gerichtsbarkeit, Polizei, Meinungszensur . . .). In diesem Zusammenhang muß auch untersucht werden, inwieweit Formen des Widerstandes gegenüber den jeweils legalen Trägern öffentlicher Gewalt Phasen progressiver Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse einleiteten (z. B. bürgerliche Revolution u. a.).

Diese Überlegungen lassen sich in folgenden **Lernzielen** zusammenfassen:

5. prüfen lernen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet
6. lernen zu prüfen, wodurch der Handlungsspielraum öffentlicher Instanzen festgelegt wird, insbesondere danach zu fragen, welche Rolle dabei Verfassungen, Gesetze, Finanzen und politische Kräfteverhältnisse spielen
7. lernen, die Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den jeweiligen direkten und indirekten Auswirkungen dieser Maßnahmen
8. lernen, Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen und beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden
9. legalisierte Formen des Konfliktaustrags zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen daraufhin befragen können, inwieweit die jeweiligen Spielregeln einzelne Gruppen benachteiligen bzw. bevorzugen

Lernzielzusammenhang 2:

Staat und Wirtschaft

In diesem Lernzielzusammenhang geht es um das Verhältnis zwischen öffentlichen Aufgaben und den jeweiligen Organisationsfor-

men der Produktion und Verteilung wirtschaftlicher Güter. Gegenstand von Unterricht wird die Frage, inwieweit die Entwicklung der Produktionsformen und der Besitzverhältnisse den Umfang und die inhaltliche Bestimmung öffentlicher Aufgaben beeinflussen und festlegen bzw. inwieweit ein Wechselverhältnis besteht.

Ein weiterer Schwerpunkt gilt den Maßnahmen, durch die eine Verfügbarmachung und Nutzung natürlicher Ressourcen ermöglicht, unterstützt oder begünstigt wurde (Infrastrukturmaßnahmen, Handels-/Währungs-/Steuer-/Siedlungspolitik, imperialistische Politik . . .).

Für entsprechende Aufgaben im Arbeitsschwerpunkt Geschichte gelten die zum Lernzielzusammenhang 1 formulierten Hinweise. Heranzuziehen sind ferner die Erläuterungen zum Verhältnis zwischen Politik und Wirtschaft im Lernfeld II sowie die dort ausgewiesenen Themenstichworte. Insgesamt stellt dieser Lernzielzusammenhang die Aufgabe, historisches Material didaktisch neu zu strukturieren. Die derzeitige Materiallage erschwert es, ein auch unter Schülern weitverbreitetes Vorurteil, wirtschaftliche Sachverhalte seien spröde oder trocken, abzubauen. Zöge man daraus die Schlußfolgerung für die Sekundarstufe I, auf die historische Dimension dieses Lernzielzusammenhanges überhaupt zu verzichten, so wäre dies jedoch gleichbedeutend mit der Ausklammerung der die gegenwärtige politische Diskussion entscheidend mitbestimmenden Erklärungsmodelle für Entwicklung und Veränderung öffentlicher Aufgaben. Hierher gehören Theorien für die Entstehung des modernen Staates ebenso wie die Deutung für Ursachen und Verlauf der großen Revolutionen. In der Geschichte gegenwärtiger Parteien und der großen Interessenverbände (Gewerkschaften, Unternehmerverbände) lassen sich die Auswirkungen der verschiedenen Deutungsversuche über das Verhältnis von Staat und Wirtschaft auf politisches Handeln wohl am leichtesten fassen.

Bezogen auf die BRD, bleiben kontroverse Auffassungen über öffentliche Aufgaben an das im Grundgesetz festgelegte Postulat der Sozialstaatlichkeit sowie an den Schutz des Eigentums, das seinerseits sozialer Verpflichtung unterliegt, gebunden. Es muß im Unterricht deutlich werden, daß daraus nicht die ausschließliche Gültigkeit einer bestimmten Wirtschaftsverfassung abgeleitet werden kann.

Die nähere Bestimmung der Grundgesetzpostulate (z. B. in Gesetzen und Reformprogrammen) ist ein ständiger Auftrag an politische Meinungs- und Willensbildung. Die Befähigung der Schüler, in die

sem Prozeß die ihnen zustehenden Rechte und Pflichten ausüben zu können, steht im Mittelpunkt dieses Lernzielzusammenhangs. Dies verlangt auch eine Einführung in die Problembereiche öffentlicher Aufgaben, die sich in zunehmendem Ausmaß der Beurteilung durch die Mehrzahl der Bürger zu entziehen drohen.

Azuzugehen ist dabei von dem für öffentliche Aufgaben verfügbaren Anteil des Sozialprodukts, der Abhängigkeit dieses Anteils von Investitionsentscheidungen und von dem Teil des Sozialprodukts, der privat verbraucht wird.

Bei der Beurteilung dieses Verhältnisses wird es wiederum unumgänglich sein, unterschiedliche Auffassungen über den Zusammenhang heranzuziehen zwischen der Produktionskapazität, der Konsumtionskraft der verschiedenen Schichten der Bevölkerung und dem Umfang öffentlicher Ausgaben, die der Sicherung und dem Ausbau der sozialen Infrastruktur (Verkehr, Bildungssystem, Wohnungsbau, Gesundheitswesen, Altersversorgung u. a.) dienen. Besondere Bedeutung haben ferner öffentliche Maßnahmen und ihre Begründung wie auch ihre Kritik, in denen es um Erhaltung und Ausweitung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit oder ihre Wiederherstellung geht (Maßnahmen gegen Arbeitslosigkeit, staatliche Subventionen, Bildungsausgaben).

Die Verwendung öffentlicher Ausgaben zur Regulierung der Konjunktur (Vollbeschäftigung, Investitionsanreize zur Garantie des Wirtschaftswachstums, Geldwertstabilität, außenwirtschaftliches Gleichgewicht . . .) schließt die Untersuchungen ein über die Auswirkungen staatlicher Verteilungs- und Umverteilungsmaßnahmen durch Steuerpolitik auf die verschiedenen Gruppen der Einkommensempfänger (Vermögensverteilung zwischen staatlichen Haushalten, Privatwirtschaft und abhängig Arbeitenden).

An ausgewählten Aspekten sollten in Verbindung mit Themenstichworten aus den Lernfeldern II und IV die Auswirkungen internationaler Wirtschaftsverflechtungen und überstaatlicher politischer Organisationen auf die Verteilung öffentlicher Ausgaben in der BRD untersucht werden (z. B. internationale Währungspolitik, Entwicklungshilfe, Rüstung/Abrüstung, EG, Nato . . .).

Angesichts der Tragweite, die Entscheidungen über den Anteil öffentlicher Ausgaben am Sozialprodukt und deren Verwendung haben, muß im Unterricht versucht werden, Schüler für eine Beurteilung alternativer Modelle zur Lösung der entsprechenden Probleme zu befähigen. In diesem Zusammenhang gewinnen Materialien

eine wichtige Funktion, die einen Vergleich mit anderen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen ermöglichen.

Daraus ergeben sich als **Lernziele:**

10. lernen, Entstehung und Veränderung im öffentlichen Aufgabenbereich im Zusammenhang zu sehen mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung (Organisationsformen der Produktion und Verteilung bzw. Aneignung wirtschaftlicher Güter)
11. lernen, öffentliche Aufgaben (z. B. Infrastrukturpolitik, Handels-/Währungs-/Außenpolitik, Steuerpolitik . . .) daraufhin zu untersuchen, inwieweit sich in ihnen bestimmte Interessenpositionen einseitig durchsetzen, wer dies behauptet, wer dem widerspricht (jeweils Vergleich der vorgebrachten Argumente)
12. verschiedene Formen der Einflußnahme von Interessengruppen auf Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben an historischen und gegenwärtigen Beispielen kennenlernen
13. lernen, daß Umfang, Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben als Ergebnis einer historischen Entwicklung abhängen von dem Anteil am Sozialprodukt, das für diese Aufgaben zur Verfügung steht
14. lernen, Begründungs- und Rechtfertigungsmodelle für historische und gegenwärtige Formen der Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel daraufhin zu prüfen, welche Gruppen einer Gesellschaft dadurch bevorzugt bzw. benachteiligt werden/wurden
15. lernen, daß jeweils geprüft werden muß, inwieweit durch den Umfang öffentlicher Haushaltsmittel und die Formen ihrer Verwendung gesellschaftlich notwendige öffentliche Aufgaben aus finanziellen Gründen eingeschränkt bzw. nicht in Angriff genommen werden konnten/können
16. lernen zu fragen, inwieweit diese finanzielle Begrenzung öffentlicher Aufgaben einseitig bestimmten partikularen Interessen zugute kommt (z. B. das Problem sogen. öffentlicher Armut bei gleichzeitigem privatem Reichtum in den hochentwickelten Industriegesellschaften)
17. lernen, Umfang und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel sowie die Formen ihrer Aufbringung danach zu beurteilen, in-

wieweit sie dazu beitragen, ungleiche Lebenschancen in einer Gesellschaft abzubauen

18. auf den jeweiligen Stand wirtschaftlicher Entwicklung zu beziehende alternative Modelle und Möglichkeiten der Aufbringung, Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel kennenlernen (vgl. LZ 17)

Lernzielzusammenhang 3

Organisation politischer Entscheidungen

In diesem Lernzielzusammenhang geht es um die Frage, wie entschieden wird, was öffentliche Aufgaben sind, wer berechtigt oder verpflichtet ist, sie wahrzunehmen, mit welchen Mitteln sie verwirklicht werden und welche Formen der Machtausübung oder Gewaltanwendung als zulässig gelten. Die Bindung der jeweiligen Praxis an Verfassungen oder Gesetze spielt in der Geschichte des modernen Staates, insbesondere für die Entwicklung der Demokratie eine wichtige Rolle (Grundsatz der Rechtsstaatlichkeit, Legalitätsprinzip). Die Verfassungs- oder Gesetzeskonformität öffentlicher Maßnahmen liefert jedoch nur einen Maßstab für die Urteilsbildung: Verfassungen oder Gesetze unterscheiden sich nicht nur von Gesellschaft zu Gesellschaft. Sie bildeten und bilden in Vergangenheit und Gegenwart rechtliche Grundlagen für sehr unterschiedliche, oft einander entgegengesetzte Formen öffentlicher Machtausübung oder Gewaltanwendung. Ebenso wie die parlamentarische Demokratie kann auch die Diktatur die Ausübung öffentlicher Aufgaben durch Verfassung und Gesetz regeln. Es muß demnach nicht nur geprüft werden, ob öffentliche Aufgaben im Sinne der jeweils bestehenden Verfassungsbestimmungen oder Gesetze wahrgenommen werden, sondern es ist auch zu untersuchen, wie solche Verfassungen und Gesetze beschaffen sind und womit sie begründet werden (Legitimationsproblem). Lerngegenstand sind unterschiedliche historische und gegenwärtige Formen der Legitimation. Besonderes Gewicht kommt demokratischen Legitimationsformen zu. Sie müssen daraufhin untersucht werden, welches Demokratieverständnis in ihnen seinen Ausdruck findet, wann es entstand, auf welche gesellschaftlichen Verhältnisse es sich bezieht, von wem es mit welchen Mitteln unterstützt bzw. abgelehnt wird. Nur dieser ständige Rückbezug auf historische und gegenwärtige Erscheinungsformen politischer Machtausübung, die mit dem Anspruch demokratischer Legitimation auftreten, kann gewährleisten, daß die einzelnen Formen, ihre Begründung und Entwicklung mit-

einander in Beziehung gesetzt werden können. Dies soll u. a. zu der Einsicht führen, daß die Art und Weise der Bindung öffentlicher Aufgaben an das Allgemeinwohl und den Schutz persönlicher Freiheit des einzelnen, wie sie das Grundgesetz vornimmt, nur vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen verständlich werden. Hierher gehört das Prinzip der Kontrolle öffentlicher Machtausübung (Stellung der Verfassungsgerichte), das begrenzte Mandat ihrer Träger (Bedeutung periodischer, allgemeiner, freier, gleicher und geheimer Wahlen). Für die Identifizierung der Schüler mit den daraus erwachsenden Rechten und Pflichten reicht es nicht aus, an vergangenen und gegenwärtigen Beispielen die negativen Folgen aufzuzeigen, die es für den einzelnen und die Gesellschaft hat, wenn offene politische Auseinandersetzungen um die jeweilige Festlegung von Allgemeinwohl unterdrückt werden. Wichtiger ist die Frage unter welchen Bedingungen alle Bürger, Interessen- und Sozialgruppen dieser Gesellschaft mit vergleichbaren Chancen ihre politischen Rechte und Pflichten wahrnehmen können. Unterricht wird in diesem Zusammenhang auch auf Unzulänglichkeiten einzugehen haben.

Nicht zuletzt in der Fähigkeit der Schüler, Erklärungen für deren Ursachen und Programme zu ihrer Behebung zu beurteilen und die Verwirklichung als notwendig anerkannter Maßnahmen zu unterstützen, wird der Grad der Identifikation mit den Grundwerten unserer Gesellschaftsordnung faßbar. Unterricht leistet dazu einen Beitrag, indem er politische Auseinandersetzung um die Verwirklichung des Verfassungsauftrags an Reformvorhaben aufgreift.

Angesichts der Tatsache, daß Schule und Unterricht den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen nicht entrückt sind, sondern in vielfältiger Weise in sie eingebunden bleiben, müssen jeweils direkt oder indirekt vorgenommene Wertungen offengelegt werden.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Frage nach der Legalität politischer Macht (Prinzip der Rechtsstaatlichkeit), nach den institutionellen Regelungen demokratischer Willensbildung sowie nach Machtkontrolle (Gewaltenteilung, Wahlrecht, Mehrparteiensystem, Pressefreiheit, Stellung von Regierung und Parlamenten).

Insofern ist die Entstehung und Entwicklung von Verfassungen ein ständiger Bezugsrahmen für Unterricht, wobei auch hier immer wieder das Verhältnis zwischen Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit herauszuarbeiten ist.

Dies schließt auch die Diskussion der Entwicklung und Veränderung parlamentarisch-demokratischer Kontrolle öffentlicher Ent

scheidungen ein. Insbesondere müssen die Probleme deutlich werden, die damit zusammenhängen, daß aufgrund der zunehmenden Vielschichtigkeit öffentlicher Aufgaben die staatliche Verwaltung (Bürokratie) einen Kompetenzzuwachs gewinnt, der politische Entscheidungsfähigkeit von Parlamenten einzuschränken droht. Die Beurteilung von Gegensteuerungsmaßnahmen (z. B. wissenschaftliche Assistenten für Abgeordnete) verlangt auch ein Eingehen auf die unterschiedlichen Einflußchancen von Interessengruppen/Verbänden auf öffentliche Entscheidungsprozesse (Lobbyismus, Meinungsbildung, Parteienfinanzierung, sog. Beraterverträge...). In einem Vergleich historischer, gegenwärtiger und denkbarer Modelle müßte ferner die Erörterung der Regelungen politischer Entscheidungsabläufe in Krisen einbezogen werden: Rolle von Ermächtigungsgesetzen, Ausnahmerechten, Notstandsrecht... bei Naturkatastrophen, Wirtschaftskrisen, Bürgerkriegen, internationalen Konflikten, Kriegen.

Sollen Schüler befähigt werden, sich später an demokratischen Willensbildungsprozessen zu beteiligen, müssen auch als demokratisch ausgewiesene Entscheidungsabläufe politischer Willensbildung auf ihr Demokratieverständnis hin untersucht werden. Dabei sollen die Schüler zu einer realistischen Einschätzung ihrer Urteilsfähigkeit und Einflußmöglichkeiten gelangen. Die Rolle, die dabei soziale Herkunft spielt, kann unter Anknüpfung an die entsprechenden Themenstichworte im Lernfeld I Gegenstand von Unterricht werden. Die Möglichkeiten einer kompetenten politischen Willensbildung und -artikulation sollten ausführlich behandelt werden (öffentliche Meinungsbildung, Rolle der Medien, Öffentlichkeitsarbeit von Interessengruppen und Verbänden, Parteien, Wahlkampf: Inhalte, Formen, Finanzierung).

Daran schließen sich die Diskussion und Beurteilung über ansatzweise Erprobung von Möglichkeiten an, für eine qualifizierte Urteilsbildung und für Einflußnahmen des einzelnen auf politische Entscheidungsprozesse (Mitarbeit in Parteien, Verbänden, Bürgerinitiativen, Unterschriftensammlungen, Teilnahme an Versammlungen/Demonstrationen...).

Diese Aufgaben stoßen in der Unterrichtspraxis in der Regel auf eine geringe Schülermotivation. Dieser Sachverhalt sollte unter der Frage untersucht werden, inwieweit „politische Apathie“ Ergebnis der Vorstellung ist, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung könnten ausschließlich im Privatbereich stattfinden. Die daraus abgeleitete Abwehr politischen Interesses oder Engagements ließe sich problematisieren, indem einmal deutlich wird, in welchem Um-

fang der private Spielraum seinerseits durch politische Entscheidungen hergestellt und gesichert wird. Zum anderen dürfte die Prüfung der jeweils vorgenommenen Bestimmung des Privaten auch zeigen, daß dieser Bereich in größerem Ausmaß als oft angenommen öffentlicher Einflußnahme unterliegt (Fragen nach den Auswirkungen öffentlicher Einflüsse umfassen gesetzliche Regelungen ebenso wie das Verhältnis zwischen privaten Glückserwartungen/Wunschbildern und dem Medienangebot, das seinerseits unter dem Stichwort Medienpolitik zunehmend ins Blickfeld öffentlicher Aufgaben rückt).

Lernziele:

19. lernen, daß es unterschiedliche Formen der Legitimation öffentlicher Machtausübung gab und gibt
20. lernen, wie und unter welchen Bedingungen sich die Formen demokratischer Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse historisch entwickelt und verändert haben
21. lernen, daß die bestehenden Formen demokratischer Kontrolle öffentlicher Macht in politischen Auseinandersetzungen erkämpft wurden
22. lernen, das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft auch danach zu beurteilen, welche Beziehung sie zu den Kräften hat, die sich für die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt haben
23. lernen, daß freie, allgemeine, gleiche und geheime Wahlen zwar eine Bedingung, aber keine Gewähr für die demokratische Kontrolle öffentlicher Entscheidungen darstellen
24. lernen, demokratische Wahlen danach zu beurteilen, inwieweit der Wähler reale Entscheidungsalternativen hat
25. lernen, Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht daraufhin zu untersuchen und danach zu beurteilen, ob die Festlegung der Spielregeln (Zulassung von Parteien, Parteienfinanzierung, Auswahl der Mandatsträger...) allen Gruppen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte und Pflichten sichert bzw. womit Einschränkungen (z. B. 5 %-Klausel im Wahlgesetz der BRD) sich begründen lassen
26. prüfen, ob es Ausnahmesituationen gab/gibt, in denen geklärt werden muß, ob es zur Sicherung demokratischer Verhältnisse

notwendig ist, bestimmte demokratische Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen (z. B. Widerstandsrecht/-pflicht, Notstandsgesetze)

27. lernen, daß dabei in jedem Einzelfall erneut geprüft werden muß, inwieweit diese Außerkraftsetzung der Gewinnung, Sicherung oder Erweiterung von Herrschaftspositionen dient
28. lernen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht nur von deren institutioneller und verfassungsrechtlicher Verankerung abhängt, sondern auch von der Bereitschaft und der Fähigkeit der einzelnen Schichten der Bevölkerung, sich mit diesen Regeln zu identifizieren
29. lernen, daß die Fähigkeit zur demokratischen Kontrolle politischer Macht von den Möglichkeiten einer qualifizierten Urteilsbildung abhängt
30. lernen, den Stand der demokratischen Entwicklung einer Gesellschaft auch daran zu messen, inwieweit allen Wählerschichten eine realitätsangemessene Beurteilung politischer Vorgänge ermöglicht wird (Formen und Inhalte öffentlicher Meinungsbildung, Ausbildungsstand, Arbeitsplatzsituationen...)
31. fähig werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen
32. die durch Verfassung und Gesetze festgelegten persönlichen Rechte und Pflichten kennenlernen und fähig werden, den dadurch umrissenen Handlungsspielraum optimal zu nutzen
33. lernen, inwieweit gesetzliche Beschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten im Interesse der Allgemeinheit notwendig sind
34. lernen, Formen institutioneller Machtausübung auf ihre rechtlichen Grundlagen hin zu befragen
35. lernen, Grundwerte einer Gesellschaftsordnung auf die Organisation öffentlicher Aufgaben und ihre Auswirkungen zu beziehen

Andererseits läßt sich zeigen, daß es sich hier um Sachverhalte handelt, die dann lernrelevant werden, wenn mit Bilanzen und Gewinn- und Verlustrechnungen argumentiert wird (Frage der Befähigung zur betrieblichen Mitbestimmung). Wichtiger noch ist die Tatsache, daß grundlegende Größen der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung (z. B. Bruttosozialprodukt, Volkseinkommen, Bruttoeinkommen aus unselbständiger Arbeit, Bruttoeinkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen) sich im wesentlichen aus einzelbetrieblichen Rechnungsgrößen durch Aggregation/Addition zusammensetzen und demnach nur im Rückgriff auf diese verständlich werden. Auf der betrieblichen wie auf der volkswirtschaftlichen Ebene geht es damit um die Rechnungslegung über die jährlichen Ergebnisse von Arbeit und wirtschaftlicher Anstrengung, um die Verteilung der damit geschaffenen Werte und um mögliche Alternativen zu Investitions- und Verteilungsentscheidungen. Ein wesentliches Lernziel wäre danach die Begründung des Selbstvertrauens, daß solche Rechnungslegungen nicht grundsätzlich undurchschaubar sind. Dem Schüler wäre die Einsicht zu vermitteln, daß diese komplexen Zahlenwerke in der späteren Berufssituation gegebenenfalls durch die gezielte Arbeit einer Gruppe und/oder mit Hilfe eines Sachverständigen unter bestimmten Fragestellungen durchsichtig gemacht werden können.

Ausgangspunkt für Unterricht könnte die Feststellung sein, daß in den Zeitungen veröffentlichte Bilanzen kontrovers beurteilt werden. Zwei Aspekte erscheinen in diesem Zusammenhang lernrelevant und bei gründlicher Vorbereitung auch umsetzbar:

- Am Beispiel einer vereinfachten und auf sechs Hauptposten reduzierten Jahregewinn- und -verlustrechnung läßt sich das Grundprinzip jeder Rechnungslegung über die Ergebnisse wirtschaftlicher Tätigkeit vermitteln. Dabei läßt sich auch die Verbindung zwischen einzelunternehmerischer Rechnungslegung und volkswirtschaftlicher Gesamtrechnung, deren grundlegende Größen täglich in den Massenmedien verwendet werden, ansatzweise verdeutlichen (z. B. wird der Rohertrag/die Wertschöpfung aller Unternehmen zum sog. „Bruttosozialprodukt“ einer nationalen Volkswirtschaft addiert). Aus den Größen „„Umsatz“ abzüglich „Wareneinkauf“/„Vorleistungen“ ist der grundlegende Begriff der „Wertschöpfung“ möglichst anschaulich zu erarbeiten. Die (jährliche) Wertschöpfung wird auf der volkswirtschaftlichen Ebene in drei Hauptbestandteile aufgeteilt: Abschreibungen, Bruttoeinkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen, sowie Bruttoeinkommen aus unselbständiger Arbeit. Auf der be-

trieblichen Ebene stellt sich die Größe „Bruttoeinkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen“ dagegen in erheblichem Umfang als Kostenfaktor dar (Zinsen, Mieten, Pachten u. a.)

- An ein bis zwei ausgesuchten Beispielen kann dann versucht werden, das Verfahren der Gewinnermittlung/Gewinnausweisung zu behandeln. Gewinne werden in der Jahresgewinn- und -verlustrechnung teilweise auch als Kosten ausgewiesen und zur Finanzierung von neuen Investitionen verwandt (mögliche Unterrichtsbeispiele: Pensionsfonds; Abschreibungen; Reinvestitionsrücklagen nach § 6 b EStG)

Ansatzpunkte für Unterricht können u. a. Fragen sein wie:

- Warum werden in bestimmten Zeitungen Bilanzen veröffentlicht (Heranziehung der entsprechenden gesetzlichen Regelungen)?
- Von wem und mit welchen Argumenten wird die Beweiskraft von veröffentlichten Bilanzen und Gewinn- und Verlustrechnungen in Frage gestellt?
- Wären andere Formen der Bilanzierung denkbar?
- Inwieweit ergeben sich aus der geltenden Form der Bilanzierung Vor- bzw. Nachteile für einzelne Interessengruppen?
- Von wem wird auf solche Vor- und Nachteile hingewiesen (z. B. Möglichkeiten zur Verringerung steuerlicher Abgaben, Einschränkung der Dividendenausschüttung, Begrenzung von Lohnforderungen). Wie werden solche Behauptungen belegt?

Materialhinweise:

Aktiengesetz und GmbH-Gesetz (Beck-Texte), dtv 5010

Steuerliche Subventions- und Förderungsgesetze (Beck-Texte), dtv 5028

Baumgart, E./Krengel, R., Die industrielle Vermögensrechnung des DIW – Ergebnisse einer Neuberechnung, Berlin 1970

Brönnner, H., Die Bilanz nach Handels- und Steuerrecht, Stuttgart (enthält viele Urteile der obersten Finanzgerichte)

Adler u. a., Rechnungslegung und Prüfung der Aktiengesellschaft – Handkommentar, Stuttgart 1957

Adler u. a., Handkommentar zur Gewinn- und Verlustrechnung, Stuttgart 1967

- Dahl, J., Die Aktivierung der Sachanlagegüter in Handels- und Steuerbilanz, Köln-Opladen
- Delius, F. C., Eine Festschrift zum 125jährigen Bestehen des Hauses S., Berlin 1972
- Dietz, H., Die Normierung der Abschreibung in Handels- und Steuerbilanz, Köln-Opladen
- Eick, J., (Hg.), So nutzt man den Wirtschaftsteil der Tageszeitung, Ffm. 1971, S. 272-313
- Falterbaum, H., Buchführung und Bilanz, Düsseldorf 1971
- Hoffmann, R., Bilanzkennzahlen – Industrielle Bilanzanalyse und Bilanzkritik mit internationalen Vergleichszahlen, Köln-Opladen
- Industrie-Kontenrahmen „IKR“, hrsg. vom BDI, Bergisch-Gladbach, 1971
- Jaensch, G., Wert und Preis der ganzen Unternehmung, Köln-Opladen
- Hans-Böckler-Gesellschaft (Hg.), Wie liest man eine Konzernbilanz?, Köln 1967
- Delius, F. C., Unsere Siemens-Welt, Berlin 1972

Lernzielschwerpunkt 2: Entwicklung des Wirtschaftssystems in der BRD

Die Lernrelevanz der wirtschaftlichen Entwicklung in der BRD wurde bereits in den Ausführungen zur näheren Bestimmung und Gliederung des Lernfeldes Wirtschaft begründet (vgl. S. 171). Die an dieser Stelle notwendige didaktische Strukturierung des damit angesprochenen Problemkreises steht weitgehend noch aus. Es ist denkbar, daß die entsprechenden Themenstichworte und Lernziele im Unterricht aufgegriffen werden in Zusammenhang mit Fragen, die sich aus der Untersuchung der Arbeitsplatzsituation oder aus der Erörterung aktueller wirtschaftlicher Konflikte ebenso ergeben können wie aus Aufgaben, die in den anderen Lernfeldern für diese Jahrgangsstufe vorgesehen sind. In solchen Fällen bietet es sich

an, den Rückgriff auf die historische Entwicklung der BRD in Form von Lehrgängen einzuschieben bzw. an die Behandlung des jeweiligen aktuellen Problems anzuschließen. Dabei soll deutlich werden, welche Rolle politische Entscheidungen für die Entwicklung der Wirtschaft in der BRD gespielt haben und wie sie sich in Auseinandersetzungen zwischen Besatzungsmächten, politischen Parteien und Verbänden durchgesetzt haben. Damit ist bereits angedeutet, daß ein Hauptziel des Unterrichts sein muß zu verhindern, daß die Beurteilung der wirtschaftlichen Entwicklung der BRD ausschließlich unter innenpolitischen Gesichtspunkten erfolgt. Die Vielschichtigkeit der Aspekte, die eine Befähigung der Schüler zur angemessenen Beurteilung der wirtschaftlichen Entwicklung der BRD umfassen muß, spiegelt sich in den **Lernzielen**: Die Schüler sollen

- lernen, die wirtschaftliche Entwicklung der BRD im Zusammenhang mit den binnen- und außenwirtschaftlichen Bedingungen nach 1945 zu sehen (LZ 17)
- die besonderen Bedingungen der Aufbauphase unter Berücksichtigung der politischen Verhältnisse entwickeln können (LZ 18)
- die Folgen der wirtschaftlichen Entwicklung für die Einkommens- und Vermögensbildung der verschiedenen Schichten der Bevölkerung untersuchen können (LZ 19)
- lernen zu fragen, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Wirtschaftsentwicklung und der Konzentration der Verfügungsgewalt über Produktionsmittel (LZ 28)
- die Folgen wirtschaftlicher Konzentration für Umfang und Art des Warenangebotes und die Steuerung der Nachfrage erkennen können
- lernen, die Produktionskapazität zur Herstellung von Waren zu der Konsumkraft der Bevölkerung in Beziehung zu setzen (LZ 20)
- lernen zu prüfen, inwieweit wirtschaftliche Konflikte und Krisen für die Gruppen/Schichten/Klassen einer Bevölkerung unterschiedliche Auswirkungen haben; solche Unterschiede benennen können (LZ 35)
- lernen, daß es verschiedene Konzeptionen für die Lösung wirtschaftlicher Konflikte und Krisen gibt (LZ 37)

- lernen, nach den Vor- und Nachteilen solcher Lösungsmodelle zu fragen (Vorteile/Nachteile für wen?) (LZ 38)
- lernen zu fragen, welche sozialen Gruppen bei der Setzung wirtschaftlicher Prioritäten beteiligt sind (z. B. wirtschaftliches Wachstum) und wem sie zugute kommen (privatwirtschaftliche oder öffentliche Investitionen) (LZ 29)
- prüfen, inwieweit im Grundgesetz Aussagen über die Wirtschaftsordnung in der BRD gemacht sind (LZ 30)
- prüfen, inwieweit sich wirtschaftliche Macht in ihrem Einfluß auf politische Entscheidungsprozesse dokumentiert (z. B. Einfluß auf die Gesetzgebung, auf die Konjunktursteuerung) (LZ 25)
- untersuchen können, aus welchen Gründen und mit welchen Mitteln staatliche Konjunkturpolitik erfolgt (LZ 24)
- lernen, Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikulare Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden (LZ 40)
- lernen, Erscheinungsformen der politischen Demokratie in Zusammenhang zu sehen mit Regelungen zur Kontrolle wirtschaftlicher Macht (LZ 27)

Themenstichwort:

Aufbauphase der Wirtschaft in der BRD

Unterrichtspraktische Hinweise:

Ausgangspunkt für eine Untersuchung der besonderen Bedingungen der wirtschaftlichen Aufbauphase können aktuelle Konflikte und Krisensituationen sein, bei deren Beurteilung die Vorstellung eine Rolle spielt, in früheren Jahren habe die Wirtschaft viel reibungsloser funktioniert. Diesem Ansatz vergleichbar sind auch Fragen, wieso jetzt die öffentlichen Haushaltsmittel nicht mehr ausreichen zur Finanzierung der notwendigen Aufgaben. Ebenso kann der Unterricht an Meinungen und Hinweisen anknüpfen, die sich auf eine – im Vergleich zu anderen Staaten – überdurchschnittlich erfolgreiche wirtschaftliche Entwicklung in der BRD beziehen, indem nach den Gründen für diesen Sachverhalt gefragt wird.

Bei der Überprüfung solcher Auffassungen rückt die Frage nach den Bedingungen und Auswirkungen des „Wirtschaftswunders“ in den Mittelpunkt. Dabei sollen Schüler zwar erkennen, daß die Ar-

beitsleistung der Bevölkerung die Grundlage für den Aufbau der Wirtschaft bildete. Eine rationale Beurteilung dieses Aufbaus verlangt jedoch auch die Berücksichtigung der folgenden Aspekte:

- Erneuerung der Produktionsanlagen als Folge von Kriegszerstörung und Demontage
- Einschränkung der Konsumtion im Interesse der Erneuerung der Produktionsanlagen (vgl. Entwicklung des Lohnanteils an den Produktionskosten)
- Zustrom von Arbeitskräften aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und Abwanderungen qualifizierter Arbeitskräfte aus der sowjetischen Besatzungszone/DDR
- günstige Absatzbedingungen auf dem Weltmarkt (vgl. Auswirkungen des Koreakrieges)
- keine direkten Rüstungsausgaben (im Vergleich zu den anderen Industriestaaten)
- Zufluß ausländischer Kredite (z. B. Marshallplan)
- staatliche Steuer- und Subventionspolitik zur Sicherung einer hohen Investitionsrate

Materialhinweise:

Stolper, G. u. a., Deutsche Wirtschaft seit 1870, Tübingen 1964

Schwarz, H. P., Vom Reich zur Bundesrepublik, Neuwied-Berlin 1966

Krautkrämer, E., Die Bundesrepublik, Ffm. 1970

Fischer, K. G., Gesellschaft und Politik, Stuttgart 1971

Statistische Jahrbücher der BRD, Wiesbaden

Bundesministerium für Wirtschaft und Finanzen: 20 Jahre Leistung in Zahlen, Bonn 1971

Prager, T., Wirtschaftswunder oder keines?, Wien 1963

Brawand, L., Das ungerechte Wunder, in: Nach 25 Jahren, hrsg. Bracher, K. D., München 1970, S. 83-106

Janossy, F., (Hg.), Das Ende des Wirtschaftswunders, Ffm. 1963

Bracher, K. D., Nach 25 Jahren – Eine Deutschland-Bilanz, München 1970

Pritzkolet, K., Auf einer Woge von Gold – Triumph der Wirtschaft, München 1964 (beschäftigt sich mit der Nachkriegsentwicklung der Wirtschaft in der BRD bis 1961)

Baumbart, E. u. a., Die Finanzierung der industriellen Expansion während der Jahre des Wiederaufbaus, Berlin 1960

Klass, G. v., Aus Schutt und Asche – Krupp nach fünf Menschenaltern, Tübingen 1961

Stucken, R., Deutsche Geld- und Kreditpolitik 1914 bis 1963, Tübingen 1964

Huster, E. U. u. a., Determinanten der westdeutschen Restauration 1945/49 es 575

Hartwig, K./K.H. Stoll, Die Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt 1972

Themenstichwort:

Vermögens- und Einkommensentwicklung

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Beschäftigung mit der Einkommens- und Vermögensentwicklung in der BRD läßt sich motivieren über kontroverse Argumente bei Lohnkonflikten oder bei Auseinandersetzungen über Vermögensförderungsmaßnahmen/Verteilung der Steuerlasten. Ferner kann angeknüpft werden an die finanziellen Erwartungen, die Schüler bei der Erörterung von Berufswahlproblemen vorbringen (vgl. Lernziel-schwerpunkt 1; Lernfeld I: 9./10. Jahrgangsstufe, Themenstichwort: Lehrlingsausbildung). Als Einführung in die Problematik der Vermögens- und Einkommensverhältnisse kann die Aufforderung an die Schüler dienen, eine Liste ausgewählter Berufe in eine Rangordnung zu bringen und die jeweils vermutete Höhe des Einkommens anzugeben. Die Ergebnisse wären dann mit den entsprechenden statistischen Angaben zu vergleichen. Ihre Beurteilung setzt jedoch voraus, daß die Schüler realistische Vorstellungen über Lebenshaltungskosten (einschließlich der wünschbaren Luxusartikel und der finanziellen Aufwendungen für die Verwirklichung von Freizeiterwartungen [Urlaub]) haben. Dies ließe sich überprüfen durch eine Aufstellung der Kosten, die sich mit einem den Schülererwartungen angemessenen/wünschbaren Lebensstil verbinden. Indem dieser Überblick auf die derzeitige Einkommenslage der einzelnen Schichten der Bevölkerung und auf die Entwicklung der Ein-

kommen in der BRD bezogen wird, rückt zunächst der reale Zuwachs auch der Lohneinkommen ins Blickfeld. Das Aufgreifen der Frage, warum trotzdem von vielen Seiten Kritik an der Einkommensentwicklung in der BRD geübt wird, kann dann verdeutlichen, daß die Feststellung der Höhe und der Kaufkraft privater Einkommen allein nicht ausreicht zur Beurteilung des gegenwärtigen Standes der Einkommens- und Vermögensstruktur in der BRD. Es müßten vielmehr darüber hinaus folgende Fragen geklärt bzw. aufgegriffen werden:

- welche Arten von Einkommen gibt es (Einkommen aus Arbeit, Besitz an Grund und Boden, Besitz an Produktionsanlagen, Sach-/Geldwerten)?
- in welchem Verhältnis (relativ-absolut) sind diese unterschiedlichen Einkommen gewachsen?
- welche Folgen hat die Entwicklung der Einkommen für die Verteilung der Vermögen auf die verschiedenen Gruppen der Bevölkerung?
- welche Vorschläge zur Änderung der symmetrischen Verteilung der Produktivvermögen werden öffentlich diskutiert (Gründe für die Aufstellung solcher Pläne, Auswirkungen auf die Einkommen)?
- welche Möglichkeiten zur Mitbestimmung/Mitentscheidung/Verfügungsgewalt im Bereich von Wirtschaft und Politik sind direkt und indirekt an die verschiedenen Einkommensarten geknüpft?
- welche Auswirkungen hatte die Währungsreform auf die Einkommensentwicklung in der BRD (inwieweit wurden durch sie vergleichbare Startbedingungen bezogen auf die unterschiedlichen Einkommensarten und Formen der Anlage von Einkommen wie Sparguthaben, Sachwerte geschaffen)?

Materialhinweise:

(vgl. vorangegangenes Themenstichwort) und:

Claessens u. a., Sozialkunde der BRD, Düsseldorf-Köln 1970³

Breidenstein, G., Das Eigentum und seine Verteilung, Stuttgart 1968

Die Einkommens- und Vermögensverteilung in der BRD – Auswahl aus der amtlichen und verbandlichen Statistik, Hrsg., Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Bonn 1971 (auf Anforderung kostenlos erhältlich)

Hartwich, H. H., Sozialstaatspostulat und gesellschaftlicher Status quo, Köln-Opladen 1970 (Materialien zur Entwicklung der Vermögensverhältnisse aufgrund staatlicher Maßnahmen [Gesetze, Steuerrecht])

Huffschmid, J., Politik des Kapitals, es 313

Nell-Breuning, O. v., Kapitalismus und gerechter Lohn, Herder-Taschenbuch

Siebke, J., Vermögensbildung privater Haushalte (kann beim Bundesminister f. Arbeit u. Sozialordnung angefordert werden)

Burgbacher, E., Produktivkapital für jeden — Die Pflicht zum Eigentum, Stuttgart 1971

DER SPIEGEL, Wohlstand für alle? — Vermögensbildung in Deutschland, Nr. 31/1969

Klug, O., Katholizismus und Protestantismus zur Eigentumsfrage, rde 153/54

Pross, H., Manager und Aktionäre in Deutschland — Untersuchung zum Verhältnis von Eigentum und Verfügungsmacht, in: Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 15, Frankfurt 1965

Preiser, E., Bildung und Verteilung des Volkseinkommens, München o. J.

Deutsches Industrieinstitut (Hg.), Zahlen zur wirtschaftlichen Entwicklung in der BRD, Köln 1970

Deutsches Industrieinstitut (Hg.), Alle können reicher werden, Köln 1970

Ritter, H., Verrat an der sozialen Marktwirtschaft?, roro 1608

Zur **Verteilung des Vermögens auf die sozioökonomischen Gruppen** vergleiche:

Burgbacher, F. u. a., Einkommensverteilung und Vermögensbildung in der BRD, Opladen 1964, S. 183 ff.

de la Chevallerie, O., Die Verteilung des Vermögenszuwachses in der BRD seit 1950 (Sonderheft des DIW, Nr. 80), Tübingen 1964, S. 40 ff. und S. 70 ff.

Föhl, C., Kreislaufanalytische Untersuchung der Vermögensbildung, Tübingen 1964, S. 55 ff.

Gleitze, B., Sozialkapital und Sozialfonds als Mittel der Vermögenspolitik, Köln 1968, S. 12

Marcus, H., Wer verdient schon was er verdient?, Düsseldorf 1969, S. 124 ff. und S. 133 ff.

Willgerodt, H. u. a., Vermögen für alle – Probleme der Bildung, Verteilung und Erhaltung des Vermögens in der Marktwirtschaft, Düsseldorf-Wien 1971

Themenstichwort:

Entwicklung der Mitbestimmungsforderung

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Vermögens- und Einkommensentwicklung hängt mit den Machtverhältnissen in der Gesellschaft zusammen. In diesem Zusammenhang kann erneut die Mitbestimmungsforderung der Arbeitnehmer im Bereich der Wirtschaft ins Blickfeld rücken. Die Erörterung der derzeitigen gesetzlichen Regelungen, wie sie im Lernzielschwerpunkt 1 (Betrieb) vorgesehen ist, dürfte dafür die Voraussetzungen geschaffen haben, da bei der Beurteilung der bestehenden und für die Zukunft angestrebten Lösung des Mitbestimmungsproblems die Forderung nach demokratischen Kontrollen wirtschaftlicher Macht eine wichtige Rolle spielt. Die Bedeutung dieser Forderung kann den Schülern bewußt gemacht werden, indem Begründungen für die breite Unterstützung der Mitbestimmungsforderung nach 1945 zusammen mit darüber hinausgehenden Sozialisierungsforderungen (vgl. Parteiprogramme, Gewerkschaften, Länderverfassung) untersucht werden. Die Beurteilung der Kontroverse um die Forderung nach demokratischer Kontrolle der Wirtschaft schließt die vorläufige Klärung der Frage ein, welches Gewicht wirtschaftliche Faktoren bei der Ablösung der Weimarer Republik durch den Faschismus hatten. (Die allgemeine, also sowohl politische als auch wirtschaftliche Gesichtspunkte aufnehmende Untersuchung der Ablösung der Weimarer Republik durch das nationalsozialistische Regime ist im Lernfeld III für diese Jahrgangsstufe vorgesehen.) Vor diesem Hintergrund kann versucht werden, kontroverse Positionen bei der Beurteilung der Gründe für die sich nach 1945 in der BRD vollziehende Entwicklung der Mitbestimmungs- und Sozialisierungsforderungen in den Unterricht einzubeziehen. Vor allem aber sollten Hinweise auf die Folgen dieser Entwicklung unter dem Gesichtspunkt der in sie eingehenden Interessengebundenheit untersucht und auf ihre Beweiskraft hin geprüft werden.

Materialhinweise: (vgl. oben)

Flechtheim, O. (Hg.), Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland nach 1945, Berlin 1962/63

Schmidt, Die verhinderte Neuordnung 1945–1952, Ffm. 1970

Badstüber, R., Restauration in Westdeutschland – 1945–1949, Berlin 1965

Einwirkungen der Besatzungsmacht auf die deutsche Wirtschaft (Tübinger Institut für Besatzungsfragen), o. J.

Conert, H., Gewerkschaften heute – Ordnungsfaktor oder Gegenmacht, Offenbach 1971²

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.), DGB-Betriebsverfassung – ein trojanisches Pferd, Köln 1970

Hauser-Meyer, Aktion Mitbestimmung, Berlin 1967

Hirsch-Weber, W., Gewerkschaften in der Politik, Köln-Opladen 1962

Pirker, T., Die blinde Macht, München 1960

Nell-Breuning, O. v., Streit um Mitbestimmung, Ffm. 1968

Mitbestimmung – Forderungen und Tatsachen, hrsg. vom Deutschen Industrieinstitut, Köln 1968

Pirker/Braun, Arbeiter-Management-Mitbestimmung, Stuttgart 1955

Deppe, F. u. a., Kritik der Mitbestimmung, es 358

Hallgarten, G. W. F., Hitler, Reichswehr und Industrie, Ffm. 1955

Bauer, O., u. a., Faschismus und Kapitalismus, Ffm. 1967

Tormin, W., Die Weimarer Republik, Hannover 1962

Themenstichwort:**Wirtschaftliche Konzentration****Unterrichtspraktische Hinweise:**

Alle bisher aufgegriffenen Aspekte der wirtschaftlichen Entwicklung in der BRD verweisen direkt und indirekt auf die Frage nach den Gründen und Auswirkungen der Konzentration im Bereich der

Wirtschaft. Es ist daher denkbar, daß sich im Unterricht die genannten Themenstichworte in einen strukturellen Zusammenhang bringen lassen, indem die Rolle untersucht wird, die wirtschaftliche Konzentration für die Vermögens- und Einkommensentwicklung, den Aufbau der Wirtschaft nach 1945 und bei der Auseinandersetzung um die Mitbestimmungsforderung gespielt hat und noch spielt. Auch hierbei sollten kontroverse Positionen herangezogen und auf ihre Argumentationsbasis hin überprüft werden. Ausgangspunkt können Feststellungen sein wie:

- ohne wirtschaftliche Konzentration wäre der Wiederaufstieg der Wirtschaft in der BRD nicht möglich gewesen
- nur durch Konzentration der Wirtschaft war/ist es möglich, auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig zu bleiben
- wirtschaftliche Konzentration zerstört die für eine freie Marktwirtschaft wichtigen Klein- und Mittelbetriebe
- Konzentration ermöglicht die Verbilligung der Produktionskosten und schafft optimale Bedingungen für Entwicklung und rationelle Nutzung neuer Technologien. Davon haben alle Vorteile
- Konzentration führt zur Bildung von Monopolen, Oligopolen und Preiskartellen, sie dient vor allem der Erhöhung der Gewinne; die Verbilligung der Produktionskosten kommt nur bedingt den Verbrauchern bzw. den Arbeitnehmern zugute
- Konzentration schränkt den Wettbewerb ein und führt zur Steuerung der Nachfrage
- Konzentration hat eine für die Demokratie gefährliche Zusammenballung der Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel zur Folge
- Konzentration bewirkt angesichts der Betriebsgrößen und des Kapitalaufwandes, daß an die Stelle unkontrollierter privater Unternehmer zunehmend ein öffentlich kontrolliertes Management tritt
- in einer Wirtschaft mit zunehmender Konzentration entscheidet mehr und mehr ausschließlich die Leistung bei der Besetzung von Führungspositionen.

Materialhinweise:

Arndt, H. u. a., Konzentration ohne Kontrolle, Köln-Opladen 1970

Die Macht der Hundert, Berlin 1966

Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft

DER SPIEGEL, Die Macht der Konzerne – Ende der freien Marktwirtschaft? 6/1972

Schonfield, A., Geplanter Kapitalismus, Köln-Berlin 1968

Arndt, H., Ollenburg, G., Begriff und Arten der Konzentration, in: Konzentration und Wirtschaft, hrsg. von H. Arndt, Berlin 1960

Lenel, H. O., Die Ursachen der Konzentration, Tübingen 1968

Themenstichwort:

Standortwahl von Produktionsstätten

Lernzielorientierte Erläuterungen

Sowohl die unter dem Themenstichwort Betrieb zusammengefaßten Aufgaben als auch Aspekte der wirtschaftlichen Entwicklung der BRD führen ebenso wie die Fragen nach den Bedingungen und Auswirkungen der Konzentration im Bereich der Wirtschaft zu Problemen, die in dem Strukturwandel der Wirtschaftsräume ihren sichtbaren Ausdruck finden. Die Thematisierung dieses Sachverhaltes im Unterricht läßt sich in folgenden Zielen zusammenfassen:

- Die Schüler sollen beurteilen können, inwieweit die Standortwahl der Produktionsstätten von sozioökonomischen, politischen oder persönlichen Entscheidungen abhängen können
- Die Schüler sollen erkennen, daß Strukturwandel im Wirtschaftsraum auf Verlegungen von Produktionsstätten oder Veränderungen im Produktionsprozeß zurückzuführen sind. Sie sollen beurteilen können, welche Folgen diese Veränderungen für die Raumgestaltung haben
- Die Schüler sollen beurteilen können, inwieweit die Verschiebungen des zahlenmäßigen Anteils der Beschäftigten vom primären auf den sekundären und schließlich auf den tertiären Sektor (Landwirtschaft/Bergbau; Industrie und Handwerk; Handel/Dienstleistung/Verwaltung) eine Umgestaltung des Wirtschaftsraumes bewirkt
- Die Schüler sollen prüfen und beurteilen können, inwieweit politische Grenzen sowohl als Verwaltungsgrenzen als auch im

zwischenstaatlichen Bereich Wirtschaftsräume entscheidend beeinflussen

- Die Schüler sollen politische Einwirkungen auf die Gestaltung des Wirtschaftsraumes analysieren und beurteilen können
- Die Schüler sollen erkennen, daß durch wirtschaftspolitische Entscheidungen strukturelle Fehlentwicklungen in einzelnen Wirtschaftsräumen verursacht, verdeckt bzw. notwendige Anpassungen verhindert werden können.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Zur Erarbeitung dieser Lernziele bieten sich als Beispiel an: Hamburg, Ruhrgebiet (Entwicklung eines Industriegebiets auf Rohstoffbasis), Rhein-Main-Gebiet, Rhein-Neckar-Gebiet, West-Berlin im Vergleich zur DDR: Rostock, Eisenhüttenstadt, Ost-Berlin

Zu untersuchen wäre auch die veränderte Bewertung bei der Ausstattung von Aussiedlerhöfen mit Wirtschaftsflächen

Materialhinweise:

vgl. S. 326

Themenstichwort:

Konjunkturentwicklung

Unterrichtspraktische Hinweise:

Unterricht über wirtschaftliche Erscheinungen wird immer wieder auf Fragen nach der Beurteilung der bestehenden Wirtschaftsverfassung führen. Es erscheint wenig sinnvoll, diese Fragen unter einem Themenstichwort zusammenzufassen und sie gleichsam isoliert zu klären. Ein solches Vorhaben dürfte lediglich zu Pauschalurteilen führen. So trägt z. B. ein auf Schaubildform gebrachter Vergleich zwischen „sozialer Marktwirtschaft“ und „sozialistischer Planwirtschaft“ kaum zur politischen Bewußtseinsbildung der Schüler bei, da er vielschichtige Zusammenhänge in der Regel auf Klischeevorstellungen verkürzt und Vorurteile verfestigt.

Es wird daher vorgeschlagen, solche grundsätzlichen Fragen nach der Bewertung der derzeitigen Wirtschaftsverfassung in der BRD jeweils an konkreten Problemstellungen aufzugreifen. Dies geschieht auch für den auf dieser Jahrgangsstufe vorgesehenen Ver-

gleich zwischen BRD und DDR (siehe Lernfeld IV). Eine Möglichkeit, Strukturprobleme des Wirtschaftssystems in der BRD zu thematisieren, bietet das Stichwort Konjunktur. Es handelt sich dabei nicht nur um ein Schlagwort, das in den meisten Diskussionen und Auseinandersetzungen um wirtschaftspolitische Probleme eine Rolle spielt. Mit der Personalisierung dieses Begriffes deutet sich zugleich die Gefahr an, daß wirtschaftliche Abläufe schicksalhaft erfahren und hingenommen werden. Schon unter diesem Gesichtspunkt erscheint es notwendig, im Unterricht den schwierigen Versuch zu unternehmen, diesen Vorstellungen entgegenzuwirken, indem gezeigt wird, daß es Erklärungsmodelle für Konjunkturbewegungen gibt. So verlieren die Verkaufskurven von Konjunkturbewegungen schon viel von ihrem nahezu „magischen“ Charakter, wenn deutlich wird, daß sie Ergebnis phasenverschobener und aufeinanderbezogener Konjunkturabläufe in den einzelnen Wirtschaftsbe-
reichen (Grundstoffindustrie-Investitionsgüterindustrie-Verbrauchsgüterindustrie) sind. Die Erarbeitung solcher Zusammenhänge dürfte sich in der Regel an der Frage nach den Möglichkeiten orientieren, Konjunkturkrisen zu verhindern. Dies setzt jedoch voraus, daß den Schülern die Tragweite solcher Krisen in ihren wirtschaftlichen, politischen und sozialen Auswirkungen bewußtgemacht werden kann.

Als Ansatzpunkt für Unterricht bieten sich dafür an:

- die Weltwirtschaftskrise von 1929
- die Rezession in der BRD 1966/67
- inflationäre Tendenzen seit Beginn der 70er Jahre.

Insbesondere an der Rezession 1966/67 könnte angesichts der Materiallage der Frage nach den schichtspezifisch verschiedenen Folgen und der unterschiedlichen Wahrnehmung solcher Krisenmomente nachgegangen werden.

Für viele Arbeiter brachte die Rezession – auch wenn sie nicht zu den 700 000 vorübergehend Arbeitslosen gehörten – eine erhebliche Reduzierung des laufenden Haushaltseinkommens durch Abbau von Überstunden, Rücknahme übertariflicher Bezahlung und Sozialleistungen (z. B. kein Weihnachtsgeld) und/oder durch Kurzarbeit. Die Rezession hatte eine allgemeine Zunahme der Arbeitsintensität und der betrieblichen Abhängigkeitsverhältnisse zur Folge. Solche Erfahrungen trugen dazu bei, den Gedanken der Sozialpartnerschaft innerhalb der Arbeiterschaft zu relativieren. Dies zeigte sich, als es im Gegensatz zu früheren Konjunkturaufschwüngen 1969 erstmals zu wilden Streiks kam.

Ferner sollten die Folgen einer Rezession für die neue Gastarbeiterschicht untersucht werden. In der Rezession 1966/67 sank die Zahl der Gastarbeiter vorübergehend nahezu um ein Viertel (Pufferfunktion).

Demgegenüber waren die Angehörigen der Mittelschichten von der Rezession sehr unterschiedlich betroffen. Für die Angestellten gehobener Qualifikationen in der Wirtschaft, ebenso wie für Beamte und Angestellte im öffentlichen Dienst hat sich die Rezession unmittelbar kaum ausgewirkt. Anders verhält es sich mit Teilen des selbstständigen Mittelstandes.

Inwieweit Reformprogramme der Parteien, Studenten- und Schülerbewegung, Anwachsen der NPD, Wählerumschichtungen bei den großen Parteien im Zusammenhang gesehen werden müssen mit je unterschiedlicher Betroffenheit und Wahrnehmung der wirtschaftlichen Entwicklung sollte im Unterricht zumindest als Frage entwickelt werden.

Eine Möglichkeit, darüber hinausgehende Erklärungshypothesen zu überprüfen, bildet die Untersuchung, wann entsprechende Reaktionen eingesetzt haben, ob und ggf. zu welchem Zeitpunkt sie wieder auslaufen.

Im Mittelpunkt des Unterrichts zu diesem Themenstichwort sollten deshalb folgende Fragen stehen:

- Welches sind die äußeren Erscheinungsmerkmale dieser Krisen?
- Welche mittelbaren und unmittelbaren Auswirkungen hatte die Krise (z. B. Konkurrenzdruck auf Klein- und Mittelbetriebe, Zunahme der Kapitalkonzentration, Sinken der Reallöhne)?
- Wie hat sich die Krise auf die einzelnen Gruppen/Schichten der Bevölkerung ausgewirkt (bezogen auf: Produktionseinschränkungen, Betriebsstillegungen, Kurzarbeit, Einschränkung betrieblicher Sozialleistungen, Verschärfung der Arbeitsbedingungen)?
- Wie haben die einzelnen Gruppen/Schichten der Bevölkerung auf die Krise reagiert?
- Welche konjunkturpolitischen Maßnahmen wurden gefordert (von wem?), welche Maßnahmen wurden ergriffen (z. B. Ausweitung staatlicher Ausgaben bzw. deren Einschränkung; Steuer-/Kreditpolitik, Lohnabsprachen)

- Welche politischen Auswirkungen hatte die Krise (z. B. Anwachsen nationalistischer Tendenzen; Bildung von Koalitionen)?
- Welche Erklärungsversuche für die Ursachen gibt es (z. B. Ungleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Nachfrage auf der einen und der Produktionskapazität auf der anderen Seite)?

Materialhinweise:

Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, rororo, bes. S. 90 ff., S. 111 ff.

Stavenhagen, S., Geschichte der Wirtschaftstheorie, Göttingen 1964

Paulsen, Allgemeine Volkswirtschaftslehre, Sammlungen Göschen Nr. 1169-72

Schumpeter, J., Der Konjunkturzyklus, Göttingen 1961

Tinbergen, J., Modelle zur Wirtschaftsplanung, München 1967

Kroll, G., Von der Weltwirtschaftskrise zur Staatskonjunktur, Berlin 1958

Treue, W. (Hg.), Deutschland in der Weltwirtschaftskrise, Düsseldorf 1965

Predöhl, A., Das Ende der Weltwirtschaftskrise, rororo 161

Galbraith, J., Der große Krach 1929, Stuttgart 1963

Clemenz, M., Gesellschaftliche Ursprünge des Faschismus, es 550

Enzensberger, H. M. u. a. (Hg.), Klassenbuch 3, Berlin 1972

Nahmer, N. v. d., Weltwirtschaft und Weltwirtschaftskrise, in: Propyläen-Weltgeschichte, Bd. 9, Berlin 1960

Mandel, E., Die deutsche Wirtschaftskrise, Ffm. 1969²

Jahresgutachten 1967 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Bonn 1967, Bundesdrucksache V/2310, 5. Wahlperiode

Deutsches Industrieinstitut (Hg.), Probleme von heute – Die Wirtschaft der BRD zwischen Flaute und Aufschwung, Köln 1968

Bandholz, E., Zwischen Godesberg und Großindustrie, rororo 1459

Neumann, K., Konjunktur und Konjunkturpolitik, Frankfurt 1972

Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben

Nähere Bestimmung des Lernfeldes und Gliederung in Lernzielzusammenhänge

Die Verwendung des Begriffs öffentliche Aufgaben anstelle von Staat und Gesellschaft oder Innenpolitik betont den Prozeßcharakter eines politischen Systems im Unterschied zu seinem institutionellen Charakter. Gegliedert wird das Lernfeld deshalb weniger unter dem Gesichtspunkt einer bloß formalen Beschreibung institutioneller Regelungen (Institutionenkunde), als vielmehr unter Aufgaben, die eine Untersuchung der Bedingungen für Entstehung und Veränderung institutioneller Regelungen in die Darstellung ihrer Formen und Auswirkungen miteinbeziehen. Die Beurteilungskriterien ergeben sich dem obersten Lernziel entsprechend aus der Frage nach den jeweiligen Chancen, gesellschaftliche Bedürfnisse und die Formen ihrer Befriedigung so auszuhandeln, daß weder einzelne noch Gruppen oder Schichten benachteiligt werden.

Einen zentralen Lerngegenstand bildet die Untersuchung der jeweiligen verfassungsrechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen das Verhältnis zwischen Allgemeinwohl und partikularen Interessen bestimmt wird. Im Mittelpunkt des Lernfeldes stehen damit politische Entscheidungsprozesse unter folgenden Gesichtspunkten:

- wodurch werden öffentliche Entscheidungsprozesse bestimmt?
- wo wird über öffentliche Aufgaben und die Art und Weise ihrer Ausführung faktisch entschieden?
- wer bereitet Entscheidungen vor?
- welchen Gruppen einer Gesellschaft kommt eine bestimmte Entscheidung zugute, welche werden durch sie benachteiligt?

Die Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben (z. B. Sozialleistungen, Subventionen, Schulbau, Straßenbau, Einrichtung von Krankenhäusern, Rüstung . . .) kann nicht geklärt werden, ohne daß die Struktur einer Gesellschaft selbst zum Gegenstand von Unterricht wird.

Die Lösung dieser Aufgabe schließt ein, daß den Schülern der Zusammenhang bewußt wird zwischen der Entwicklung und Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und den Organisationsformen für die Regelungen und die Inhalte öffentlicher Aufgaben.

Dazu ist es notwendig, nach Entstehung, Veränderung und Entwicklung staatlicher Einrichtungen zu fragen bzw. die den Schülern gegenwärtigen Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben mit denen in anderen Ländern zu vergleichen. Die Erkenntnis, daß es verschiedene Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben sowie deren inhaltlicher Bestimmung gab und gibt, ermöglicht es, politische Entscheidungsprozesse als Ausdruck für die jeweiligen Herrschaftsformen und Machtverhältnisse zu untersuchen.

In diesem Zusammenhang muß auch geprüft werden, inwieweit räumliche Gegebenheiten in die Organisation und Inhaltsbestimmung öffentlicher Aufgaben eingehen.

Zugleich bietet diese Perspektive eine Möglichkeit zu untersuchen, in welcher Form sich politische Entscheidungen auf die Art der Verfügbarmachung und Nutzung vorhandener Räume auswirkt (Infrastruktur).

Daraus ergeben sich folgende allgemeine **Lernziele**:

1. lernen, bestehende Formen der Organisation öffentlicher Aufgaben als Ergebnis einer historischen Entwicklung zu beurteilen
2. lernen, daß die Entwicklung und Veränderung des öffentlichen Aufgabenbereichs in Zusammenhang gesehen werden muß mit der Entwicklung und Veränderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Wirtschaft; internationale Beziehungen; Sozialisation)
3. lernen, verschiedene Beispiele für die Organisation der öffentlichen Aufgaben an ausgewählten Aspekten zu vergleichen
4. prüfen können, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Organisation und Inhalten öffentlicher Aufgaben auf der einen Seite und den jeweiligen Formen der Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes auf der anderen Seite

Die Materialien zum Verhältnis zwischen öffentlichen Aufgaben und der jeweiligen Gesellschaftsstruktur lassen sich in drei Lernzielzusammenhänge gliedern:

Lernzielzusammenhang 1:

In welcher Form vollziehen sich politische Auseinandersetzungen um die Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben?

Lernzielzusammenhang 2:

Welches Verhältnis besteht zwischen der jeweiligen Organisationsform und Durchführung bestimmter öffentlicher Aufgaben sowie dem Entwicklungsstand und der Organisation der Wirtschaft

Lernzielzusammenhang 3:

Wie sind politische Entscheidungen organisiert, welche sozialen Gruppen waren/sind an ihnen beteiligt bzw. von ihnen ausgeschlossen?

Lernzielzusammenhang 1:

Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben

Die Organisation öffentlicher Aufgaben ist abhängig von der Struktur einer Gesellschaft. Dies verlangt bei der Beurteilung eine doppelte Perspektive. Regelungen öffentlicher Aufgaben sind daran zu messen, inwieweit sie den der jeweiligen Gesellschaftsstruktur entsprechenden Anforderungen genügt haben bzw. genügen. Daraus kann nicht folgen, daß verschiedene historische und gegenwärtige Formen der Regelung öffentlicher Aufgaben gleichrangig nebeneinander stehen (sonst würde z. B. das perfekte Funktionieren staatlicher Organe in einer Diktatur im Sinne der gesellschaftspolitischen Ziele deren Maßnahmen rechtfertigen).

Unterricht zielt vielmehr darauf ab, das Interesse an demokratischen Regelungen öffentlicher Aufgaben zu verstärken. Entstehung, Entwicklung und Veränderung demokratischer Regelungen aufzuarbeiten, beschreibt vorrangige Aufgaben dieses Lernzielzusammenhangs.

Im Mittelpunkt der Untersuchung verschiedenartiger Beispiele für das Verhältnis zwischen Gesellschaftsstruktur und der Regelung öffentlicher Aufgaben stehen daher Fragen wie:

- Gibt es in einer Gesellschaft unterschiedliche Vorstellungen über Inhalte und Organisation öffentlicher Aufgaben?
- Welche Möglichkeiten bestehen, solche Vorstellungen öffentlich zu äußern, zu vertreten, zu verbreiten und durchzusetzen?
- Wer hat diese Möglichkeiten? Wer nicht?
- Wie vollziehen sich politische Entscheidungsprozesse? Wer ist an ihnen in welcher Form beteiligt?
- Kommt es zu politischen Auseinandersetzungen? Gibt es Regelungen für ihren Ablauf? (Welche Rolle spielen dabei Begriffe

wie Kompromiß, Solidarität, Toleranz, Zwang, Gewalt und was bedeuten sie jeweils?)

Wichtige Ansatzpunkte für Unterricht bilden die Phasen historischer Entwicklung, in denen es zu Veränderungen des Umfangs und der Organisation öffentlicher Aufgaben kam. Dies verlangt die Einsicht der Schüler in die Deutungsbreite der Begriffe Entwicklung, Veränderung und Fortschritt sowie der zugrundeliegenden politischen Aktionsformen Reform und Revolution. Dazu sollen u. a. folgende Fragen untersucht werden:

- Wie wurde die Notwendigkeit von Veränderung begründet
 - a) durch ihre jeweiligen Träger
 - b) in der zeitgenössischen und späteren Geschichtsschreibung (wie verhält es sich bei gescheiterten Veränderungsversuchen?)?
- Läßt sich feststellen, für wen Veränderungen Vor- oder Nachteile brachten? Stellen sich solche Vor- oder Nachteile im Bewußtsein der Betroffenen und Beteiligten anders dar als in der Sicht der Betrachter (z. B. der Schüler)?
- Wer beruft sich gegenwärtig direkt oder indirekt bei der Begründung und Durchsetzung politischer Forderungen auf historische Veränderungen?

Solche Fragen werden in der Regel auf Begriffe wie Allgemeinwohl, Volkswille, Gleichheit, Freiheit, Solidarität, Kampf gegen Unterdrückung u. a. als mögliche Bezugspunkte für Urteile über die verschiedenen Formen der Zweckbestimmung öffentlicher Aufgaben führen. Der Einblick in die Rolle, die solche Begriffe bei Forderungen zur Neubestimmung öffentlicher Aufgaben hatten und haben, sollen die Position des Grundgesetzes als Ergebnis historischer Entwicklung und ihrer Deutung verständlich machen. Dies gilt insbesondere für die dort vorgenommene enge Verklammerung von Freiheit und Toleranz mit Gleichheit und Sozialstaatlichkeit unter weitgehendem Verzicht auf eine Bestimmung der Bedeutungsinhalte im einzelnen. Diese im Grundgesetz gewählte Lösung trägt zwar auch Züge eines politischen Kompromisses, in dem sich die politischen Kräfteverhältnisse zu dessen Entstehungszeit spiegeln. Für das demokratische Selbstverständnis in der BRD erscheint jedoch wichtiger, daß der im Grundgesetz eingeschlagene Weg, individuelle und soziale Grundrechte eng aneinanderzubinden, sie in ihrer Deutung jedoch nicht im einzelnen festzulegen, als Reaktion auf die Herrschaftspraxis im nationalsozialistischen Deutschland

und im stalinistischen Rußland gesehen werden muß. Von hier aus erweist sich das allgemeine Normengefüge im Grundgesetz als der Versuch, dem Mißbrauch staatlicher Gewalt Vorschub zu leisten: Die Einlösung der Verfassungspostulate muß sich in gesetzlich gesicherten Formen demokratischer Willensbildung als ständiger und in seinen Ergebnissen immer wieder neu zu überprüfender Prozeß vollziehen.

Im Unterricht ergibt sich dabei das Problem, daß viele Schüler mit politischen Auseinandersetzungen als Austragen von Konflikten negative Erfahrungen verbinden. Ein Zulassen des offenen Konfliktaustrags wird oft als Schwäche aufgefaßt. Es besteht die Gefahr, daß diese Voreinstellungen bei der Untersuchung der institutionellen Regelungen für das öffentliche Austragen von Konflikten dazu führt, die Gesellschaftsform negativ zu bewerten, die eine solche Austragung von Konflikten zuläßt und legalisiert (vgl. z. B. die Beurteilung der Weimarer Republik). Es erscheint daher wichtig, daß die Möglichkeit einer öffentlichen politischen Auseinandersetzung als eines der positiven Kennzeichen für eine demokratische Gesellschaftsordnung erkannt wird. Das schließt ein, daß gerade in einer Demokratie die Rolle kontrolliert werden muß, die öffentliche Institutionen im einzelnen Konfliktfall spielen (Gerichte, Polizei, Militär). Bezogen auf die Verhältnisse in der BRD muß sich entsprechend Kritik am Grundgesetz orientieren.

Ein didaktischer Ansatz im Sinne dieser Ziele ist die Einbeziehung von historischen und gegenwärtigen Beispielen in den Unterricht, durch die den Schülern bewußt wird, was es für das Leben des einzelnen, für die Situation von Schichten oder Klassen bedeutet, wenn in einer Gesellschaft die für die Schüler meist selbstverständlichen institutionellen und verfassungsrechtlichen Sicherungen zur Wahrnehmung unterschiedlicher Interessen fehlen (Pressefreiheit; Mehrparteiensystem; Gewerkschaften; unabhängige Rechtsprechung u. a.). Lernrelevant ist dabei vor allem die Frage, unter welchen Bedingungen es möglich ist/war, sich den öffentlichen Aufgabenbereich einseitig für bestimmte partikulare Interessen verfügbar zu machen. Zwei verschiedene Strategien, über die dies zumindest vorübergehend scheinbar konfliktfrei gelingt, sollten im Unterricht untersucht werden:

- Bestimmte partikulare Interessen werden als das allgemeine Interesse (Allgemeinwohl) ausgegeben und verstanden: Ein Aspekt öffentlicher Aufgaben ist es dann, diese Interpretation im öffentlichen Bewußtsein zu verankern (z. B. durch Erziehung).

Die Sicherung bestimmter partikularer Interessen gelingt auch durch die Legalisierung von Privilegien (z. B. Zensuswahlrecht; Dreiklassenwahlrecht; Vererbung von Ämtern; bestimmte Formen der Festlegung und Erhebung von Steuern; u. a.).

- Der Durchsetzung bestimmter partikularer Interessen dient die Legalisierung von Gewalt und Unterdrückung (Staatsapparat, Militär, Gerichtsbarkeit, Polizei, Meinungszensur . . .). In diesem Zusammenhang muß auch untersucht werden, inwieweit Formen des Widerstandes gegenüber den jeweils legalen Trägern öffentlicher Gewalt Phasen progressiver Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse einleiteten (z. B. bürgerliche Revolution u. a.).

Diese Überlegungen lassen sich in folgenden **Lernzielen** zusammenfassen:

5. prüfen lernen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet
6. lernen zu prüfen, wodurch der Handlungsspielraum öffentlicher Instanzen festgelegt wird, insbesondere danach zu fragen, welche Rolle dabei Verfassungen, Gesetze, Finanzen und politische Kräfteverhältnisse spielen
7. lernen, die Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den jeweiligen direkten und indirekten Auswirkungen dieser Maßnahmen
8. lernen, Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen und beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden
9. legalisierte Formen des Konfliktaustrags zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen daraufhin befragen können, inwieweit die jeweiligen Spielregeln einzelne Gruppen benachteiligen bzw. bevorzugen

Lernzielzusammenhang 2:

Staat und Wirtschaft

In diesem Lernzielzusammenhang geht es um das Verhältnis zwischen öffentlichen Aufgaben und den jeweiligen Organisationsfor-

men der Produktion und Verteilung wirtschaftlicher Güter. Gegenstand von Unterricht wird die Frage, inwieweit die Entwicklung der Produktionsformen und der Besitzverhältnisse den Umfang und die inhaltliche Bestimmung öffentlicher Aufgaben beeinflussen und festlegen bzw. inwieweit ein Wechselverhältnis besteht.

Ein weiterer Schwerpunkt gilt den Maßnahmen, durch die eine Verfügbarmachung und Nutzung natürlicher Ressourcen ermöglicht, unterstützt oder begünstigt wurde (Infrastrukturmaßnahmen, Handels-/Währungs-/Steuer-/Siedlungspolitik, imperialistische Politik . . .).

Für entsprechende Aufgaben im Arbeitsschwerpunkt Geschichte gelten die zum Lernzielzusammenhang 1 formulierten Hinweise. Heranzuziehen sind ferner die Erläuterungen zum Verhältnis zwischen Politik und Wirtschaft im Lernfeld II sowie die dort ausgewiesenen Themenstichworte. Insgesamt stellt dieser Lernzielzusammenhang die Aufgabe, historisches Material didaktisch neu zu strukturieren. Die derzeitige Materiallage erschwert es, ein auch unter Schülern weitverbreitetes Vorurteil, wirtschaftliche Sachverhalte seien spröde oder trocken, abzubauen. Zöge man daraus die Schlußfolgerung für die Sekundarstufe I, auf die historische Dimension dieses Lernzielzusammenhanges überhaupt zu verzichten, so wäre dies jedoch gleichbedeutend mit der Ausklammerung der die gegenwärtige politische Diskussion entscheidend mitbestimmenden Erklärungsmodelle für Entwicklung und Veränderung öffentlicher Aufgaben. Hierher gehören Theorien für die Entstehung des modernen Staates ebenso wie die Deutung für Ursachen und Verlauf der großen Revolutionen. In der Geschichte gegenwärtiger Parteien und der großen Interessenverbände (Gewerkschaften, Unternehmerverbände) lassen sich die Auswirkungen der verschiedenen Deutungsversuche über das Verhältnis von Staat und Wirtschaft auf politisches Handeln wohl am leichtesten fassen.

Bezogen auf die BRD, bleiben kontroverse Auffassungen über öffentliche Aufgaben an das im Grundgesetz festgelegte Postulat der Sozialstaatlichkeit sowie an den Schutz des Eigentums, das seinerseits sozialer Verpflichtung unterliegt, gebunden. Es muß im Unterricht deutlich werden, daß daraus nicht die ausschließliche Gültigkeit einer bestimmten Wirtschaftsverfassung abgeleitet werden kann.

Die nähere Bestimmung der Grundgesetzpostulate (z. B. in Gesetzen und Reformprogrammen) ist ein ständiger Auftrag an politische Meinungs- und Willensbildung. Die Befähigung der Schüler, in die

sem Prozeß die ihnen zustehenden Rechte und Pflichten ausüben zu können, steht im Mittelpunkt dieses Lernzielzusammenhangs. Dies verlangt auch eine Einführung in die Problembereiche öffentlicher Aufgaben, die sich in zunehmendem Ausmaß der Beurteilung durch die Mehrzahl der Bürger zu entziehen drohen.

Auszugehen ist dabei von dem für öffentliche Aufgaben verfügbaren Anteil des Sozialprodukts, der Abhängigkeit dieses Anteils von Investitionsentscheidungen und von dem Teil des Sozialprodukts, der privat verbraucht wird.

Bei der Beurteilung dieses Verhältnisses wird es wiederum unumgänglich sein, unterschiedliche Auffassungen über den Zusammenhang heranzuziehen zwischen der Produktionskapazität, der Konsumtionskraft der verschiedenen Schichten der Bevölkerung und dem Umfang öffentlicher Ausgaben, die der Sicherung und dem Ausbau der sozialen Infrastruktur (Verkehr, Bildungssystem, Wohnungsbau, Gesundheitswesen, Altersversorgung u. a.) dienen. Besondere Bedeutung haben ferner öffentliche Maßnahmen und ihre Begründung wie auch ihre Kritik, in denen es um Erhaltung und Ausweitung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit oder ihre Wiederherstellung geht (Maßnahmen gegen Arbeitslosigkeit, staatliche Subventionen, Bildungsausgaben).

Die Verwendung öffentlicher Ausgaben zur Regulierung der Konjunktur (Vollbeschäftigung, Investitionsanreize zur Garantie des Wirtschaftswachstums, Geldwertstabilität, außenwirtschaftliches Gleichgewicht . . .) schließt die Untersuchungen ein über die Auswirkungen staatlicher Verteilungs- und Umverteilungsmaßnahmen durch Steuerpolitik auf die verschiedenen Gruppen der Einkommensempfänger (Vermögensverteilung zwischen staatlichen Haushalten, Privatwirtschaft und abhängig Arbeitenden).

An ausgewählten Aspekten sollten in Verbindung mit Themenstichworten aus den Lernfeldern II und IV die Auswirkungen internationaler Wirtschaftsverflechtungen und überstaatlicher politischer Organisationen auf die Verteilung öffentlicher Ausgaben in der BRD untersucht werden (z. B. internationale Währungspolitik, Entwicklungshilfe, Rüstung/Abrüstung, EG, Nato . . .).

Angesichts der Tragweite, die Entscheidungen über den Anteil öffentlicher Ausgaben am Sozialprodukt und deren Verwendung haben, muß im Unterricht versucht werden, Schüler für eine Beurteilung alternativer Modelle zur Lösung der entsprechenden Probleme zu befähigen. In diesem Zusammenhang gewinnen Materialien

eine wichtige Funktion, die einen Vergleich mit anderen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen ermöglichen.

Daraus ergeben sich als **Lernziele**:

10. lernen, Entstehung und Veränderung im öffentlichen Aufgabenbereich im Zusammenhang zu sehen mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung (Organisationsformen der Produktion und Verteilung bzw. Aneignung wirtschaftlicher Güter)
11. lernen, öffentliche Aufgaben (z. B. Infrastrukturpolitik, Handels-/Währungs-/Außenpolitik, Steuerpolitik . . .) daraufhin zu untersuchen, inwieweit sich in ihnen bestimmte Interessenpositionen einseitig durchsetzen, wer dies behauptet, wer dem widerspricht (jeweils Vergleich der vorgebrachten Argumente)
12. verschiedene Formen der Einflußnahme von Interessengruppen auf Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben an historischen und gegenwärtigen Beispielen kennenlernen
13. lernen, daß Umfang, Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben als Ergebnis einer historischen Entwicklung abhängen von dem Anteil am Sozialprodukt, das für diese Aufgaben zur Verfügung steht
14. lernen, Begründungs- und Rechtfertigungsmodelle für historische und gegenwärtige Formen der Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel daraufhin zu prüfen, welche Gruppen einer Gesellschaft dadurch bevorzugt bzw. benachteiligt werden/wurden
15. lernen, daß jeweils geprüft werden muß, inwieweit durch den Umfang öffentlicher Haushaltsmittel und die Formen ihrer Verwendung gesellschaftlich notwendige öffentliche Aufgaben aus finanziellen Gründen eingeschränkt bzw. nicht in Angriff genommen werden konnten/können
16. lernen zu fragen, inwieweit diese finanzielle Begrenzung öffentlicher Aufgaben einseitig bestimmten partikularen Interessen zugute kommt (z. B. das Problem sogen. öffentlicher Armut bei gleichzeitigem privatem Reichtum in den hochentwickelten Industriegesellschaften)
17. lernen, Umfang und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel sowie die Formen ihrer Aufbringung danach zu beurteilen, in-

wieweit sie dazu beitragen, ungleiche Lebenschancen in einer Gesellschaft abzubauen

18. auf den jeweiligen Stand wirtschaftlicher Entwicklung zu beziehende alternative Modelle und Möglichkeiten der Aufbringung, Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel kennenlernen (vgl. LZ 17)

Lernzielzusammenhang 3

Organisation politischer Entscheidungen

In diesem Lernzielzusammenhang geht es um die Frage, wie entschieden wird, was öffentliche Aufgaben sind, wer berechtigt oder verpflichtet ist, sie wahrzunehmen, mit welchen Mitteln sie verwirklicht werden und welche Formen der Machtausübung oder Gewaltanwendung als zulässig gelten. Die Bindung der jeweiligen Praxis an Verfassungen oder Gesetze spielt in der Geschichte des modernen Staates, insbesondere für die Entwicklung der Demokratie eine wichtige Rolle (Grundsatz der Rechtsstaatlichkeit, Legalitätsprinzip). Die Verfassungs- oder Gesetzeskonformität öffentlicher Maßnahmen liefert jedoch nur einen Maßstab für die Urteilsbildung: Verfassungen oder Gesetze unterscheiden sich nicht nur von Gesellschaft zu Gesellschaft. Sie bildeten und bilden in Vergangenheit und Gegenwart rechtliche Grundlagen für sehr unterschiedliche, oft einander entgegengesetzte Formen öffentlicher Machtausübung oder Gewaltanwendung. Ebenso wie die parlamentarische Demokratie kann auch die Diktatur die Ausübung öffentlicher Aufgaben durch Verfassung und Gesetz regeln. Es muß demnach nicht nur geprüft werden, ob öffentliche Aufgaben im Sinne der jeweils bestehenden Verfassungsbestimmungen oder Gesetze wahrgenommen werden, sondern es ist auch zu untersuchen, wie solche Verfassungen und Gesetze beschaffen sind und womit sie begründet werden (Legitimationsproblem). Lerngegenstand sind unterschiedliche historische und gegenwärtige Formen der Legitimation. Besonderes Gewicht kommt demokratischen Legitimationsformen zu. Sie müssen daraufhin untersucht werden, welches Demokratieverständnis in ihnen seinen Ausdruck findet, wann es entstand, auf welche gesellschaftlichen Verhältnisse es sich bezieht, von wem es mit welchen Mitteln unterstützt bzw. abgelehnt wird. Nur dieser ständige Rückbezug auf historische und gegenwärtige Erscheinungsformen politischer Machtausübung, die mit dem Anspruch demokratischer Legitimation auftreten, kann gewährleisten, daß die einzelnen Formen, ihre Begründung und Entwicklung mit-

einander in Beziehung gesetzt werden können. Dies soll u. a. zu der Einsicht führen, daß die Art und Weise der Bindung öffentlicher Aufgaben an das Allgemeinwohl und den Schutz persönlicher Freiheit des einzelnen, wie sie das Grundgesetz vornimmt, nur vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen verständlich werden. Hierher gehört das Prinzip der Kontrolle öffentlicher Machtausübung (Stellung der Verfassungsgerichte), das begrenzte Mandat ihrer Träger (Bedeutung periodischer, allgemeiner, freier, gleicher und geheimer Wahlen). Für die Identifizierung der Schüler mit den daraus erwachsenden Rechten und Pflichten reicht es nicht aus, an vergangenen und gegenwärtigen Beispielen die negativen Folgen aufzuzeigen, die es für den einzelnen und die Gesellschaft hat, wenn offene politische Auseinandersetzungen um die jeweilige Festlegung von Allgemeinwohl unterdrückt werden. Wichtiger ist die Frage, unter welchen Bedingungen alle Bürger, Interessen- und Sozialgruppen dieser Gesellschaft mit vergleichbaren Chancen ihre politischen Rechte und Pflichten wahrnehmen können. Unterricht wird in diesem Zusammenhang auch auf Unzulänglichkeiten einzugehen haben.

Nicht zuletzt in der Fähigkeit der Schüler, Erklärungen für deren Ursachen und Programme zu ihrer Behebung zu beurteilen und die Verwirklichung als notwendig anerkannter Maßnahmen zu unterstützen, wird der Grad der Identifikation mit den Grundwerten unserer Gesellschaftsordnung faßbar. Unterricht leistet dazu einen Beitrag, indem er politische Auseinandersetzung um die Verwirklichung des Verfassungsauftrags an Reformvorhaben aufgreift.

Angesichts der Tatsache, daß Schule und Unterricht den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen nicht entrückt sind, sondern in vielfältiger Weise in sie eingebunden bleiben, müssen jeweils direkt oder indirekt vorgenommene Wertungen offengelegt werden.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Frage nach der Legalität politischer Macht (Prinzip der Rechtsstaatlichkeit), nach den institutionellen Regelungen demokratischer Willensbildung sowie nach Machtkontrolle (Gewaltenteilung, Wahlrecht, Mehrparteiensystem, Pressefreiheit, Stellung von Regierung und Parlamenten).

Insofern ist die Entstehung und Entwicklung von Verfassungen ein ständiger Bezugsrahmen für Unterricht, wobei auch hier immer wieder das Verhältnis zwischen Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit herauszuarbeiten ist.

Dies schließt auch die Diskussion der Entwicklung und Veränderung parlamentarisch-demokratischer Kontrolle öffentlicher Ent-

scheidungen ein. Insbesondere müssen die Probleme deutlich werden, die damit zusammenhängen, daß aufgrund der zunehmenden Vielschichtigkeit öffentlicher Aufgaben die staatliche Verwaltung (Bürokratie) einen Kompetenzzuwachs gewinnt, der politische Entscheidungsfähigkeit von Parlamenten einzuschränken droht. Die Beurteilung von Gegensteuerungsmaßnahmen (z. B. wissenschaftliche Assistenten für Abgeordnete) verlangt auch ein Eingehen auf die unterschiedlichen Einflußchancen von Interessengruppen/Verbänden auf öffentliche Entscheidungsprozesse (Lobbyismus, Meinungsbildung, Parteienfinanzierung, sog. Beraterverträge...). In einem Vergleich historischer, gegenwärtiger und denkbarer Modelle müßte ferner die Erörterung der Regelungen politischer Entscheidungsabläufe in Krisen einbezogen werden: Rolle von Ermächtigungsgesetzen, Ausnahmerechten, Notstandsrecht... bei Naturkatastrophen, Wirtschaftskrisen, Bürgerkriegen, internationalen Konflikten, Kriegen.

Sollen Schüler befähigt werden, sich später an demokratischen Willensbildungsprozessen zu beteiligen, müssen auch als demokratisch ausgewiesene Entscheidungsabläufe politischer Willensbildung auf ihr Demokratieverständnis hin untersucht werden. Dabei sollen die Schüler zu einer realistischen Einschätzung ihrer Urteilsfähigkeit und Einflußmöglichkeiten gelangen. Die Rolle, die dabei soziale Herkunft spielt, kann unter Anknüpfung an die entsprechenden Themenstichworte im Lernfeld I Gegenstand von Unterricht werden. Die Möglichkeiten einer kompetenten politischen Willensbildung und -artikulation sollten ausführlich behandelt werden (öffentliche Meinungsbildung, Rolle der Medien, Öffentlichkeitsarbeit von Interessengruppen und Verbänden, Parteien, Wahlkampf: Inhalte, Formen, Finanzierung).

Daran schließen sich die Diskussion und Beurteilung über ansatzweise Erprobung von Möglichkeiten an, für eine qualifizierte Urteilsbildung und für Einflußnahmen des einzelnen auf politische Entscheidungsprozesse (Mitarbeit in Parteien, Verbänden, Bürgerinitiativen, Unterschriftensammlungen, Teilnahme an Versammlungen/Demonstrationen...).

Diese Aufgaben stoßen in der Unterrichtspraxis in der Regel auf eine geringe Schülermotivation. Dieser Sachverhalt sollte unter der Frage untersucht werden, inwieweit „politische Apathie“ Ergebnis der Vorstellung ist, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung könnten ausschließlich im Privatbereich stattfinden. Die daraus abgeleitete Abwehr politischen Interesses oder Engagements ließe sich problematisieren, indem einmal deutlich wird, in welchem Um-

fang der private Spielraum seinerseits durch politische Entscheidungen hergestellt und gesichert wird. Zum anderen dürfte die Prüfung der jeweils vorgenommenen Bestimmung des Privaten auch zeigen, daß dieser Bereich in größerem Ausmaß als oft angenommen öffentlicher Einflußnahme unterliegt (Fragen nach den Auswirkungen öffentlicher Einflüsse umfassen gesetzliche Regelungen ebenso wie das Verhältnis zwischen privaten Glückserwartungen/Wunschbildern und dem Medienangebot, das seinerseits unter dem Stichwort Medienpolitik zunehmend ins Blickfeld öffentlicher Aufgaben rückt).

Lernziele:

19. lernen, daß es unterschiedliche Formen der Legitimation öffentlicher Machtausübung gab und gibt
20. lernen, wie und unter welchen Bedingungen sich die Formen demokratischer Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse historisch entwickelt und verändert haben
21. lernen, daß die bestehenden Formen demokratischer Kontrolle öffentlicher Macht in politischen Auseinandersetzungen erkämpft wurden
22. lernen, das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft auch danach zu beurteilen, welche Beziehung sie zu den Kräften hat, die sich für die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt haben
23. lernen, daß freie, allgemeine, gleiche und geheime Wahlen zwar eine Bedingung, aber keine Gewähr für die demokratische Kontrolle öffentlicher Entscheidungen darstellen
24. lernen, demokratische Wahlen danach zu beurteilen, inwieweit der Wähler reale Entscheidungsalternativen hat
25. lernen, Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht daraufhin zu untersuchen und danach zu beurteilen, ob die Festlegung der Spielregeln (Zulassung von Parteien, Parteienfinanzierung, Auswahl der Mandatsträger...) allen Gruppen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte und Pflichten sichert bzw. womit Einschränkungen (z. B. 5 %-Klausel im Wahlgesetz der BRD) sich begründen lassen
26. prüfen, ob es Ausnahmesituationen gab/gibt, in denen geklärt werden muß, ob es zur Sicherung demokratischer Verhältnisse

notwendig ist, bestimmte demokratische Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen (z. B. Widerstandsrecht/-pflicht, Notstandsgesetze)

27. lernen, daß dabei in jedem Einzelfall erneut geprüft werden muß, inwieweit diese Außerkraftsetzung der Gewinnung, Sicherung oder Erweiterung von Herrschaftspositionen dient
28. lernen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht nur von deren institutioneller und verfassungsrechtlicher Verankerung abhängt, sondern auch von der Bereitschaft und der Fähigkeit der einzelnen Schichten der Bevölkerung, sich mit diesen Regeln zu identifizieren
29. lernen, daß die Fähigkeit zur demokratischen Kontrolle politischer Macht von den Möglichkeiten einer qualifizierten Urteilsbildung abhängt
30. lernen, den Stand der demokratischen Entwicklung einer Gesellschaft auch daran zu messen, inwieweit allen Wählerschichten eine realitätsangemessene Beurteilung politischer Vorgänge ermöglicht wird (Formen und Inhalte öffentlicher Meinungsbildung, Ausbildungsstand, Arbeitsplatzsituationen...)
31. fähig werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen
32. die durch Verfassung und Gesetze festgelegten persönlichen Rechte und Pflichten kennenlernen und fähig werden, den dadurch umrissenen Handlungsspielraum optimal zu nutzen
33. lernen, inwieweit gesetzliche Beschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten im Interesse der Allgemeinheit notwendig sind
34. lernen, Formen institutioneller Machtausübung auf ihre rechtlichen Grundlagen hin zu befragen
35. lernen, Grundwerte einer Gesellschaftsordnung auf die Organisation öffentlicher Aufgaben und ihre Auswirkungen zu beziehen

5./6. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Wahl der Lernzielschwerpunkte	275
Lernzielschwerpunkt 1: Soziale Gerechtigkeit als öffentliche Aufgabe	277
Wohnen an Hauptverkehrsadern (S. 277)	
Naherholungsräume (S. 279)	
Schulbauten/Schulangebote (S. 281)	
Elendsviertel (S. 283)	
Lernzielschwerpunkt 2: Einführung in die Funktion öffentlicher Institutionen (Umgang mit Behörden)	286
Polizei (S. 287)	

Wahl der Lernzielschwerpunkte

Das Vorhandensein öffentlicher Aufgaben und die Notwendigkeit, sie zu lösen, wird in unserer Gesellschaft von Schülern mittelbar und unmittelbar täglich erfahren. Ebenso kann von dem Wissen ausgegangen werden, daß öffentliche Aufgaben auch den privaten Bereich betreffen. Diese Erfahrungen und dieses Wissen beziehen sich vor allem auf Maßnahmen wie: Verkehrsregelung, Strom- und Wasserversorgung, Krankenpflege, Einrichtung von Schulen und Durchführung des Unterrichts u. a. Bekannt sind auch Instanzen, die öffentliche Aufgaben wahrnehmen wie: Regierungen, Behörden, Gerichte, Post, Polizeistationen.

Es kann jedoch nicht ein Bewußtsein davon vorausgesetzt werden, daß die bestehenden Organisationsformen, Inhalte und Maßnahmen im Bereich öffentlicher Aufgaben Ausdruck einer bestimmten Gesellschaftsstruktur sind. Daraus folgen Lernziele, in deren Mittelpunkt die historische Entwicklung und Veränderung öffentlicher Aufgaben steht. Auf die Ausweisung solcher Themenstichworte wurde jedoch zunächst für diese Jahrgangsstufe verzichtet, da die hierzu notwendige Vorarbeit noch nicht abgeschlossen ist. Bei dieser Arbeit werden die in den übrigen Lernfeldern vorgeschlagenen historischen Themenstichworte unter der Frage nach der Rolle und Bedeutung öffentlicher Institutionen neu gegliedert. Dabei soll für Schüler u. a. erfahrbar werden, daß das, was für sie heute selbstverständlich ist (z. B. Polizei, Rechtsprechung, Sozialleistungen des Staates) unter bestimmten Bedingungen und im Zusammenhang mit Entwicklungen und Veränderungen in den übrigen Bereichen der Gesellschaft entstanden ist.

Die bisher vorgelegten Themenstichworte sind zwei Lernzielschwerpunkten zugeordnet.

- Soziale Gerechtigkeit als öffentliche Aufgabe (Lernzielschwerpunkt 1)
- Einführung in die Funktion öffentlicher Institutionen; Umgang mit Behörden (Lernzielschwerpunkt 2)

Im ersten Lernzielschwerpunkt geht es darum, für eine Beschäftigung mit öffentlichen Aufgaben im Unterricht zu motivieren. Ausgangspunkt bilden Fälle, bei denen zu vermuten steht, daß sie Schüler zu Stellungnahmen herausfordern oder bei denen die Träger öffentlicher Aufgaben eine Rolle spielen, die in der Lerngruppe auf kontroverse Beurteilung stößt (z. B. sind Äußerungen aufzugreifen wie: Da müßte der Staat/die Regierung doch einschreiten, warum wird so etwas geduldet, das dürfen die Behörden doch nicht machen . . .).

Es ist also durchaus denkbar, daß moralische Entrüstung und Empörung über Mißstände zum Ausgangspunkt von Lernen werden. Damit kann Unterricht sich allerdings nicht zufriedengeben. Vielmehr gilt es, die Bedingungen für das Zustandekommen der Entscheidungen öffentlicher Instanzen ins Blickfeld zu rücken. So wäre z. B. zu klären, wer mit welchen Gründen ein bestimmtes Eingreifen öffentlicher Instanzen in dem jeweiligen Fall gefordert hat, auf welche Widerstände er dabei traf. Angesichts der dabei zutage tretenden gegensätzlichen Auffassungen können dann folgende Fragen zum Problem werden: Wie groß ist der jeweilige Entscheidungsspielraum der Behörden oder ihrer Repräsentanten? Woran sind deren Maßnahmen gebunden? Wie läßt sich gewährleisten, daß öffentliche Aufgaben nicht einseitig bestimmten Personen, Gruppen zugute kommen? Was wäre in diesem Zusammenhang z. B. zu dem Argument zu sagen: Wer mehr Steuern bezahlt, der hat auch mehr Rechte, Einfluß auf öffentliche Instanzen und ihre Träger. Solche und ähnliche Fragen wären dann wiederum zu beziehen auf allgemeine Vorstellungen und Ansprüche, die sich mit der Wirkungsweise öffentlicher Institutionen verbinden.

Wenn in diesem Zusammenhang erstmals Grundgesetz, Parteiprogramme, Gerichtsentscheidungen in den Unterricht einbezogen werden, geht es darum, einsichtig zu machen, daß in Vorstellungen und Meinungen einzelner gesellschaftliche Übereinkünfte eingehen. Ihre Bedeutung soll auf dieser Jahrgangsstufe am Beispiel der Funktion einer öffentlichen Einrichtung untersucht werden. Im Mittelpunkt steht die Befähigung der Schüler zum Umgang mit Behörden, die Vorbereitung auf eine bewußte Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten.

Die Themenstichworte, an denen die Lernzielschwerpunkte auf dieser Jahrgangsstufe erarbeitet werden, sind vorwiegend aus dem kommunalen Bereich gewählt. Hier werden die Auswirkungen öffentlicher Maßnahmen gegenständlich faßbar. Damit ist nicht gemeint, daß die jeweiligen von öffentlichen Instanzen getroffenen Entscheidungen ebenfalls durchsichtiger und überschaubarer sind als auf anderen Ebenen. Die Korrektur dieser Auffassung von der Anschaulichkeit und Isolierbarkeit kommunaler Entscheidungen gehört mit zu den Zielen dieses Lernfeldes: So müßte z. B. ermittelt werden, in welchem Ausmaß kommunale Entscheidungen wie Straßenbau, Schulbau, Fahrpreiserhöhungen gebunden sind an überregionale Entscheidungs- und Planungsprozesse und an außerhalb öffentlicher Instanzen sich vollziehende Entwicklungen (z. B. Konjunkturlage).

Lernzielschwerpunkt 1: Soziale Gerechtigkeit als öffentliche Aufgabe

Fälle für unverschuldete Belastung mit den Folgeerscheinungen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung sowie Beispiele für soziale Benachteiligung oder Unterprivilegierung scheinen geeignet, um Ansprüche und Erwartungen an öffentliche Instanzen unter folgenden **Lernzielen** aufzugreifen:

- lernen zu prüfen, wodurch der Handlungsspielraum öffentlicher Instanzen festgelegt wird, insbesondere danach zu fragen, welche Rolle dabei Verfassungen, Gesetze, Finanzen und politische Kräfteverhältnisse spielen (LZ 6)
- lernen, Grundwerte einer Gesellschaftsverfassung auf die Organisation öffentlicher Aufgaben und ihrer Auswirkungen zu beziehen (LZ 35)
- lernen, Formen der öffentlichen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen/beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden (LZ 8)
- prüfen lernen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet (LZ 5)
- an unterschiedlichen Beispielen die Mittel kennen- und beurteilen lernen, mit denen es gelungen ist, den öffentlichen Aufgabenbereich zur Durchsetzung partikularer Interessen zu gebrauchen (LZ 7)

Themenstichwort:

Wohnen an Hauptverkehrsadern

Lernzielorientierte Erläuterungen

Dieses Themenstichwort erlaubt es, politische Auseinandersetzungen ins Blickfeld zu rücken, die sich aus der gleichzeitigen Wahrnehmung verschiedener Aufgaben durch öffentliche Instanzen ergeben: Schutz der Bürger vor Lärmbelästigung einerseits, und die Lösung verkehrstechnischer Probleme andererseits. Zugleich kann an solchen Konflikten deutlich werden, daß in der Bevölke-

rung selbst unterschiedliche Vorstellungen über eine wünschenswerte Regelung vorhanden sind: Der einzelne hat in seiner Rolle als Autofahrer andere Erwartungen als in seiner Rolle als Anwohner. Anhand dieses Themenstichwortes wird zunächst sichtbar, daß bei der Beurteilung öffentlicher Aufgaben immer auch gefragt werden muß, ob angesichts der verschiedenen, teils sich widersprechenden Bedürfnisse überhaupt eine sinnvolle Regelung möglich ist: Am Beispiel des Individualverkehrs wäre in diesem Fall zu prüfen, ob das Bedürfnis, möglichst schnell und bequem zum Arbeitsplatz, zur Schule, zu Erholungsgebieten zu kommen, befriedigt werden kann, ohne daß dies zu Lasten der Bedürfnisse, die sich auf gesundes ruhiges Wohnen beziehen, geschieht. Ergebnis einer solchen Untersuchung könnte sein, daß die Form der Befriedigung verschiedener Bedürfnisse nicht nur von den Bedürfnissen selbst bestimmt wird. Es kann deutlich werden, daß die Orientierung kommunaler Entscheidungen an den Bedürfnissen der Betroffenen überlagert wird von Momenten wie Rücksichtnahme auf Industrieansiedlung, Berücksichtigung der Besitzverhältnisse an Grund und Boden. (Vgl. Lernziel 5)

Ferner kann gefragt werden, ob bei den jeweils geplanten oder getroffenen Regelungen unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse alle Betroffenen vergleichbare Möglichkeiten haben/hatten ihre Interessen wahrzunehmen. Hierzu sollte auch geprüft werden, wer sich nachteiligen Auswirkungen bestimmter Entscheidungen (Umzug, Wochenendhaus) entziehen kann. (LZ 8)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Untersuchung der Auswirkung von Planungsentscheidungen im Bereich des Verkehrs kann sich an folgenden Fragen orientieren:

- wie kommt es, daß Hauptverkehrsstraßen (auch: Einflugschneisen, Eisenbahnlinien) durch Wohngebiete führen?
- warum werden aus der allgemein bekannten Tatsache, daß Lärm, Abgasentwicklung, Verkehrsdichte zu gesundheitlichen Schäden, zur Gefährdung (Verkehrsunfälle) und zur Beschneidung des Bewegungsspielraums führen, nur begrenzt Folgerungen gezogen?
- wer hat die reale Möglichkeit, seine Wohnverhältnisse durch Umzug auf Grund eigener Entscheidung zu verbessern?
- wer unterstützt die Verlegung oder den Ausbau von Verkehrsadern bzw. die Verlagerung von Wohngebieten?

- welche Argumente werden jeweils vorgebracht, wie werden
Stellungnahmen begründet?
- wer setzt sich durch?

Zur Entwicklung solcher Fragestellungen können Konflikte aufgegriffen werden wie

- Beschwerden von Anwohnern über Lärmbelästigung
- Auseinandersetzung über die Trassenführung einer neuen Straße
- Forderung nach der Einrichtung von Spielstraßen
- Nachtfahrverbote für Lkws auf bestimmten Bundesstraßen
- Auseinandersetzungen über Fragen der Verkehrsregelung: Parkverbote, Ampelanlagen, Durchfahrtsverbote, Einbahnstraßenregelung

Materialhinweise:

aktuelle Materialien: Zeitungsberichte, Leserbriefe, Flugblätter, Stellungnahmen, Befragungen (bei Betroffenen und Polizei, entsprechenden Ämtern)

Themenstichwort:

Naherholungsräume

Lernzielorientierte Erläuterungen

Ein weiteres Beispiel, an dem die Rolle öffentlicher Instanzen in Konflikten zwischen allgemeinen und Einzelinteressen Fragestellungen motiviert, die auf die Lernziele verweisen, sind z. B. die Auseinandersetzungen um Errichtung, Ausbau, Ausstattung und Nutzung von Naherholungsräumen. Ein Schwerpunkt des Unterrichts liegt hier auf der Untersuchung der Gründe, die dazu führen, daß Institutionen, deren Aufgabe es ist, zu verhindern, daß sich Einzelinteressen auf Kosten der Interessen anderer einseitig durchsetzen, offensichtlich oder scheinbar Privilegien schützen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Untersuchung aktueller Fälle (z. B. Strandaufschüttung an bayrischen Seen) kann Schüler motivieren, Fragen nach den Leistun-

gen öffentlicher Institutionen im Bereich von Freizeit und Erholung zu stellen, von denen aus die Einrichtung, Erhaltung und Nutzung solcher Anlagen in Bezug gesehen werden können zu den Nutznießern:

- wo werden Freizeit-/Erholungsräume errichtet/geplant (z. B. Stadtparks, Naturparks, Wanderwege, Sportanlagen, Kulturhäuser, Theater . . .)?
- in welcher Entfernung liegen diese Anlagen/Einrichtungen zu den einzelnen Wohngebieten; welche öffentlichen Verkehrsmittel stehen zur Verfügung, bzw. wie sind die Verkehrswege ausgebaut?
- welche Funktionen haben solche Anlagen und Einrichtungen; wonach bestimmt sich ihr Erholungswert; in welchem Verhältnis stehen Erholungswert und wirtschaftliche Bedeutung?
- wer nimmt in welchem Umfang und zu welchen Zeiten welche Angebote wahr (auch unter Berücksichtigung der Unterschiede Stadt-Land)?
- wie hoch sind die Einrichtungs- und Erhaltungskosten solcher Anlagen? Wie werden sie aufgebracht?
- in welchem Verhältnis stehen finanzielle Aufwendungen und Größe des Personenkreises, der das jeweilige Angebot wahrnimmt (z. B. Verhältnis der Aufwendungen für Spielplätze, Sportstadien, Tiergärten, Museen, Theater)?
- wer setzt sich mit welchen Argumenten für die Erweiterung bestimmter Freizeit- und Erholungsangebote ein?

Diese Fragen – insbesondere auch die in ihre Beantwortung eingehenden kontroversen Auffassungen – können Gegenstand von Unterricht werden über einen Projektansatz, in dessen Mittelpunkt vorhandene und geplante Angebote im Regionalbereich, zu dem die jeweilige Schule gehört, steht. Darüber hinaus könnte versucht werden zu ermitteln, welche Einrichtungen wünschenswert wären, wo sie liegen sollten, wer sie benutzen sollte.

Materialhinweise:

Andrae, C. A., Ökonomik der Freizeit, rde 330/331

Arndt u. a., Das Freizeitverhalten der Bewohner der Frankfurter Nordweststadt, in: Rhein-Main-Forsch. H. 75, 1972

Haubrich, H., Westermann Programm — Sich erholen, Braunschweig 1970

Ruppert/Maier, Naherholungsraum und Naherholungsverkehr, Starnberg 1969

Ruppert/Maier, Naherholungsraum einer Großstadtbevölkerung, Inst. f. Raumforschung, H. 2, Bad Godesberg 1969

Schulz, A., Das Freizeit- und Erholungsangebot im Freiraum, Landschaftsverband Rheinland

Muchow, H. M., Jugend und Freizeit, rororo

Großer Hessenplan — Hessen 80

Regionale Planungsgemeinschaft Untermain — Ffm., Zeil 27,

Deutsche Zentrale f. Fremdenverkehr, Ffm.

Deutsche Ges. f. Freizeit, Düsseldorf-Oberkassel, Niederkasseler Str. 16

Kommunale und Regionale Planungsvorhaben

Zeitungsarchive

Materialien zur Bodenrechtsreform von den Parteien und versch. Verbänden

Heintze, G., Landschaftsrahmenplan Naturpark Meißner-Kaufunger Wald, 1966

ders., Landschaftsrahmenplan Naturpark Habichtswald, 1971

in: Schriftenreihe des Instituts für Naturschutz Darmstadt, 61 Darmstadt, Havelstr. 7, darin auch weiterführende Literatur

Programme und Pläne der Bundesländer, z. B. Landesentwicklungsplan Hessen 80

Memorandum zum Goldenen Plan für Gesundheit, Spiel und Erholung der Deutschen Olympischen Gesellschaft

Themenstichwort:

Schulbauten/Schulangebot

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Möglichkeit und Grenzen, durch öffentliche Maßnahmen soziale Gerechtigkeit herzustellen, können Lerngegenstand werden, in-

dem die Schulsituation in einer Gemeinde/Kommune/Stadtteil/Region verglichen wird mit dem Angebot in anderen Regionen. An einem Beispiel, von dem die Schüler unmittelbar betroffen sind, lassen sich zugleich erste Einblicke in die Struktur des Ablaufs von Entscheidungsprozessen in öffentlichen Institutionen gewinnen. Dabei soll geprüft werden, inwieweit Entscheidungen auf überregionaler Ebene den Handlungsspielraum einer Kommune mitbestimmen (Landtag, Landesregierung, Kreistage u. a.).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Unterrichtsansätze zu diesem Themenstichwort stehen in Zusammenhang mit den für diese Jahrgangsstufe im Lernfeld I (Sozialisation) zum Stichwort Schule zusammengefaßten unterrichtspraktischen Hinweisen und Materialhinweisen. Um den Ablauf von Entscheidungsprozessen in öffentlichen Institutionen untersuchen zu können, sollte Unterricht sich an folgenden Fragestellungen orientieren:

- wer trifft Entscheidungen, ob und welche Schule, in welcher Form und an welchem Standort gebaut/erweitert wird?
- wie kommen Entscheidungen über die Ausstattung einer Schule zustande (Turnhalle, Experimentiergeräte, Büchereien)?
- wovon hängt es ab, ob unter Umständen notwendige Schulbusse eingesetzt werden können?
- von welchen Umständen hängt die Entscheidung darüber ab, welche Lehrer an einer Schule unterrichten (insbesondere Fehlbedarf von Lehrern)?

Bei der Beantwortung dieser Fragen lassen sich eine Reihe von Informationen und Begriffen über Aufbau und Funktion öffentlicher Institutionen, ihr Verhältnis zueinander die Einflußnahme von Interessengruppen auf diese Institutionen vermitteln.

Materialhinweise:

Hessen 80 – Schulentwicklungsplan

Hess. Min. d. Inneren, Zentrale Orte und ihre Verflechtungsbereiche

Hess. Kultusministerium, Information Gesamtschule, 1970 (Differenzierung – Organisation – Schulbauten)

Geipel, R., Bildungsplanung und Raumordnung, in: Geogr. Rundsch. 1/1969 (mit ausführlichem Lit.verzeichnis)

Amendt, G., Kinderkreuzzug, roro 1153

Vgl. auch die Literatur in Lernfeld I, Jgst. 5/6, zum ThS Schule

Kommunale Schulentwicklungspläne

Regionale Schulentwicklungspläne

Schmiederer, R., Bildungskrise und Schulreform, Ffm. 1971

Themenstichwort:

Elendsviertel

Lernzielorientierte Erläuterungen

Über die voranstehenden Themenstichworte soll deutlich werden, daß der Ausgleich sozialer Benachteiligung sowie der Schutz und die Verbesserung der Lebensqualität zu den Normen gehören, an denen die Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben zu messen ist. Die hierzu bisher entwickelten Fragen und gewonnenen Einsichten können die Voraussetzungen schaffen, um in einem nächsten Schritt solche Beispiele zu untersuchen, an denen die Vereinbarkeit zwischen diesen Normen und Teilbereichen menschlichen Schattendaseins zum Problem wird (z. B. Existenz von Elendsvierteln/Slums; die Lage alleinstehender alter Menschen aus den unteren Sozialschichten, Gastarbeiterunterkünfte)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Situation der Lerngruppe spielt bei der Entscheidung für die Wahl dieses Themenstichwortes eine ausschlaggebende Rolle. In Lerngruppen, denen Kinder aus Slum-Gebieten bzw. Gastarbeiterkinder angehören, könnten zwar die Einstellungen der Mitschüler zu diesen Kindern verändert werden, jedoch ist im einzelnen Fall zu entscheiden, inwieweit eine Lerngruppe in der Lage ist, diese Probleme, die sie bisher verdrängt hat, aufzuarbeiten.

Nichts ist für Bewohner der Elendsviertel auf die Dauer so schädlich wie kurzschlüssige Gesellschaftsreaktionen, die ihre Sonderrolle verstärken. Sie sind nicht zuletzt auch Opfer von Abwehrreaktionen, die nicht durch die im schulischen Bereich mögliche Rationalität zu beseitigen sein dürften.

Die unmittelbare Konfrontation mit den Verhältnissen in Obdachlosensiedlungen oder Slums dürfte bei Schülern nicht zu der gewünschten Nachdenklichkeit führen. „Neugierverhalten“ oder „Abwehrreaktion“ sind im Interesse der Bewohner sozialer Brennpunkte nicht erwünschte Verhaltensformen. Der gesellschaftliche Zusammenhang kann durch unmittelbare Begegnung nicht sichtbar gemacht werden.

Sollen über eine bloße Kenntnisnahme des sozialen Elends hinaus Lernprozesse in Gang gebracht werden, dann wird die Frage in den Mittelpunkt gerückt werden müssen, in welcher Form öffentliche Institutionen mit dem Problem sozialen Elends befaßt sind, welche Maßnahmen sie treffen, womit diese Maßnahmen begründet werden, und nicht zuletzt, warum an sich notwendige Maßnahmen nicht getroffen werden, um von hier aus die Grenzen der Einwirkungsmöglichkeiten zu beurteilen. Voraussetzung dafür, daß solche Zusammenhänge untersucht werden können, ist, daß im Lernfeld Sozialisation Voreinstellungen aufgearbeitet werden, wie sie sich in folgenden Äußerungen spiegeln: „Die sind selber daran schuld“, „Die sollen doch was schaffen“, „Die wollen es ja gar nicht anders“. In diesem Lernfeld wird versucht, Schüler zusätzlich für folgende Fragen zu interessieren:

- Woran erkennt man Elendsviertel? wo liegen sie; wer wohnt dort (Beruf, Arbeitsplatz?); woher kommen die Bewohner? Welche Schulen besuchen die Kinder, die dort wohnen?
- Wieviel Wohnraum steht dem einzelnen zur Verfügung?
- Welche Aufgaben übernimmt die öffentliche Fürsorge in diesen Gebieten? Von wem wird sie dabei unterstützt?
- Welche Finanzmittel stehen für Fürsorgemaßnahmen zur Verfügung?
- Von wem und wie werden die Interessen der Randgruppen bei der Verteilung und Festlegung öffentlicher Ausgaben vertreten?
- Inwieweit führt die Begrenzung öffentlicher Einflußnahme in den Privatbereich in solchen Fällen zur Verfestigung vorhandener Formen von Unterprivilegierung (z. B. gesetzliche Rechte der Eltern u. a.)?

Es geht nicht um eine umfassende Untersuchung der mit diesen Fragen angesprochenen Probleme. Der Unterricht hätte sein Ziel erreicht, wenn er bei den Schülern zu einem Problembewußtsein führt und zu der Einsicht in die Notwendigkeit, die Situation von

Unterprivilegierten stärker als bisher in die Diskussion einzubeziehen. Dazu müßte deutlich werden, daß Grenzen für die Einwirkung öffentlicher Instanzen auch dadurch gesetzt werden, daß kein allgemeines Interesse an der Veränderung der Situation besteht (auch unter Einschluß der Frage, woran künftig Versuche, dies zu tun, scheitern könnten).

Materialhinweise:

vgl. vorangegangene Themenstichworte

Werner, W., Vom Waisenhaus ins Zuchthaus, Ffm. 1972

Iben, G., Kinder am Rande der Gesellschaft, Erziehungs- und Bildungshilfen in Notunterkünften, München 1971

Haug, H. J., Maessen, H., Kölner Bürgerinitiative Obdachlosigkeit in: Grassmann, H., Bürgerinitiativen, Frankfurt 1971

Typen sanierungsbedürftiger Wohnviertel im Ruhrgebiet, in: Geogr. Rundsch. 4/69

Schwarzbuch, Ausländische Arbeiter in der BRD, 1972, Fischer-Tb 1325

Haag, F., Wohnungslose Familien in Notunterkünften, München 1971 (mit ausf. Lit.angaben)

Iben, Randgruppen der Gesellschaft, München 1970

Albrecht, G., Obdachlose in Köln, Köln 1970

Der Spiegel, 40/1970, S. 86 ff.

Kommunale Veröffentlichungen zum Obdachlosenproblem (Vorliegend von Hannover, Berlin, Düsseldorf, München)

Wallraff, G., Asyl ohne Rückfahrkarte, in: Wallraff, 13 unerwünschte Reportagen, 1971⁷

Zapf, K., Rückständige Viertel, Ffm. 1969

Zu Südamerika:

Lewis, O., Die Kinder von Sanchez, Fischer-Tb 804

Städtewachstum und unkontrollierte Siedlungen in Lateinamerika, in: Geogr. Rundschau 12/1971

Sandner, G., Die Hauptstädte Zentralamerikas, Heidelberg 1969

de Jesus, K. M., Tagebuch einer brasilianischen Negerin,
Fischer-Tb 922

Weitere **Themenstichworte** zu diesem Lernzielschwerpunkt können sein (u. a.):

Kinderspielplätze

Kindertagesstätten/Kindergärten

Kinder im Straßenverkehr

Kinder im Krankenhaus

Lernzielschwerpunkt 2: Einführung in die Funktion öffentlicher Institutionen (Umgang mit Behörden)

Lernziele im Lernfeld öffentliche Aufgaben schließen die Befähigung der Schüler zur Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten als Staatsbürger ein. Dies verlangt auch Kenntnisse und die Fähigkeit zur Beurteilung der Funktion öffentlicher Institutionen. Die Vermittlung solcher Kenntnisse hat jedoch – erfolgt sie losgelöst von den Erfahrungen der Schüler – in der Regel keine Wirkung (vgl. Mißerfolg der politischen Bildung als Institutionenkunde).

Demgegenüber wird vorgeschlagen von Situationen auszugehen, in denen Umgang mit Behörden notwendig ist. Auch hier kann wieder die Darstellung von Kenntnissen und entsprechenden Verhaltensformen unmittelbare Erfahrungen nicht ersetzen. Dies wirkt sich bei der Auswahl der Themenstichworte und ihrer Zuordnung zu Jahrgangsstufen aus in dem Vorschlag, sich für die 5./6. Klasse auf Polizei oder soweit möglich auf städtische Verkehrsbetriebe bzw. Bundesbahn/Bundespost zu beschränken.

Für die folgenden Jahrgangsstufen bezieht sich dann nochmals Einführung in den Umgang mit Behörden/öffentlichen Institutionen auf Bereiche wie:

- Jugendfürsorge/Erziehungsberatung
- Gesundheitswesen
- Berufsberatung
- Gerichte
- Finanzämter
- Bundeswehr

Der Unterricht soll sich dabei an folgenden **Lernzielen** orientieren:

- lernen, Formen institutioneller Machtausübung auf ihre rechtlichen Grundlagen hin zu befragen (LZ 34)
- lernen zu prüfen, inwieweit gesetzliche Beschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten im Interesse der Allgemeinheit notwendig sind (LZ 33)
- lernen zu prüfen, wodurch der Handlungsspielraum öffentlicher Instanzen festgelegt wird, insbesondere danach zu fragen, welche Rolle dabei Verfassungen, Gesetze, Finanzen und politische Kräfteverhältnisse spielen (LZ 6)
- legalisierte Formen des Konfliktaustrags zwischen gesellschaftlichen Gruppen daraufhin befragen, inwieweit die jeweiligen Spielregeln einzelne Gruppen benachteiligen bzw. bevorzugen (LZ 9)
- prüfen, ob es Ausnahmesituationen gab/gibt, in denen geklärt werden muß, ob es zur Sicherung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, bestimmte demokratische Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen (Widerstandsrecht/Notstandsgesetze) (LZ 26)
- die durch Verfassung und Gesetze festgelegten persönlichen Rechte und Pflichten kennenlernen und fähig werden, den dadurch umrissenen Handlungsspielraum optimal zu nutzen (LZ 32)

Themenstichwort:

Polizei

Unterrichtspraktische Hinweise:

Eine öffentliche Institution, mit deren Existenz Schüler unmittelbar und mittelbar täglich konfrontiert werden, ist die Polizei. Indem Un-

terrichtet verschiedene Situationen, in denen die Polizei in Aktion tritt, aufgreift, kann er die Voraussetzung schaffen, um Fragen nach den gesetzlichen Grundlagen für das jeweilige Verhalten der Polizei zu stellen.

Ausgangspunkt von Unterricht können sein:

- Situationen, die Schüler selbst benennen. Es ist anzunehmen, daß auf diese Weise unmittelbare Erfahrungen (z. B. Verkehrsregelung durch Polizei; Aufnahme von Verkehrsunfällen; aber auch: Einsätze der Polizei zur Schlichtung von Streitigkeiten oder bei Lärmbelästigung), aber auch durch Medien vermittelte Vorstellungen („Der Kommissar“; Einsätze der Polizei bei Demonstrationen, Hausbesetzungen) benannt werden.
- Ermittlung der Voreinstellungen der Schüler zum Stichwort Polizei. Unter dem Gesichtspunkt der Lernziele erscheint es wichtig, herauszufinden, in welchem Ausmaß sich für die Schüler mit der Polizei Affekte (z. B. Angstgefühle) und realitätsfremde Vorstellungen verbinden. Wege zur Ermittlung solcher Voreinstellungen sind das „brain-storming“ („Schreibt auf, was euch zu dem Wort Polizei einfällt“; oder: „Malt ein Bild zu dem Thema ‚Polizei‘“.) oder die Aufforderung, eine Geschichte, in der ein Konflikt bis zu dem Punkt erzählt wird, an dem die Polizei erscheint, zu Ende zu führen.
- Auf diese Weise gewinnt zwar der Lehrer einen Überblick über die Vor-Urteile, die sich für die Lerngruppe mit dem Stichwort Polizei verbinden. Ob daraus jedoch für Schüler eine Motivation zur Beschäftigung mit dem Gegenstand Polizei resultiert, hängt davon ab, inwieweit die Assoziationen der Schüler zu kontroversen Ergebnissen führen. Sollte dies nicht der Fall sein, kann der Lehrer den Schülervorstellungen widersprechendes Material im Sinne der didaktischen Provokation vorlegen (vgl. dazu unterrichtspraktische Hinweise zu dem Themenstichwort Vorurteile im Lernfeld I dieser Jahrgangsstufe).
- Ein dritter Ansatz, Unterricht zu diesem Themenstichwort zu organisieren, besteht in dem Aufgreifen aktueller Fälle, die zu kontroversen Auffassungen über das Verhalten der Polizei führten.

Bei allen drei Ansätzen sollte sich Unterricht an folgenden Fragen orientieren:

- wann, in welchen Situationen und aus welchen Gründen greift Polizei ein?

- was haben solche Situationen gemeinsam, wodurch unterscheiden sie sich?
- wer bestimmt, ob und in welcher Form welche Art der Polizei eingreift?
- wann und mit welcher Begründung darf/muß die Polizei Gewalt anwenden?
- wodurch wird kontrolliert, daß die Polizei ihre Befugnisse nicht überschreitet?
- welche Situationen gibt es/sind denkbar, in denen Schüler mit der Polizei zu tun haben?
- welche Rechte/Pflichten hat der einzelne im Konfliktfall mit der Polizei, welche Rechte/Pflichten hat die Polizei?
- werden durch Aktionen der Polizei einzelne Gruppen der Bevölkerung bevorzugt/benachteiligt?

Während diese Fragen vorwiegend dazu beitragen sollen, Aktionen der Polizei in der Öffentlichkeit zu beurteilen und auf das eigene Verhalten gegenüber der Polizei vorzubereiten, käme es entsprechend den unter diesem Lernzielschwerpunkt zusammengefaßten Lernzielen darüber hinaus darauf an, daß Schüler am Beispiel der Polizei die Struktur und das Funktionieren einer öffentlichen Institution kennenlernen. Dies dient einmal der Befähigung zum Umgang mit Behörden, soll darüber hinaus aber auch zu einer entpersonalisierenden Betrachtung öffentlicher Institutionen beitragen. Dazu müßten u. a. folgende Fragen entwickelt werden:

- wie wird man Polizist, welche Laufbahnen gibt es; welche Voraussetzungen (Ausbildungsstand) sind dazu nötig; was verdient ein Polizist, der z. B. im Streifendienst oder zur Verkehrsregelung eingesetzt ist (vgl. mit anderen Berufen [z. B. Lehrer]), wie wird für den Beruf geworben?
- wie ist der Polizeidienst organisiert?
- wie wird die Polizei in der Öffentlichkeit beurteilt (z. B. Presse); wie beurteilt die Polizei ihr Bild in der Öffentlichkeit?
- welche Verbesserungsvorschläge, bezogen auf Ausbildung, Besoldung, Laufbahnen, Einsatz, Dienstzeit, Verhältnis zur Bevölkerung hat die Polizei selbst vorgelegt (z. B. durch die Polizei-Gewerkschaft).

7./8. Jahrgangsstufe

Übersicht	Seite
Wahl der Lernzielschwerpunkte	293
Lernzielschwerpunkt 1: Ausgleich postikularer Interessen als öffentliche Aufgabe	294
Lernzielschwerpunkt 2: Öffentliche Aufgaben und gesellschaftspolitische Ziele	301
Lernzielschwerpunkt 3: Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel	310

Wahl der Lernzielschwerpunkte

Für diese Jahrgangsstufe sind folgende Lernzielschwerpunkte vorgesehen:

- Ausgleich partikularer Interessen als öffentliche Aufgabe (Lernzielschwerpunkt 1)
- Öffentliche Aufgaben und gesellschaftspolitische Ziele (Lernzielschwerpunkt 2)
- Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel (Lernzielschwerpunkt 3)
- Demokratische Kontrolle öffentlicher Aufgaben (muß noch entwickelt werden)

Die Wahl dieser Lernzielschwerpunkte zeigt besonders deutlich die Unmöglichkeit, dieses Lernfeld von den übrigen zu isolieren. Dies findet in der engen Verbindung der Lernzielschwerpunkte mit den Angeboten der anderen Lernfelder seinen Ausdruck. So verlangt z. B. die Entwicklung des Schulsystems (Lernfeld I) oder die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Produktionsformen und Infrastruktur (Lernfeld II) die Behandlung von Problemen, die unmittelbar und mittelbar alle vier hier vorgeschlagenen Lernzielschwerpunkte betreffen. Auf dieser Jahrgangsstufe rücken insgesamt Fragen in den Mittelpunkt, die Gesellschaftsstrukturen und ihrer Entwicklung gelten (z. B.: Entwicklung der Menschenrechte und Formen ihrer Durchsetzung, Lernfeld I; Entstehung und Entwicklung von Grundherrschaft, kapitalistischer Produktionsweise, industrieller Revolutionen, Lernfeld II; koloniale Abhängigkeitsstrukturen, Lernfeld IV). Einen wesentlichen Gesichtspunkt bei all diesen Themen bildet das Verhältnis zwischen staatlicher Organisation und Gesellschaftsform unter Lernzielen, wie sie der zweite Lernzielschwerpunkt hier zusammenfaßt. Dementsprechend werden sich die noch auszuarbeitenden Angebote im historischen Arbeitsbereich auf dieser Jahrgangsstufe vorrangig mit der Entstehung und Veränderung öffentlicher Aufgaben im Sinne einer Entfaltung des Begriffsfeldes Staat und Politik befassen.

Davon läßt sich zwar die Aufbringung und Verteilung/Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel nicht trennen. Dieser Bereich soll jedoch unter besonderer Berücksichtigung gegenwärtiger Probleme nochmals eigens aufgegriffen werden. Anknüpfungspunkte und Überschneidungen mit den übrigen Lernfeldern sind hier: Soziali-

ranz und Kompromiß bedeuten, wer sie von wem verlangt und welche Anforderungen sich damit verbinden und wie sich ihre Anerkennung für die Beteiligten und Betroffenen auswirkt. Dabei dürfte sich in der Regel zeigen, daß Begriffe wie Toleranz und Kompromiß sich in ihrer jeweiligen Bedeutung weder isoliert noch getrennt von anderen Werten beurteilen lassen. So müßte z. B. gefragt werden, wie verhindert werden kann, daß sich im Kompromiß jeweils die sozial mächtigere Gruppe letztlich doch durchsetzt (Frage nach der Gleichwertigkeit der Chancen zur Wahrnehmung partikularer Interessen) oder von welchem Punkt an Duldsamkeit gegenüber anderen Auffassungen umschlägt in die Duldung sozialer Mißstände und Benachteiligung (Frage nach der sozialen Gerechtigkeit).

Die Rolle des Staates bei der Lösung dieser Aufgaben bezeichnet den zweiten Aspekt um den es in diesem Lernzielschwerpunkt geht.

Lernziele: Die Schüler sollen lernen

- zu prüfen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet (LZ 5)
- Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht daraufhin zu untersuchen, ob diese Festlegung bestimmter „Spielregeln“ allen Gruppen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte sichert (LZ 25)
- daß die Fähigkeit zur demokratischen Kontrolle politischer Macht von den Möglichkeiten einer qualifizierten Urteilsbildung abhängt (LZ 29)
- die durch Verfassung und Gesetz festgelegten persönlichen Rechte und Pflichten kennenlernen und fähig werden, den dadurch umrissenen Handlungsspielraum optimal zu nutzen (LZ 32)
- fähig zu werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen (LZ 31)

Themenstichworte:

Bau/Ausbau von Verkehrswegen

Erschließung von Neubaugebieten

Stadtteilsanierung**Flurbereinigung****Mietwucher – Hausbesetzungen****Umweltschutzprobleme****Wahlen/Wahlkampf****Lernzielorientierte Erläuterungen**

Es soll deutlich werden, daß die Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben einmal darin besteht, den verschiedenen Einzelinteressen angemessen Rechnung zu tragen. In diesem Sinn erfüllen öffentliche Einrichtungen die Funktion, verschiedene Interessen auszugleichen. Andererseits läßt sich an den durch die Themenstichworte erfaßten Beispielen zeigen, daß dieser Interessenausgleich nur dort gelingen kann, wo es sich nicht um grundsätzlich widersprüchliche Interessen handelt. In Fällen, in denen ein alle Seiten befriedigender Interessenausgleich nicht gelingen kann, muß untersucht werden, welchen Interessen durch die Entscheidung der öffentlichen Institutionen mit welchen Argumenten der Vorrang gegeben wird. In diesem Zusammenhang gewinnt der Interpretationsspielraum gesetzlicher Bestimmungen für solche Entscheidungen besonderes Gewicht (z. B. Verhältnis zwischen dem Recht auf Privatbesitz an Grund und Boden und der Sozialbindungsklausel des Eigentums). Dabei genügt es im Unterricht nicht, wenn an einzelnen Fällen lediglich aufgezeigt wird, daß sich bestimmte partikulare Interessen in einer Form einseitig durchsetzen können, die die Lösung notwendiger öffentlicher Aufgaben verhindern bzw. zumindest hinauszögern. Ebenso wenig sollte sich Unterricht im Sinne moralischer Entrüstung darauf beschränken, öffentlichkeitswirksam gewordene Skandale (z. B. Baulandaffären, Bodenspekulationen) darzustellen. Vielmehr käme es darauf an, jeweils herauszuarbeiten, wie der Entscheidungsprozeß verlaufen ist bzw. wie er eventuell korrigierbar wurde und welche Rolle dabei Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht spielten.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die unter diesem Lernzielschwerpunkt zusammengefaßten Lernziele lassen sich über alle oben angeführten Themenstichworte ange-

hen. Die Wahl der Themenstichworte sollte nach der jeweiligen Situation im Regionalbereich, dem die Schule angehört, erfolgen. Ausgangspunkt dürften in der Regel aktuelle über die Presse zugänglich gemachte Fälle sein, die im Sinne von Fallanalysen (vgl. Teil A, S. 52 f) unter folgenden Fragestellungen zum Gegenstand von Lernen werden:

- wer sind die direkt oder indirekt Beteiligten/Betroffenen?
- wo und in welcher Form äußern sie ihre Interessen? (worin bestehen diese Interessen, worin unterscheiden sie sich?)
- von wem werden sie dabei unterstützt (Rolle der Presse)?
- wodurch unterscheiden sich die Einflußmöglichkeiten der Beteiligten auf den öffentlichen Entscheidungsprozeß?
- worin besteht die Rolle öffentlicher Institutionen (welche Institutionen sind in welcher Form mit dem Fall befaßt)?
- welche Rolle spielt dabei der Informationsstand/Ausbildungsstand/die soziale Stellung der Beteiligten?
- wovon hängt die Möglichkeit ab, vorhandene Rechtspositionen zu nutzen (auch Kenntnis behördlicher Zuständigkeiten und Fähigkeit, sich an Behörden zu wenden, Möglichkeiten, sich einen Rechtsbeistand zu nehmen)?
- welche Rolle spielt bei der Wahrnehmung der Interessen die soziale Stellung und der Besitzstand der Beteiligten?
- wie läßt sich eine solche Rolle nachweisen (von wem wird mit welchen Argumenten ein solcher Nachweis versucht)?
- mit welchen Argumenten vertreten die Beteiligten ihre Position?
- welche Rolle spielt dabei die Fähigkeit, partikulare Interessen als allgemeine darzustellen?
- gibt es Möglichkeiten zu entscheiden, ob es sich im jeweiligen Fall um partikulare oder um allgemeine Interessen handelt?

Materialhinweise:

Ritschel, H., Vom Verkehrschaos zur Verkehrsordnung, Zeitfragen 5, Hamburg 1968

Schultz, U. (Hg.), Umwelt aus Beton oder Unsere unmenschlichen Städte, roro 1497

Bahrtdt, H. P., Die moderne Großstadt – Soziologische Überlegungen zum Städtebau, Hamburg 1969

Bahrtdt, H. P., Humaner Städtebau – Überlegungen zur Wohnungspolitik und Stadtplanung für eine nahe Zukunft, Hamburg 1971

Mitscherlich, A., Die Unwirklichkeit unserer Städte, es 123

Kursbuch 27 – Planen, Bauen, Wohnen, Berlin 1972

Zapf, K., Rückständige Viertel, Ffm. 1969

Zapf, K. u. a., Stadt am Stadtrand, Ffm. 1969

Albers, G., Was wird aus der Stadt – Aktuelle Fragen der Stadtplanung, Serie Piper, München 1972

Jacobs, J., Tod und Leben großer amerikanischer Städte, Ullstein Bauwelt Fundamente, Ffm. 1965

Burckhardt, L., Politische Entscheidungen in der Bauplanung, in: Helms, H. G./J. Jansen, Kapitalistischer Städtebau, Neuwied-Berlin 1970

Iben, G., Menschen unterm Planquadrat, Hanser Umweltforschung, München 1971

Berndt, H., Der Verlust von Urbanität im Städtebau, in: Städtebau im Kapitalismus (I), Argument Heft 44, Karlsruhe 1968

Mausbach, H., Die Planung der Stadtkernerneuerung – Ein Erfahrungsbericht mit sechs Beispielen aus Mittel- und Kleinstädten, Stuttgart 1972

Kreuzberg (Hg.), Sanierung – für wen?, in: Büro für Sanierung und soziale Arbeit, Berlin 1971

Grossmann, H. (Hg.), Bürgerinitiativen – Schritte zur Veränderung?, Fi.-Tb. 1233

Roth, W. (Hg.), Kommunalpolitik – für wen?, Arbeitsprogramm der Jungsozialisten, Fi.-Tb. 1272

Stahl K./G. Curdes, Umweltplanung in der Industriegesellschaft, rororo tele 30

Petzold, V., Modelle für morgen - Probleme von Städtebau und Umweltplanung, rororo tele 51

Helms, H. G./J. Jansen, Kapitalistischer Städtebau, Neuwied-Berlin 1970

Material zum Thema Flurbereinigung erhält man beim Kulturamt des jeweiligen Bezirks. Anschauungsmaterial ist auch in allen Atlanten und Erdkunde-Schulbüchern enthalten.

Nauroth, B., Die Aussiedlung im Flurbereinigungsverfahren, in: Schriftenreihe für Flurbereinigung, Heft 19, Stuttgart 1958

Ernst, E., Agrarprobleme als Thema eines fächerübergreifenden Erdkundeunterrichts, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 8, Stuttgart 1968

Umweltschutzprobleme:

Umweltgefahren und -schutz, Informationen zur politischen Bildung Nr. 146, 1971 (darin weiterführende Literatur mit kurzer inhaltlicher Darstellung)

Walper, K.-H., Planen für die Zukunft (Schriftenreihe der Hess.-Landeszentrale für Polit. Bildung Nr. 13) 1970 (darin Kapitel II)

Voigt, J., Das große Gleichgewicht – Zerstörung oder Erhaltung unserer Umwelt, rororo tele 17

Knübel, H., Naturschutz, Landschaftsschutz und Umweltschutz in der BRD 1970/71, in: Geographische Rundschau 1971, S. 120

Filme zu den einzelnen Themen sind an den Landesbildstellen zu haben, außerdem beim

Landesfilmdienst für Jugend und Volksbildung in Hessen, Frankfurt a. M., Kennedy-Allee 105 a: „Alarm, Alarm!“; „Abwasser“; „Die gelbe Fahne“; „Gequälte Flüsse“; „Wassersünden – Wassersorgen“; „SOS – SO₂“.

Literatur zum Thema Naturschutz und Ökologie ist zu erhalten beim Institut für Naturschutz, 61 Darmstadt, Havelstr. 7

Beim Hess. Minister für Landwirtschaft und Umwelt sind Literaturangaben zu neuesten Veröffentlichungen zum Thema Umweltfragen zu erhalten, 62 Wiesbaden, Schloßplatz 2

Hessen 80 – Mensch und Umwelt, 1970, zu erhalten beim Minister für Landwirtschaft, Wiesbaden.

Lernzielschwerpunkt 2: Öffentliche Aufgaben und gesellschaftspolitische Ziele

Im ersten Lernzielschwerpunkt standen Anforderungen an öffentliche Institutionen im Mittelpunkt. In einem zweiten Lernzielschwerpunkt soll nun aus einer anderen Blickrichtung stärker als das bisher der Fall war, der Umfang und die Tragweite öffentlicher Regelungen für die gesellschaftliche Entwicklung im allgemeinen und den Entfaltungsspielraum des einzelnen im besonderen im Vordergrund stehen.

Lernziel: Die Schüler sollen dabei

- prüfen lernen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet (LZ 5)
- lernen zu prüfen, wodurch der Handlungsspielraum öffentlicher Instanzen festgelegt wird, insbesondere danach zu fragen, welche Rolle dabei Verfassungen, Gesetze, Finanzen und politische Kräfteverhältnisse spielen (LZ 6)
- lernen, die Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den jeweiligen direkten und indirekten Auswirkungen dieser Maßnahmen (LZ 7)
- lernen, Entstehung und Veränderung im öffentlichen Aufgabenbereich in Zusammenhang zu sehen mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung (LZ 10)
- lernen, die Begründungs- und Rechtfertigungsmodelle für historische und gegenwärtige Formen der Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel daraufhin zu prüfen, welche Gruppen einer Gesellschaft dadurch bevorzugt/benachteiligt werden/wurden (LZ 14)
- lernen, daß jeweils geprüft werden muß, inwieweit durch den Umfang öffentlicher Haushaltsmittel und die Formen ihrer Verwendung gesellschaftlich notwendige öffentliche Aufgaben aus finanziellen Gründen eingeschränkt bzw. nicht in Angriff genommen werden konnten/können (LZ 15)

Es wird vorgeschlagen, sich bei Versuchen, diese Lernziele in Ansätzen im Unterricht zu erreichen, auf zwei Ressorts öffentlicher Aufgaben zu beschränken, deren Bedeutung unmittelbar den Erfah-

rungsraum der Schüler erreicht. Die dazu gewählten Bereiche der Familien- und Bildungspolitik bieten sich zudem an, weil sie im Lernfeld I unter dem Aspekt der schichtenspezifischen Sozialisationsbedingungen ebenfalls thematische Schwerpunkte dieser Jahrgangsstufe setzen.

Die in diesem Lernzielschwerpunkt angestrebte Einführung der Schüler in das Zustandekommen und in die Auswirkungen staatlicher Familien- und Bildungspolitik soll darüber hinaus den Lernzielschwerpunkt 3 vorbereiten, in dem es um die Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel geht. Motivierend für die dort zusammengefaßten Fragestellungen könnte der Lernzielschwerpunkt 2 insofern sein, als hier jeweils an Beispielen politische Prioritätsentscheidungen auch als Entscheidungen über die Verteilung von Haushaltsmitteln faßbar werden. Ferner dürfte die naheliegende Forderung angesichts der erkannten Defizite und Mängel mehr Mittel für die Einzelressorts Bildung und Familie aufzuwenden, den Blick auf die Stellung dieser Teilbereiche im Gesamtzusammenhang öffentlicher Aufgaben und Haushalte lenken.

Themenstichworte:

Die Themenstichworte knüpfen sinnvollerweise an den entsprechenden Vorschlägen im Lernzielschwerpunkt 1 und 2 der 7./8. Jahrgangsstufe im Lernfeld I an. Gesichtspunkte, die dabei den Aspekt öffentliche Aufgaben besonders betonen, können sein:

im Sozialisationsfeld Familie:

- **Kindergeld/Steuerermäßigung für Familien**
- **Schwangerschaftsurlaub** (vgl. zur Dauer auch die Regelungen in anderen Staaten)
- **Familiengesetzgebung** (Scheidungsrecht, gesetzliche Bestimmungen zur Stellung der Frau, Unehelichenrecht)
- **Angebot an Kindergärten**
- **Wohngeld/Sozialer Wohnungsbau**

zum Sozialisationsfeld Schule:

- **Schulpflichtgesetz**
- **Bundesausbildungsförderungsgesetz**
- **Elternmitbestimmung/SV (Schülervertretung)**
- **Schulreformpolitik/Lehrerausbildungsreform/Hochschulreform**

Unterrichtspraktische Hinweise:

Vorschläge zur Verbindung der genannten Themenstichworte mit den im Lernfeld I vorgesehenen Aufgaben werden noch erarbeitet. Sie sollen in Form von Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Es wird vorgeschlagen, von in der Öffentlichkeit diskutierten Fällen auszugehen: z. B.

- Diskussion über § 218
- Bürgerinitiativen zur Errichtung von Kindertagesstätten
- Kontroversen um die Errichtung einer Gesamtschule
- Protestaktionen gegen überfüllte Klassen/Lehrermangel
- ...

Die in diesem Lernzielschwerpunkt zusammengefaßten Lernziele führen zu folgenden Fragen:

- worin äußert sich jeweils die Einwirkung öffentlicher/staatlicher Institutionen (z. B. welche Rolle spielen Gesetze, Strafbestimmungen, finanzielle Aufwendungen u. a.)
- mit welchen Argumenten wird öffentlich/staatliche Einflußnahme im jeweiligen Fall begründet, gefordert, abgelehnt?
- wo finden sich solche Begründungen, von wem werden sie vorgebracht, welche Rolle spielen dabei Gesetze, Grundrechte, finanzielle Argumente?
- inwiefern entsprechen geforderte/durchgeführte Maßnahmen Notwendigkeiten, die sich aus der wirtschaftlichen Entwicklung ergeben (z. B. Stellung der Frauen im Arbeitsprozeß; sog. technokratische Argumente für die Schulreform)
- welches Gewicht haben solche wirtschaftlichen Erfordernisse bei der offiziellen Begründung der entsprechenden Maßnahmen?
- gibt es Fälle, in denen entgegen der offiziellen Begründung für öffentliche Maßnahmen behauptet wird, sie entsprächen in erster Linie Forderungen, die sich aus dem Stand bzw. der Veränderung wirtschaftlicher Entwicklung ergäben?
- von wem werden solche Behauptungen aufgestellt, wie werden sie belegt?

- welche Folgen ergäben sich für die Beurteilung der entsprechenden öffentlichen Maßnahmen, wenn diese Behauptungen zuträfen?
- gibt es Möglichkeiten zu überprüfen, inwieweit die Ziele, mit denen öffentliche Maßnahmen offiziell begründet werden, sich mit deren tatsächlichen Auswirkungen decken?
- wie werden von wem mögliche Diskrepanzen erklärt – gibt es verschiedene/widersprüchliche Erklärungen; in welcher Form und wo werden sie verbreitet, von wem werden sie mit welchen Argumenten abgelehnt?
- läßt sich nachweisen, daß bestimmte öffentliche Maßnahmen einzelne Gruppen der Bevölkerung gezielt unterstützen sollen; wie wird eine solche Unterstützung offiziell begründet; erreicht sie ihr Ziel?
- läßt sich nachweisen, daß bestimmte öffentliche Maßnahmen einzelne Gruppen indirekt/direkt bevorzugen, benachteiligen?
- von wem wird dieser Nachweis geführt, wie wird er belegt?
- welche Alternativen für die jeweils zur Diskussion stehenden öffentlichen Maßnahmen werden angeboten; von wem werden sie angeboten, wie werden sie begründet; unter welchen Bedingungen ließen sich diese Alternativen realisieren (u. a. Gesetzesänderungen, neue Gesetze; finanzielle Aufwendungen?)
- von wem werden solche Alternativen entwickelt, unterstützt, abgelehnt?

Materialhinweise:

Die Ausarbeitung solcher Themenstichworte für Unterricht wird in der Regel von aktuellen Fällen ausgehen. Voraussetzung für die didaktische Aufarbeitung ist allerdings ein allgemeiner Bezugsrahmen. Die folgenden Materialhinweise sind als Hilfen für die Erarbeitung dieses allgemeinen Bezugsrahmens gedacht.

A. Staatliche Sozialpolitik

Achinger, H., Sozialpolitik als Gesellschaftspolitik, 2. Aufl., Ffm. 1971

Frey, R. L., Infrastruktur – Grundlagen der Planung öffentlicher Investitionen, Tübingen 1972

Koellermann, H. W., Sozialpolitik in Deutschland – eine geschichtliche und systematische Einführung, Stuttgart 1971

Külp, B./W. Schreiber (Hg.), Soziale Sicherheit, Köln/Berlin 1971

Preller, L., Praxis und Probleme der Sozialpolitik, 2 Bde., Tübingen 1970

Rothweiler, Ch., Ein sozialer Rechtsstaat? Ffm. 1971

Winterstein, H., Sozialpolitik unter anderem Vorzeichen – Zur Frage einer stärkeren Betonung von persönlicher Freiheit und Selbstverantwortung in der westdeutschen Sozialpolitik, unter besonderer Berücksichtigung der Sozialversicherung, Berlin 1969

Zacher, H. F., Sozialpolitik und Menschenrechte in der Bundesrepublik Deutschland, München 1968

Arendt, W., Kennzeichen sozialer Wege und Ziele sozialer Sicherung, Stuttgart/Mainz 1972

Kattenstroth, L., Produktive Sozialpolitik, hrsg. vom Wirtschaftsrat der CDU, Bonn 1969

Katzer, H., Aspekte moderner Sozialpolitik, Köln 1969

Nell-Breuning, O. v., Aktuelle Fragen der Gesellschaftspolitik, Köln 1970

Mitscherling, P., Sozialpolitik im geteilten Deutschland, hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1971

B. Familie, Familienrecht

Bühler, H. H., Familienpolitik als Einkommens- und Eigentums politik – Diskussion und staatliche Maßnahmen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1931

Donath, M. u. a., Familienpolitik in der Industriegesellschaft, Bonn 1964

Geller, O., Familie in der industriellen Gesellschaft, Ffm. 1972

Heck, B., Familie und Jugend heute, Ffm. 1967

Mikat, P., Scheidungsrechtsreform in einer pluralistischen Gesellschaft, Bielefeld 1970

Milhoffer, P., Familie und Klasse – Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation, Ffm. 1973, Fi.-Tb. 6515

Osterland, M. u. a., Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD (= Studienreihe des soziologischen Forschungsinstituts Göttingen), Ffm. 1973

Haensch, D., Repressive Familienpolitik, Hamburg 1969, rororo 8023

Familienrecht 1 (Gesetzestexte), Goldmann-Tb 1619

C. Wohnen, sozialer Wohnungsbau, Wohngeld, Stadtsanierung

Müller-Steinbeck, H. E., Die einkommensteuerliche Förderung des Wohnungsbaus in sozialpolitischer Sicht, Köln 1971

Das Wohnen in der Bundesrepublik, hrsg. vom Bundesminister für Städtebau und Wohnungswesen (mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Gebäude- und Wohnungszählung des Statistischen Bundesamtes von 1968 und einem Aufsatz „Politische Aspekte des Wohnens“ von L. Lauritzen), Bonn 1972; wird auf Anfrage kostenlos abgegeben

Wochenschau (U), Jg. 25, 1973, H. 1/2 (Planung des Lebensraums)

Wochenschau (U), Jg. 25, 1973, H. 3 (Wohnen)

Wochenschau (O), Jg. 25, 1973, H. 1/2 (Raumordnung)

Vergleiche außerdem die Materialhinweise unter Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben, 7./8. Jahrgangsstufe, Lernzielschwerpunkt 1

D. Schule und Schulreform als politisches Konfliktfeld

Baethge, M., Ausbildung und Herrschaft – Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik (Studienreihe des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen), Ffm. 1970

Beck, J. u. a., Erziehung in der Klassengesellschaft – Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1971, List-Tb

Engelhardt, L., Erörterungen zur Bildungspolitik, Bildungsplanung und Bildungsforschung hochindustrialisierter Länder – dargestellt am Beispiel Frankreich, Mannheim 1971

Hamm-Brücher, H., Auf Kosten unserer Kinder – Wer tut was für unsere Schulen – Reise durch die pädagogische Provinz der Bundesrepublik und Berlin, Hamburg 1965

Hamm-Brücher, H., Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter – ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern, Hamburg 1967, rororo 983

Hamm-Brücher, H., Unfähig zur Reform? Kritik und Initiativen zur Bildungsreform, München 1972, piper-aktuell 32

Iben, G., Kompensatorische Erziehung – Analysen amerikanischer Programme, München 1971, Juventa-Tb.

Jochimsen, L., Hinterhöfe der Nation – Die deutsche Grundschulmisere, Hamburg 1971, rororo 1505

Kuhlmann, C., Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966, Stuttgart 1970

Kursbuch 24 (Schule, Schulung, Unterricht), Berlin 1971

Lempert, W., Leistungsprinzip und Emanzipation, Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Ffm. 1971, es 451

Magna Charta des Lehrerberufs – UNESCO-Empfehlung zum Status des Lehrers, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (= Material und Nachrichten-Dienst der GEW, Nr. 123), Bühl-Baden 1967

Masuch, M., Politische Ökonomie der Ausbildung, Hamburg 1972, rororo 6813

Materialien zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen, hrsg. von der Deutschen Industrieverlagsgesellschaft, Köln

Nyssen, F., Schule im Kapitalismus – Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule, Köln 1969

Ortmann, H., Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg – Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung, München 1971, Juventa-Tb.

Röttger, W. A., Mütter, Emanzipation und Kindererziehung, Göttingen 1971

Stelly, G., Die Dummen und die Klugen – Kinder und was man aus ihnen machen kann, München/Gütersloh 1972

Wünsche, K., Die Wirklichkeit des Hauptschülers – Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972, pocket 37

Schmiederer, R., Bildungskrise und Schulreform, Ffm. 1971

Das Argument 80 (Schule und Erziehung V)

Thomas, H. (Hg.), Weltproblem Chancengleichheit – Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik, Ffm. 1970

Bildungsbericht '70 – Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung (= BT-Drucksache VI/925), Bonn 1970

E. Politik und Verwaltung, Bürgerinitiativen

Beyme, K. von, Interessengruppen in der Demokratie, München 1969

Buchholz, E., Interessen, Gruppen, Interessengruppen, Tübingen 1970

Bilstein, H./K. G. Troitzsch, Bürgerinitiativen – Chancen und Grenzen politischer Einflußnahme, in: Gegenwartskunde 1972, S. 231 ff.

Bürgerinitiativen – Zur Rolle und Funktion von Bürgerinitiativen in der Bundesrepublik und West-Berlin – Analyse von 61 Bürgerinitiativen, Bericht einer Forschungsgruppe an der FU Berlin, in: zum nachdenken Nr. 51, hrsg. von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden 1973

Faßbinder, H., Kapitalistische Stadtplanung und die Illusion demokratischer Bürgerinitiativen, in: Prokla, Sonderheft 1, Juni 1971

Grossmann, H. (Hg.), Bürgerinitiativen – Schritte zur Veränderung? Ffm. 1971

Hirsch-Weber, W., Politik als Interessenkonflikt (= Bonner Beiträge zur Soziologie Nr. 6), Stuttgart 1969

Vilmar, F., Strategien der Demokratisierung, 2 Bde., Neuwied/Berlin 1973

Themenstichwort:

Naturkatastrophen

Lernzielorientierte Erläuterungen

Das Themenstichwort wurde gewählt, weil sich hier zeigen läßt, in welchem Umfang auch scheinbar sachneutrale und allgemein anerkannte Maßnahmen öffentlicher Einrichtungen ebenfalls durch ge-

sellschaftspolitische Ziele und wirtschaftliche Interessen bestimmt werden. Indem untersucht wird, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen der Organisation öffentlicher Maßnahmen und den Möglichkeiten zur Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes (vgl. LZ 4), kann durch die Gegenüberstellung verschiedener Beispiele für die Bewältigung extremer Belastungen einer Gesellschaft durch Naturfaktoren deutlich werden, in welchem Ausmaß, unter welchen Bedingungen und mit welchen Auswirkungen es gelingt, solche Naturfaktoren zu beeinflussen. Dabei wird sich auch zeigen, daß der Grad der Bedrohung durch Naturfaktoren bis hin zur Bestimmung dessen, was unter Bedrohung verstanden wird, in Zusammenhang gesehen werden muß mit dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand. Dieser Sachverhalt kann vermittelt werden, indem die Schüler versuchen, Indikatoren zur Abgrenzung von Problemräumen zu bestimmen sowie Handlungs- und Planungsspielraum der Bevölkerung in verschiedenen Räumen und zu verschiedenen Zeiten zu ermitteln.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Deichbauten, Dämme, Küstenschutz, Erdbebenwarten, Leichtbauweise der Häuser, Beobachtungsstationen, Bannwälder, Warn- und Rettungsdienste, Wildbachverbauungen, Waldschutzstreifen, Beobachtungsflugzeuge, Bewässerung von dürebedrohten Gebieten;

Ostpakistan (Bangla Desh), Türkei, Skopje, Agadir, Ausbleiben des Monsuns in Indien, Andentäler/Peru, internationale Hilfsmaßnahmen und -organisationen;

Oberrheingraben: Absinken des Grundwasserspiegels, Verstepfung; Fréjus: Staudammbuch, USA: soil erosion 1936, Spanien oder Jugoslawien: Walddraubau und Verkarstung, Ägypten: Probleme durch den neuen Assuan-Staudamm, Ausbleiben der jährlichen Nilschwellen, Rückgang des Fischbestandes (Sardinenfischerei vor dem Nildelta durch Ausbleiben der Sinkstoffe), UdSSR: Kaspi-See und Aral-See-Gebiet, Gegenbeispiel: Israel-Negev.

Materialhinweise:

Leithäuser, J. G., Katastrophen, Berlin 1956

Niddrie, D., Wenn die Erde bebt, Fi.-Tb. 747

Bräutigam, G., Erdbeben, in: Westerm. Päd. Beitr. 1965

Dörrenhaus, F., Die Flut von Florenz, in: Geogr. Rundschau 1967

Pucci, E., The flood in Florence, Florenz 1966 (Bildband)

Quarles van Ufford, Die Ursachen der Sturmflut vom 1. 2. 1953 in Niederland, in: Die Erde 1953

Bartels, D., Die Sturmflut 1962 an der deutschen Nordseeküste, in: Geogr. Rundschau 1962

Fick, K. E., Aktueller Erdkundeunterricht am Beispiel von Naturkatastrophen, in: Geogr. Rundschau 2/1970 (mit ausführl. Lit.-Verzeichnis)

Zeitungsarchive: Materialien zu aktuellen Fällen

Lernzielschwerpunkt 3: Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel

Dieser Lernzielschwerpunkt stellt Unterricht vor große Probleme. Sie beginnen bereits mit der Schwierigkeit, die Größenverhältnisse öffentlicher Haushaltsmittel in einer für die Schüler noch nachvollziehbaren Form verfügbar zu machen. Insbesondere aber müßten Möglichkeiten gefunden werden, die vielschichtigen Bedingungs-zusammenhänge, die eine rationale Beurteilung der Aufbringung und Verteilung öffentlicher Mittel berücksichtigen muß, in den Unterricht einzubeziehen, ohne daß hinter der Fülle der Einzelprobleme die grundsätzlichen Fragen verlorengehen. Sollte dies nicht gelingen, bestünde wiederum das Ergebnis des Unterrichts darin, bei Schülern den Eindruck von der Undurchschaubarkeit öffentlicher Entscheidungsprozesse zu verstärken. Und das in einem Bereich, von dessen Auswirkungen sie täglich in vielfältiger Weise erfaßt werden, sei es als Mitglieder steuerzahlender Familien oder als Empfänger bzw. als Nutznießer sozialer Leistungen.

Lernrelevant werden Fragen der Aufbringung und Verteilung öffentlicher Mittel zudem vor allem deshalb, weil hier am deutlichsten Entscheidungen über gesellschaftspolitische Ziele greifbar werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Aufgabe, zu prüfen, inwieweit die durch Formen der Aufbringung und Verteilung sowie durch den Umfang öffentlicher Mittel gesetzten gesellschaftspolitischen Prioritäten beeinflusst werden durch Forderungen, Haushaltsmittel im Sinne der Konjunktursteuerung einzusetzen. Damit sind

erneut Problemaspekte beschrieben, deren Erarbeitung im Unterricht kaum einer Begründung bedarf, die jedoch zu Anforderungen führen, die sich nicht mehr allein mit Fallanalysen einlösen lassen.

Andererseits dürfte eine Unterrichtsorganisation, die entsprechende Fragen und Probleme systematisch darstellt, kaum zu einem langfristigen Lernerfolg führen, da die so vermittelten Kenntnisse der Gefahr unterliegen, abstrakt zu bleiben.

Es wird daher vorgeschlagen, den Unterricht so anzulegen, daß jeweils ausgehend von aktuellen Kontroversen zunächst die Schwierigkeiten einer sachgerechten Beurteilung im Unterricht selbst thematisiert werden. Hauptarbeitsschwerpunkt sollte dann sein, Wege und Möglichkeiten zur Information und zu deren Beurteilung zu vermitteln. Diese Schritte setzen jeweils voraus, daß den Schülern die Tragweite des betreffenden Problems für ihre jetzige und spätere Situation bewußt gemacht werden kann.

Lernziele:

- lernen, daß die Entwicklung und die Veränderungen des öffentlichen Aufgabenbereichs in Zusammenhang gesehen werden müssen mit der Entwicklung und Veränderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (LZ 2)
- lernen, daß Umfang, Organisation und Zweckbestimmung öffentlicher Aufgaben abhängen von dem Anteil des Sozialprodukts, das für diese Aufgaben zur Verfügung steht (LZ 13)
- lernen, den Umfang und die Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel sowie die Formen ihrer Aufbringung danach zu beurteilen, inwieweit sie dazu beitragen, ungleiche Lebenschancen in einer Gesellschaft abzubauen (LZ 17)
- lernen, Formen der Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel daraufhin zu untersuchen, welche Interessen ihnen entsprechen (LZ 11)
- lernen, daß die Fähigkeit zur demokratischen Kontrolle politischer Macht von den Möglichkeiten einer qualifizierten Urteilsbildung abhängt (LZ 29)

Themenstichworte:

Entsprechend der Begründung für die Wahl dieses Lernzielschwerpunktes müßten Themenstichworte sowohl an aktuellen, nach Möglichkeit kontroversen Fällen anknüpfen und zugleich in einer Abfolge aufeinander beziehbar sein, die eine schrittweise Erarbeitung

der komplexen Zusammenhänge ermöglicht. Folgende Zusammenhänge/Problemaspekte müßten dabei im Laufe der Jahrgangsstufe Gegenstand von Unterricht werden:

- Anteil der **Aufwendungen für öffentliche Aufgaben** vom Brutto-sozialprodukt
- **Verteilung der Mittel auf die einzelnen Ressorts** (auch bezogen auf Bund/Land/Kommunen und deren jeweilige Aufgaben) – Kriterien für die Prioritätensetzung
- **Arten der Aufbringung der Mittel für öffentliche Aufgaben** (Formen der Steuer)
- Verhältnis zwischen Forderungen an den öffentlichen Aufgabenbereich und der Frage ihrer Finanzierung (Problem der sog. **Knappheit der öffentlichen Mittel**)
- **Einfluß von Interessengruppen auf Aufbringungsformen, Festsetzung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel**
- **Funktion öffentlicher Ausgaben als Mittel zur Konjunktursteuerung**

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es gibt eine beliebige Zahl aktueller Fälle, an denen sich die mit den genannten Stichworten bezeichneten Problemaspekte aufgreifen lassen (z. B.: Erhöhung von Verbrauchssteuern; Stopp öffentlicher Bauvorhaben; Protestdemonstrationen [z. B. der Bauern]; Haushaltskürzungen; Streichung des nebenamtlichen Unterrichts). Die Behandlung solcher Fälle müßte die Lernziele dieses Lernziel-schwerpunktes über die Entwicklung folgender Fragestellungen angehen:

- von wem, wo, in welcher Form und mit welcher Begründung wird über den jeweiligen Fall berichtet?
- gibt es noch andere als die bekannten Formen der Berichterstattung?
- welche Auswirkungen hätte es, wenn bei kontroverser Beurteilung die eine oder die andere Seite recht hätte?
- wer würde von diesen Auswirkungen besonders betroffen (Vor-/Nachteile – nach Möglichkeit unter Einbeziehung der Situation der Schüler)?
- welche Schwierigkeiten stellen sich bei dem Versuch, die gefundenen offenen Fragen zu klären?

- woraus ergeben sich diese Schwierigkeiten (z. B. fehlende Information; Unverständlichkeit der verwendeten Begriffe; fehlendes Interesse)?
- wie könnte man vorgehen, um diese Schwierigkeiten zu beheben?
- wer müßte Auskunft geben können, wer kann Auskunft geben?

Je nach dem zugrunde gelegten Fall ist es notwendig, Begriffe wie Bruttosozialprodukt, direkte/indirekte Steuern, Wirtschaftswachstum, öffentlicher Haushalt zu klären. Ebenso verlangt die Arbeit im Unterricht die Befähigung der Schüler zum Umgang mit Statistiken und vor allem zu deren Entschlüsselung. Die beschriebenen Aufgaben können in Form von Lehrgängen gelöst werden. Wichtig ist jedoch, daß sie sich aus einer Fragestellung ergeben, die auf eine konkrete Situation bezogen entwickelt wurde.

Diese Vorschläge werden im Unterricht zu ergänzen sein durch Fragen nach den mit der Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel verbundenen gesellschaftspolitischen Vorstellungen und den durch sie ausgelösten Kontroversen. Dazu bietet es sich an, Vergleichsmaterial aus anderen Staaten (z. B. Schweden, aber auch DDR) heranzuziehen.

Im einzelnen könnte u. a. untersucht werden:

- wer fordert mit welchen Argumenten und zu welchem Zweck eine Erhöhung des Anteils öffentlicher Haushaltsmittel am Bruttosozialprodukt?
- wie hoch sind vergleichbare Ausgaben bezogen auf den Anteil am Bruttosozialprodukt in anderen Staaten (z. B. Bildungsausgaben, Subventionen einzelner Wirtschaftszweige)?
- wie werden die Mittel aufgebracht/wie sollen sie aufgebracht werden?
- sind durch die Art der Aufbringung der Mittel einzelne Gruppen bevorzugt/benachteiligt; wie läßt sich das im Einzelfall feststellen; von wem wird auf den entsprechenden Sachverhalt hingewiesen?
- besteht ein Zusammenhang zwischen der Einstellung einzelner politischer Parteien über Arten der Aufbringung, Höhe und Verwendung öffentlicher Mittel und den von ihnen besonders angesprochenen Wählerschichten?

- wie läßt sich ein solcher Zusammenhang nachweisen?
- welche Aktionsformen/Einflußmöglichkeiten stehen einzelnen Gruppen der Bevölkerung zur Verfügung, ihre Interessen bei Aufbringung, Festlegung und Verteilung öffentlicher Mittel durchzusetzen?

Materialhinweise:

Angesichts der Schwierigkeit, im angeschnittenen Problembereich Unterricht zu organisieren, sollen die entsprechenden Hinweise (Wirtschaftsstatistiken, z. B. Globus-Schaubilder und soziologische Untersuchungen) in Form von Unterrichtsmaterialien veröffentlicht werden. Auf eine bloße Angabe von Titeln wurde daher an dieser Stelle verzichtet.

9./10. Jahrgangsstufe

Übersicht	Seite
Wahl der Lernzielschwerpunkte	317
Lernzielschwerpunkt 1:	
Organisation demokratischer Entscheidungsprozesse	317
Lernzielschwerpunkt 2:	
Parlamentarische Demokratie	318
Lernzielschwerpunkt 3:	
Sicherung der Demokratie als Aufgabe politischer Bildung	319
Lernzielschwerpunkt 4:	
Raumplanung als öffentliche Aufgabe	321

Wahl der Lernzielschwerpunkte

Die für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Lernzielschwerpunkte sind noch nicht ausgearbeitet. Geplant ist, daß die Frage nach der Legitimation öffentlicher Gewalt in den Mittelpunkt rückt. Dabei läßt sich anknüpfen an den Unterricht der vorangehenden Jahrgangsstufen, in dem bereits unterschiedliche Begründungen für politisches Handeln Lerngegenstand waren. Bezugsrahmen für die Wahl der Lernzielschwerpunkte ist die demokratische Legitimation öffentlicher Gewalt und die mit ihr verbundenen Formen der Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen bzw. deren Kontrolle.

Lernzielschwerpunkt 1: Organisation demokratischer Entscheidungsprozesse

Die Vorbereitung der Schüler auf eine realistische Einschätzung und optimale Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten als Staatsbürger schließt Unterrichtsansätze ein, von denen aus die in der BRD praktizierte Organisation demokratischer Entscheidungsprozesse als Ergebnis und Ausdruck einer historischen Entwicklung faßbar wird. Diese Aufgabe steht im Mittelpunkt eines ersten Lernzielschwerpunktes, in dem es um die folgenden **Lernziele** geht:

- lernen, wie und unter welchen Bedingungen sich die Formen der demokratischen Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse historisch entwickelt und verändert haben (LZ 20)
- lernen, daß die bestehenden Formen demokratischer Kontrolle öffentlicher Macht in politischen Auseinandersetzungen erkämpft wurden (LZ 21)
- lernen, das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft auch danach zu beurteilen, welche Beziehung sie zu den Kräften hat, die sich in der Vergangenheit für eine Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt haben (LZ 22)
- lernen, daß die Entwicklung und Veränderung des öffentlichen Aufgabenbereichs in Zusammenhang gesehen werden muß mit der Entwicklung und Veränderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (LZ 2) (und LZ 4)

- lernen, Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und die Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen/beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden (LZ 8)

Lernzielschwerpunkt 2: Parlamentarische Demokratie

In einem zweiten Lernzielschwerpunkt soll versucht werden, Unterrichtsansätze aufzuzeigen, die Schülern die Grundlagen vermitteln zur Beurteilung der gegenwärtigen Auseinandersetzung um Verbesserungen bzw. Reformen der parlamentarischen Demokratie. Es wird dabei darum gehen, die Interessengebundenheit der jeweiligen Diskussionsbeiträge herauszuarbeiten und eine kritische Stellungnahme zu möglichen Aktionsformen für die Durchsetzung der entsprechenden Vorstellungen vorzubereiten. Besonderes Gewicht gewinnt die Frage nach dem Interpretationsspielraum des Grundgesetzes der BRD. Loyalität gegenüber dem Grundgesetz als Bezugsrahmen für den Unterricht kann sich dabei nicht auf moralische Appelle beschränken oder auf die bloße Verwendung gängiger Formeln („freiheitlich-demokratische Grundordnung“) zurückziehen. Vielmehr wird Unterricht nur dann zu einer Urteilsbildung beitragen und in seinen Zielsetzungen glaubwürdig bleiben, wenn er sich mit den Argumenten auseinandersetzt, denen zufolge bestimmte Forderungen und Aktionsformen grundgesetzkonform bzw. grundgesetzwidrig sein sollen. Auch in diesem Zusammenhang erweist es sich wieder als notwendig, die entsprechenden Fragen anhand politischer Auseinandersetzungen anzugehen (z. B. Rolle der Gerichte im Konfliktfall; Stellung der Parteien, auch Problem des Parteienverbots; Demonstrationsrecht; Stellung der Presse).

Diese Hinweise beziehen sich auf folgende **Lernziele:**

- lernen, daß freie, allgemeine, gleiche und geheime Wahlen zwar eine unverzichtbare Bedingung aber keine Gewähr für die demokratische Kontrolle öffentlicher Entscheidungen darstellen (LZ 23)

- lernen, demokratische Wahlen danach zu beurteilen, inwieweit der Wähler reale Entscheidungsalternativen hat (LZ 24)
- lernen, Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht daraufhin zu untersuchen und zu beurteilen, ob die Festlegung der Spielregeln (Zulassung von Parteien, Parteifinanzierung, Auswahl der Mandatsträger . . .) allen Gruppen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte und Pflichten sichert und womit Einschränkungen (z. B. 5 %-Klausel) sich begründen lassen (LZ 25)
- lernen, daß es Ausnahmesituationen gab/gibt, in denen geklärt werden muß, ob es zur Sicherung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, bestimmte demokratische Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen (z. B. Widerstandsrecht/-pflicht, Notstandsgesetze) (LZ 26)
- lernen, daß dabei in jedem Einzelfall erneut geprüft werden muß, inwieweit diese Außerkraftsetzung der Gewinnung, Sicherung oder Erweiterung von Herrschaftspositionen dient (LZ 27)
- lernen, den Stand der demokratischen Entwicklung einer Gesellschaft auch daran zu messen, inwieweit allen Wählerschichten eine realitätsangemessene Beurteilung politischer Vorgänge ermöglicht wird (Formen und Inhalte öffentlicher Meinungsbildung, Ausbildungsstand, Arbeitsplatzsituation . . .) (LZ 30)
- fähig werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen (LZ 31)

Lernzielschwerpunkt 3: Sicherung der Demokratie als Aufgabe politischer Bildung

Ein dritter Lernzielschwerpunkt steht unter der Aufgabe, Bedingungen für demokratische Verhaltensformen zu untersuchen. Dabei werden die unter dem Stichwort „Autoritätsfixierung“ im Lernfeld I für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Lernziele und Themenstichworte ebenso zu berücksichtigen sein, wie die im Lernfeld II ge-

stellte Frage nach der Mitbestimmung im Bereich der Wirtschaft. Die politische Tragweite der in diesen beiden Lernfeldern untersuchten Zusammenhänge läßt sich in diesem Lernfeld vertiefen, indem u. a. die Bedingungen für die Ablösung der ersten Demokratie in Deutschland durch den Faschismus untersucht werden.

Vor dem Hintergrund dieser historischen Blickrichtung könnte die gegenwärtige Diskussion über das Defizit an demokratischem Bewußtsein und demokratischen Verhaltensformen in der BRD verständlicher werden. Zugleich wird in diesem Zusammenhang der in diesen Rahmenrichtlinien vorgelegte Ansatz zur politischen Bildung im Hinblick auf seine Wirksamkeit selbst im Unterricht zum Problem.

Mit dem Versuch, antidemokratische Tendenzen zu bestimmen, dürfte sich auch die Frage stellen nach der Abgrenzung der parlamentarischen Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland von der Organisation und Durchführung öffentlicher Aufgaben in den sozialistischen Staaten. Ebenso wichtig wie ein Systemvergleich (vgl. Lernfeld IV), der in jedem Fall die verschiedenartigen historischen Bedingungen der Entwicklung zu berücksichtigen hat, sind die Auswirkungen einer Einschätzung der Verhältnisse in den sozialistischen Staaten innerhalb der Bundesrepublik durch die verschiedenen sozialen Gruppen, Parteien und Verbände (Problem des Linksradikalismus, Entspannungspolitik).

Eine besondere Rolle spielt dabei die Frage, inwieweit bestimmte Reformvorhaben in der Bundesrepublik oder Versuche zur Festigung und zum Ausbau der Demokratie auf der Grundlage des Grundgesetzes erschwert werden, indem sie denunziert werden durch ihre Gleichsetzung mit anderen Bestrebungen, die auf die Vorbereitung eines gewaltsamen Umsturzes der bestehenden Gesellschaftsverfassung abzielen. Die Wirksamkeit solcher Gleichsetzungen soll vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen untersucht werden. Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Entstehung und Bedeutung des Antikommunismus in Deutschland. So muß z. B. gefragt werden, inwieweit politische Praxis in den „sozialistischen Ländern“, die sich ausdrücklich als Verwirklichung kommunistischer Ziele versteht, sich aus diesen Zielen selbst ergibt oder sie mißbraucht (z. B. Zwangskollektivierung, Vorgehen gegen politische Gegner, Stellung des Parteiapparates u. a.). Zugleich käme es darauf an, Schülern nahezubringen, daß historische Erfahrungen ihrer Eltern und Großeltern oft ein Bild des Kommunismus prägten, das eine uneingeschränkte Verurteilung verständlich werden läßt. Die Aufarbeitung solcher Erfahrungen

schließt auch eine Auseinandersetzung mit der Entwicklung in der DDR ein (vgl. Themenstichwort 9./10. Jgstufe).

Ebenso ist in diesem Zusammenhang auch nach den Ursachen und Auswirkungen des Antikapitalismus in „sozialistischen Staaten“ zu fragen. Auch hier müßte untersucht werden, inwieweit er sich aus Erfahrungen mit der Politik „kapitalistischer Staaten“ erklären läßt (z. B. Weltkriege) und ob sich diese Politik jeweils aus Prinzipien kapitalistisch organisierter Gesellschaften ergibt oder diesen Prinzipien widerspricht bzw. sie pervertiert (z. B. bezogen auf Erscheinungen der Konkurrenz auf den Weltmarkt, auf Monopolbildung oder auf Vermögensverteilung).

Diesen Hinweisen entsprechen folgende **Lernziele**:

- lernen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht nur von deren institutioneller und verfassungsrechtlicher Verankerung abhängt, sondern auch von der Bereitschaft und der Fähigkeit der einzelnen Schichten der Bevölkerung, sich mit diesen Zielen zu identifizieren (LZ 28)
- lernen, das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft auch danach zu beurteilen, welche Beziehung sie zu den Kräften hat, die sich für eine Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt haben (LZ 22)
- lernen, Grundrechte einer Gesellschaftsverfassung auf die Organisation öffentlicher Aufgaben und ihrer Auswirkungen zu beziehen (LZ 35)

Lernzielschwerpunkt 4: Raumplanung als öffentliche Aufgabe

In vorangehenden Lernzielschwerpunkten sollen die Bedingungen und Möglichkeiten zur demokratischen Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse unter prinzipiellen Fragestellungen thematisiert werden. Mit dem Lernzielschwerpunkt „Raumplanung als öffentliche Aufgabe“ wird vorgeschlagen, die Einflußchancen des einzelnen und der gesellschaftlichen Interessengruppen nochmals an Beispielen zu untersuchen, von denen die Schüler jetzt und in Zukunft in ihrem Erfahrungsbereich unmittelbar oder mittelbar betroffen werden.

Lernziele: Die Schüler sollen dabei lernen

- zu prüfen, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Organisation und Inhalten öffentlicher Aufgaben auf der einen Seite und den jeweiligen Formen der Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes auf der anderen Seite (LZ 4)
- zu prüfen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet (LZ 5)
- lernen zu prüfen, wodurch der Handlungsspielraum öffentlicher Instanzen festgelegt wird, insbesondere danach zu fragen, welche Rolle dabei Verfassungen, Gesetze, Finanzen und politische Kräfteverhältnisse spielen (LZ 6)
- die Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den jeweiligen direkten und indirekten Auswirkungen dieser Maßnahmen (LZ 7)
- Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitragen, Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abzubauen (LZ 8)
- Entstehung und Veränderung im öffentlichen Aufgabenbereich in Zusammenhang zu sehen mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung (LZ 10)
- fähig zu werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen (LZ 31) (vgl. LZ 29)
- zu prüfen, inwieweit gesetzliche Beschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten im Interesse der Allgemeinheit notwendig sind (LZ 33)

Themenstichwort:

Raum- und Regionalplanung

Lernzielorientierte Erläuterungen:

Die Notwendigkeit, aber auch die Defizite öffentlicher Planung rücken beispielhaft ins Blickfeld der Schüler bei der Beurteilung der Situation in Ballungsräumen. Zwar wurden bereits auf den vorange-

henden Jahrgangsstufen ausgewählte Aspekte dieses Problemkreises Gegenstand von Unterricht. Allerdings fehlte bisher der Versuch, die an einzelnen Fällen erarbeiteten Einsichten in einen strukturellen Zusammenhang zu bringen. Dabei umfaßt der Begriff Regionalplanung auch das, was unter Stadtplanung verstanden wird. Am Beispiel zunehmender und sich konfliktreich vollziehender Übertragung der kommunalen Planungskompetenz auf regionale Planungsinstanzen läßt sich exemplarisch zeigen, wie ehemals sinnvolle Regelungen öffentlicher Aufgaben durch Veränderungen im sozioökonomischen Bereich dysfunktional werden. Auf der Ebene der Regionalplanung stellt dieser Sachverhalt zudem die tradierten Ländergrenzen in der BRD (z. B. Mainz-Wiesbaden; Mannheim-Ludwigshafen) in Frage. Auf der Ebene der Raumplanung führen dieselben sozioökonomischen Entwicklungstendenzen zur Bildung überstaatlicher Planungs- und Entscheidungsinstanzen (EWG, Comecon).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Für den Unterricht bieten sich folgende Ansatzpunkte an:

- wodurch kommt es zu Erscheinungen wie: disproportionale Verteilung der Bevölkerung in Ballungsgebieten und in den entsprechenden sogenannten Passivräumen; monofunktionale Gliederung innerhalb der Stadtregionen (City, Schlafstädte, Industrieviertel; Gettobildung für Neger in den USA, für Gastarbeiter in der BRD; Verstärkung der Zergliederung durch Autobahnschneisen); Zersiedlung des Stadtumlandes einschließlich der dadurch ausgelösten Verkehrsprobleme (Pendler); Störung des ökologischen Gleichgewichts (Luft-Wasserverschmutzung), Lärmbelästigung
- welche Rolle spielt für das Entstehen dieser Phänomene die Konzentration der Wirtschaft an bestimmten Standorten im Verlauf der letzten hundert Jahre?
- welchen Einfluß auf diese Entwicklung hat das Grund- und Bodenrecht (Bodenspekulation, qm-Preise für Bauland in Ballungsräumen)?
- von wem werden die bestehenden Verhältnisse gerechtfertigt/kritisiert, mit welchen Argumenten (z. B. Stellungnahmen zum Städtebauförderungsgesetz)?
- welche Lösungsmodelle werden angeboten?

- welche Einflußchancen haben einzelne Gruppen/Schichten der Bevölkerung zur Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse?
- wie verlaufen Entscheidungsprozesse (z. B. Fallanalysen zur Stadtteilsanierung, Gebietsreform, Gemeindegemeinschaften)?
- inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen dem Stand der sozioökonomischen Entwicklung und den jeweiligen Planungskonzeptionen (z. B. Charta von Athen – Urbanität als Gegenkonzept zur funktionalen Trennung)?
- wie groß ist der Entscheidungsspielraum staatlicher Planungsinstanzen gegenüber sozioökonomischen Gruppen?
- warum werden die aufgrund des technologischen Entwicklungsstandes möglichen Alternativen zur Lösung von Planungsproblemen nicht verwirklicht (Verkehr, industrielles Bauen, Emissionskontrolle)?

Materialhinweise:

Schultz, U., Umwelt aus Beton, roro 1497

Schlandt, J., Die Kruppsiedlungen, 1970

Raumordnungsberichte der Bundesregierung

Hessen 80

Verkehrsberichte der Bundesregierung

Regionale Planungsgemeinschaft Untermain – Ffm. Zeil 27

Kommunalpolitik und Stadtentwicklungsplanung, Offenbach 1971

Gutachten der Ernst-Kommission zur Länderneugliederung vom Bundesinnenministerium

Politisch-ökonomische Determinanten für Planung und Politik in den Kommunen der BRD, Offenbach 1972

Lokale Zeitungsarchive

Vgl. auch Materialhinweise S. 280 f.

Profitopolis oder der Mensch braucht eine andere Stadt, München 1971 (Hrsg.), (Die neue Sammlung Staatliches Museum für angewandte Kunst)

Der Spiegel Nr. 24 vom 7. 6. 1971: Sind unsere Städte noch zu retten?

Kommunale Entwicklungspläne

Zapf, K., Stadt am Stadtrand, Frankfurt 1969

Schwonke, M., Wolfsburg, Stuttgart 1967

Haseloff, O. W., (Hrsg.), Die Stadt als Lebensform, Berlin 1970

Le Corbusier, An die Studenten – Die „Carta d' Athènes“, Rheinbeck 1962

Ipsen, G., (Hrsg.), Daseinsformen der Großstadt – Typische Formen sozialer Existenz in Stadtmitte, Vorstadt und Gürtel der industriellen Großstadt, Tübingen 1959

Mitscherlich, A., Die Unwirtlichkeit unserer Städte, es 123

ders., Thesen zur Stadt der Zukunft, st 10

Schächterle, K., Verkehrsentwicklung in deutschen Städten, Schriftenreihe Straßenverkehr 6, ADAC

Steinbach-Köhler, J., Die Utopie der autogerechten Stadt, in: Der Spiegel, 25 Jg. Nr. 52, 1971

Niemz, H. G., Neue Städte in Ballungsräumen, in: Umschau H. 16, Frankfurt 1971

Kampffmeyer, H., Die Nordweststadt in Frankfurt am Main – Wege zur neuen Stadt, Frankfurt 1968

Krämer-Badoni, Zur sozio-ökonomischen Bedeutung des Automobils, es 540

Göderitz, J., Sanierungsbedürftige Wohnungen in der BRD – Untersuchungen über die Erhebung zur Feststellung des sanierungs- und erneuerungsbedürftigen Wohnbestandes in der BRD (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Wohnungswesen und Städtebau), Bad Godesberg 1966

Achilles, F. W., Typen sanierungsbedürftiger städtischer Wohnviertel im Ruhrgebiet, GR 1969, S. 621 ff.

Rother, F., Leverkusen – Aufbau einer modernen City, GR H. 10, 1970

Spezielle Unterlagen erhältlich bei den Stadtbauämtern (vgl. auch die bisherigen Literaturangaben)

Bundesministerium des Innern, Raumordnungsberichte der Bundesregierung

Walper, K. H., Planen für die Zukunft – Raumordnung und Raumordnungspolitik (Schriftenreihe der Landeszentrale für politische Bildung Nr. 13)

Veröffentlichungen der regionalen Planungsgemeinschaften

Der Hessische Minister des Inneren, Zentrale Orte und ihre Verflechtungsbereiche in Hessen, Wiesbaden 1968

Zentralinstitut für Raumplanung Universität Münster, Regionale Entwicklungspolitik in Großbritannien und den Ländern der EWG, Münster 1968

Röhrig, H., Raumordnung und Landesplanung unter besonderer Berücksichtigung des Raumordnungsgesetzes von 1965, GR 1967, H. 10, S. 401 ff.

Geipel, R., Bildungsplanung und Raumordnung als Aufgaben moderner Geographie, GR 1969, H. 1, S. 15 ff.

Rienecker, H., Ziele und Probleme der Raumordnung in ländlichen Gebieten – Bericht aus der Unterrichtsarbeit einer 11. Klasse, GR 1970, H. 9, S. 353 ff.

Tamsma, R., Der Norden der Niederlande ein regionales Förderungsgebiet, GR 1970, H. 4, S. 134 ff.

LG Wohnungsbau – RWTH Aachen, Zur Kritik von Kommunalpolitik und Stadtentwicklungsplanung, Aachen 1972

Evers, A. u. a., Politisch-ökonomische Determinanten für Planung und Politik für Kommunen in der BRD, Offenbach 1971

Raske, W., Die kommunalen Investitionen in der BRD, Stuttgart 1971

Jochimsen, R., Theorie der Infrastruktur, Tübingen 1966

Lernfeld IV: Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung

Nähere Bestimmung des Lernfeldes und Gliederung in Lernzielzusammenhängen

Zwischenstaatliche Beziehungen werden auch in anderen Lernfeldern wiederholt Lerngegenstand: Handel, Verkehr, wirtschaftliche Verflechtungen und Abhängigkeiten, kulturelle Verbindungen, Einflüsse und Auswirkungen der Organisation öffentlicher Aufgaben in einem Staat auf andere Staaten, all das verweist auf Fragen, die über eine isolierte Betrachtung einer Gesellschaftsform hinausführen. Die Benennung dieses Lernfeldes (statt „Außenpolitik“) bezeichnet den zentralen Problemaspekt internationaler Beziehungen. Sie werden hier lernrelevant, insofern sie Konflikte ökonomischer, politischer, ideologischer oder militärischer Art sind.

Besondere Aufmerksamkeit gilt den Möglichkeiten, Chancen und Beispielen einer friedlichen Konfliktregelung. Nach den Erfahrungen dieses Jahrhunderts wird Frieden oft nur negativ als Abwesenheit eines militärischen Konflikts bestimmt. Seine positive Bestimmung als Zustand der Zusammenarbeit, der Völkerverständigung, des freien Verkehrs, des ungehinderten Austauschs von geistigen und materiellen Gütern bleibt allgemein. Es ist Aufgabe des Unterrichts, dies Allgemeine näher zu bestimmen und unterschiedliche, kontroverse Auffassungen dabei zu berücksichtigen. Dies schließt die Befähigung der Schüler ein, außenpolitische Zielsetzungen auf ihre jeweiligen Bedingungen und Auswirkungen hin zu untersuchen. Daraus ergeben sich folgende, alle Unterrichtsansätze in diesem Lernfeld übergreifenden Fragen und Probleme:

- welches waren und sind die außenpolitischen Handelnden bestimmenden Zielvorstellungen und deren Rechtfertigungen?
Zum Beispiel pax Romana, Treuga dei, balance of power, splendid isolation
„Volk ohne Raum“, Sicherung der Freiheit/Demokratie
- welche Rolle spielen dabei historische Erfahrungen, deren Interpretation im Bewußtsein der Entscheidungsträger und der Öffentlichkeit?

Inwieweit werden dabei Vor- und Nachteile bestimmter außenpolitischer Aktionen (z. B. Gebietsverluste, Gebietsgewinne, Eroberun-

gen) als im Sinne des Allgemeinwohls, des nationalen Interesses, der Friedenssicherung dargestellt?

- Welche Rolle spielt bei der Begründung für außenpolitische Entscheidungen die Argumentation mit räumlichen Bedingungen (z. B. natürliche Grenze, Zugang zum Meer, Bodenschätze)?
- Inwieweit spiegeln sich außenpolitische Entscheidungen und die ihnen zugrundeliegenden Interessen in der Infrastruktur (strategischer Straßen/Eisenbahnbau, Siedlungsformen und Standorte; Monokulturen in Kolonialgebieten, Autarkiebestrebungen)?
- Welche ökonomischen Grundlagen haben diese Entscheidungen?
Zum Beispiel historische und gegenwärtige Formen von Imperialismus und Nationalismus?
- Welche Instrumentarien stehen sozialen Gruppen einer Gesellschaft zur Verfügung um im außenpolitischen Entscheidungsprozeß ihre Interessen zu verfolgen?
Stellung und Legitimierung politischer Entscheidungsträger
Formen und Inhalte der Diplomatie
Rekrutierungs-, Ausbildungsformen, Ausrüstung und Finanzierungsformen von Armeen/Heeren
Außenhandelsinteressen/Handelspolitik
Öffentliche Meinungsbildung
Formen kriegerischer Auseinandersetzung und ihrer Beendigung.

Bei der Gliederung des Lernfeldes in Lernzielzusammenhänge stellte sich das Problem, daß die Beurteilung internationaler Beziehungen bereits in jedem Einzelaspekt die Untersuchung vielschichtiger Zusammenhänge verlangt. Aus dieser Aufgabe ergeben sich Schwierigkeiten in zweifacher Hinsicht: einmal sind komplizierte Einzeluntersuchungen notwendig (z. B. im Bereich der Rüstungsökonomie; zur Klärung der Frage nach dem Verhältnis zwischen Innen- und Außenpolitik u. a.). Hinzu kommt, daß die Aktionen und Reaktionen der an einem Konflikt mittel- und unmittelbar Beteiligten auch vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen und deren Deutung gesehen werden müssen (z. B. Beziehungen zwischen der BRD und der UdSSR; BRD – Frankreich – England, USA – Europa). Ebenso wenig läßt sich das Verhalten einzelner „Länder“ in einem Konflikt isoliert betrachten. Es muß immer auch in Zusammenhang gesehen werden mit wirtschaftlichen und politischen Ver-

flechtungen und Abhängigkeiten auf supranationaler Ebene (z. B. Paktsysteme u. a.).

Der Versuch, gegenwärtige intergesellschaftliche Konflikte im Unterricht der Sekundarstufe I wenigstens in Ansätzen in ihren Bedingungen und Auswirkungen durchschaubar zu machen, führte zur Wahl folgender Lernzielzusammenhänge:

- Lernzielzusammenhang 1: Rüstung und Friedenssicherung
- Lernzielzusammenhang 2: Konflikte als Ergebnis der ungleichzeitigen Entwicklung verschiedener Gesellschaften und Modelle ihrer Lösung
- Lernzielzusammenhang 3: Probleme und Chancen supranationaler Zusammenschluß.

Die Verschränkung dieser drei Zusammenhänge läßt sich wiederum an jedem beliebigen Phänomen aufzeigen (z. B. Abrüstungsverhandlungen). Andererseits kann das Bewußtsein für diese Verschränkung bei den Schülern nicht vorausgesetzt werden. Ein solches Bewußtsein zu schaffen ist vielmehr das zentrale Lernziel für dieses Lernfeld. Das wirkt sich in Vorschlägen zur Unterrichtsorganisation so aus, daß die entsprechenden Lernziele und Themenstichworte unter neuen Fragen mehrfach aufgegriffen werden (z. B. die unter dem Themenstichwort Rüstungsausgaben vermittelten Einsichten und Kenntnisse erweisen sich als notwendig, wenn es in anderem Zusammenhang darum geht, Argumente gegenüber der Forderung nach Abrüstung zu beurteilen).

Dieses Vorgehen einer schrittweisen Erarbeitung wirkt sich auch aus auf den historischen Arbeitsschwerpunkt. Es geht hierbei darum, bewußtzumachen, daß die gegenwärtige Struktur intergesellschaftlicher Konflikte ebenso wie die Beziehungen der Staaten innerhalb der beiden „Lager“ nur verstehbar wird, wenn man die geschichtliche Entwicklung dieser Beziehungen miteinbezieht, wie sie z. B. in den Bedingungen, Erscheinungsformen und Auswirkungen der beiden Weltkriege ihren sichtbaren Ausdruck findet. Zum anderen können über den Vergleich gegenwärtiger Formen des Konfliktaustrags mit den Auseinandersetzungen der europäischen Staaten im 18. und 19. Jahrhundert bzw. mit Konflikten an anderen Punkten der historischen Entwicklung die spezifische Struktur der gegenwärtigen Konflikte sowie die Ursachen und Modelle ihrer friedlichen Lösung besser durchschaubar gemacht werden.

Es wird vorgeschlagen, die Einbeziehung historischer Exkurse an Fragen zu binden, die sich aus der gegenwärtigen internatio-

nen Beziehungen ergeben. Dabei werden bestimmte Themenkomplexe (z. B. Imperialismus; 1./2. Weltkrieg, Faschismus...) mehrfach aufgegriffen. Auf diese Weise soll die Vielschichtigkeit historischer Verläufe ebenso wie die Notwendigkeit „Geschichte“ zur Beurteilung der Gegenwart heranzuziehen, unmittelbar Lerngegenstand werden.

Eine weitere wichtige Aufgabe, die vor allem in den geographischen Arbeitsschwerpunkt fällt, bildet die Frage, inwieweit der unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungsstand nicht nur als Ursache und Ergebnis intergesellschaftlicher Konflikte gesehen werden muß, sondern auch als Ausdruck naturbedingter Faktoren. So dauert beispielsweise die Steinzeit und damit die Verwendung bestimmter primitiver Waffen und Werkzeuge in vielen Teilen Afrikas bis in das 19. Jahrhundert. Der verschiedene Entwicklungsstand afrikanischer und europäischer Völker ist in diesem Beispiel nur auf naturgegebene Determinanten, nicht jedoch auf Abhängigkeiten, welcher Art auch immer, zurückzuführen.

Ferner ist im Unterricht ständig auf die anderen Lernfelder und deren Lernziele einzugehen. Zum Beispiel erfordert die Analyse eines internationalen Konflikts auch, jeweils das „Verhältnis zwischen Wirtschaft und Politik“ (Lernfeld Wirtschaft, Lernzielzusammenhang 2) und die „Organisation politischer Entscheidungsabläufe“ (Lernfeld öffentliche Aufgaben, Lernzielzusammenhang 3) zu untersuchen.

Der Gegenstand des Lernfeldes ist den Schülern (und Lehrern) fast nur durch Information zugänglich, die sie in der Regel nicht mit eigenen Erfahrungen vergleichen können. Deshalb ist die Befähigung zum Beschaffen und kritischen Auswerten solcher Informationen in allen Lernzielzusammenhängen eine wesentliche Qualifikation. Aus diesen Vorbemerkungen ergibt sich, daß eine Reihe von **Lernzielen** für alle Lernzielzusammenhänge gelten:

1. lernen, außenpolitische Entscheidungsprozesse und zwischenstaatliche Konflikte auf die ihnen zugrundeliegenden wirtschaftlichen und politischen Interessen zu befragen
2. lernen, außenpolitische Interessen, Ziele und die Formen ihrer Durchsetzung in Beziehung zu sehen zu der jeweiligen Gesellschaftsstruktur
3. lernen, daß die Ursachen intergesellschaftlicher Ungleichheiten in der Regel weniger von naturbedingten Gegebenheiten abhängen als von Verlauf und Ergebnis sich wechselseitig bedin-

gender wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse

4. lernen, Normen und Zielvorstellungen außenpolitischer Entscheidungen auf ihre gesellschaftspolitische Funktion hin zu befragen (z. B. nationales Interesse; Antikommunismus; Freie Welt; Solidarität des sozialistischen Lagers u. a.)
5. Instrumente außenpolitischer Herrschaftsausübung (politische, ökonomische, militärische) unter dem Aspekt ihrer Entstehung und Veränderung kennenlernen
6. gesellschaftliche und politische Strukturen in einzelnen Staaten auf ihre Abhängigkeit von internationalen Machtverhältnissen hin zu befragen
7. lernen, daß in die Betrachtung und Beurteilung anderer Gesellschaften bewußt oder unbewußt politische, kulturelle, soziale und religiöse Wertvorstellungen der eigenen Geschichte und Gesellschaft eingehen
8. lernen zu prüfen, inwieweit dadurch das Verständnis des Entwicklungsstandes und der Probleme anderer Gesellschaften erschwert bzw. verhindert wird
9. lernen, nach Entstehung, Bedeutung und Folgen des jeweiligen Vorverständnisses zu fragen (z. B. nationale Vorurteile). Versuche/Modelle zu seiner Veränderung kennen und beurteilen lernen (Jugendaustausch, Städtepartnerschaften, Olympiade, Weltjugendspiele)
10. lernen, intergesellschaftliche Konflikte und die Formen ihres Austrags als historisch entstanden und veränderbar zu begreifen.

Lernzielzusammenhang 1: Rüstung und Friedenssicherung

Es kann davon ausgegangen werden, daß die unmittelbare Gefahr einer militärischen Konfrontation zwischen den verschiedenen Gesellschaftssystemen in West und Ost durch die Stabilisierung des militärischen Gleichgewichts in der Form nahezu gleichwertiger Waffensysteme seit Ende der fünfziger Jahre gebannt scheint, was seinen Niederschlag findet in den Bemühungen um internationale Rüstungskontrolle.

In diesem Zusammenhang sind Ansätze zur Friedenssicherung wie Abrüstungsbestrebungen, Einrichtungen neutraler Zonen, über-

nationale Organisationen, Instanzen zur Konfliktregelung oder Versuche kollektiver Friedenssicherung zu untersuchen, ebenso die Ursachen ihres vorläufigen Scheiterns bzw. ihrer Begrenztheit (z. B. Völkerbund, Kellog-Pakt, Internationaler Gerichtshof, UNO, Rapatzki-Plan, SALT-Gespräche).

Dennoch besteht die kriegerische Konfliktlösung als Mittel der Politik auf regionaler Ebene fort. Die Tatsache, daß der Ausbruch eines nuklearen Krieges bisher verhindert wurde, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß trotz aller Erfahrungen der zerstörerischen Auswirkungen von Kriegen mit modernen technischen Mitteln und trotz des wachsenden Bewußtseins, daß bewaffnetes Austragen von Konflikten die Lösung solcher Konflikte eher erschwert, partieller oder umfassender Frieden kaum nähergerückt ist.

Vor diesem Hintergrund muß auch die Errichtung der Bundeswehr Lerngegenstand werden. Damalige und gegenwärtige Urteile über diese Entscheidung sind auf den gesetzlichen Auftrag der Bundeswehr zu beziehen, der ihr eindeutig Verteidigungsaufgaben und den Schutz der Zivilbevölkerung zuweist. Die Behandlung von Aufbau und Ausbau der Bundeswehr sowie ihrer Stellung im westlichen Bündnissystem verlangt das Eingehen auf die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach 1950, insbesondere bezogen auf das Verhältnis Nato – Warschauer Pakt. Dabei ist zu fragen, warum das „atomare Patt“ bisher nicht zu einer weitreichenden Abrüstung führte, sondern lediglich zu einer begrenzten Rüstungskontrolle und damit nur zu einer Verlangsamung des Rüstungswettlaufs mit seinen ökonomischen, politischen und psychischen Belastungen, nicht aber dessen Überwindung. Rüstungskontrolle und begrenzte Abrüstung können demnach nicht von vornherein als Beispiele praktizierter Friedenssicherung angesehen werden. Unter den gegebenen Verhältnissen muß vielmehr geprüft werden, inwieweit die entsprechenden Maßnahmen auch dazu dienen, den militärstrategischen und politischen Status quo einzufrieren durch die stillschweigende Übereinstimmung weniger Großmächte in der Wahrung ihrer Machtpositionen und Gesellschaftsordnungen, verbunden mit dem Anspruch auf Legitimierung der Ausübung gesellschaftspolitischer/militärischer „Ordnungs- und Weltpolizei“-Funktionen.

Das Weiterbestehen und Anwachsen der Rüstungspotentiale birgt zudem die Möglichkeit der verdeckten oder offenen Einflußnahme des „Militärs“ auf innenpolitische Entscheidungsprozesse. Die entsprechenden innenpolitischen Auswirkungen sind, bezogen auf

das jeweilige politische System, zu untersuchen (in Verbindung mit Lernfeld III; Öffentliche Aufgaben).

Die Tragweite militärischer Einflußnahmen läßt sich im Hinblick auf die deutschen Verhältnisse besonders an historischen Beispielen verdeutlichen (Stellung der Armee im Königreich Preußen und im zweiten deutschen Kaiserreich; Rolle der OHL; Stellung der Reichswehr in der Weimarer Republik, Wehrmacht im „Dritten Reich“ . . .). Vor dem Hintergrund dieser historischen Erfahrungen müssen auch ausgehend von dem gesetzlichen Auftrag der Bundeswehr deren Organisationsstruktur und Selbstverständnis sowie deren Einschätzung in der Öffentlichkeit untersucht werden (z. B. Konzeption und Realisierung des Prinzips der „inneren Führung“, Staatsbürger in Uniform als Versuch, autoritäre und hierarchische Strukturen abzubauen; Rolle des Wehrbeauftragten, Recht auf Wehrdienstverweigerung, Legitimation für den Verteidigungsauftrag . . .).

Dieser Aspekt verweist bereits auf die Frage nach der Rolle militärischer Einrichtungen im Zusammenhang mit der politischen Bewußtseinsbildung (vgl. Lernfeld I, Sozialisation). Hier ist unter Einbeziehung der historischen Perspektive und nach dem Verhältnis zwischen traditionellen militärischen Tugenden (Disziplin, Gehorsam, Ehre, Treue, Tapferkeit, Heldentum . . .) und demokratischen Verhaltensformen zu fragen. Im Unterricht sollte in diesem Zusammenhang auch darauf eingegangen werden, welche Rolle Beispiele für Widerstand gegenüber militärischen Befehlsträgern im Selbstverständnis militärischer Tradition und im Bewußtsein der Öffentlichkeit hatten und haben.

Die Frage nach den innergesellschaftlichen Auswirkungen der vorhandenen Rüstungspotentiale bezieht sich auch auf die Wirtschaft. Dabei geht es ebenso um den Anteil der Rüstungsausgaben an Staatshaushalten wie um die Klärung wirtschaftlicher Konsequenzen, die der Auf-, Aus- bzw. Abbau von Rüstungspotentialen hatte und hat. Wenigstens in Ansätzen sollten auch Schüler der Sekundarstufe I Einblick gewinnen in den Diskussionsstand zur Beurteilung der Rüstungsindustrie (Zulieferungsindustrie) in hochentwickelten Industrieländern (Problem der sog. Surplus-Produktion). Eine besondere Rolle spielen hier Theorien und ihre Begründung, die sich damit befassen, in welcher Weise die Existenz von Rüstungssystemen die Entwicklung zur sozialen Demokratie in den Industriestaaten beeinflußt hat und noch beeinflußt. Angesichts der internationalen Lage müssen auch die Bedingungen und Auswirkungen von Militärputschs, Militärdiktaturen/Militärregimen in an-

deren politischen Systemen daraufhin untersucht werden, inwieweit die Rolle des Militärs (und das Vorhandensein bzw. der Aufbau von Rüstungspotentialen) eine demokratische Entwicklung dieser Länder verhindert hat und verhindert.

Die Behandlung dieser Frage im Unterricht läßt sich nicht trennen vom Problem Gewalt – Gegengewalt. Dieser Unterscheidung entspricht einmal die Erfahrung, daß sich der jeweils erreichte Grad der Freiheit und der Verwirklichung der Menschenrechte oft nur im Kampf gegen Ausbeutung und Unterdrückung durchsetzen ließ. Zum anderen verlangte und verlangt die gewaltsame Verletzung einmal erreichter Freiheit und sozialer Gerechtigkeit auch den gewaltsamen Widerstand (z. B. Widerstand gegen den Faschismus/ Stalinismus). Dies führt zu den innenpolitischen Bedingungen einer Politik der Friedenssicherung. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler befähigt werden, Formen „aggressiver“ Außenpolitik auch danach zu beurteilen, inwieweit sie dazu beiträgt, soziale und politische Spannungen im Innern zu überdecken. Diese Frage verweist bereits auf die sozialpsychologischen Bedingungen für die Herstellung von Frieden bzw. für dessen Verhinderung:

So müßte z. B. auf Untersuchungen eingegangen werden, in denen es um den Zusammenhang geht zwischen Aggressionsverhalten (Feindbilder) und Autoritätsfixierung (vgl. Lernfeld I, S. 150 ff.).

Bezogen auf internationale Politik stellt sich in diesem Zusammenhang auch das Problem der Einmischung in die innenpolitische Entwicklung anderer Staaten bzw. der Beurteilung diplomatischer, wirtschaftlicher Beziehungen zu Regierungen, die Menschenrechte nachweislich verletzen. (Vgl. Resolution des Weltkirchenrats zur Beurteilung von Gegengewalt.)

Lernziele (vgl. auch Lernziele 1 bis 10):

11. fähig werden zu erkennen, daß die Möglichkeit zur Nutzung des jeweils fortgeschrittensten Standes der technischen Entwicklung durch alle Schichten der Weltbevölkerung eine Bedingung zur Herstellung des Weltfriedens ist
12. einsehen lernen, daß Frieden nicht nur Abwesenheit von Krieg bedeutet, sondern die Beseitigung von psychischer und physischer Unterdrückung voraussetzt
13. lernen, Formen der Gewaltanwendung in Vergangenheit und Gegenwart auf die Frage zu beziehen, ob sie der Unterdrückung, der Verletzung der Menschenrechte dienen oder ob sie

- als letztes Mittel gegen politischen, ökonomischen oder militärischen Gewaltmißbrauch eingesetzt werden
14. lernen, nach den innergesellschaftlichen und intergesellschaftlichen politischen und ökonomischen Auswirkungen hochentwickelter Rüstungspotentiale zu fragen
 15. erkennen, daß die Aufrechterhaltung des militärstrategischen Gleichgewichts eine Möglichkeit zur Verhinderung kriegerischer Weltkonflikte darstellt, andererseits aber auch als ständige Bedrohung des Weltfriedens zu begreifen ist
 16. lernen, den gesetzlichen Verteidigungsauftrag der Bundeswehr auf deren Selbstverständnis, Organisationsstruktur und Einschätzung durch die Öffentlichkeit zu beziehen.

Lernzielzusammenhang 2:

Konflikte als Ergebnis der ungleichzeitigen Entwicklung verschiedener Gesellschaften

In diesem Lernzielzusammenhang geht es um das Verhältnis von unterentwickelten und entwickelten Ländern. Angesichts der Teilung der Welt in reiche und arme Länder, in Industrienationen und „Entwicklungsländer“, stellt sich die Frage nach den Ursachen für den unterschiedlichen Entwicklungsstand. Bei den entsprechenden Deutungen spielen die natürlichen Ressourcen und ihre unterschiedliche Nutzung eine wesentliche Rolle. Die Erkenntnis, daß in diesen Ländern häufig Armut und Verelendung trotz großer natürlicher Ressourcen herrschen, verlangt die Untersuchung der innenpolitischen Verhältnisse in diesen Ländern, der wirtschaftlichen Situation sowie ihrer Geschichte zur Zeit des Kolonialismus und Imperialismus.

Eine Beurteilung schließt die Frage nach dem Stand der Zivilisation vor dem Auftreten der Europäer mit ein. Ebenso müssen Rechtfertigungen für historische und gegenwärtige Formen des Kolonialismus und Imperialismus herangezogen und zu den faßbaren Auswirkungen in Beziehung gesetzt werden (Rolle der Kirchen, Weitergabe technischer und kultureller Leistungen im Vergleich zum Verlust an Menschen und Rohstoffen, der Ausrichtung der Wirtschaft an Bedürfnissen der Kolonialstaaten und der Zerstörung vorhandener kultureller Traditionen). Vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung werden die Verhältnisse in diesen Ländern Lerngegenstand unter folgenden Gesichtspunkten:

- Wann, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Mitteln haben ehemalige Kolonialländer ihre Unabhängigkeit erlangt?
- Was hat sich dadurch für die Bevölkerung geändert?
- Inwieweit dauert für die einzelnen Länder auch nach ihrer staatlichen Unabhängigkeit politische und wirtschaftliche Abhängigkeit an? In welchen Formen äußert sie sich?
- Welche soziale Struktur haben diese Länder?
- Wie sind die innenpolitischen Machtverhältnisse beschaffen, insbesondere auf wessen Zustimmung, Unterstützung beruhen Regierungen?
- Welche Rolle spielt die materielle Unterstützung dieser Länder durch andere Staaten?
- Was bedeutet in diesem Zusammenhang jeweils Entwicklungshilfe (was wird entwickelt, wem hilft sie)?

Die Absichten der Geberländer sowie die Funktion der Entwicklungshilfe für deren Wirtschaft spielen hier ebenfalls eine Rolle (z. B. politische und militärisch-strategische Vorteile, Kapitalexport, Erschließung neuer Märkte, sichere Rohstofflieferanten). Im Rahmen vielfältiger Abhängigkeiten sollte die Frage nach dem Spielraum für verschiedene und eigene Wege der Entwicklung aufgegriffen werden. Dazu bietet sich u. a. ein Vergleich an zwischen Tansania, Sambia, Kuba, Chile.

Lernziele (vgl. auch 1 bis 16):

17. Konflikte in entfernten Regionen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die eigene Gesellschaft untersuchen können
18. lernen, die Probleme der Entwicklungsländer als Ergebnis ihrer historisch-politischen Entwicklung zu begreifen
19. lernen, Formen der Entwicklungshilfe unter sozialgeographischen Aspekten auf ihre Innovationsfunktion hin zu überprüfen
20. Bedingungen für Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme (Gefälle zwischen armen und reichen Ländern; Umweltverschmutzung; Umfang und Nutzung natürlicher Ressourcen; Energiequellen Grundstoffe; Nebeneinander unterschiedlicher Wirtschaftssysteme) kennenlernen

21. Alternative Modelle zur politischen Lösung solcher Probleme kennenlernen (supranationale Zusammenschlüsse) und ihre Auswirkungen in Ansätzen beurteilen können.

Lernzielzusammenhang 3: Probleme und Chancen supranationaler Zusammenschlüsse

Die Lernzielzusammenhänge 1 und 2 rücken Fragen nach den Bedingungen und Folgen gegenwärtiger intergesellschaftlicher Konflikte in den Mittelpunkt. Versuche ihrer Lösung wurden so einbezogen, daß auch deren Unzulänglichkeiten von Schülern erkannt werden können. Dem scheint die Erfahrung zu widersprechen, daß es auf allen Gebieten sichtbare Anzeichen gibt, über nationale Grenzen, politisch widersprüchliche Vorstellungen hinweg durch internationale und supranationale Zusammenschlüsse und Verflechtungen auf den verschiedensten Ebenen Konfliktpotentiale abzubauen. Diese Zeichen für eine zunehmende weltweite Kommunikation dürfen im Unterricht keineswegs von vornherein als Verschleierung für die nach wie vor vorhandenen Interessengegensätze bzw. als indirekte Legitimierung für die Herrschaftsposition weniger Großmächte beurteilt werden. Es müßte in jedem Einzelfall neu untersucht werden, welche Vor- und Nachteile sie für wen gebracht haben und vermutlich noch bringen. Ein Schwerpunkt des Unterrichts liegt dabei in der Befähigung der Schüler, solche Vereinbarungen zur Zusammenarbeit über nationale und politische Grenzen hinweg auch an ihren Zielen zu messen, wie sie in den Präambeln von Vertragswerken formuliert werden. Dabei geht es sowohl um Ziele wie Völkerverständigung, internationale Zusammenarbeit, menschliche Erleichterungen, Abbau von nationalen Vorurteilen, Sicherung des Weltfriedens, wie um die jeweiligen innenpolitischen Auswirkungen, die bestimmte internationale Vereinbarungen für die einzelnen Gruppen der Bevölkerung haben.

Auch hierbei darf Unterricht sich nicht allein auf die Darstellung der jeweils vorgebrachten Begründungen für supranationale Zusammenschlüsse beschränken bzw. deren Struktur auf die Form eines Schaubildes reduzieren. An den Auswirkungen und Erscheinungsformen solcher Systeme muß auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit entgegen ihrer ausdrücklichen Zielsetzung und Rechtfertigung einseitige Abhängigkeitsverhältnisse fortbestehen bzw. neu geschaffen werden. Diese Aufgabe bezieht sich sowohl auf den „Ostblock“ wie auf die westlichen Paktsysteme.

Ihr kommt insofern besondere Bedeutung zu, als die zwischenstaatlichen Beziehungen und die jeweils praktizierten Formen der

Konfliktregelung für die gegenseitige Abgrenzung dieser beiden großen politischen Systeme von erheblichem Gewicht sind. Lerngegenstand sind in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur die aktuellen Beispiele für supranationale Verteidigungs- und Wirtschaftsblöcke, die ihre Existenz jeweils mit Bedrohung durch die andere Seite rechtfertigen. Von ebenso großer Tragweite erscheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Frage nach der Möglichkeit der Koexistenz widersprüchlicher Gesellschaftssysteme und die Befähigung zur Beurteilung der mit diesem Ziel in Gang gesetzten supranationalen Integrationsbestrebungen und Vereinbarungen.

Lernziele (ergänzend zu Lernzielen 1 bis 21):

22. lernen zu prüfen, unter welchen Bedingungen die Entwicklung des Verkehrs, der Sportbeziehungen, der Massenmedien und des Tourismus den Abbau politischer Gegensätze und die Überwindung sogenannter natürlicher und politischer Grenzen fördert oder hemmt
23. lernen, daß die Beziehungen zwischen einzelnen Staaten auch abhängig sind von der Zugehörigkeit dieser Länder zu supranationalen Zusammenschlüssen
24. Entwicklung, Veränderung und Auswirkungen der Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung kennenlernen
25. Bedingungen für die Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme und damit zusammenhängender internationaler Konflikte untersuchen lernen
26. alternative Modelle zur Lösung solcher Probleme kennenlernen und in Ansätzen beurteilen lernen.

5./6. JahrgangsstufeÜbersicht: Seite

Lernzielschwerpunkt 1: Krieg als Mittel zum Austrag intergesellschaftlicher Konflikte **341**

Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes
(S. 341)

- Sparta – Athen (S. 342)
- Rom – Karthago (S. 342)

Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Auswirkungen nationaler Vorurteile **344**

Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes
(S. 344)

- Sportlicher Wettbewerb –
 ein Beitrag zur Völkerverständigung (S. 345)
- Gastarbeiter (S. 348)
- Tourismus (S. 349)
- Verkehrswege – Verkehrsmittel (S. 351)

Lernzielschwerpunkt 1: Krieg als Mittel zum Austrag intergesellschaftlicher Konflikte

Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes:

Die Behandlung internationaler Konflikte erscheint auch auf dieser Jahrgangsstufe nur dann sinnvoll, wenn es gelingt, die Bedingungen und Folgen solcher Konflikte durchschaubar zu machen. Dies verlangt Fragen nach Zusammenhängen, die den äußeren Erscheinungsformen der Konflikte zugrundeliegen. Diese Aufgabe findet auf dieser Jahrgangsstufe wahrscheinlich weniger ihre Grenze in der Fähigkeit der Schüler, solche Zusammenhänge zu erfassen; die entsprechenden Versuche dürften vielmehr eher daran scheitern, daß der dazu notwendige zeitliche Umfang der Unterrichtseinheiten bei Schülern auf Widerstände trifft, da sie in der Regel gewohnt sind, Lernfortschritt an der Zahl der besprochenen Themen zu messen.

Es scheint daher angebracht, unter jeweils „reduzierten“ Problemstellungen intergesellschaftliche Konflikte aufzugreifen. Auf diese Weise sollen an einzelnen Beispielen schrittweise Fragen und Begriffe verfügbar gemacht werden, die eine Untersuchung internationaler Konflikte unter zunehmend komplexeren Zusammenhängen ermöglichen. Maßstab für den Lernfortschritt der Schüler ist die Fähigkeit, die an den jeweiligen Beispielen gewonnenen Einsichten in Form von Fragestellungen auf neue Unterrichtsgegenstände in diesem Arbeitsbereich zu beziehen.

Geht man von diesen Vorüberlegungen aus, dann sprechen mehrere Gründe dagegen, als Ansatz für den Lernprozeß die großen aktuellen internationalen Konflikte (Vietnam-Konflikt, Nahost-Konflikt, Krieg) zu wählen. Zwar sind die Schüler durch Fernsehinformationen oft auf eine „globale“ Behandlung solcher Konflikte eingestellt. Unterricht, der diese Motivation aufgreift, würde demnach Schülern zunächst die Erfahrung vermitteln, daß der Ansatz zu einer solchen „Globalbeurteilung“ scheitert. Das dürfte nicht nur die weitere Lernmotivation einschränken, sondern könnte einer Haltung Vorschub leisten, vor ähnlichen Aufgabenstellungen prinzipiell zu resignieren („da schaut ja doch keiner durch; das ist alles viel zu verwickelt ...“).

Es wird daher vorgeschlagen, zwischengesellschaftliche Konflikte auf dieser Jahrgangsstufe zunächst an historischen Beispielen zu

untersuchen, die sich vergleichsweise leichter für eine Betrachtung unter ausgewählten Aspekten anbieten. Aufgabe des Unterrichts soll dabei die Aufarbeitung von Voreinstellungen der Schüler sein, wie sie in folgenden Äußerungen faßbar werden:

- Kriege hat es immer gegeben und wird es immer geben
- Schuld an Kriegen ist der Ehrgeiz/Machtwille einzelner Menschen
- Über den Ausgang eines Krieges entscheiden Mut/Tapferkeit der Kämpfenden
- Gewonnen haben immer die, die die besseren Feldherren hatten.

Die Überprüfung solcher Ansichten orientiert sich an folgenden **Lernzielen:**

- lernen, intergesellschaftliche Konflikte als Ergebnis gesellschaftspolitischer und/oder wirtschaftlicher Interessengegensätze zu erkennen (LZ 1)
- lernen, daß die Ursachen intergesellschaftlicher Ungleichheiten in der Regel weniger von naturbedingten Gegebenheiten abhängen als vom Verlauf und Ergebnis sich wechselseitig bedingender wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse (LZ 3)
- lernen, Rechtfertigungen für außenpolitische Ziele auf die ihnen zugrundeliegenden Interessen hin zu befragen (LZ 4)

Themenstichwort:

- **Auseinandersetzung Sparta-Athen**
- **Kriege zwischen Rom und Karthago**

Lernzielorientierte Erläuterungen

Unterricht, der diesem Lernzielschwerpunkt entspricht, läßt sich auf der Grundlage einer Reihe von historischen Beispielen organisieren. Die hier getroffene Auswahl orientiert sich an der Quellenlage und anderen in dieser Jahrgangsstufe vorgesehenen historischen Themenstichworten. Es sollten in den Klassen 7 und 8 wenigstens zwei Beispiele untersucht werden (Möglichkeit des Vergleichs).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Lernziele beziehen sich auf dieser Jahrgangsstufe auf die Befähigung der Schüler, internationale Konflikte unter bestimmten Fra-

gestellungen zu untersuchen. Solche Fragen sind:

- In welchen Formen äußern sich Konflikte (Kriege, Propaganda...)?
- Wodurch und warum unterscheiden sich die jeweiligen Formen des Konfliktaustrags von bereits bekannten?
- Welche Mittel werden jeweils eingesetzt, um Konflikte anzutragen (Verhandlungen, Drohungen, Erpressungen, kriegerische Auseinandersetzungen [Waffentechnik])?
- Wer ist in welcher Form direkt oder indirekt an dem Konflikt beteiligt (Kriegsdienst, Steuern, Subventionen...)?
- Wer bezahlt in welcher Form die Kosten?
- Wie und von wem wird ein Konfliktaustrag in einer bestimmten Form (z. B. durch Krieg) propagiert/gerechtfertigt?
- Wem bringt der Verlauf des Konfliktes Vorteile, wem Nachteile?
- Worin bestehen diese Vor- oder Nachteile?
- Wodurch wurde der Ausgang des Konfliktes entschieden?
- Unter welchen Bedingungen hätte sich der Konflikt vermeiden lassen?

Mit der Erarbeitung dieser Fragen wird vor allem die kritische Prüfung von Kollektivbegriffen (Volk, Rasse, Land, Reich...) angestrebt. An ihre Stelle tritt die Frage nach der sozialen Stellung der jeweils handelnden Personen. Dadurch wird es möglich, Ausdrücke wie „die Athener, die Römer“ als handelndes Subjekt zu ersetzen durch Begriffe wie „Bauern“, „Priester“, „Handwerker“, „abhängiger Dienstadel“... Auf diese Weise sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, um in den folgenden Jahrgangsstufen internationale Konflikte auf gesellschaftliche Strukturen bezogen zu untersuchen.

Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Auswirkungen nationaler Vorurteile

Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes:

Bereits im Lernzielschwerpunkt 1 wird deutlich, daß jede Behandlung von Aspekten intergesellschaftlicher Beziehungen auf Voreinstellungen bei den Schülern trifft. Solche Voreinstellungen sind:

„Das geht uns nichts an“

„Die sind selbst schuld“

„Die machen ja doch was sie wollen“ . . .

Der in solchen Äußerungen sichtbar werdenden Distanzierung entspricht in der Regel die Identifizierung mit Symbolen, Repräsentanten, Wertvorstellungen, die etwa in folgenden Äußerungen faßbar werden:

„Wir sind tüchtiger, fleißiger“

„Wir sind sauber“

„Wir müssen gewinnen“ bzw. „Wir hätten gewonnen, wenn . . .“

„Unsere Nationalmannschaft“

„Deutsche Wertarbeit“ . . .

Die solchen Äußerungen zugrunde liegenden Einstellungen verweisen auf die Art, in der Schüler dieser Jahrgangsstufe internationale Beziehungen unmittelbar erfahren. Um die Bedeutung solcher Voreinstellungen und der ihnen entsprechenden Verhaltensweisen geht es im Unterricht, soll es gelingen, Beziehungen zu anderen Gesellschaften/Staaten zum Lerngegenstand zu machen, ohne daß die behandelten Sachverhalte abstrakt und ohne Auswirkungen auf politisches Verhalten bleiben. Inwieweit Unterricht diese Aufgabe löst, zeigt sich vor allem in der Fähigkeit der Schüler, die Fragen des ersten Lernzielschwerpunktes zum Umgang mit Kollektivbegriffen auch in dem neuen Themenbereich anzuwenden.

Lernziele:

- lernen, daß in die Betrachtung und Beurteilung anderer Gesellschaftsformen bewußt oder unbewußt politische, kulturelle, so-

ziale und religiöse Wertvorstellungen der eigenen Geschichte und Gesellschaft mit eingehen (LZ 7)

- lernen zu prüfen, unter welchen Bedingungen die Entwicklung des Verkehrs, der Sportbeziehungen, der Massenmedien und des Tourismus den Abbau politischer Gegensätze und die Überwindung natürlicher sowie politischer Grenzen fördert oder hemmt (LZ 22)
- lernen zu prüfen, inwieweit dadurch das Verständnis des Entwicklungsstandes und der Probleme anderer Gesellschaften erschwert bzw. verhindert wird (LZ 8)
- lernen, nach Entstehung, Bedeutung und Folgen solcher Vorteile zu fragen (LZ 9)

Themenstichwort:

Sportlicher Wettbewerb – ein Beitrag zur Völkerverständigung?

Lernzielorientierte Erläuterungen

Über die Notwendigkeit eines friedlichen Zusammenlebens der Völker unter Anerkennung anderer Kulturen in ihrem Eigenwert wird man sich im Unterricht sehr schnell einig sein. Alle Schüler dürften dem zuwiderlaufende Auffassungen als unvernünftig, gefährlich oder inhuman verurteilen. Trotzdem läßt sich nicht leugnen, daß es nach wie vor nationale Vorurteile gibt, daß andere Völker diskriminiert werden. Aus der Sicht der Schüler können sich solche Erscheinungen allzuleicht als Ausdruck für die Unbelehrbarkeit der „anderen“ darstellen. Sie selbst halten sich für immun gegenüber nationalen Vorurteilen. Dem liegt die Meinung zugrunde, vernünftigen Einsichten entspräche bereits ein vernünftiges Verhalten. Ein Beispiel, an dem für einen Großteil der Schüler diese Vorstellung anhand eigener Erfahrungen überprüfbar wird, sind internationale Sportveranstaltungen. Sie sollen hier unter zwei Aspekten untersucht werden: einmal geht es um die Übersteigerung des Engagements und der Begeisterung für die „eigene“ Mannschaft bis zum Fanatismus, zum anderen um extreme Auswüchse des Hochleistungssports. In beiden Fällen werden Erscheinungen aufgegriffen, die angesichts der historischen Erfahrungen mit den Auswirkungen kollektiver Vorurteile und nationalen Prestigedenkens Randprobleme darstellen. So gab und gibt es etwa für Fanatismus eine Vielzahl von Beispielen (religiöser, politischer Fa-

natismus), die zu ganz anderen und weitreichenderen Folgen führen, als dies im Bereich des Sports der Fall ist. Das Gleiche gilt für nationales Prestigedenken. Trotzdem bieten sich internationale Sportbeziehungen aus mehreren Gründen als Einstieg in die Frage nach den Bedingungen für Völkerverständigung an: die Nähe zum Erfahrungshorizont der Schüler wurde bereits genannt. Hinzu kommt, daß bei dem Thema „internationale Sportbeziehungen“ von vornherein die Spannung zwischen als vernünftig anerkannten Zielen und bestimmten Auswirkungen Lerngegenstand wird, da Völkerverständigung und friedlicher Wettbewerb selbst bereits zentrale Motive für internationale Sportbeziehungen bilden. Damit bleibt der Anspruch ständiger Bezugsrahmen bei der Untersuchung der folgenden Beispiele für Fanatismus und Übersteigerung des Leistungsprinzips. Die Behandlung entsprechender Fälle geht davon aus, daß parallel hierzu zum Teil im Lernfeld Öffentlichkeit, zum Teil im Unterrichtsfach Sport auf andere gesellschaftliche Aufgaben des Sports bzw. andere Motive für sportliche Betätigung ausführlich eingegangen wird (Freizeitfunktion, Gesundheitsvorsorge sind als Themenstichworte im Lernfeld III vorgesehen).

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es sollen internationale Sportereignisse untersucht werden, die in besonderem Maße nationale Emotionen ausgelöst haben. Beispiele:

Endspiel um die Fußballweltmeisterschaft 1966 („Das dritte Tor“)

Europapokalspiele („Der Büchsenwurf von Mönchengladbach“)

Eiskunstlaufmeisterschaften („Schiedsrichter“)

Medaillenspiegel bei Olympiaden

Hinweise zu Unterrichtsansätzen:

- Erscheinungsformen der emotionalen Reaktion
(Wut, Freude, Tätlichkeiten, Beleidigungen, Verbrüderung, Jubel, Umzüge, Sprechchöre, Lieder, Zerstörungen)
- Wer reagiert in welcher Weise?
(Zuschauer am Fernsehschirm und im Stadion, Kommentatoren in Fernsehen und Rundfunk, Zeitungen: Massenpresse, Tageszeitungen, überregionale Zeitungen)
- Wie und durch wen werden Emotionen geweckt, verstärkt, gesteuert, abgeschwächt oder kritisiert
(Rundfunk- und Fernsehkommentatoren, Presse . . .)

- Die politischen Wirkungen:
was bedeutet es z. B, wenn Schüler mit Brasilien ausschließlich „Fußball“ verbinden und nicht auch „soziales Elend“
- Vergleich von Reaktionen bei einer Niederlage bzw. einem Sieg der „eigenen“ Mannschaft)
- Vermittlung nationaler Stereotypen durch Sport
(Einschätzung von Ländern nach „ihrer“ sportlichen Leistung.
Zuordnung von sog. nationalen Eigenschaften: „Die Engländer spielen hart aber fair“, „Die Italiener spielen mit Haken und Ösen“).

In einem zweiten Aspekt sollen die Motive untersucht werden, die junge Menschen zum Leistungssport führen, sowie die Gründe für nationale Programme zur Förderung des Leistungssports seitens des Staates und der Sportorganisationen (Leistungszentren, Stiftung Deutsche Sporthilfe, Jugend trainiert für Olympia u. a.). Der Vergleich der Förderung des Leistungssports in verschiedenen gesellschaftlichen Systemen und die Tatsache, daß Leistungssport überall in der Welt betrieben wird, erfolgt unter Fragen wie:

- Steht der Sport primär im Dienste des Menschen oder nationaler Interessen?
- Fördert der Sport Freundschaft und Völkerverständigung oder Freund-Feinddenken?
- Sind Olympische Spiele ein Fest der Jugend der Welt oder ein Forum nationaler Selbstdarstellung?
- Ist die soziale Unterstützung der Sportler durch die Sporthilfe eine Voraussetzung für Chancengleichheit oder schafft sie Abhängigkeiten?
- Welche Werbewirkung hat der Sport auf kommunaler, nationaler und internationaler Ebene?
- Wird der Sport von kommerziellen Interessen mißbraucht?

Die angegebenen Strukturierungshinweise und die Fragestellungen beziehen sich auf den Vergleich verschiedener Länder.

Materialhinweise:

Vinnai, G., Fußballsport als Ideologie, Frankfurt 1970

Buchloh, P. G., Freese, P., Nationalistische Tendenzen in der englischen und deutschen Presseberichterstattung zur Fußballweltmei-

sterschaft 1966, in: Sprache im technischen Zeitalter 24/1967, S. 337 ff.

Dankert, H., Sportsprache und Kommunikation – Untersuchungen zur Struktur der Fußballsprache, Tübingen 1969

Prokop, U., Soziologie der Olympischen Spiele, München 1971

Lenk, H., Leistungssport: Ideologie oder Mythos. Zur Leistungskritik und Sportphilosophie

Grube/Richter (Hrsg.), Leistungssport in der Erfolgsgesellschaft

Schelsky, H., Friede auf Zeit. Die Zukunft der Olympischen Spiele.

Themenstichwort:

Gastarbeiter

Unterrichtspraktische Hinweise:

Dieses Themenstichwort verweist auf Unterrichtsansätze für diese Jahrgangsstufe im Lernfeld I (vgl. S. 90). Die dort behandelten Gesichtspunkte des Gastarbeiterproblems werden unter den Lernzielen dieses Lernzielschwerpunktes um folgende Fragen ergänzt wie:

- Welche Vorstellungen über die Herkunftsländer gehen in Assoziationen zu dem Stichwort Gastarbeiter ein? (Bilder, Namen als Vorlage für Assoziationsreihen)
- Wie kommen solche Vorstellungen zustande? Wie läßt sich nachprüfen, ob sie der Wirklichkeit entsprechen? Dazu müßte untersucht werden: soziale Lage der Gastarbeiter im Herkunftsland (Einkommen; Wohnverhältnisse, Ausbildungsbedingungen ...)
- Welche Folgen haben bestimmte Vorstellungen über Gastarbeiter und die in sie eingehenden Urteile über die Herkunftsländer?
- Wie wird die Existenz von Gastarbeitern begründet? Gibt es unterschiedliche einander widersprechende Begründungen? Wie lassen sich solche Begründungen überprüfen (z. B. Hilfe für die Herkunftsländer – Ausnutzung billiger Arbeitskräfte bei gleichzeitiger Fortdauer sozialer Mißstände in den Herkunftsländern)?
- Welche Rolle spielt die Angst, Gastarbeiter könnten eine Konkurrenz darstellen, bei Negativurteilen?
- Unter welchen Voraussetzungen wäre denkbar, daß die Gastarbeiter zu einer Verständigung zwischen Völkern beitragen?

Bei der Erarbeitung dieser Fragen im Unterricht können Begriffe wie Vorurteil, Stereotyp (vgl. Lernfeld II) wenigstens in Umschreibungen eingeführt werden. Zugleich werden Begriffe verfügbar, die in wirtschaftliche Zusammenhänge intergesellschaftlicher Beziehungen einführen (vgl. Lernfeld II). Hier könnte vor allem der Beitrag der Sozialgeographie zu diesem Themenstichwort liegen (z. B. Verhältnis zwischen sog. Aktiv- und Passivräumen). Besondere Beachtung finden dabei:

- Gründe für die Arbeitskräftewanderungen in Europa, ökonomische Situation der Heimatländer und der Beschäftigungsländer
- Arbeitskräftewanderung zu Beginn der industriellen Revolution (Ruhrgebiet)
- Erscheinungsformen der Ausländerbeschäftigung: Entvölkerung ganzer Landstriche in Südeuropa, Gettobildung hier
- Entstehen von Vorurteilen aufgrund unterschiedlicher Verhaltensweisen, im Gegensatz dazu: ausländische Arbeitskräfte als Konkurrenz zu einheimischen
- Ansatz zur Lösung des Problems: Integration oder Rotation? Arbeit zu Kapital oder Kapital zu Arbeit?

Materialhinweise:

vgl. entsprechendes Themenstichwort im Lernfeld I

Rochcau, G., Die innereuropäischen Arbeiterwanderungen. GR 1966

Puls, W. W., Das jugoslawische Gastarbeiterproblem. GR 1966

Schrettenbrunner, H., Die Wanderbewegungen von Fremdarbeitern am Beispiel einer Gemeinde in Kalabrien, GR 1969

Themenstichwort:

Tourismus

Unterrichtspraktische Hinweise:

Unterricht, der von diesem Themenstichwort ausgeht, hätte vor allem die Auswirkungen zu untersuchen, die der Tourismus auf das Entstehen der Vorstellungen über andere Länder und Völker hat. Dabei müßte ebenso überprüft werden, inwieweit Tourismus zur

Völkerverständigung beitragen kann, aber auch in welchem Ausmaß er Klischeevorstellungen vom Urlaubsland vermittelt bzw. dazu beiträgt, daß die politische und soziale Realität in diesen Ländern hinter der Touristenperspektive völlig verlorengeht.

Unterricht kann diesen Sachverhalt erarbeiten, indem er Bildmaterial und Textauszüge aus Reiseprospekten, Reiseführern, Sachbüchern über Expeditionen, Reiseberichte kontrastiert mit Bildern und Texten aus Erdkundeschulbüchern, geographischer Fachliteratur, sowie Angaben über die sozialen und politischen Verhältnisse in den entsprechenden Urlaubsländern. Dazu sollten u. a. folgende Fragen entwickelt werden:

- Welche Vorstellungen verbinden sich mit dem jeweiligen Urlaubsland? (z. B. zu ermitteln durch die Aufforderung an die Schüler: „Schreibt auf/zeichnet, was euch einfällt, wenn ihr an Spanien, Griechenland, Italien denkt!“)
- Woher kommen diese Vorstellungen?
- Welche Rolle spielt dabei die Touristikwerbung/Reklame/Ansichtskarten/Privatphotos von Bekannten?
- Welche Wirkung geht von diesem Material aus (Bilder-Texte)?
- Was wird auf diesen Bildern dargestellt?
- Welche Vorstellungen vermittelt das Material von dem Land und seinen Bewohnern?
- Was spricht für, was gegen die Behauptung, der Tourismus sei völkerverbindend?
- Was lernen Urlauber von dem Urlaubsland kennen? (Kontakt mit einzelnen Schichten der Bevölkerung!)
- Welche Vorschläge enthalten Reiseführer? (Routen und deren Begründung!)
- Mit welchen Argumenten, Angeboten wirbt ein Land um Urlauber?
- Welche Folgen bezogen auf die Beurteilung der Lebensverhältnisse in dem Urlaubsland hätte es, wenn das Bild eines Landes, wie es Urlaubswerbung und Urlaubserfahrung darstellen, verallgemeinert würde?
- Würde ein solches Bild der Völkerverständigung nützen/schaden?

- Würde sich dieser Nutzen/Schaden auf alle Gruppen der Bevölkerung gleichermaßen beziehen?

Materialhinweise:

Es bieten sich an, das Material von Schülern sammeln zu lassen. Ausgangspunkt von Unterricht könnte dann etwa folgende Texte und die ihnen entsprechenden Bilder sein:

- „Idyllische Ruhe herrscht in Mijas, einem verträumten andalusischen Bergdorf, nur eine Autostunde von den großen Badeorten entfernt“ (Quick, Nr. 7, 1970)
- „Sie stehen fasziniert vor den modernen Gebäuden und der bunten Trostlosigkeit der Slums. Blick vom 2100 m hohen Mount Avila auf die Ihnen zu Füßen liegende Weltstadt. Gelegenheit zu erholsamen Badeausflügen“ (Neckermann Reisen präsentiert: URLAUB 1971/72)
- „Wer die Idylle liebt, wer am Althergebrachten hängt oder wer eine romantische Seele hat, der findet seine Motive in den alten Stadtvierteln. Trotz Modernisierung und Kriegszerstörung haben ganze Kleinstädte samt Stadtmauern ihr Aussehen durch die Jahrhunderte kaum verändert. Natürlich hat der Zahn der Zeit an ihnen genagt, aber das ist ja gerade das Liebenswerte. Da sind die zerbröckelnden Fassaden, die schiefen Giebel, die durchhängenden Dächer . . . Auch das alte Kopfsteinpflaster ist meist noch vorhanden, aber – da beginnt der Ärger – Pferdekarren rumpeln nicht mehr darüber hinweg. Stattdessen gibt es Autos und mit ihnen Verkehrszeichen, weiße Striche und Parkuhren. Man kann es nicht anders sagen, diese Dinge verschandeln einem regelmäßig die schönsten Photos.“ (M. Bauer, Sehen und fotografieren – Motive richtig gesehen, S. 106)

Themenstichwort:

Verkehrsmittel – Verkehrswege

Lernzielorientierte Erläuterungen

- International wichtige Verkehrswege Europas und Außereuropas in ihrer Besonderheit und Bedeutung kennenlernen
- Ausbau und Verbesserung von Wasserwegen (Kanäle) sowie deren raumverbindende Aufgaben kennenlernen

- die Verkehrserschließung und die Verkehrsanbindung von Randräumen als Voraussetzung ihrer Inwertsetzung erkennen können (Beispiele aus verschiedenen Räumen)
- die Entwicklung neuer Verkehrsmittel und ihren Einsatz im zwischenstaatlichen Verkehr erkennen können, dabei die Notwendigkeit internationaler Vereinbarungen erfassen lernen
- lernen, daß der Bau, die Nutzung und die Weiterentwicklung der Verkehrswege- und -mittel abhängen von politischen, wirtschaftlichen und militärstrategischen Faktoren
- lernen zu prüfen, inwieweit die Entscheidung für eine bestimmte Form von Verkehrsverbindungen von partikularen Interessen (z. B. Wirtschaftszweige) bestimmt wird.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Suez-Kanal, Panama-Kanal, Kiel-Kanal

St. Lorenz Seeweg

Rhein-Main-Donau-Schiffahrtsweg

Fernostroute über Sibirien

Autobahn im „Zonenrandgebiet“

Tunnelbauten im intern. Verkehr (Kanaltunnel usw.), Alpentunnel.

Materialhinweise:

Posselt, B. von Oertzen, Der Europa-Kanal Rhein-Main-Donau, GR. 1966

Leibbrand, K., Zwischenstaatliche Verkehrsprobleme in Mitteleuropa. GR 1954, 281

Anschütz, H., Die Verkehrswege des Iran und ihre Bedeutung für die Erschließung des Landes. GR 1967, 221

Pöllath, W., Neue Überseetransportmöglichkeiten mit Transcontainern. GR 1968, 391

Schnoor, H., Zur weltwirtschaftlichen und nationalen Bedeutung der Seeschifffahrt. GR 1960, 469

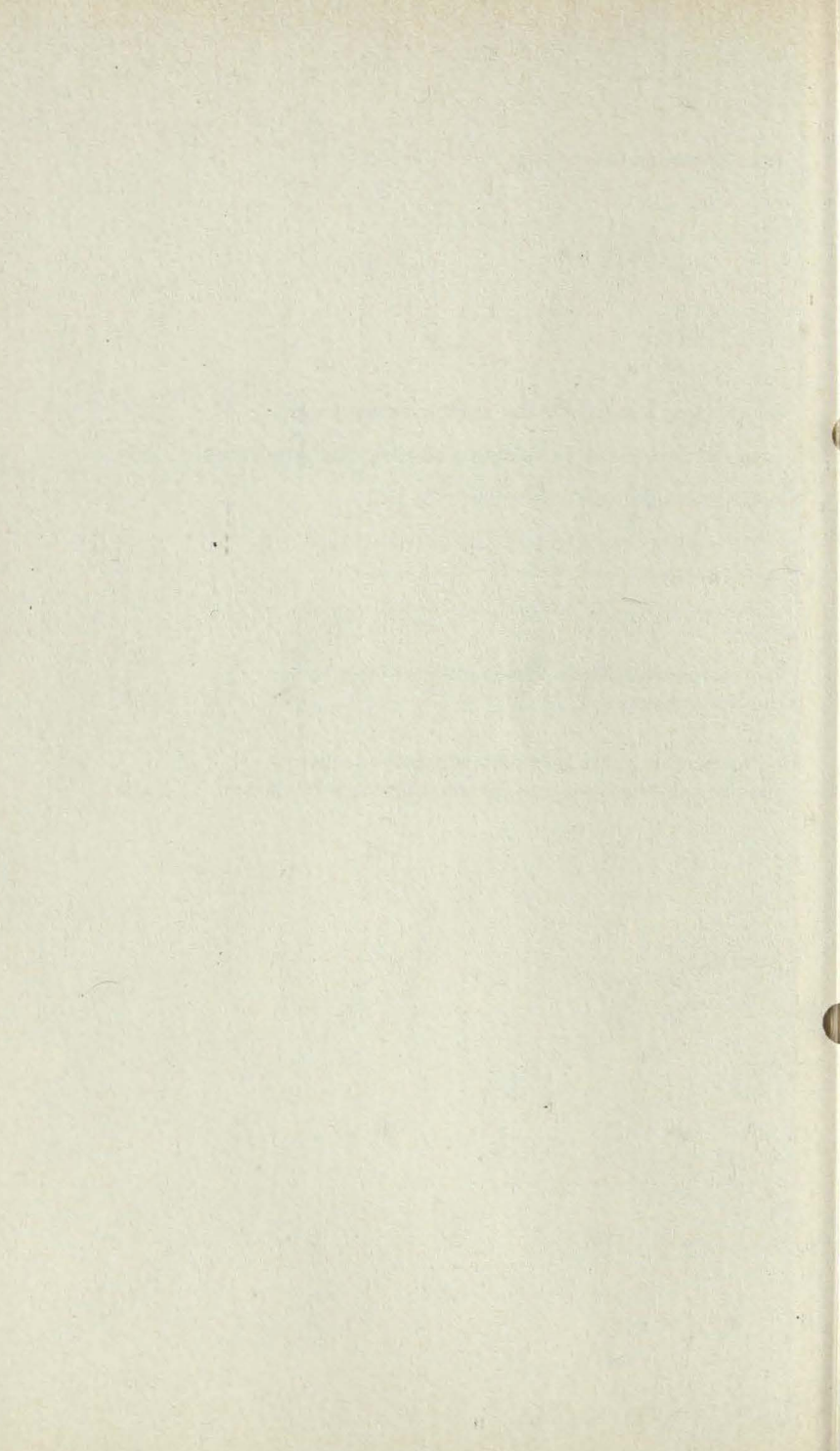
Otreomba, E., Neuere Strukturwandlungen und Verlagerungen auf den Hauptwegen des seewärtigen Güterverkehrs. GR 1959, 62

Achilles, F., Gegenwärtige und zukünftige Wasserstraßen für das Europaschiff. GR 1967, 302

- Haubrich, H., Moselschiffahrt – einst und jetzt. GR 1967, 294
- Dehmel, R., Alpenpässe. GR 1953, 320
- Henning, F., Der St. Lorenz-Seeweg. Gr 1962, 138
- Schüller, P., Die neue Tokaido-Schnellbahn Tokio-Osaka und ihre Stellung im Verkehrssystem Japans. 1965, 128
- Dehmel, R., Ölleitungen zwischen Nordsee und Mittelmeer. GR 1959, 2
- Stratil-Sauer, G., Zur Wirtschaft der modernen Türkei. GR 1972, 83
- Arnold, A., Die Industrialisierung in Tunesien und Algerien. GR 197
- Kortum, G., Hafenprobleme Irans im nördlichen Persischen Golf. Gr. 1
- Schamp, H., Der Weltluftverkehr, GR 1959, 50

7./8. Jahrgangsstufe

Übersicht:	Seite
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte . . .	357
Lernzielschwerpunkt 1: Koloniale Abhängigkeitsstrukturen	357
– Entstehungsphase der Kolonien (S. 359)	
– Bedeutung der Kolonien für die wirtschaftliche Entwicklung in den Mutterländern (S. 360)	
– Umstrukturierung der Wirtschaft in den Kolonien (S. 361)	
Lernzielschwerpunkt 2: Wirtschaftliche Probleme der Entwicklungsländer	363
Lernzielschwerpunkt 3: Verhältnis zwischen inter- gesellschaftlichen und innergesellschaftlichen Konflikten	370



Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte:

Es wird vorgeschlagen, in den Mittelpunkt des Lernfeldes auf dieser Jahrgangsstufe Probleme der sog. Dritten Welt zu stellen. Die Entwicklung des Verhältnisses zwischen den „armen“ und „reichen“ Ländern soll als Beispiel untersucht werden für die ungleichzeitige Entwicklung verschiedener Gesellschaften. Diese Entscheidung orientiert sich einmal an der Bedeutung der Dritten Welt für das Verständnis gegenwärtiger intergesellschaftlicher Beziehungen (vgl. Erläuterungen zum Lernzielzusammenhang 2, S. 335 ff.). Zum anderen wurde von der Annahme ausgegangen, daß bei einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der an einem Konflikt beteiligten Gesellschaften, sich die dem Konflikt zugrundeliegenden Interessengegensätze möglicherweise leichter bestimmen lassen.

Geht man von der Teilung der Welt in reiche und arme Länder, in „Industrienationen“ und „Entwicklungsländer“ aus, so stellt sich die Frage nach den Ursachen für den unterschiedlichen Entwicklungsstand. Der Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus wird deshalb im Rahmen dieser Thematik ein wesentlicher Stellenwert zukommen. Bei Erklärungsversuchen spielen die natürlichen Ressourcen und ihre unterschiedliche Nutzung eine wesentliche Rolle. Dies verlangt instrumentelle und kognitive Fähigkeiten, die durch sozial- und wirtschaftsgeographische Methoden und Inhalte vermittelt werden.

Da die Unterrichtsvorhaben einer zeitlichen Begrenzung unterliegen, empfiehlt sich eine vertiefende Erarbeitung an verschiedenen Phänomenen. Diese sollten zugleich so ausgewählt werden, daß sie sich von der Sache her zur exemplarischen Verdeutlichung besonders eignen. An ihnen müssen sich vor allem Problemkreise wie Abhängigkeitsstrukturen zwischen „Industrieländern und Entwicklungsländern“, daraus resultierende inner- und intergesellschaftliche Konflikte sowie politische und ökonomische Lösungsmodelle verdeutlichen lassen.

Lernzielschwerpunkt 1: Koloniale Abhängigkeitsstrukturen

Die Darstellung der Kolonialzeit dient häufig als ein Erklärungsansatz für heute noch bestehende Abhängigkeitsstrukturen zwischen ehemaligen Mutterländern und Kolonien. Es ist deshalb vor allem zu fragen, inwieweit die Wirtschaft der Kolonien als Kontraststruk-

turen (v. a. als Rohstofflieferanten) in die Wirtschaftssysteme der Kolonialmächte eingegliedert wurden und welche Folgen sich daraus für beide ergaben. Dem Beispiel Portugals ist in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung beizumessen.

Lernziele:

- lernen, außenpolitische Verfahrensweisen und Entscheidungsprozesse auf die ihnen zugrundeliegenden gesellschaftlich-politischen und wirtschaftlichen Interessen zu befragen (LZ 1)
- lernen, außenpolitische Interessen, Ziele und Formen ihrer Durchsetzung in Beziehung zu setzen zu der jeweiligen Gesellschaftsstruktur (LZ 2)
- Instrumente außenpolitischer Herrschaftsausübung (politische, ökonomische, militärische) unter dem Aspekt ihrer Entstehung und Veränderung kennenzulernen (LZ 5)
- lernen, daß die Probleme der Entwicklungsländer nicht naturbedingt, sondern Ergebnis der historisch-politischen Entwicklung sind (LZ 16)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Eine Untersuchung dieser Abhängigkeitsstrukturen kann ausgehen von der Frage der Auswirkungen der Kolonialherrschaft auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Struktur der heutigen Entwicklungsländer. Die Folgen der Kolonialherrschaft können dabei an beliebig vielen Beispielen aufgezeigt werden. Dazu müßten Deutungsversuche und ihre Belege unter folgenden Fragen in den Unterricht einbezogen werden:

- wann, in welcher Form und mit welchen unmittelbaren Auswirkungen wurden Kolonien gegründet (z. B. Konquista, Handelsstützpunkte)
- welche wirtschaftliche Bedeutung hatten die Kolonien für das Mutterland; wie hat sich diese wirtschaftliche Bedeutung in den Kolonien ausgewirkt? (z. B. Umwandlung autarker Wirtschaften in monokulturelle und monoproduktionelle Systeme: Erdnuß- und Kakaoanbau in Senegal und Ghana; Zuckerrohr in Kuba; Baumwolle und Tee in Indien; Kautschuk in Hinterindien)
- Welche Bedeutung hatten die Kolonien für die wirtschaftliche Entwicklung in den Mutterländern (z. B. Bedeutung des Gold-,

Silber-, Sklavenhandels für die Entstehung großer Vermögen als Grundlage für Investitionskapital zu Beginn der Industrialisierung; Zusammenhang zwischen Entwicklung der englischen Textilindustrie und den Folgen der englischen Kolonialwirtschaft in Indien.

- welche politische und wirtschaftliche Rolle spielten/spielen weiße Einwanderer für die Weiterentwicklung der Kolonien (z. B. Herrschaft weißer Minderheiten in Rhodesien und in Südafrika)?
- wie sind technische und kulturelle Maßnahmen der Kolonialmächte in den Kolonien zu beurteilen (z. B. Bau von Verkehrswegen, Stauwerken; Seuchenbekämpfung, Arbeit der Missionsstationen)?

Materialhinweise:

A. Zur Entstehungsphase der Kolonien:

Albertini, R. (Hg.), *Moderne Kolonialgeschichte*, Neue Wiss. Bibl. 39, Köln 1970

Bertaux, P., *Afrika – Von der Vorgeschichte bis zu den Staaten der Gegenwart*, Fischer Weltgesch. 32

Castillo, B. D. de, *Wahrhaftige Geschichte der Entdeckung und Eroberung von Mexiko*, Stuttgart 1965

Davidson, B., *Vom Sklavenhandel zur Kolonialisierung*, rde 266/267

Davidson, B., *Urzeit und Geschichte Afrikas*, rde 125/126

Las Casas, *Bericht über die Verwüstung Indiens*, Sammlung Insel

Lindquist, S., *Lateinamerika – der geplünderte Kontinent*, Humboldt-Tb, 188

Konetzke, R., *Süd- und Mittelamerika I – Die Indianerkulturen Altamerikas und die spanisch-portugiesische Kolonialherrschaft*, Fischer Weltgesch. 22

Konetzke, R., *Lateinamerika seit 1492*, Klett-Quellenheft 4258

Paczensky, G., *Die Weißen kommen – die wahre Geschichte des Kolonialismus*, Hamburg 1970

Sieber, E., *Kolonialgeschichte der Neuzeit – Die Epochen der europäischen Ausbreitung über die Erde*, Bern 1949

Villiers, J., *Südostasien*, Fischer Weltgesch. 18

Fieldhouse, D. K., Die Kolonialreiche seit dem 18. Jahrh., Fischer-Weltgesch. 29

B. Zur Lage der Kolonien während der Kolonialzeit

(unter besonderer Berücksichtigung ihrer politischen und wirtschaftlichen Bedeutung für die Mutterländer)

Ansprenger, F., Afrika – eine politische Länderkunde, Berlin neu-
bearb. Aufl. 1972

Baran, P. A., Politische Ökonomie des wirtschaftlichen Wachstums,
Göttingen 1957

Baran, P. A., Über die politische Ökonomie unentwickelter Länder,
in: Baran; Unterdrückung und Fortschritt, Essays; es 179

Frank, A. G., Kapitalismus und Unterentwicklung in Lateinamerika,
EVA, Ffm. 1969

Hausherr, H., Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit, Köln 1960

Hobsbawm, E. J., Industrie und Empire, 2 Bde, es 315/316

Mandel, E., Die Marxsche Theorie der ursprünglichen Akkumulation
und die Industrialisierung der Dritten Welt, in: Folgen einer
Theorie, es 226

Parin, P./Morgenthaler, Fürchte Deinen Nächsten wie Dich selbst
– Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in West-
afrika, Ffm. 1971

Rostow, W., Stadien wirtschaftlichen Wachstums, Göttingen 1957

Eggert, J., Missionsschulen und sozialer Wandel in Ostafrika
(Tanganyika 1891–1939), Bielefeld 1970

Sartre, J. P., Vorwort zu „Die Verdammten dieser Erde“ von F. Fa-
non, roro 1209–10

Zimmermann, L. J., Arme und reiche Länder, Köln 1963

Zimmermann, L. J., Der Imperialismus, Klett-Quellenheft 4219

Tetzlaff, R., Koloniale Entwicklung und Ausbeutung – Wirtschafts-
und Sozialgeschichte Deutsch-Ostafrikas (Schriften zur Wirt-
schafts- und Sozialgeschichte, Bd. 17), Berlin 1970

C. Zur Ablösung der alten Kolonialsysteme:

Albertini, R., Dekolonisation – Die Diskussion über Verwaltung und Zukunft der Kolonien 1919 – 1960, Köln-Opladen 1966

Ansprenger, F., Auflösung der Kolonialreiche, dtv 4013; ebenfalls Ansprenger, Afrika – eine polit. Länderkunde, s. o.

Davidson, B., Die Befreiung Guineas, Ffm. 1970

Gäng, P./R. Reiche, Modelle der kolonialen Revolution – Beschreibung und Dokumente, es 228

Horlemann, J., Modelle der kolonialen Konterrevolution, es 255

Horowitz, D. (Hg.), Strategie der Konterrevolution, Darmstadt 1970

Michel, H. (Hg.), Tribunal 1982 – Materialien zu einem kommenden Prozeß, Manuskript der Fernsehserie von 1972, Hannover 1972

Puhl, F., Zwei Welten im Zeugenstand – Lesestück zur Fernsehserie „Tribunal 1982“, 1972

Mboya, T., Afrika – Freiheit und nachher? Ein Kontinent ringt um die Zukunft, Wien 1966

Naether, C. M., Ein Kontinent sucht die Freiheit (Afrika), Fi-Tb. 950

Nkrumah, K., Sprung über zwei Jahrtausende – Unser Weg in die Freiheit, Düsseldorf 1963

Renesse, E. A. (Hg.), Revolte und Revolution in Entwicklungsländern, Bertelsmann-Universitätsverlag-Tb.

Scherk, N., Dekolonisation und Souveränität – Die Unabhängigkeit und Abhängigkeit der Nachfolgestaaten Frankreichs in Schwarzafrika, Wien 1969

Tibi, B. (Hg.), Die arabische Linke, EVA, Ffm. 1969

Tibi, B., Militär und Sozialismus in der Dritten Welt – Allgemeine Theorien und Regionalstudien über arabische Länder, 631

Zeller, C., Elfenbeinküste – Ein Entwicklungsland auf dem Weg zur Nation, Freiburg 1969

Cesaire, A., Über den Kolonialismus, Wagenbach-Tb

Fanon, F., Aspekte der algerischen Revolution, es 337

Bundeszentrale für polit. Bildung, Informationen zur politischen Bildung, Nr. 105, 112, 117, 120, 125, 136/37, 144

Heumann, H., Entwicklungsländer zwischen West und Ost (Quellentexte zur Zeitgeschichte), Hirschgraben Verlag Nr. 472

Fohrbeck, K., u. a., Heile Welt und Dritte Welt – Medien und politischer Unterricht, Opladen 1971

D. Die portugiesischen Kolonien:

Albrecht, U./Sommer, B. A., Deutsche Waffen für die Dritte Welt, roro 1535

Boavida, A., Angola – Zur Geschichte des Kolonialismus, es 366

Mondlane, E., Kampf um Mozambique, Ffm. 1970

Chaliand, G., Bewaffneter Kampf in Afrika, München 1968

Davidson, B., Die Befreiung Guineas, Ffm. 1970

Davidson, B., Eine Million Portugiesen nach Afrika, in: Der Spiegel, vom 11. 11. 1968

Meyer, G., Kolonialismus und Befreiungsbewegung in den afrikanischen „Überseeprovinzen“ Portugals, in: Argument 59, Berlin 1970

Schilling, B./K. Unger (Hg.), Angola, Guinea, Mozambique – Dokumente und Materialien, Ffm. 1971

Der Spiegel: „Gefangen im Vorhof der Hölle“, Nr. 43-45/1971

Staatssekretariat für Information und Tourismus, Lissabon, Cabora Bassa (zu beziehen von der portugiesischen Botschaft, Bonn)

Stähli, M. (Redaktion), Cabora Bassa – Modellfall westlicher Entwicklungspolitik, Dokumentation, Bern 1971

E. Südafrika:

Adam, H., Südafrika – Soziologie einer Rassengesellschaft, es 343

Adam, H., Einheimischer Kolonialismus: der Fall Südafrika, in: Argument 59, 1970

Duve, F. (Hg.), Kap ohne Hoffnung oder die Politik der Apartheid, roro 780

Lernzielschwerpunkt 2: Wirtschaftliche Probleme der Entwicklungsländer

In diesem Lernzielzusammenhang soll verdeutlicht werden, daß Abhängigkeitsverhältnisse nicht automatisch gleichzusetzen sind mit direkter administrativer, militärischer und ökonomischer Kontrolle eines Landes, sondern daß auch indirekt wirksame ökonomische Mechanismen (wie z. B. das Sinken der Weltmarktpreise) Stagnation und Unterentwicklung herbeiführen bzw. verstärken können. Für die Erkenntnis solcher Zusammenhänge kann Unterricht motivieren, indem er die Einsicht vermittelt, daß in einem Teil der Entwicklungsländer trotz großer natürlicher Ressourcen Armut und Elend herrschen. Die Überlegung, inwieweit dieser Zustand Ergebnis der in der Kolonialzeit aufgebauten wirtschaftsstrukturellen Abhängigkeit ist, läßt sich mit der Frage verbinden, welche Chancen die Entwicklungsländer nach Erlangen der politischen Unabhängigkeit haben, um ihren Entwicklungsrückstand aufzuholen. Dabei wird zu zeigen sein, daß die von den Industrieländern benötigte Hilfe in der Regel größer ist als die eigene Kapitalkraft. Aus der daraus resultierenden fortschreitenden Verschuldung ergibt sich ein weiteres Problem der Beziehungen zwischen den Entwicklungsländern und den Industrieländern. Diesen Überlegungen entsprechen als **Lernziele:**

- lernen, daß die Ursachen intergesellschaftlicher Ungleichheiten in der Regel weniger von naturbedingten Gegebenheiten abhängen, als von Verlauf und Ergebnis sich wechselseitig bedingender wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse (LZ 3)
- gesellschaftliche und politische Strukturen in einzelnen Staaten in ihrer Abhängigkeit von internationalen Machtverhältnissen erkennen (LZ 6)
- Bedingungen für Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme (Gefälle zwischen armen und reichen Ländern; Umfang und Nutzung natürlicher Ressourcen; Energiequellen, Grundstoffe; Nebeneinander unterschiedlicher Wirtschaftssysteme . . .) kennenlernen (LZ 20)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Den Lernzielen lassen sich wieder verschiedene thematische Schwerpunkte zuordnen. Ihre Auswahl hängt davon ab, welches

Entwicklungsland Unterrichtsgegenstand ist. Fragen, an denen sich der Unterricht orientieren müßte, sind:

- wie wirken sich Weltmarktpreise und die „terms of trade“ (Verhältnis von Rohstoffpreisen zu Preisen für Undustrieerzeugnisse) für die Wirtschaftslage der Entwicklungsländer aus (z. B. Kaffeepreis Brasiliens – Traktorpreis der USA)
- in welchem Verhältnis stehen Prokopfeinkommen, Bevölkerungswachstum und Steigerungsrate des Bruttosozialprodukts (z. B. Indien)?
- welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Grad der Industrialisierung, den Möglichkeiten zur Intensivierung der Landwirtschaft, der vorhandenen Infrastruktur und den Besitzverhältnissen?
- welche Rolle spielt die ausländische Kapitalanlage, wozu wird sie eingesetzt; in welchem Verhältnis stehen Eigenkapital und Fremdkapital; wie wirkt sich dieses Verhältnis auf die Setzung wirtschaftlicher Prioritäten aus? (z. B. Probleme des Aufbaus einer kupferverarbeitenden Industrie in Chile)
- welche Auswirkungen haben Einfuhrzölle der Industrieländer auf Fertigprodukte für den Auf-/bzw. Ausbau der Industrie in den Entwicklungsländern (z. B. Röstkaffee-Export Brasiliens)?
- welche Auswirkung hat der Schuldendienst bei Kapitalanleihen für die wirtschaftliche und politische Abhängigkeit der Entwicklungsländer (z. B. Indien/Ghana)?

Materialhinweise:

A. Allgemein:

Behrendt, R., Soziale Strategie für Entwicklungsländer – Entwurf einer Entwicklungssoziologie, Fi-Tb.

Bohnet, M., (Hg.), Das Nord-Süd-Problem-Konflikt zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, München 1971

Boris, H. D., Zur politischen Ökonomie der Beziehungen zwischen Entwicklungsländern und westlichen Industriegesellschaften, in: Argument Nr. 38, Berlin 1966, S. 173–202

Dobb, M., Wirtschaftliches Wachstum und unterentwickelte Länder, in: Kursbuch 6, 1966, S. 136–164

- Eppler, E., Wenig Zeit für die Dritte Welt, Stuttgart 1971, in: Kohlhammer und Urban-Tb. 822, Reihe 80
- Fritsch, B., (Hg.), Entwicklungsländer (Neue Wiss. Bibl. 24), Köln 1968
- Heinrich, B., DM-Imperialismus – Deutsche Industrie und Ausbeutung der Dritten Welt, Berlin 1971, Voltaire-Handbuch 12/13; demnächst auch als Fi.-Tb
- Heintz, P. (Hg.), Soziologie der Entwicklungsländer, Köln 1962
- Hirschmann, A. O., Die Strategie der wirtschaftlichen Entwicklung, Stuttgart 1967
- Hobsbawm, E., Die Imperialismusdebatte in der Geschichtsschreibung, in: Sozialistische Politik 16/1972, S. 119–130
- Hondrich, K. O., Wirtschaftliche Entwicklung, soziale Konflikte und politische Freiheiten, Ffm. 1970
- Kapferer, R., Entwicklungshilfe zwischen Neo-Imperialismus und Weltinnenpolitik – Eine Bilanz am Ende der ersten Entwicklungsdekade, in: aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung das Parlament B 24/1971 vom 12. Juni 1971, S. 1–38
- Kebschull, D., Entwicklungspolitik – eine Einführung (mit Bibliographie), Düsseldorf 1971
- König, R. (Hg.), Aspekte der Entwicklungssoziologie, (mit Bibliographie) Köln/Olpaden 1969
- Michel, H. (Hg.), Tribunal 1982 – Materialien zu einem Prozeß (Manuskript der Fernsehserie von 1972), Hannover 1972
- Puhl, F., Zwei Welten im Zeugenstand – Lesestück zur Fernsehserie „Tribunal 1982“, 1972
- Myrdal, G., Politisches Manifest über die Armut in der Welt, es 40
- Pearson-Bericht – Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Entwicklungspolitik, Wien/München/Zürich 1969
- Prebisch, R., Für eine bessere Zukunft der Entwicklungsländer – ausgewählte ökonomische Studien, Berlin 1967
- Probleme der Arbeitsteilung zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern, in: Die Weltwirtschaft 1/1971, S. 19–198
- Rostow, W., Stadien wirtschaftlichen Wachstums, Göttingen 1957

Schumacher, D., Erträge aus Direktinvestitionen in Entwicklungsländern, in: DIW-Wochenbericht 39/1972 vom 25. 5. 1972

Uhlig, Chr., Entwicklungshilfepolitik – Analyse der Konzeption westlicher Geberländer (Veröffentlichung des HWWA Institut für Wirtschaftsforschung, Hamburg), Hamburg 1971

Wallraven, K. P., Zur Morphologie von Entwicklungsländern, in: Politikwissenschaft, Hg. von Kress/Senghaas, Ffm. 1969, EVA, S. 448–493

Winkler, H. J., Die Entwicklungsländer, Berlin 1963

Winkler, H. J., Entwicklungshilfe – Geschenk, Geschäft, Politik, Opladen/Köln 1967

Zimmermann, L. J., Arme und reiche Länder, Köln 1963

Zenz, G., Sowjetische Entwicklungshilfe – Organisation und Vertragsrecht, Köln 1970

Bohnet, M., Die Entwicklungstheorien – ein Überblick, in: Bohnet, M. (Hg.), Das Nord-Süd-Problem, München 1971, S. 49–64

Dankwerts, D. u. a., Die Sozialwissenschaften in der Strategie der Entwicklungspolitik, es 411

Dritte Welt – Strukturdaten der Unterentwicklung, Essen o. J., (Kostenloser Bezug vom Bundesministerium für Entwicklungshilfe!)

B. Bücher zur Theorie der strukturellen Abhängigkeit – „the development of underdevelopment“ (nach G. A. Frank), die bisher vorwiegend am Beispiel Lateinamerikas entwickelt wurde:

Baran, P. A., Politische Ökonomie des wirtschaftlichen Wachstums, (Luchterhand, soziologische Texte 42), Neuwied 1966

Baran, P. A., Über die politische Ökonomie unterentwickelter Länder, in: Baran, Unterdrückung und Fortschritt – Essays, es 179, S. 99–128

Cordova, A./Michelena, H. S., Die wirtschaftliche Struktur Lateinamerikas – Drei Studien zur politischen Ökonomie der Unterentwicklung, es 311

Cordova, A., Strukturelle Heterogenität und wirtschaftliches Wachstum, es 602

Cordova, A., Wirtschaftsintegration für die Entwicklung oder integrierte Unterentwicklung in Lateinamerika?, in: Gräbener, J., Klassengesellschaft und Rassismus, Düsseldorf 1971, S. 264–293

Fernández, F., Muster der externen Beherrschung in Lateinamerika, in: Gräbener, J. (Hg.), Klassengesellschaft und Rassismus, Düsseldorf 1971, S. 295–311

Frank, A. G., Kapitalismus und Unterentwicklung in Lateinamerika, EVA, Ffm. 1969

Frank, A. G./Stavenhagen u. a.: Kritik des bürgerlichen Anti-Imperialismus, Berlin 1969

Jalée, P., Die Ausbeutung der Dritten Welt, Ffm. 1968

Jalée, P., Die Dritte Welt in der Weltwirtschaft, EVA, Ffm. 1969

Jalée, P., Das neueste Stadium des Imperialismus, München 1971

Magdoff, H., Das Zeitalter des Imperialismus – Die ökonomischen Hintergründe der US-Außenpolitik, Ffm 1970

Mandel, E., Die Marxsche Theorie der ursprünglichen Akkumulation und die Industrialisierung, in: Folgen einer Theorie, es 226

Senghaas, D., (Hg.), Imperialismus und strukturelle Gewalt – Analysen über abhängige Reproduktion, 533

Senghaas, D., Abhängigkeit und strukturelle Theorie der Unterentwicklung, es 652

Steinhaus, K., Soziologie der türkischen Revolution, EVA Ffm. 1969

C. Zeitschriften:

Argument, Probleme der Entwicklungsländer Nr. I, II, IV, V, VI in Heft 34/1965, 38/1966, 51/1969, 53/1969, 59/1970

Afrika heute, Hg. Deutsche Afrikagesellschaft, Bonn

Geographische Rundschau (GR)

Formen der Entwicklung in Afrika, GR 1960, 415

Der Einfluß der Industrialisierung auf die Mobilität traditioneller Agrargesellschaften in Südasien, GR 1968, 424

Eppler, E., Probleme der Dritten Welt, GR 1971

Afrika als Ergänzungsraum für Europa, GR 1960, 45

Marokko als Entwicklungsland, GR 1960, 391

Arnold, A., Die Industrialisierung in Tunesien und Algerien – Entwicklungsprobleme nordafrikanischer Länder im Vergleich GR 1971

Kursbuch Nr. 2, 6, 11, 21, 22, 30

Sozialistische Politik, Otto Suhr Institut, Berlin, Nr. 1, 6/7, 9, 16

D. Indien

Bechtold, H., Indien oder China - die Alternative in Asien, dtv 203

Kantowsky, D., Indien – Gesellschaftsstruktur und Politik, es 543

Moore, B., Zur Geschichte der politischen Gewalt, 187 (darin S. 38-56: grundlegende wirtschafts- und sozialgeschichtliche Aspekte der indischen und der chinesischen Geschichte)

Segal, R., Die Krise Indiens, EVA, Ffm. 1968

Rothermund, D., Die politische Willensbildung in Indien 1900-1960, (Schriftenreihe des Südasieninst. d. Univ. Heidelberg), Wiesbaden 1965

Rothermund, D. u. I., Der Freiheitskampf Indiens, Klett-Quellenheft für den Geschichtsunterricht, 1961

Uhlig, H., Indien – Probleme eines Entwicklungslandes (Gießener geographische Schriften), 1962

Die politische Theorie Mahatma Gandhis als Muster einer in vielen Ländern der Dritten Welt zu findenden antikolonialen, nationalen und gleichzeitig antimodernen, konservativ-traditionalistischen Gesellschaftstheorie wird analysiert und belegt von Kumarappa, B. (Hg). Mahatma Gandhi: Sarvodaya – Wohlfahrt für alle, Bellnhausen über Gladenbach/Hessen o. J.

Wolff, Otto., Mahatma Gandhi – Politik und Gewaltlosigkeit, Musterschmidt-Tb.

Genossenschaftswesen in der indischen Landwirtschaft, in: GR 1961, 453

Südindische Landwirtschaft, in: GR 1961, 311

Indien, England und der Orient, in: GR 1961, 341

Rourkela, in GR 1967, 241

E. China

Hier sei auf den vorzüglichen Literaturbericht unter (F) verwiesen.
Für die Schule könnten besonders wichtig sein:

Biehl, M., Die Landwirtschaft in China und Indien – Vergleich zweier Entwicklungswege (Themen zur Geographie und Gemeinschaftskunde), Ffm. 1968

Bundeszentrale f. polit. Bildung, Informationen zur politischen Bildung, Nr. 96 u. 99, Bonn 1962/63

Bettelheim, Ch. u. a., Sowjetunion und China – zwei Wege des sozialistischen Aufbaus, München 1970

Bettelheim, Ch. u. a., Der Aufbau des Sozialismus in China, München 1969

Deleyne, J., Die chinesische Wirtschaftsrevolution – eine Analyse der sozialistischen Volkswirtschaft, roro–aktuell 1550

Domes, J., Kulturrevolution und Armee – die Rolle der Streitkräfte in der chinesischen „Kulturrevolution“ (wehrpolitische Schriftenreihe 19), Bonn 1967, Studiengesellschaft für Zeitprobleme

Fitzgerald, O. P., Revolution in China, EVA, Ffm. 1968

Grimm, T., Mao-Tse-tung in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, roro-monographien 141

Mehnert, K., China nach dem Sturm, dtv 882

Mehnert, K., (Hg.), Maos zweite Revolution – Dokumente des Sommers und Herbstes 1966, Stuttgart 1966

Myrdal, J., Bericht aus einem chinesischen Dorf, München 1966, jetzt auch dtv 591

Myrdal, J., Bericht aus einem chinesischen Dorf (1969) – Liu Ling sieben Jahre später, in: Kursbuch 23, März 1971, S. 145-186 (Auszug aus dem Buch Myrdals von 1971)

Myrdal, J., China – die Revolution geht weiter, München 1971

Moore, B., Zur Geschichte der politischen Gewalt, es 187 (darin S. 38–56: grundlegende wirtschafts- und sozialgeschichtliche Aspekte der indischen und chines. Geschichte)

Snow, E. Gast am anderen Ufer – Rotchina heute, München 1964

Weggel, O., Massenkommunikation in der Volksrepublik China, in: aus Politik und Zeitgesch. — Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 13/1971 vom 27. 3. 1971, S. 26-46

In den anschaulichen und konkreten Büchern der Journalisten Fitzgerald, Myrdal und Snow lassen sich ideale Texte für den Schulgebrauch finden.

Schulz-Heidorf, W., China — ein armes Land ohne Reiche (Reihe: „sozialistische Modelle“, hg. vom Deutschen Industrieinstitut) Köln 1972, 245. (Kann im Klassensatz kostenlos bezogen werden!)

F. Bibliographischer Hinweis

Abschließend sei auf eine Literaturübersicht für den Schulgebrauch mit dem Stand von 1970 hingewiesen:

Henning, E. u. a., Literaturübersicht zu den Themen „Internationale Politik“, „Friedensforschung“, „Dritte Welt — Entwicklungsländer“, in: Materialien zur politischen Bildung, Nr. 2./Sept. 1971, Hg. Hess. Landeszentrale für politische Bildung

Lernzielschwerpunkt 3: Verhältnis zwischen intergesellschaftlichen und innergesellschaftlichen Konflikten

Die während der Dekolonisationsperiode erreichte formale politische Unabhängigkeit war und ist keine Garantie für eine Entwicklung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, die Hunger, Unterdrückung und Abhängigkeit in diesen Ländern beseitigen. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch, ob verhindert werden kann, daß die in diesen Ländern häufig notwendige Inanspruchnahme ausländischer Unterstützung traditionelle Abhängigkeit fortbestehen läßt oder neue schafft. Ihre Beurteilung schließt die Prüfung ein, inwieweit dadurch Einflüsse zum Tragen kommen, die alten oder neuen Oligarchien Machtpositionen sichern.

Dieser Lernzielzusammenhang beschäftigt sich mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten für eine Lösung sozialer Spannungen. Hier werden vor allem verschiedene Formen der Entwicklungshilfe

unter dem Gesichtspunkt zu betrachten sein, welchen Beitrag sie hierfür leisten und welche Folgen durch das Ausscheren aus dem Einflußbereich einer Großmacht für einzelne Länder entstehen (z. B. China, Kuba, Guinea). Politische und ökonomische Lösungsmodelle sind somit nicht getrennt zu sehen von den Formen der Abhängigkeit und den Mitteln ihrer Aufrechterhaltung. Damit werden in diesem Lernzielschwerpunkt folgende allgemeine **Lernziele** aufgegriffen:

- lernen, die Probleme der Entwicklungsländer als Ergebnis ihrer historisch-politischen Entwicklung zu begreifen (LZ 18)
- lernen, Formen der Gewaltanwendung in Vergangenheit und Gegenwart auf die Frage zu beziehen, ob sie der Unterdrückung, der Verletzung der Menschenrechte dienen oder ob sie als letztes Mittel gegen politischen, ökonomischen oder militärischen Gewaltmißbrauch eingesetzt werden (LZ 13)
- Alternative Modelle zur politischen Lösung der Probleme der Entwicklungsländer kennenlernen und ihre Auswirkungen in Ansätzen beurteilen können (LZ 21)
- lernen, Formen der Entwicklungshilfe unter sozialgeographischen und ökonomischen Aspekten auf ihre Innovationsfunktion hin zu überprüfen (Veränderung der Infrastrukturen und Produktionsformen . . .) (LZ 19)
- fähig werden zu erkennen, daß die Möglichkeit zur Nutzung des jeweils fortgeschrittensten Standes der technischen Entwicklung durch alle Schichten der Weltbevölkerung eine Bedingung zur Herstellung des Weltfriedens ist (LZ 11)
- lernen, daß Frieden nicht zur Abwesenheit von Krieg bedeutet, sondern die Beseitigung von psychischer und physischer Unterdrückung und Ausbeutung voraussetzt (LZ 12)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Bei der Unterrichtsorganisation, die diesen Lernzielen entsprechend angelegt ist, empfiehlt es sich, von konkreten Beispielen auszugehen, an denen das vielschichtige Ineinander von Entwicklungshilfemaßnahmen, deren innenpolitischen Auswirkungen in den Entwicklungsländern und die Frage nach den Motiven für die Vergabe dieser Hilfe zum Problem werden kann. Solche Beispiele sind u. a.:

- Konflikt um Cabora Bassa, Ziele der beteiligten Interessengruppen (portugiesische Regierung, Frelimo, Südafrika, Rhodesien, Sambia, Oau, Zamco, BRD usw.)

- Entstehen und Funktion einheimischer Oberschichten (z. B. neue Bürokratien in Senegal und Ghana)
- Politische und ökonomische Macht lateinamerikanischer Oberschichten (Großgrundbesitz und Massenarmut in Bolivien, Brasilien, Chile usw.)
- Der Krieg in Vietnam (Großgrundbesitz und Pachtsystem)
- Militärdiktaturen und deren Abhängigkeit von den Großmächten (Vietnam, Brasilien, Nigeria)
- Interessenkonflikte der Großmächte in den Ländern der 3. Welt (Vietnam, Nah-Ost, Kuba)
- Revolutionäre Bewegungen (z. B. Brasilien, Uruguay, Mozambique, Vietnam)
- Formen der Entwicklungshilfe: Kirchliche Maßnahmen, staatliche Schenkungen, private und staatliche Kredite, Privatinvestitionen (z. B. Brot für die Welt, Bewässerungsprojekte der BRD in Peru, Investitionen westdeutscher Firmen in Brasilien, Hermes-Kredite für die am Bau des Cabora Bassa-Staudammes beteiligten Firmen usw.)
- Auswirkungen der Bevölkerungsgliederung in den Entwicklungsländern (Bedeutung von Stammeskonflikten; religiöse Gegensätzen als Ausdruck für soziale Konflikte unter besonderer Berücksichtigung der Parteinahme der Großmächte bzw. der ehemaligen Kolonialmächte) (z. B. Nigeria; Ost-West-Pakistan)
- Grenzkonflikte/Gebietsansprüche (Auswirkungen der Kolonialgrenzen)
- Alternative Modelle zur Lösung der Probleme der Entwicklungsländer (Beispiele: Kuba, Chile, Peru, Tansania usw.)

Materialhinweise:

A. Lateinamerika allgemein:

vergleiche dazu besonders die Arbeiten von A. G. Frank, Cordova, Fernández und Senghaas, die unter dem Lernzielschwerpunkt 2 (B) angegeben sind.

Bartsch, G., Der Mythos des Che Guevara (Literaturbesprechung), in: NPL 3/1969, S. 387-397

Beyhaut, G., Süd- und Mittelamerika II – Von der Unabhängigkeit bis zur Krise der Gegenwart, Fischer-Weltgeschichte 23

- Bosch, J., Der Pentagonismus, roro-aktuell 1151
- Fulbright, J. W., Die Arroganz der Macht, roro-aktuell 987-988
- Breuer, W. M. u.a., Revolution in Lateinamerika, Köln 1969 (Beispiel für Kritik an Revolutionstheorien aus orthodoxer, osteuropäisch-kommunistischer Sicht)
- Goldenberg, B., Lateinamerika und die kubanische Revolution, Köln 1963
- Grote, B. (Hg.), America Latina, roro-tele 46
- Grabendorff, Lateinamerika – wohin? Informationen und Analysen, dtv-report 727
- Lindenberg, K. (Hg.), Politik in Lateinamerika, Hannover 1971
- Lindquist, S., Lateinamerika – der geplünderte Kontinent, Humboldt-Tb 188
- Lüning, H. (Hg.), Mit Maschinengewehr und Kreuz – oder wie kann das Christentum überleben?, roro-aktuell 1448
- Maurer, G., (Hg.), Lateinamerika – eine politische Länderkunde, Berlin 1968 (Sonderausgabe für die Hessische Landeszentrale für politische Bildung)
- Nickel, H., Der Campesino zwischen Marginalität und Integration, Düsseldorf 1971
- Tannenbaum, F., Lateinamerika – Kontinent zwischen Castro und Kennedy, Stuttgart 1963
- Kursbuch 2/1965 (Fuentes, C., Rede an die Bürger der USA), Kursbuch 11/1968
- Bundeszentrale für politische Bildung, Informationen zur politischen Bildung,
- Südamerika – Land und Wirtschaft, Nr. 120/Nov. 1966
- Lateinamerika – Geschichte, Nr. 122/März 1967
- Mittelamerika – Land und Wirtschaft, Nr. 125/Okt. 1967
- Spiegel-Serie, Da hilft nur noch Gewalt, Nr. 36-39/1970

B. Monographien zu einzelnen Ländern Lateinamerikas

- Meueler, E., Soziale Gerechtigkeit – Einführung in die Entwicklungsproblematik am Beispiel Brasiliens und der BRD, Textbuch

und Materialien, Düsseldorf 1971 (kostenloser Bezug vom Bundesministerium für Entwicklungshilfe möglich)

Alves, M. M., Brasilien – Rechtsdiktatur zwischen Armut und Revolution, roro-aktuell 1549 (Diese Beschreibung des brasilianischen Entwicklungsmodells stammt von einem brasilianischen Journalisten und ist sehr anschaulich. Das Buch wurde mit dem bekanntesten Literaturpreis Südamerikas ausgezeichnet.)

Spiegel Nr. 21/1969, S. 112-114, Brasilien – Diktatur der Generäle
Enzensberger, H. M., Das Verhör von Habana, es 553

Goldenberg, B., Lateinamerika und die kubanische Revolution, Köln 1963

Sweezy, P. M./L. Hubermann, Sozialismus in Kuba, es 426

Kursbuch Nr. 18/1969 (nur zu Kuba)

Kursbuch Nr. 30/1972 (Kritik an Castros System)

Alfonso, J. M., Guatemala – Unterentwicklung und Gewalt, es 457

Rivera, B. H., Peru 1965 – Aufzeichnungen eines Guerilla-Aufstands, es 421

Araujo, O., Venezuela – Die Gewalt als Voraussetzung der Befreiung, es 494

Boris, D. u. E./W. Ehrhardt, Chile auf dem Weg zum Sozialismus, Köln 1971

Breuer, B./M. Tolksdorf, Chile – ein Weg zum Sozialismus?
(Schriftenreihe „Sozialistische Modelle“), Deutsches Industrieinstitut, Köln 1972, Oberländer Ufer 84-88 (kann dort kostenlos im Klarsatz bezogen werden.)

Lewis, O., Die Kinder von Sanchez – Selbstporträt einer mexikanischen Familie, Fi.-Tb. 804

Jesus, Carolina Maria de, Tagebuch der Armut – Aufzeichnungen einer brasilianischen Negerin, Fi.-Tb. 922

(Die beiden letztgenannten Bücher beschreiben und dokumentieren den Alltag und das lumpenproletarische Bewußtsein der Favela-Bewohner)

C. Vietnam

Alsheimer, G. W., (E. Wulff), Vietnamesische Lehrjahre, Ffm. 1968

Argument Nr. 36/1966

- Bosch, J., Der Pentagonismus, roro-aktuell 1151
- Calley, Ich war gern in Vietnam — Leutnant Calley berichtet, Fi.-Tb. 988
- Chesnaux, J., Vietnam - Geschichte und Ideologie des Widerstands, EVA, Ffm. 1968
- Fulbright, W. J., (Senator), Die Arroganz der Macht, roro-aktuell 987-988
- Horlemann, J., Modelle der kolonialen Konterrevolution, es 255
- Horlemann, J./P. Gäng, Vietnam — Genesis eines Konflikts, es 173
- Horowitz, D., Kalter Krieg — Von Jalta bis Vietnam, 2 Bde., Berlin 1969
- Horowitz, D., (Hg.), Strategie der Konterrevolution, Darmstadt 1970
- Khoi, Le Thành, 3000 Jahre Vietnam, München 1969 (Das genaueste und gründlichste Buch über die Geschichte Vietnams in deutscher Sprache. Das letzte Drittel der 450 Seiten ist der Zeit seit der französischen Eroberung gewidmet.)
- Kux, E., Die Satelliten Pekings, Stuttgart 1964
- Sheenan, N. (Hg.), Die Pentagon-Papiere — Die geheime Geschichte des Vietnamkrieges, Knauer-Tb. 271
- Russell, B./Sartre, J. P., Das Vietnam-Tribunal, 2 Bde, roro-aktuell 1091 und 1213/14
- Scharlau, W., Vietnam in der deutschen Presse, in: Fulbright, W. J., Das Pentagon informiert oder der Propagandaapparat einer Weltmacht, roro-aktuell 1514

D. Die Verschränkung innergesellschaftlicher Konflikte mit intergesellschaftlichen am Beispiel Afrikas:

- Albrecht, U./B. A. Sommer, Deutsche Waffen für die Dritte Welt — Militärhilfe und Entwicklungspolitik, roro-aktuell 1535
- Neather, C. M., Ein Kontinent sucht die Freiheit, Fi.-Tb. 950
- Vergleiche auch die Literaturangaben unter Lernzielzusammenhang 1 (D. portugiesische Kolonien).

9./10. Jahrgangsstufe

Übersicht: Seite

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte 379**Lernzielschwerpunkt 1:****Rüstungsdynamik und Militärapparate** 380

Aufwendungen für Rüstung (S. 381)

Funktion des Militärs und der Rüstungspotentiale
im internationalen Kräftefeld (S. 384)

- Militärapparate als Instrument der Friedenssicherung –
Abschreckungsstrategie und ihre Begründung
- Weitere militärische Strategien zur Lösung von Konflikten
- Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen/
Internationale Kontrollmöglichkeiten

Militär und Innenpolitik (S. 390)

Probleme der demokratischen Legitimation
für militärische Maßnahmen (S. 398)

- Formen und Inhalte militärischer Ausbildung
- Befehl und Gehorsam im militärischen Bereich
- Möglichkeiten demokratischer Kontrolle

Rüstung und Wirtschaft (S. 401)

**Lernzielschwerpunkt 2: Konflikte zwischen Gesellschaften
mit vergleichbarem Entwicklungsstand** 404Konkurrenz imperialistischer Staaten
auf dem Weltmarkt vor dem 1. Weltkrieg (S. 405)Vergleich unterschiedlicher Gesellschaftsordnungen
am Beispiel BRD–DDR (S. 406)

**Lernzielschwerpunkt 3: Entspannungspolitik
und supranationale Zusammenschlüsse 417**

Möglichkeiten und Grenzen der Entspannungspolitik (S. 418)

Abbau nationaler Grenzen –
Supranationale Zusammenschlüsse (S. 421)

Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte

Auf den vorhergehenden Jahrgangsstufen wurden internationale Beziehungen vorwiegend an Beispielen untersucht, für die ein unterschiedlicher wirtschaftlich-technischer Entwicklungsstand der beteiligten Gesellschaften kennzeichnend war. Die den Konflikten zugrundeliegenden Interessengegensätze waren folglich relativ leicht faßbar. Weitgehend ausgeklammert blieb das Verhältnis zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem wirtschaftlichen und technischen Entwicklungsstand bei ähnlicher bzw. gegensätzlicher Gesellschafts- und Wirtschaftsorganisation. Entsprechende Konflikte (Ost-West-Konflikt; Konflikte und Spannungen innerhalb des „westlichen“ oder des „östlichen“ Lagers) rücken nun in den Mittelpunkt des Unterrichts. Daraus ergeben sich als Probleme, die immer wieder im Unterricht aufgegriffen und bewußt gemacht werden müssen:

- die Beurteilung des jeweiligen Standes der Beziehungen schließt komplizierte Einzeluntersuchungen ein (z. B. bei Fragen des Völkerrechts, der Weltwährungskrise, der Rüstungsökonomie . . .);
- die Aktionen und Reaktionen der Beteiligten/Gegner müssen in bezug zu Nachwirkungen historischer Erfahrungen und deren unterschiedlicher Deutung gesetzt werden (z. B. beim Verhältnis BRD—UdSSR, Polen und seine Nachbarn);
- die Rolle der BRD, ebenso wie die anderer Staaten, darf nicht isoliert betrachtet werden, sondern muß im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Verflechtungen politischer und wirtschaftlicher Art auf übernationaler Ebene gesehen werden (z. B. auf der Ebene der EG, der Nato . . .);

Zu dem Problemfeld gehören ferner eine Reihe eindeutiger Erklärungsmuster für Ursachen und Entwicklung der jeweiligen Einzelkonflikte. So zum Beispiel, wenn der Ost-West-Konflikt ausschließlich als eine globale Auseinandersetzung der „freien Welt“, der „westlichen Kulturgemeinschaft“, der „freiheitlichen Demokratie“ mit dem „Totalitarismus“, der „Diktatur“, dem „Bolschewismus“ charakterisiert wird oder umgekehrt als Kampf „der sozialistischen Völker“, „der Arbeiterklasse“ gegen „kapitalistische Ausbeutung der Werktätigen“, „Neofaschismus“ oder „Monopolkapitalismus“ gilt. Die Befähigung der Schüler zur Überprüfung solcher und ähnlicher Erklärungsmodelle bildet zusammen mit dem Versuch, wenigstens in Ansätzen die Grundstruktur der gegenwärtigen interna-

tionalen Konflikte durchschaubar zu machen, ein Hauptziel des Unterrichts auf dieser Jahrgangsstufe. Nachdem dieser Zielsetzung entsprechend bereits auf der vorhergehenden Jahrgangsstufe das Verhältnis zwischen hochindustrialisierten Ländern und den Ländern der sogenannten 3. Welt behandelt wurde, soll nun vor allem die Problematik des Ost-West-Konflikts untersucht werden. Dieser Konflikt zeigt auf dem Hintergrund der geschichtlichen Tradition des europäischen Staatensystems eine Konstellation, an der beispielhaft die Verschränkung territorialer, politischer, ideologischer, wirtschaftlicher, individueller und kollektiver Konfliktelemente erarbeitet werden kann. Die Behandlung des Konflikts ist demnach nicht nur als Beitrag zur Beurteilung der spezifischen Problematik des Ost-West-Konflikts gedacht, sondern soll zu allgemeinen Erkenntnissen über die Struktur von internationalen Konflikten zwischen hochentwickelten Industriegesellschaften führen.

Vor allem drei Aspekte dieses Konflikts sind unter dieser Perspektive lernrelevant:

- Rüstungsdynamik und Militärapparate (Lernzielschwerpunkt 1)
- Konflikte zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem Entwicklungsstand (Lernzielschwerpunkt 2)
- Entspannungspolitik und supranationale Zusammenschlüsse (Lernzielschwerpunkt 3)

Lernzielschwerpunkt 1

Rüstungsdynamik und Militärapparate

Der Lernzielschwerpunkt hat es mit den Bedingungen und Folgen der gegenwärtigen Rüstungsdynamik zu tun. Damit verbindet sich die Untersuchung des Ost-West-Konfliktes, werden doch hier die Auswirkungen des Konflikts auf die Rüstungspotentiale unmittelbar faßbar. Des weiteren sind am Beispiel dieses Konfliktes die Konsequenzen erkennbar, die sich ergeben, wenn die riesigen Rüstungspotentiale zum Austrag von Spannungen eingesetzt werden. **Lernziele:** Die Schüler sollen daher befähigt werden zu

- lernen, nach den innergesellschaftlichen und intergesellschaftlichen politischen und ökonomischen Auswirkungen hochentwickelter Rüstungspotentiale zu fragen (LZ 14)
- erkennen, daß die Aufrechterhaltung des militär-strategischen Gleichgewichts eine Möglichkeit zur Verhinderung kriegerischer Konflikte darstellt, andererseits aber auch als ständige Bedrohung des Weltfriedens zu begreifen ist (LZ 15)

Die diesem Lernzielschwerpunkt zugeordneten Themenstichworte sind im Hinblick auf eine mögliche Unterrichtsorganisation aufeinander bezogen. Diese unterrichtspraktische Vorstrukturierung versteht sich als Hilfe für den Lehrer; sie ist keineswegs verbindlich. So wird z. B. ein Projekt, das angesichts einer aktuellen internationalen Krisensituation entwickelt werden soll, die Themenstichworte lediglich als Orientierung ansehen und sie evtl. durch andere ersetzen, wenn sich zeigt, daß dies den Lernzielen ebenso entspricht.

Themenstichwort:

Aufwendungen für Rüstung

Unterrichtspraktische Hinweise

Die Schüler sollten zunächst Einblick in die Größenordnung der Aufwendungen für Rüstung gewinnen. Angesichts der Schwierigkeit, mit statistischen Angaben Vorstellungen zu verbinden, sollte der Anteil der Rüstungsausgaben an den öffentlichen Haushalten und am Bruttosozialprodukt in Beziehung gesetzt werden zu den Aufwendungen für andere Bereiche, wie z. B. für Verkehr, Bildung, Gesundheitswesen, Wohnungsbau usw. Dabei werden die Einschränkungen deutlich, die diese gesellschaftlichen Aufgaben zugunsten der Rüstung erfahren.

Dem Einblick in die Rüstungsausgaben, zunächst auf einzelne Länder bezogen, könnte ein Ausgabenvergleich der beiden großen Militärblocke folgen (Nato, Warschauer Pakt), wobei dann diese Ausgaben in Beziehung zu den Aufwendungen zu setzen wären, die für nichtmilitärische Entwicklungshilfe gemacht werden.

Auszugehen wäre von Äußerungen wie

- für das Militär ist immer Geld da, nur wenn es um Schulen geht . . .
- die Rüstungsausgaben sind zur Verteidigung und zum Schutz des Friedens sowie der Freiheit notwendig, dafür müssen Opfer gebracht werden
- man brauchte doch nur den Rüstungsetat zusammenzustreichen, um . . .
- für einen einzigen Panzer könnte man soundsoviele Krankenhäuser bauen
- das Geld ist sowieso nur rausgeschmissen . . .

- der Anteil der Rüstungsaufgaben fällt in der BRD gar nicht erheblich ins Gewicht (Maßstab: Bruttosozialprodukt)

Ein solcher Rückgriff auf Meinungen hat zugleich Motivationscharakter; es läßt sich nunmehr mit dem Interesse der Schüler rechnen zu erfahren, inwieweit diese Meinungen belegbar/widerlegbar sind.

Weitere Ansatzpunkte für Unterricht bieten sich anläßlich von

- Protestaktionen zugunsten der Verbesserungen der finanziellen Bedingungen im Ausbildungsbereich
- Haushaltsdebatten im Bundestag, die sich auf die Verteidigung beziehen
- Berichten über die Verschleißquote bei modernen Waffensystemen (Starfighter . . .)

Argumente für/gegen Rüstungsausgaben bzw. für/gegen andere Verwendung der Gelder fließen zwangsläufig bei der Aufarbeitung des Materials in die Diskussion mit ein. Sie verweisen auf das folgende Themenstichwort.

Materialhinweise:

A. Literaturberichte

Hennig, E. u. a., Literaturübersicht zu den Themen „internationale Politik“ – „Friedensforschung“ – „Dritte Welt“, in: Materialien zur politischen Bildung, Hg. Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Nr. 2, Sept. 1971, S. 12–14

Neue Politische Literatur (NPL), Nr. 3/1972, Wiesbaden, darin sind für die folgenden Lernzielschwerpunkte wichtig:

- (a) Schweigler, G., Abschreckungspolitik, Friedensforschung und Gesellschaftspolitik, S. 281–290
- (b) Krippendorf, E., Internationale Beziehungen, S. 291–297
- (c) Meier, H. D., Der Militärisch-Industrielle Komplex (referiert alle wichtigen Bücher, die zu diesem Thema in den Vereinigten Staaten zwischen 1968 und 1971 erschienen sind; davon sind nur drei Autoren, Barnett, Lapp und Fulbright ins Deutsche übersetzt worden), S. 322–346

B. Kosten der Rüstung

Barnet, R. J., Der amerikanische Rüstungswahn oder die Ökonomie des Todes; roro-aktuell 1450

Hallgarten, G. W., Das Wettrüsten – Seine Geschichte bis zur Gegenwart, EVA, Ffm. 1967

Hennig, E., Die Rüstungsgesellschaft und ihre Kosten, in: Krippendorff, E. (Hg.), Friedensforschung (Neue Wiss. Bibl. 29), Köln 1968

Johannson, K., Vom Starfighter zum Phantom, EVA (Tb), Ffm. 1969

Kaufmann, R. F., The War Profiteers, New York 1970

Kidron, M., Rüstung und wirtschaftliches Wachstum – ein Essay über den westlichen Kapitalismus nach 1945, es 464

Klingemann, Wirtschaftliche und soziale Probleme der Auf- und Abrüstung – Volkswirtschaftliche Konsequenzen der Rüstung in der BRD (Sonderh. 12, 1968, der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), Köln/Opladen 1968

Köllner, L., Rüstungsfinanzierung – Dämonie und Wirklichkeit, Ffm. 1969

Senghaas, D., Zur Pathologie des Rüstungswettkampfs, Freiburg 1970

Senghaas, D., Rüstung und Militarismus, es 498

Vilmar, F., Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus – Sozio-ökonomische Analyse des Militarismus in unserer Gesellschaft, roro 6797

Weißbuch 1970 – Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Lage der Bundeswehr (BT-Drucksache VI/765, 406 S.), Bad Godesberg

Das Geschäft mit der Rüstung, Spiegel Nr. 28/1972

Miksche, F. O., Rüstungswettkampf – Ursachen und Auswirkungen, Stuttgart 1972 (materialreiche Datensammlung eines Militärschriftstellers zu den wichtigsten Ländern der Welt)

C. Waffenhandel

Albrecht, U., Der Handel mit Waffen, München 1971

Albrecht, U./B. Sommer, Deutsche Waffen für die Dritte Welt – Militärhilfe und Entwicklungspolitik, roro 1535

Engelmann, B., Meine Freunde – die Waffenhändler. Kleine Kriege – große Geschäfte, Bergisch Gladbach 1964

Haftendorn, H., Militärhilfe und Rüstungsexporte der BRD, Düsseldorf 1971

Themenstichwort:

Funktion des Militärs und der Rüstungspotentiale im internationalen Kräftefeld

Unterrichtspraktische Hinweise:

Schon beim vorangegangenen Themenstichwort war darauf hingewiesen worden, daß eine Untersuchung der Rüstungskosten Schüler veranlassen wird, auch immer gleich nach der Rechtfertigung für solche Ausgaben zu fragen; diesen Fragen gilt nunmehr das Hauptinteresse. Der Unterricht wird sich mit der Funktion des Militärs und der Rüstungspotentiale und damit auch mit der Abschreckungsstrategie auseinanderzusetzen haben. So wird etwa danach zu fragen sein, inwieweit die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung des militärischen Gleichgewichts ein überzeugendes Mittel ist, Kriege in Zukunft zu verhindern.

Die Beurteilung der dafür/dagegen vorgebrachten Argumente wird erst im Gesamtzusammenhang der Lernziele dieser Jahrgangsstufe möglich sein. Hier käme es in einem ersten Ansatz darauf an zu überprüfen, inwieweit es Kontrollmöglichkeiten gibt, den Einsatz moderner Rüstungspotentiale im Verteidigungsfall zumindest zu begrenzen. Ebenso aber wären auch die Folgen zu bedenken, die selbst bei einem begrenzten Einsatz eintreten oder die unabwendbar wären, wenn die Abschreckungsstrategie sich als eine unzutreffende Hypothese herausstellte und eine totale Konfrontation der Großmächte nicht verhindern könnte. Die Auseinandersetzung mit dem gesamten Fragenkomplex wird nicht zuletzt bestimmt sein von der Suche nach Alternativen zum „Gleichgewicht des Schreckens“. Obwohl den Alternativen am Ende des Arbeitsbereiches ein eigenes Themenstichwort zugeordnet ist, sollten die Schüler durch diesen Hinweis nicht dazu veranlaßt werden, ihre dahingehenden Fragen solange zurückzustellen. Wo immer sich in der Diskussion Alternativen anbieten oder anzubieten scheinen, sind sie – als Grundlage für die später vorgesehene zusammenfassende Betrachtung – aufzugreifen.

Der Unterricht kann wieder von Meinungen ausgehen:

- Wir können nicht einseitig abrüsten, weil sonst . . .
- Gerade wenn man Kriege vermeiden will, muß man den Gegner nachhaltig abschrecken können . . .
- Schließlich können wir die Verteidigungslast nicht unseren Verbündeten allein aufbürden . . .

Bei dem Versuch, diese Meinungen rationaler Analyse zugänglich zu machen, bieten sich für die Gliederung folgende Gesichtspunkte an:

- Militärapparate als Instrumente der Friedenssicherung – Abschreckungsstrategie und ihre Begründung
- Weitere militärische Strategien zur Lösung von Konflikten
- Folgen kriegerischer Auseinandersetzung/Internationale Kontrollmöglichkeiten

Militärapparate als Instrumente der Friedenssicherung – Abschreckungsstrategie und ihre Begründung

In Anknüpfung an die o. a. Meinungen und Einstellungen, in denen die Existenz der Rüstungspotentiale im Sinne einer Verteidigung der freien Welt bejaht wird, sind entsprechende Quellen heranzuziehen. Ihnen ist durchweg die Überzeugung gemeinsam, daß jedes Nachlassen der eigenen Verteidigungsbemühungen vom potentiellen Gegner als Aufforderung betrachtet wird, seinen Machtbereich auszudehnen. Diese Quellen sind mit solchen zu konfrontieren, die sich kritisch mit den vorgebrachten Argumenten, mit deren Prämissen und den daraus gezogenen Folgerungen auseinandersetzen.

Solche Gegenüberstellung sollte begleitet sein von Beispielen aus der Gegenwart bzw. unmittelbaren Vergangenheit, die es gestatten, die Abschreckungstheorie sowohl auf ihre Wirkung wie auch im Hinblick auf Gefahren zu untersuchen:

Verhalten der Großmächte gegenüber dem Mauerbau 1961 in der Kubakrise
anläßlich internationaler Spannungen.

Zu vergleichen wären ferner die Verteidigungsaufträge für die Armeen verschiedener Staaten sowie deren Begründungen; auch können Berichte über den angeblichen Revanchismus in der BRD,

wie sie in DDR-Publikationen zu finden sind, hier herangezogen und mit Vorstellungen gegenüber dem militärischen Potential des Ostblocks, wie sie in Publikationen der Presse der BRD zur Sprache kommen, verglichen werden.

Materialhinweise:

Barnet, R. J., Der Amerikanische Rüstungswahn oder die Ökonomie des Todes, roro-aktuell 1450

Fulbright, J. W., Das Pentagon informiert oder Der Propaganda-Apparat einer Weltmacht, roro-aktuell 1541

Kahn, H., Eskalation – Die Politik mit der Vernichtungsspirale, Berlin 1966, jetzt auch als Ullstein-Tb. 2792

Lindemann, H. (Hg.), Ist der Krieg noch zu retten?, Fi.-Tb. 644

McNamara, R. S., Die Sicherheit des Westens – Bedrohung und Abwehr, Wien 1969, jetzt auch dtv 685

Obermann, E. (Hg.), Verteidigung der Freiheit – Idee, Weltstrategie, Bundeswehr – ein Handbuch (offizielle Publikation, die in Zusammenarbeit mit dem Bundesverteidigungsministerium entstanden ist. Wird auch kostenlos an Schulen und Lehrer abgegeben.), Stuttgart (man beachte die Unterschiede in den Ausgaben von 1966 und 1970)

Schmidt, H., Strategie des Gleichgewichts – Deutsche Friedenspolitik und die Weltmächte, Ullstein-Tb. 2789

Senghaas, D., Abschreckung und Frieden – Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit, Fi.-Tb. 6157

Vilmar, F., Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus – Sozio-ökonomische Analyse des Militarismus in unserer Gesellschaft, roro-Tb. 6797

Wolfe, Th. W. (RAND Corporation), Sowjetische Militärstrategie, Opladen 1967

Weißbuch 1970 – Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Lage der Bundeswehr (BT-Drucksache VI/765, 406 S.), Bad Godesberg

Weitere militärische Strategie zur Lösung von Konflikten

Angesichts der Opfer, die jede kriegerische Auseinandersetzung fordert, stellt sich bei der Untersuchung der folgenden Beispiele

die Frage nach deren Ursachen und Zielsetzungen. Wichtiger als eine bloß verbal geäußerte, moralische Verurteilung von Kriegen ist dabei die Untersuchung, inwieweit Kriege bzw. Bedrohung mit militärischer Macht geeignet waren/sind, um langfristige Ziele durchzusetzen, mit denen sie gerechtfertigt wurden/werden.

Beispiele für Angriffs- und Eroberungskriege wie etwa Reunionskriege, Schlesische Kriege, 2. Weltkrieg . . .

Beispiele für Kriege zur Durchsetzung ökonomischer und gesellschaftspolitischer Interessen wie etwa der Krieg von 1870/71, der 2. Weltkrieg . . .

Beispiele für militärische Aktionen zur Erhaltung des Status quo wie etwa der Einmarsch der UdSSR in die CSSR, Krieg der USA in Vietnam . . .

Materialhinweise:

A. Vereinigte Staaten

Vgl. die Literaturhinweise zur Außenpolitik der USA, besonders zu Südamerika und Vietnam unter dem Lernzielschwerpunkt 3 für das 7./8. Schuljahr. Weiterhin:

Donovan, J. A., Militarismus in den USA, Vorwort von Graf W. v. Baudissin, Düsseldorf 1971

Küntzel, U., Der Dollar-Imperialismus – Die Gefahr des Dritten Weltkrieges, Neuwied 1968

Krippendorff, E., Die Amerikanische Strategie – Entscheidungsprozeß und Instrumentarium der amerikanischen Außenpolitik, Ffm. 1970

B. Sowjetunion

Bohn, H., Wie gefährlich ist Moskau für Europa?, Köln 1969

Deppe, R. u. a., Die Tschechoslowakei von 1945–1968 – Zwischen Kapitalismus und Revolution, mit einem Aufsatz von Ota Sik und einer Einleitung von H. J. Krahl, Ffm. 1968

Hensel, K. P., Die sozialistische Marktwirtschaft in der Tschechoslowakei – Dokumentation, Stuttgart 1968

Kohout, P., Aus dem Tagebuch eines Konterrevolutionärs, Luzern und Frankfurt/Main 1969

Lewytkyi, B., Die Marschälle und die Politik – Eine Untersuchung über den Stellenwert des Militärs innerhalb des sowjetischen Systems seit dem Sturz Chruschtschows, Vorwort von Richard Löwenthal, Köln 1971

Singer, L., Sowjet-Imperialismus (Schriftenreihe der Studiengesellschaft für Zeitprobleme, Bad Godesberg, Bd. 7), Stuttgart 1970

Skibowski, O. K., Schicksalstage einer Nation – Die CSSR auf dem Wege zum progressiven Sozialismus, Düsseldorf 1968

Sokolowski, W. D. (Hg.), Militärstrategie (Übersetzung der 3. Auflage des offiziellen russischen Handbuchs von 1968), Köln 1969 (Dieses von einem russischen Autorkollektiv geschriebene Buch ist in seiner Bedeutung zu vergleichen mit dem in der Bundeswehr verbreiteten Handbuch von Emil Obermann.)

Wagenlehner, G./W. Marx, (Hg.), Das Tschechische Schwarzbuch – Die Tage vom 20. bis 27. August 1968 in Dokumenten und Zeugenaussagen, Stuttgart 1969

Wagenlehner, G., Eskalation im Nahen Osten – Die politische und psychologische Problematik eines Konflikts, Stuttgart 1968

Wolfe, Th. W. (RAND Corporation), Sowjetische Militärstrategie, Opladen 1967

Zellentins, G., Außenpolitik und Ökonomie kommunistischer Staaten, in: Czempiel, O. E. (Hg.), Die anachronistische Souveränität – Zum Verhältnis von Innen- und Außenpolitik, Köln/Opladen 1969

Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen/Internationale Kontrollmöglichkeiten

Bei Untersuchung der vorstehenden Beispiele wird nicht nur danach zu fragen sein, was dabei aus den Zielen geworden ist, um dererwillen die Kriege begonnen wurden; es ist vor allem auch nach den Opfern zu fragen. Die durch den Einsatz moderner Massenvernichtungsmittel heraufbeschworenen Gefahren sind – trotz der Erfahrungen von Hiroshima und Nagasaki – unvorstellbar. Das stellt den Unterricht vor die unlösbare Aufgabe, das Unvorstellbare eben doch vorstellbar zu machen. So sollte er zumindest die Einsicht bewirken, daß ein atomar geführter Krieg eben nicht in einer historischen Entwicklungslinie als Fortsetzung von Kriegen, die mit konventionellen Waffen geführt wurden, anzusehen ist, sondern daß hier zum erstenmal in der Menschheitsgeschichte die Mensch-

heit die Möglichkeit hat, jegliches Leben auszulöschen. Angesichts dieser Situation hätte sich der Unterricht an dieser Stelle mit den Möglichkeiten internationaler Kontrolle der Rüstungspotentiale vor allem der Großmächte zu befassen. Die bisher geschlossenen Abkommen sind mit Urteilen über ihre tatsächliche Wirksamkeit zu vergleichen: welche Gefahren scheinen dadurch vermindert/ausgeschlossen? Welche Gefahren bleiben davon unberührt bestehen? – Welche Vorschläge sind zur Zeit in der Diskussion? – Welche Schwierigkeiten stehen ihrer Verwirklichung im Wege? – Welche Garantien gibt es, daß die Übereinkünfte auch eingehalten werden? ...

Materialhinweise:

Bracher, K. D./E. Fraenkel (Hg.), Internationale Beziehungen, Fischer Lexikon

Assel, H. G., Friedenspädagogik als Problem politischer Bildung, in: Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 15/70 vom 11. 4. 1970, 47 S.

Besson, W., Die Außenpolitik der Bundesregierung – Erfahrungen und Maßstäbe, München 1970

Czempiel, O. E. (Hg.), Die anachronistische Souveränität – Zum Verhältnis von Innen- und Außenpolitik (Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 1), Köln/Opladen 1969 (grundlegend!)

Etzioni, A., Der harte Weg zum Frieden – eine neue Strategie, Vandenhoeck-Tb.

Frei, D., Kriegsverhütung und Friedenssicherung, Frauenfeld (Schweiz) 1970

Galbraith, J. K., Wie man Generale bändigt, Hoffmann & Campe-Tb.

Krippendorff, E. (Hg.), Friedensforschung, Köln 1966, 2. Aufl. 1970, (Neue Wiss. Bibl. 29)

Krippendorff, E. (Hg.), Die internationalen Beziehungen, es 593

Menke-Glückert, P., Friedensstrategie, roro 77

Noack, P., Internationale Politik – eine Einführung, dtv 4060

Picht, G./H. E. Tödt (Hg.), Studien zur Friedensforschung, Stuttgart 1969

Probleme der Friedenserziehung/Arbeitstagung der Bundeszentrale für politische Bildung im Juni 1970 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 90, 153 S.), Bonn 1970

Röling, B., Einführung in die Wissenschaft von Krieg und Frieden, Sonderausgabe für die Hess. Landeszentrale für politische Bildung, 1970 (20 Vorlesungen über Friedenswissenschaft im Niederländischen Fernsehen 1667/68)

Senghaas, D., Abschreckung und Frieden – Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit, EVA, Ffm. 1969, jetzt auch Fi.-Tb. 6157

Senghaas, D. (Hg.), Friedensforschung und Gesellschaftskritik, München 1970

Senghaas, D. (Hg.), Zur Pathologie des Rüstungswettlaufs – Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Freiburg 1970

Siegler, H. v. (Hg.), Dokumente zur Abrüstung und Sicherheit, Bonn 1960 ff. (jährlich ein neuer Band)

Waterkamp, R., Atomare Abrüstung, Berlin 1965

Weizsäcker, C. F. (Hg.), Kriegsfolgen und Kriegsverhütung, München 1970

Zellentins, G., Außenpolitik und Ökonomie kommunistischer Staaten, in: Czempiel, E. O. (Hg.), Die anachronistische Souveränität – Zum Verhältnis von Innen- und Außenpolitik; Köln/Opladen 1969

Themenstichwort

Militär und Innenpolitik

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die vorausgegangenen Themenstichworte führen zu Problemen, die nicht ausreichend geklärt werden können, wenn nicht gleichzeitig die Frage nach den innergesellschaftlichen Auswirkungen gestellt wird, die sich mit der Existenz und dem Ausbau von Militärapparaten ergeben. Zunächst soll der Einsatz von Militär zur Sicherung, Wiederherstellung bzw. Veränderung des innenpolitischen Status quo ins Blickfeld zu rücken.

Unterrichtspraktische Hinweise

Der Unterricht sollte sich an folgenden Fragen orientieren:

- wann, von wem und mit welcher Begründung wurde Militär im Inneren eingesetzt?

- wer hat sich mit welchen Argumenten gegen den Einsatz von Militärs gewandt?
- gegen wen (soziale Schicht/Klasse) wurde Militär eingesetzt?
- welche Maßnahmen wurden im einzelnen jeweils ergriffen?
- welche Auswirkungen hatten diese Maßnahmen (Opfer)?
- Gab es innerhalb des Militärs Widerstand gegen den betreffenden innenpolitischen Einsatz (von wem ging er aus, wie hat er sich geäußert; welche Folgen hatte dieser Widerstand, für die, die ihn ausübten)?

Beispiele bieten sich an bei Untersuchung

- des Verlaufs von Revolutionen (1789, 1830, 1848, 1905, 1917, 1918);
- der Niederschlagung des Weberaufstandes in Preußen;
- der Niederschlagung des Pariser Kommune-Aufstandes;
- der Rolle, die das Militär in Deutschland während der Zeit von 1871 bis 1918 gespielt hat und während der Weimarer Zeit.

Aber auch Formen militärischer Intervention anderer Mächte/Staaten zur Erhaltung oder Wiederherstellung des politischen Status quo u. a.:

- Heilige Allianz
- 17. Juni 1953
- Ungarn-Aufstand
- Vietnam-Krieg

Weiter gehören hierher Militärdiktaturen (Spanien, Portugal, Griechenland), insbesondere in Südamerika, in denen zum Teil das Militär ausschließlich innenpolitische Bedeutung hat.

Hierbei sind die durchaus unterschiedlichen Funktionen zu untersuchen; zumeist dienen diese Diktaturen der herrschenden Klasse zur Erhaltung ihrer Privilegien und Machtpositionen, sie können aber auch – als „Revolution von oben“ – die Funktion übernehmen, notwendige wirtschaftliche und gesellschaftliche Reformen selbst zu initiieren.

Materialhinweise:

A. 1789:

Fay, B., Die große Revolution 1715–1815 (aus dem Frz.), München 1960

Mathiez, A., Die Französische Revolution, 2 Bde. (aus dem Frz.), Hamburg 1950

Pernoud, G./S. Flaissier (Hg.), Die französische Revolution in Augenzeugenberichten, Düsseldorf 1968

Sethe, P., Die großen Tage – Von Mirabeau zu Bonaparte, dtv 313

Sieburg, F., Robespierre, Stuttgart 1958, jetzt auch dtv 143

Quellenhefte der Schulbuchverlage

B. 1830/1848

Jantke, C./D. Hilger (Hg.), Die Eigentumslosen – Der deutsche Pauperismus in Darstellungen und Deutungen der zeitgenössischen Literatur, Freiburg-München 1965

Bismarck, Gedanken und Erinnerungen, Goldmann-Tb.

Conze, W. (Hg.), Staat und Gesellschaft im deutschen Vormärz 1815–1848, Stuttgart 1962

Die deutsche Revolution 1848/49 in Augenzeugenberichten, dtv 927

Der Deutsche Vormärz – Texte und Dokumente, Reclams Universitätsbibliothek Tb. 8794–98

Huber, E. R., Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. II „Der Kampf um Einheit und Freiheit 1830–1850“, Stuttgart 1960, (Handbuch, das auch die historischen Ereignisse in den Einzelstaaten systematisch darstellt)

Jenssen, H. (Hg.), Die Deutsche Revolution 1848/49 in Augenzeugenberichten, Düsseldorf o. J.

Klein, T. (Hg.), Der Vorkampf – Deutsche Einheit und Freiheit, Erinnerungen, Urkunden, Berichte und Briefe von 1848/49, München 1925

Marx, K., Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte (geschrieben 1852), in: Fetscher, I., Marx-Engels-Studienausgabe, Bd. IV „Geschichte und Politik“, S. 34–121, Fi.-Tb. 767

Obermann, K., Einheit und Freiheit – Die Deutsche Geschichte von 1815–1849 in zeitgenössischen Dokumenten, Berlin 1950

Obermann, K. (Hg.), Flugblätter der Revolution – Eine Flugblattsammlung zur Geschichte der Revolution von 1848/49 in Deutschland, Berlin 1970, jetzt auch dtv 4111

Pöls, W. (Hg.), Deutsche Sozialgeschichte – Dokumente und Skizzen, Bd. I 1815–1870, München 1973

Schieder, W., Anfänge der deutschen Arbeiterbewegung, Stuttgart 1963

Stadelmann, R., Soziale und politische Geschichte der Revolution von 1848, König-Tb. 6

Vossler, O., Die Revolution von 1848 in Deutschland, es 210

Wehler, H. U. (Hg.), Moderne deutsche Sozialgeschichte (Neue Wiss. Bibl. 10), Köln 1966 (wichtig für die Zeit 1849–1871 und die Reaktion der wichtigsten gesellschaftlichen Gruppen auf den gescheiterten Versuch einer bürgerlichen Revolution und der Herstellung nationaler Einheit)

1848 – Augenzeugen der Revolution, Rütten und Loening

Revolutionsbriefe 1848/49 Reclam

C. Pariser Kommune 1871:

Brecht, B., Die Tage der Commune, es 169

Lissagaray, P., Die Geschichte der Commune von 1871, es 577

Marx, K., Der Bürgerkrieg in Frankreich, in: Fetscher, I., Marx-Engels-Studienausgabe, Bd. IV „Geschichte und Politik“, S. 194–235, Fi.-Tb. 767

Meschkat, K., Die Pariser Kommune von 1871 im Spiegel der sowjetischen Geschichtsschreibung, Wiesbaden 1965

Die Pariser Kommune – Berichte und Dokumente von Zeitgenossen (Neudruck der Berliner Ausgabe von 1931), Ffm. 1969

Swoboda, H. (Hg.), die Pariser Kommune 1871, dtv 734

D. Deutschland 1914 und 1918/19:

Carsten, F. L., Reichswehr und Politik 1918 bis 1933, Köln, 2. Aufl. 1965

Dehio, L., Deutschland und die Weltpolitik im 20. Jahrhundert, München 1955, auch als Fi.-Tb. 352

Dorst, T./H. Neubauer (Hg.), Die Münchener Räterepublik – Zeugnisse und Kommentar, es 178

Ertl, E., Alle Macht den Räten? (Reihe „Theorie und Praxis der Gewerkschaften“), Ffm. 1968

Fischer, F., Griff nach der Weltmacht – Die Kriegspolitik des kaiserlichen Deutschland 1914–18, Düsseldorf, 1. Aufl. 1961, neu bearbeitete 3. Aufl. 1967

Fischer, F., Weltmacht oder Niedergang – Deutschland im ersten Weltkrieg, Ffm. 1965

Fischer, F., Krieg der Illusionen – Die Deutsche Politik von 1911–1914, Düsseldorf 1969

Lynar, E. W. (Hg.), Deutsche Kriegsziele 1914–1918 (Diskussion der Historiker mit Beiträgen von Fischer, Herzfeld, Ritter, Freund und Golo Mann), Ullstein-Tb. 616

Mommsen, W. J., Die Deutsche Kriegszielpolitik 1914–1918, Bemerkungen zum Stand der Diskussion, in: Kriegsausbruch 1914 (Sammelband), München 1967

Kielmansegg, P. Graf, Auf dem Weg zu einem neuen Bild des ersten Weltkriegs? (Literaturbericht), in: NPL 3/1967, S. 328-342

Jäckel u. a. (Hg.), Deutsche Parlamentsdebatten, Bd. I 1871–1918, Bd. II 1919–1933, Bd. III 1949–1970; Ffm. 1971, Fi.-Tb. 6064-66

Kehr, E., Der Primat der Innenpolitik, Berlin 1965

Kehr, E., Soziale und finanzielle Grundlagen der Tirpitzschen Flottenpropaganda, in: Wehler, H. U. (Hg.), Moderne Deutsche Sozialgeschichte (Neue Wiss. Bibl. 10), Köln 1966, S. 389–406

Könnemann, E., Einwohnerwehren und Zeitfreiwilligenverbände – Ihre Funktion beim Aufbau eines neuen imperialistischen Militärsystems (Nov. 1918 bis 1920), Ostberlin 1971

Kolb, E., Die Arbeiterräte in der deutschen Innenpolitik 1918/19, Düsseldorf 1962

Kolb, E. (Hg.), Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik (Neue Wissensch. Bibl.), Köln 1968

Meier-Welcker, H., Seeckt, Ffm. 1967

Oertzen, P. v., Betriebsräte in der Novemberrevolution – eine politikwissenschaftliche Untersuchung über Ideengehalt und Struktur der betrieblichen und wirtschaftlichen Arbeiterräte in der deutschen Revolution 1918/19, Düsseldorf 1963

Ritter, G., Staatskunst und Kriegshandwerk – Das Problem des „Militarismus“ in Deutschland, Bd. II 1890–1914, Bd. III 1914–1917, München 1960/64

Ritter, G. (Hg.), Historisches Lesebuch 2 1871–1914 (darin besonders Kap. 3: Das Militär, S. 88–104), Fi.-Tb. 834

Rürup, R., Rätebewegung und Revolution in Deutschland (Literaturbericht), in: NPL 3/1967, S. 303–315

Schneider, D./R. Kuda, Arbeiterräte in der Novemberrevolution – Ideen, Wirkungen, Dokumente, es 296

Drabkin, J. S., Die Novemberrevolution in Deutschland 1918, Ostberlin 1968 (Interpretation der Novemberrevolution aus der Sicht der DDR)

E. Die Russische Revolution 1917:

Anweiler, O., Die Rätebewegung in Rußland 1905–1921, 1958

Carmichael, J., Die Russische Revolution – Februar bis Oktober 1917, rde 283/284

Deutscher, I., Trotzki – Der bewaffnete Prophet, Bd. I 1879–1921, Stuttgart 1962

Fischer, A., Russische Sozialdemokratie und bewaffneter Aufstand im Jahre 1905, Wiesbaden 1967

Kohn, R. (Hg.), Die Russische Revolution in Augenzeugenberichten, 542 S. und zahlr. Abb., Düsseldorf 1965

Kool, F./E. Oberländer (Hg.), Arbeiterdemokratie oder Parteidiktatur – eingeleitet von O. Anweiler, Olten/Freiburg 1967

Laqueur, W., Mythos der Revolution – Deutungen und Fehldeutungen der Sowjetgeschichte, Ffm. 1967. Wichtig: Dokumentiert und analysiert die Rezeption und Deutung der sowjetischen Entwicklung seit 1917 in Westeuropa (Presse, verschiedene Richtungen der Rußlandforschung)

Nagy, L., Sturm über Rußland – Lenin und die große Revolution, 204 S. und zahlr. Abb., Luzern-Ffm. 1967

Schapiro, L., Die Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, Ffm. 1962, auch als Sonderdruck der Bundeszentrale für Heimatdienst kostenlos an Schulen abgegeben

Singer, L., Raubt das Geraubte – Tagebuch der Weltrevolution 1917, Stuttgart 1967

Suchanow, N. N., 1917 – Tagebuch der russischen Revolution, Vorwort von I. Fetscher, Hg. N. Ehlert, München 1967

Stepun, F., Das Antlitz Rußlands und das Gesicht der Revolution – Aus meinem Leben 1884–1922, München 1961

Paschner, G., Im Teufelskreis des Terrors – Bolschewistische Gewaltherrschaft unter Lenin, Stalin, Chruschtschow (Staatspolitische Schriftenreihe der Studiengesellschaft für Zeitprobleme, Bonn), Boppard 1964

Ulam, A. B., Die Bolschewiki – Vorgeschichte und Verlauf der kommunistischen Revolution in Rußland, Köln 1967

Wettig, G., Die Rolle der russischen Armee im revolutionären Machtkampf 1917 (Forschungen zur osteurop. Gesch., Bd. 12, Ost-europa-Institut, Berlin), Wiesbaden 1967

Literaturbericht von H. Weber in NPL 3/1968, S. 337–351

F. Militär u. Innenpolitik im NS-Faschismus:

Bloch, Ch., Die SA und die Krise des NS-Regimes 1934, es 434

Birkenfeld, W., Der synthetische Treibstoff 1933–1945 – Ein Beitrag zur nationalsozialistischen Wirtschafts- und Rüstungspolitik Göttingen 1964

Fischer, W., Deutsche Wirtschaftspolitik 1918–1945, Opladen 1968, (grundlegend)

Hallgarten, G., Hitler, Reichswehr und Industrie – Zur Geschichte der Jahre 1918–1933, Ffm. 1955

Clemenz, M., Gesellschaftliche Ursprünge des Faschismus, es 550

Kühnl, R., Formen bürgerlicher Herrschaft: Liberalismus – Faschismus, roro aktuell 1342

Thomas, G., Geschichte der deutschen Wehr- und Rüstungswirtschaft 1918–1943/45, Boppard 1966

Treue, W./G. Frede, Wirtschaft und Politik 1933–1945 – Dokumente mit verbindendem Text, Braunschweig 1952, 4. Aufl. 1964

Das Argument 32/1965, 41/1966, 47/1968, 58/1970, darin die Aufsätze aus der Diskussion um die Bedeutung von Aufrüstung und Kriegs-

wirtschaft für das Verhältnis von Großindustrie und NS-Elite zwischen amerikanischen, westdeutschen und ostdeutschen Historikern

NPL 4/1970, darin Literaturberichte von K. D. Bracher, Die Speer-Legende, S. 429–431, und von E. Hennig, Industrie und Faschismus, S. 432–449

Müller, K. J., Das Heer und Hitler – Armee und NS-Regime 1933–1940 (Beiträge zur Militär- u. Kriegsgesch., hg. vom Militärgeschichtl. Forschungsamt), Stuttgart 1969 (Mit einem wichtigen Kapitel über die Verstrickung der Reichswehr in die Röhm-Affaire von 1934!)

Messerschmidt, M., Die Wehrmacht im NS-Staat – Zeit der Indoktrination, mit einem Vorwort von Graf Kielmansegg, Hamburg 1969

Petzina, D., Autarkiepolitik im Dritten Reich – Der nationalsozialistische Vierjahresplan (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, Bd. 16, 204 S.), Stuttgart 1968

Schweitzer, A., Big Business in the Third Reich, Indiana Univ. Press 2. Aufl. 1965, 739 S. (Spricht vom Kräfteparallelogramm Partei, SS, big business und Wehrmacht, wobei es von 1933 bis 1936/37 angeblich zu einem engen Bündnis zwischen big business und Wehrmacht gegen die Partei und das Kleinbürgertum kam.)

Schweitzer, A., Die Nazifizierung des Mittelstandes (Bonner Beiträge zur Soziologie, Nr. 9), Stuttgart 1970 (erheblich gekürzte und gleichzeitig ergänzte Ausgabe des o. g. englischen Titels)

Carsten, F., Reichswehr und Diktatur, in: Jasper, G. (Hg.), Von Weimar zu Hitler 1930–1933 (Neue Wiss. Bibl. 25), Köln 1968

G. Militärdiktaturen in Spanien und Griechenland:

Broué, P./E. Témime, Revolution und Krieg in Spanien, Ffm. 1968

Kantorowicz, A., Spanisches Kriegstagebuch, Köln 1966

Kirsch, H. (Hg.), Der spanische Bürgerkrieg in Augenzeugenberichten, Düsseldorf 1967

Merkes, M., Die deutsche Politik im spanischen Bürgerkrieg 1936–1939 (Bonner Histor. Forschungen, Bd. 18), Bonn 1969

Nikolinakos, M. (Hg.), Die verhinderte Demokratie – Modell Griechenland, es 302

Rousseas, S., Militärputsch in Griechenland oder im Hintergrund der CIA, roro aktuell

Skriver, A., Soldaten gegen Demokraten – Militärdiktatur in Griechenland, Köln 1968

H. Militärdiktaturen in Südamerika heute:

Vergleiche die Literaturangaben unter Lernzielzusammenhang 3 für 7./8. Schuljahr, darunter besonders:

Alves, M. M., Brasilien – Rechtsdiktatur zwischen Armut und Revolution, darin in diesem Zusammenhang die Kapitel 4/5 „Militärische Macht“, „Die Stimme seines Herrn“, S. 49–70 und Kap. 10, roro-aktuell 1549

Außerdem die Bücher von Alfonso, Grabendorff, Lüning

Themenstichwort:

Probleme der demokratischen Legitimation für militärische Maßnahmen

Unterrichtspraktische Hinweise:

Die unter dem vorangegangenen Themenstichwort aufgeführten Beispiele verdeutlichen vor allem die fortschrittschemmende Funktion des Militärs bei seinem Einsatz zur Erhaltung des innenpolitischen Status quo.

Angesichts der Situation in der BRD muß aber auch die Frage aufgegriffen werden, inwieweit der innenpolitische Einsatz von Militär zur Abwehr antidemokratischer Kräfte ein legitimes Mittel ist, um zu verhindern, daß die vorhandenen Grundlagen für die demokratische Entwicklung dieser Gesellschaft zerstört werden.

Die Tragweite dieser Frage kann im Zusammenhang mit dem Problembereich Notstandsgesetze und allgemeine Wehrpflicht wieder in enger Koordination mit dem Arbeitsbereich III „Öffentliche Aufgaben“ erarbeitet werden.

Die folgenden Ansatzpunkte für den Unterricht wurden so gewählt, daß bewußt gemacht werden kann, in welchem Ausmaß die Möglichkeit demokratische Verhältnisse durch den Einsatz von Militär zu sichern, abhängt von

- Formen und Zielen militärischer Ausbildung
- dem Selbstverständnis militärischer Berufe

– den Möglichkeiten demokratischer Kontrolle militärischer Macht

Dabei wird auch deutlich werden müssen, daß die öffentliche Diskussion darüber, ob die Bundeswehr in ihrer gegenwärtigen Form und Verfassung ihrem demokratischen Auftrag gerecht werden kann, vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen gesehen werden muß. Dazu sind militärische Ausbildung (Drill, Befehlshierarchien) militärische Tugenden (Gehorsam, Tapferkeit, Heldentum, Treue) an historischen Beispielen und aktuellen Fällen zu untersuchen und auf die Zielsetzung der Bundeswehr zu beziehen

In diesem Rahmen verdient das Problem

– Befehl und Gehorsam im militärischen Bereich – besondere Aufmerksamkeit:

Gibt es spezifisch demokratisch-zivile und spezifisch militärische Tugenden? – Welche Rolle spielt Civilcourage im militärischen Leben? – Welche Rollen können Verweigerung/Ungehorsam im zivilen Leben spielen – welche im militärischen? – Wie werden Gehorsamsverweigerungen im militärischen Bereich beurteilt/wie reagiert die öffentliche Meinung darauf? Welche Konflikte ergeben sich dabei? – Rolle des Eides? – Wehrdienst und Wehrdienstverweigerung als Gewissensfragen.

Beispiele:

Tauroggen

20. Juli 1944

Nürnberger Prozesse

KZ-Prozesse

Befehlsverweigerungen durch US-Soldaten in Vietnam

Materialhinweise:

A. Ältere Militärorganisation und militärische Disziplinierungsrituale

Büsch, O., Militärsystem und Sozialleben im alten Preußen 1713–1807, Berlin 1962

Hermann, C. H., Deutsche Militärgeschichte – Eine Einführung, Ffm. 1966, (Der Autor war Lehrer für Militär- und Kriegsgeschichte an einer Heeres-Offiziersschule und der Führungsakademie der Bundeswehr)

Militärstrafgesetz von Hessen-Darmstadt von 1822

Militär-Handbuch, bayrisches

Militär-Handbuch, illustriertes von 1905

(Diese und ähnliche Militär-Handbücher sind in großen Bibliotheken unter dem Stichwort „Militär“ zu finden)

Ritter, G. (Hg.), Historisches Lesebuch 1871–1914, Fi.-Tb. 634 (darin Kap. „Militär“, S. 88–104)

Ritter, G. (Hg.), Das Wilhelminische Deutschland – Stimmen der Zeitgenossen, Fi.-Tb. 611 (besonders S. 76 ff. u. S. 94)

Romane, z. B., Salomon (Die Kadetten), H. Mann (Der Untertan), H. H. Kirst (08/15), Zuckmayer (Der Hauptmann von Köpenick – auch als Film in den Landesfilmdienststellen)

B. Die Bundeswehr und ihr Selbstverständnis; allgemeine Militärsoziologie:

Bigler, R. R., Der einsame Soldat, Frauenfeld 1963 (Glorifizierung der soldatischen Kleingruppe als Integrationsmedium: „Kameradschaft“, „Kampfgemeinschaft“)

Brandt/Friedeburg, Aufgaben der Militärpublizistik in der modernen Gesellschaft, Fm. 1966 (u. a. Inhaltsanalyse der führenden militärischen Fachzeitschriften und der wichtigsten Tages- und Wochenzeitungen)

Dokumentation zur Geschichte der Wiederaufrüstung der BRD (Sonderheft der Blätter für deutsche und internationale Politik), Köln 1962

Janowitz, M., Militär und Gesellschaft, Boppard 1965

Mosen, W., Eine Militärsoziologie, Neuwied 1967

Mosen, W., Elite der Nation? – Determinanten und Funktionen elitärer Selbsteinschätzung von Bundeswehrsoldaten, Neuwied 1970

Mosen, W., Militär und Gesellschaft (Literaturbesprechung), in: NPL 1/1968 S. 22–48

Obermann, E. (Hg.), Verteidigung der Freiheit – Idee, Weltstrategie, Bundeswehr – ein Handbuch, Stuttgart 1966 und Stuttgart 1970 (man beachte die Veränderungen)

Picht, G. (Hg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten-Berlin 1965/66. Mit Beiträgen von

Herzfeld (Problem der Tradition), Schenk zu Schweinsberg (Soldatenverbände), v. Friedeburg (Verhältnis von Militär und Gesellschaft in der BRD), Klausenitzer (Die Diskussion um die Innere Führung)

Schwarz, H. P., Vom Reich zur Bundesrepublik – Deutschland im Widerstreit der außenpolitischen Konzeptionen in den Jahren der Besatzungsherrschaft 1945–49, Neuwied 1966

Taschenbuch für Wehrausbildung, bearbeitet von Karst/Schnell/Seidel, München–Regensburg 1968

Handbuch der Inneren Führung, Hg. der Bundesminister für Verteidigung

Erlaß des Bundesministeriums für Verteidigung vom 1. 7. 1965, Bundeswehr und Tradition („Traditionserlaß“)

C. Wehrdienstverweigerung:

Gesetz über das Recht auf Wehrdienstverweigerung

Haug, J./Maessen, H., Kriegsdienstverweigerer – Gegen die Militarisierung der Gesellschaft, mit einem juristischen Ratgeber, Fi.-Tb. 1173

Schriften der Internationale der Kriegsdienstverweigerer (IDK)

Möhle, V./Rabe, C., Kriegsdienstverweigerer in der BRD – eine empirisch-analytische Studie zur Motivation der Kriegsdienstverweigerer in den Jahren 1957–71, Köln–Opladen 1972

Themenstichwort:

Rüstung und Wirtschaft

Lernzielorientierte Erläuterungen

Mit der Frage nach den Interessengruppen, die auf den Aufbau und auf die Erhaltung des Militärapparates Einfluß nehmen, rückt das 1. Themenstichwort dieses Lernzielzusammenhangs „Aufwendungen für Rüstung“ erneut ins Blickfeld.

Unterrichtspraktische Hinweise

Im folgenden geht es um Auffassungen über die Bedeutung der Rüstung und der Militärapparate zur Sicherung des wirtschaftlichen Gleichgewichts und zur Aufrechterhaltung der Vollbeschäftigung durch gezielte Rüstungsaufträge und um die Frage, inwieweit Rüstung

stungsaufträge wirtschaftliches Wachstum sichern. Entsprechende Materialien müßten untersucht werden auf Aussagen und Belege für:

- das Ausmaß, in dem einzelne Produktionsbereiche direkt und indirekt an der Rüstung beteiligt sind;
- Zahl der Beschäftigten in diesen Produktionsbereichen?
- Bedeutung der durch den Wehrdienst gebundenen Arbeitskapazität für die wirtschaftliche Entwicklung;
- Bedeutung der Bindung von Produktionskapazitäten für Rüstungszwecke im Verhältnis zur gesamtwirtschaftlichen Entwicklung einer Gesellschaft;
- das Ausmaß der durch rüstungstechnische Forschungen anfallenden Innovationen und ihre Verwendung;
- Die Arten der Einflußnahme auf Entscheidungen für die Vergabe von Rüstungsaufträgen;
- Möglichkeiten der öffentlichen Kontrolle dieser Entscheidungen
- die Art der Verbindungen zwischen Bürokratie und Rüstungsindustrie;

Materialhinweise:

A. Historisches Beispiel: Aufrüstung des NS-Faschismus

Vergleiche dazu die zum Themenstichwort „Militär und Innenpolitik“ unter (F) angegebene Literatur, besonders die Bücher von Birkenfeld, Fischer, Thomas, Treue, Petzina und die Kontroverse in den dort angegebenen Argument-Heften Nr. 32, 41, 47, 58. Außerdem:

Abendroth, W. (Hg.), Faschismus und Kapitalismus, Ffm. 1967

Boelcke, W. A. (Hg.), Deutschlands Rüstung im 2. Weltkrieg – Hitlers Konferenzen mit Albert Speer 1942–1945, Ffm. 1969

Deutsches Industrieinstitut (Hg.), Die Legende von Hitler und der Industrie, Köln 1962

Jäger, J., Die wirtschaftliche Abhängigkeit des Dritten Reiches vom Ausland, dargestellt am Beispiel der Stahlindustrie, Berlin 1969

Speer, A., Erinnerungen, Berlin 1969 (kritische Besprechung von K. D. Bracher in NPL 4/1970, S. 429–431)

B. Allgemeine Literatur zur gegenwärtigen Rüstung

Kidron, M., Rüstung und wirtschaftliches Wachstum – ein Essay über den westlichen Kapitalismus nach 1945; es 464

Senghaas, D., Rüstung und Militarismus, es 498

Thayer, G., War Business – Geschäfte mit Waffen und Krieg, Hamburg 1970

Vilmar, F., Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus – Sozio-ökonomische Analyse des Militarismus in unserer Gesellschaft, roro 6797

C. Literatur zum Zusammenhang zwischen Rüstung und Wirtschaft in USA

Barnet, R. J., Der amerikanische Rüstungswahn oder die Ökonomie des Todes, roro-aktuell 1450

Lapp, R. E., Kultur auf Waffen gebaut, Bern–München–Wien 1969

Lewin, L. C., Verdammter Friede, Bern–München–Wien 1968 (In der Form eines fiktiven Geheimberichts werden die politischen und ökonomischen Folgen echter Abrüstung aufgedeckt), Amerikanischer Originaltitel: Report from Iron Mountain on the Possibility and Desirability of Peace

Galbraith, J. K., Die moderne Industriegesellschaft, Knaur-Tb 219 (darin nur das Kapitel 29: „Das Industriesystem und der Kalte Krieg“, S. 309–325)

Galbraith, J. K., Wie man Generäle bändigt, Hamburg 1970, Hoffmann und Campe-Tb

Fulbright, J. W., Das Pentagon informiert oder der Propagandaapparat einer Weltmacht, roro-aktuell 1541 (F. deckt die Zusammenarbeit von Militär und Rüstungslobby bei der Beeinflussung der öffentlichen Meinung auf.)

D. Rüstung und Wirtschaft in der BRD

Brandt, G., Rüstung und Wirtschaft in der Bundesrepublik (Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Bd. III), Witten–Berlin 1966

Grossner, C., Ein militärisch-industrieller Komplex in der BRD?, in: Barnet, J. R., Der Amerikanische Rüstungswahn..., roro 1450, S. 128–146

Klingemann, Wirtschaftliche und soziale Probleme der Auf- und Abrüstung – Volkswirtschaftliche Konsequenzen der Rüstung in der BRD (Sonderh. 12, 1968, der Kölner Zs. f. Soziologie u. Sozialpsych.), Köln–Opladen 1968

Rilling, R., Kriegsforschung und Vernichtungswissenschaft in der BRD, Köln 1970

Waterkamp, R., Wirtschaftsplanung, Forschung und Rüstungsindustrie, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Nr. 17/1966

Vergleiche auch die Literaturangaben zum Themenstichwort „Aufwendungen für Rüstung“ unter Lernzielschwerpunkt 1, besonders unter C.

Lernzielschwerpunkt 2: Konflikte zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem Entwicklungsstand

Im Lernzielschwerpunkt 1 wurden Rüstungspotentiale im Zusammenhang mit internationalen Konflikten untersucht und auf ihre innenpolitische Bedeutung hin befragt. Nunmehr geht es um Ursachen und Erscheinungsformen von Konflikten zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem wissenschaftlich-technischen Entwicklungsstand. Dabei kann unterschieden werden zwischen wirtschaftlich und politisch unterschiedlich organisierten Gesellschaften und solchen mit ähnlicher ökonomisch-politischer Struktur. In der historischen Entwicklung haben sich beide Formen zeitweilig immer wieder miteinander verschränkt (z. B. Deutschland–UdSSR, aber: UdSSR/westliche Alliierte/Deutschland im 2. Weltkrieg)

Lernziele:

Durch die Untersuchung dieser Zusammenhänge sollen die Schüler befähigt werden zu

- lernen, außenpolitische Entscheidungsprozesse und zwischenstaatliche Konflikte auf die ihnen zugrundeliegenden wirtschaftlichen und politischen Interessen zu befragen (LZ 1)

- lernen, Normen und Zielvorstellungen auf ihre gesellschaftspolitische Funktion hin zu befragen (LZ 4)
- lernen, außenpolitische Interessen, Ziele und die Formen ihrer Durchsetzung in Beziehung zu sehen zu der jeweiligen Gesellschaftsstruktur (LZ 3)

Themenstichwort:

Konkurrenz imperialistischer Staaten auf dem Weltmarkt vor dem 1. Weltkrieg

Lernzielorientierte Erläuterungen

Das Themenstichwort erlaubt es, die vorstehenden Lernziele – insbesondere das Lernziel 3 – aufzugreifen. Es empfiehlt sich, dabei die folgenden Gesichtspunkte zur Strukturierung zu beachten:

- die innenpolitischen Verhältnisse der an den jeweiligen Konflikten beteiligten Gesellschaften;
- ihre Beziehungen auf dem Weltmarkt;
- die Rechtfertigungsmuster für ihre Politik.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Der Unterricht sollte – anstelle allgemeiner Überblicke – sich auf ein bis zwei Beispiele beschränken. Dazu bieten sich an:

- Bau der Bagdadbahn
- Kongokonferenz 1884–85 in Berlin
- Marokkokrise
- Faschodakrise
- deutsches Projekt „Mitteleuropa“

Material zu solchen Beispielen sollten unter folgenden Gesichtspunkten befragt werden (die Anmerkungen beziehen sich hier im wesentlichen auf den Bau der Bagdadbahn):

- die innenpolitischen Voraussetzungen:

Wie stellen sich Großagrarien und Industriebürgertum einerseits und Vertreter der deutschen Sozialdemokratie andererseits zu diesem Projekt? – Wem kam die Durchsetzung bestimmter Interessen zugute/bzw. wäre zugute gekommen, wenn sie sich durchgesetzt hätten? – Welche Möglichkeiten hatten die ver-

schiedenen Interessenvertreter, auf die außenpolitischen Entscheidungen einzuwirken? Was waren die (innenpolitischen/außenpolitischen Folgen dieser Entscheidung? ...

- Beziehungen auf dem Weltmarkt:
Welche Interessen vertraten die Repräsentanten der beteiligten Staaten, der Industrie- und Finanzgruppen im Hinblick auf Konzessionen und Finanzierung des Projekts? – Welche internationalen Konflikte ergaben sich daraus? – Welche waren die Folgen? ...
- Rechtfertigungsmuster für imperialistische Politik:
Hier sind die einschlägigen Quellen heranzuziehen und auf ihren Rechtfertigungscharakter zu untersuchen.

Materialhinweise:

Helbig, L., Imperialismus. Das deutsche Beispiel, Ffm. 1968

Weber, M., Deutschland unter den europäischen Weltmächten ders., Zum Thema der Kriegsschuld, in: Gesammelte Politische Schriften, Tübingen 1958

Fischer, F., Griff nach der Weltmacht, Düsseldorf 1961

Luxemburg, R., Politische Schriften Bd. 2, Ffm. 1966

Imperialismus, hrsg. v. U. Wehler, Köln 1970

Lenin, W. I., Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus

Deutsche Parlamentsdebatten (Fischer-Tb), 3 Bde., Ffm.

Reden des Kaisers, Hrsg. v. E. Johan (dtv-Tb)

Themenstichwort:

Vergleich verschiedener Gesellschaftsordnungen am Beispiel BRD – DDR

Lernzielorientierte Erläuterungen

Daß der Begriff „verschiedene Gesellschaftssysteme“, im Verlauf der vorhergegangenen Lernprozesse häufig verwendet, nunmehr am Beispiel des Vergleichs BRD/DDR erörtert wird, bedarf wohl keiner weiteren Begründung. Freilich sollte auch die Schwierigkeit gerade dieses Vergleichs nicht übersehen werden: in die Beurtei-

lung verschiedener Gesellschaftsordnungen fließen immer auch politische Voreinstellungen mit ein; die Analyse vermischt sich deshalb mehr oder weniger deutlich erkennbar mit Rechtfertigungstendenzen, was für einen Vergleich von BRD und DDR im besonderen Maße gilt. Ein undifferenzierter Antikommunismus wie andererseits eine kritiklose Idealisierung der DDR (undifferenzierter Antikapitalismus) verstellen den Weg zu einer Analyse. Pauschale Erklärungsmuster wie „Den Menschen in der DDR geht es durchweg schlechter als in der Bundesrepublik“ oder „Den Menschen in der DDR geht es besser, weil sie die Grundwidersprüche der kapitalistischen Gesellschaft überwunden haben“ sind zu Beginn des Unterrichts aufzugreifen und die in diesen Aussagen enthaltenen Maßstäbe der Bewertung auf der Grundlage empirischen Materials zu überprüfen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Bezugspunkt für die Urteilsbildung der Schüler ist auch hier mit dem obersten Lernziel die Frage nach der Selbst- und Mitbestimmung. Als Lerngegenstände werden drei Problembereiche vorgeschlagen:

- Vergleich individueller Lebenschancen
- Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen
- Menschenrechte als Legitimationsgrundlage beider Systeme

Als Ausgangspunkt sollten zunächst Teilgebiete gewählt werden, die für Schüler von unmittelbarer Bedeutung sind. Erst von hier aus werden allgemeine Strukturen und Normen, mit denen die Systeme sich gegeneinander abgrenzen und sich jeweils wechselseitig als positive Alternative darstellen, für Schüler überprüfbar. Dies gilt insbesondere für Begriffe wie individuelle Freiheit auf der einen und Solidarität auf der anderen Seite. Was dies für die Lebenschancen des einzelnen bedeutet, könnte faßbar werden an dem Lebensstandard, dem Erziehungs- und Ausbildungssystem, an Jugendorganisationen und jugendspezifischen Subkulturen. Es wird vorgeschlagen, folgende Gesichtspunkte zu vergleichen:

- Aufwendungen für die unmittelbare Existenzsicherung (Grundnahrungsmittel, Wohnen)
- Versorgung mit höherwertigen Nahrungsmitteln und Konsumgütern

- Lebenshaltungskosten nicht nur bezogen auf den privaten Konsum, sondern auch auf die Möglichkeiten zur Nutzung öffentlicher Einrichtungen:

Bildungseinrichtungen und Chancengleichheit (soziale Herkunft, soziale Stellung der Frau), Gesundheitswesen und Stand der medizinischen Betreuung, Schwangerschaftsurlaub, Urlaubsmöglichkeiten;

öffentliches Verkehrs- und Transportwesen (dabei wäre zu untersuchen, inwieweit das Verhältnis zwischen Individual- und öffentlichem Verkehr lediglich mangelnde Konsummöglichkeiten widerspiegelt oder Ergebnis bewußter Planung des öffentlichen Verkehrssystems ist).

- Einkommensverhältnisse bezogen auf Einkommensunterschiede
- Die öffentlichen Erziehungssysteme können Lerngegenstand werden unter Berücksichtigung der äußeren Organisation (Angebote an Kindergartenplätzen, Aufbau und Gliederung des Pflichtschulbereichs, Formen der Berufsausbildung, Erlangung der Hochschulreife, Struktur des Hochschulbereichs), der Inhalte (z. B. Lehrplanvergleich, Vergleich der Unterrichtsmethode) und der Sozialstatistik bezogen auf Ausbildungsabschlüsse unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit bzw. Auswahlkriterien (z. B. Numerus clausus, individuelle Berufswahlmöglichkeit)
- Die Rolle der Jugendorganisationen könnte ausgehen von deren Zielsetzung und Selbstverständnis, der gesellschaftlichen und politischen Bedeutung, die eine Mitgliedschaft in einer bestimmten Organisation für den einzelnen jeweils hat, den vorhandenen Alternativen und dem politischen Handlungsspielraum, der insbesondere für Jugendorganisationen der politischen Parteien besteht, sowie dem Freiheitsspielraum des einzelnen
- Die Frage nach jugendspezifischen Subkulturen rückt Freizeitgewohnheiten in den Mittelpunkt und müßte vor allem kommerzialisierbare Erscheinungsformen jugendlichen Selbstverständnisses (Musik, Mode) in ihren Entfaltungsmöglichkeiten und in ihrer gesellschaftspolitischen Zielsetzung miteinander vergleichen.

Ein zweiter Schwerpunkt befaßt sich mit dem Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten bei gesellschaftlichen Entscheidungspro-

zessen, sowie den Formen der politischen Willensbildung und ihrer Kontrolle. Hier müßte Material herangezogen werden zu politischen Wahlen, zum Informationsangebot, zur Rolle der Parteien, zur Stellung der Regierung, zur Festlegung wirtschaftlicher Prioritäten. Auch hier genügt es nicht, sich lediglich auf entsprechende Verfassungs- oder Gesetzesbestimmungen zu beschränken. Vielmehr stellt sich die im Einzelfall oft schwierige Aufgabe, Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei sollte auch die Begründung für die jeweilige politische Praxis in ihrer wechselseitigen Beurteilung besondere Beachtung finden (z. B. wie bewerten Presse, Parteien in der BRD Wahlen in der DDR und umgekehrt).

Im einzelnen bieten sich folgende Gesichtspunkte an:

- Politische Wahlen können verglichen werden in bezug auf den Wahlmodus, die Rolle der Parteien als Möglichkeit alternativer Willensbildung, Formen der Kandidatenaufstellung, Formen des Wahlkampfes bzw. der Wahlpropaganda
- Die Behandlung der jeweils praktizierten Kontrolle politischer Machtausübung umfaßt die Stellung der Regierung gegenüber der bzw. den sie tragenden Partei(en), dem Parlament; die Rolle der Opposition und der öffentlichen Meinungsbildung (insbesondere Presse, Rundfunk, Fernsehen)
- Die wirtschaftliche Entwicklung sollte hier unter der Frage behandelt werden, von wem und in welcher Form Produktionsziele, -löhne, Preise festgelegt werden; aber auch welche Mitbestimmungsmöglichkeiten bestehen (Rolle der Gewerkschaften, der Betriebsräte) im Hinblick auf Arbeitsverhältnisse, Einstellung, Entlassung, Lohngruppenfestsetzungen u. a. und im Hinblick auf die Besetzung der Leitungsfunktionen (unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft, des Alters, politischer Auffassungen, fachlicher Qualifikationen)

Ein dritter Ansatz bezieht sich auf die Kriterien zur Beurteilung von Unterschieden und Gegensätzen zwischen beiden Gesellschaftssystemen. Neben den verschiedenen politischen und ökonomischen Ausgangsbedingungen, die bei einem Vergleich der „Leistungsfähigkeit“ zu berücksichtigen sind, bieten die Menschenrechte einen Maßstab für die Urteilsbildung. Die Untersuchung der folgenden Aspekte muß die jeweiligen Postulate im Hinblick auf ihre Auswirkungen für die sozialen Gruppen der Bevölkerung betrachten. Nur so läßt sich die Behauptung, die eine oder die andere Forderung sei Realität, überprüfen. Verglichen werden können:

- Freiheit bei der Berufswahl, Wahl des Wohnortes und Arbeitsplatzes oder Ausbildungsstätte
- Freiheit der Meinungsäußerung, Pressefreiheit, Freiheit von Forschung und Lehre, Glaubensfreiheit, Versammlungsfreiheit
- Gleichheit vor dem Gesetz
- Gleichberechtigung von Mann und Frau
- Schutz von Ehe und Familie, Erziehungsrecht der Eltern
- Post- und Fernmeldegeheimnis

Materialhinweise:

A. Literaturberichte

Weber, H., Zwanzig Jahre DDR, in: Neue Politische Literatur, 1969/3, S. 301–320

Kaiser, H., Vom „Totalitarismus“ – zum „Mobilisierungs“-Modell, in: Neue Politische Literatur 1973/2, S. 141–169

Das Argument 68, Dez. 1971, S. 891–900

B. Zeitschriften

Deutschland Archiv – Zeitschrift zu Fragen der DDR und der Deutschlandpolitik, Köln

DIW-Wochenberichte, hg. v. Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin

Kursbuch Nr. 23, Berlin 1971

Das Argument Nr. 76, Dezember 1972

Arbeit und Arbeitsrecht – Zeitschrift für sozialistische Arbeit und Arbeitsrecht, Berlin (Ost)

C. Geschichte, Herrschaftssystem und Verfassung der DDR

Förtsch, E., Die SED, Stuttgart 1969

Weber, H./Oldenburg, F., 25 Jahre SED – Chronik einer Partei, Köln 1971

Weber, H., Von der SBZ zur DDR 1945–1968, Hannover 1968

Deuerlein, E., (Hg.), DDR 1945–1970 – Geschichte und Bestandsaufnahme, München 1970

Ludz, P. Ch., Partielite im Wandel — Funktionsaufbau, Sozialstruktur und Ideologie der SED-Führung Eine empirisch-systematische Untersuchung (= Schriften des Instituts für Politische Wissenschaft, Berlin, Bd. 21) Köln—Opladen 1968

Richert, E., Die DDR-Elite oder Unser Partner von morgen? Hamburg 1968, foro-aktuell 1038

Mampel, S., Herrschaftssystem und Verfassungsstruktur in Mitteldeutschland — Die formelle und die materielle Rechtsverfassung der DDR, Köln 1968

Mampel, S., Die sozialistische Verfassung der DDR, Ffm. 1972

Müller-Römer, D., Ulbrichts Grundgesetz — Die sozialistische Verfassung der DDR, Köln 1968

Doernberg, S., Kurze Geschichte der DDR, 3. überarbeitete Auflage, Berlin (Ost) 1968

Dokumente der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands — Beschlüsse und Erklärungen des ZK sowie seines Politbüros und seines Sekretariats, Bd. 1—11 (1946—67), Berlin (Ost) 1948 ff.

Sorgenicht u. a. (Hg.), Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik — Dokumente, Kommentare, 2 Bde., Berlin (Ost) 1969

Sontheimer, K./Bleek, W., Die DDR — Politik, Gewerkschaft, Wirtschaft, Hamburg 1973

D. Recht, Sozialrecht, Arbeitsverfassung, Mitbestimmung

Müller-Römer, D. (Hg.), DDR-Gesetze (Loseblattsammlung) — neue Sammlung, Köln 1972

Bericht der Bundesregierung und Materialien zur Lage der Nation 1972, hrsg. vom Bundesminister für innerdeutsche Beziehungen, Bonn 1972

(Schwerpunkt: Vergleich der Rechtssysteme)

Strafrechtsreform der SED, hrsg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen, Bonn 1968

Eser, A., Gesellschaftsgerichte in der Strukturpflege — Neue Wege zur Bewältigung der Kleinkriminalität in der DDR, Tübingen 1970

Mampel, S., Arbeitsverfassung und Arbeitsrecht in Mitteldeutschland, Köln 1966

Siebert, G., Mitbestimmung drüben – aus der Betriebsarbeit des Gewerkschafters in der DDR, Hamburg 1967

Siebert, G., Mitbestimmung drüben – aus der überbetrieblichen Arbeit der Gewerkschaften in der DDR, Ffm. 1971

Lieser, Der Mensch im Mittelpunkt?, Köln 1971

Fülberth, G., Institutionalisierte Norm und Realisierung sozialistischer Demokratie, in: Das Argument Nr. 76, Dez. 1972, S. 751–769

Mitzscherling, P., Soziale Sicherung in der DDR – Ziele, Methoden und Erfolge mitteldeutscher Sozialpolitik (= Sonderheft 81 der Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, DIW) Berlin 1968

Mitzscherling, P., Sozialpolitik im geteilten Deutschland, Hannover 1971

Gesetzbuch der Arbeit und andere ausgewählte rechtliche Bestimmungen, hrsg. vom Staatlichen Amt für Arbeit und Löhne beim Ministerrat, Berlin (Ost) 1969

Autorenkollektiv, Arbeitsrecht in der DDR, Berlin (Ost) 1971

E. Wirtschaft

Bericht der Bundesregierung und Materialien zur Lage der Nation 1971, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Bonn 1971

Steinhaus, K., Kritik der „Materialien zur Lage der Nation 1971“ Ffm. 1971

DDR-Wirtschaft – eine Bestandsaufnahme, hrsg. vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung Berlin, Ffm. 1971, Fi-Tb 6137

Leptin, G., Die Deutsche Wirtschaft nach 1945 – ein Ost-West-Vergleich, Opladen 1970

Schenk, F., Das rote Wirtschaftswunder – die zentrale Planwirtschaft als Machtmittel der SED-Politik, Stuttgart 1969

Nawrocki, J., Das geplante Wunder – Leben und Wirtschaften im anderen Deutschland, Hamburg 1967

Gleitze u. a., Das ökonomische System der DDR nach dem Anfang der 70er Jahre, Berlin 1972

Altwater, E., Gesellschaftliche Produktion und ökonomische Rationalität – Externe Effekte und zentrale Planung im Wirtschaftssystem des Sozialismus, Ffm. 1969

Wagner, U., Die weichen Pläne der Betriebe im administrativen Sozialismus, in: ORDO – Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft, Bd. 19/1968, S. 287–309

Melzer, M., Der Entscheidungsspielraum des VEB in der DDR, in: Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung, hrsg. vom DIW, 1970/2, S. 143 ff.

Grätz, F., Wirtschaftsführer in Ost und West – Versuch eines Vergleichs, in: Deutschland Archiv 1971/10, S. 1034 ff. (enthält u. a. eine vergleichende Aufstellung der Einkommen)

Grätz, F., Berufe und Gehälter – heute und morgen, Systematische Darstellung der Berufsaussichten und der Gehaltsentwicklung, München 1972, Heyne-Tb. (enthält u. a. den Vergleich von Einkommen und Lebenshaltungskosten mit dem Stand von 1971)

Entwicklungstendenzen des privaten Verbrauchs in der DDR, DIW-Wochenbericht 1970/1–2

Kosten der Lebenshaltung in der DDR im Vergleich zur BRD an der Jahreswende 1972/73, in: DIW-Wochenbericht 1973/21

Wohnungsbau in der DDR, in: DIW-Wochenbericht 1972/39

Wohnungsbau und Wohnungswirtschaft in den RGW-Ländern, in: DIW-Wochenbericht 1973/35

Probleme der Frauenarbeit in der DDR, in: DIW-Wochenbericht 1972/50

Müller, H./Reißig, K. (Hg.), Wirtschaftswunder DDR – Ein Beitrag zur Geschichte der ökonomischen Politik der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Berlin (Ost) 1968

Nick, K., Gesellschaft und Betrieb im Sozialismus, Berlin (Ost) 1970

Autorenkollektiv, Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR, Berlin (Ost) 1969

Ulbricht, W., Die wirtschaftliche Entwicklung in der DDR bis zur Vollendung des Sozialismus, Berlin (Ost) 1969

Zur Gestaltung des ökonomischen Systems in der DDR in den Jahren 1971–1975, hrsg. vom Ministerrat der DDR, Berlin (Ost) 1970

Apel, H., Wehen und Wunder der Zonenwirtschaft, Köln 1966

Probleme der DDR-Wirtschaft, in: Wochenschau, Ffm. Feb./März 1972

F. Landwirtschaft

Immler, H., Agrarpolitik in der DDR, Köln 1971

Immler, H., Thesen zur Agrarpolitik der DDR, in: Deutschland Archiv 1971/12, S. 1252 ff.

Immler, H., Landwirtschaftliche Produktionsweise und Aufhebung des Gegensatzes zwischen Stadt und Land, in: Das Argument Nr. 76 Dez. 1972, S. 788–816

Thieme, H. J., Die sozialistische Agrarverfassung – Ein Ausnahmehereich im Wirtschaftssystem der DDR, Stuttgart 1969

Tümmler u. a., Die Agrarpolitik in Mitteldeutschland und ihre Auswirkungen auf Produktion und Verbrauch landwirtschaftlicher Erzeugnisse, Berlin 1969

Förderung der Landwirtschaft in der DDR durch hohe Erzeugerpreise, in: DIW-Wochenbericht 1973/42

Nachrichten über die Landwirtschaft der DDR, zusammengestellt vom Bauernverband Berlin e. V., 1 Berlin 41, Albrechtstraße 12 (von dort anzufordern, u. U. im Klassensatz)

Grünberg, H., Die sozialistische Wandlung des Dorfes, Berlin (Ost) 1970

Alms, H. W. u. a. (Autorenkollektiv), Die landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften als politisch-soziale Gemeinschaften, Berlin (Ost) 1970

Richter, H., Gestaltung der Arbeits- und Lebensverhältnisse der LPG-Mitglieder, Berlin (Ost) 1970

Arlt, R., Rechte und Pflichten der Genossenschaftsbauern, Berlin (Ost) 1965

Bail, A., Normung und Vergütung der Leistung in den landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften, Berlin (Ost) 1968

Reindke, G./Körber, G., Unterrichtsmodell (Sekundarstufe I): Die Landwirtschaft in der DDR, in: Politische Bildung – Beiträge und Materialien zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis, Stuttgart 1972/2, S. 70 ff.

Die DDR im sozialkundlich-politischen Unterricht – Erarbeitung von Unterrichtsbeispielen (u. a. Agrarpolitik in der DDR), in: Protokoll des Lehrgangs 1673, hrsg. vom Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule 1970

Landwirtschaft im Unterricht (= Unterrichtsmaterialien im Klassensatz von 48 Kopien zur Landwirtschaft der BRD), hrsg. von der Informationsgesellschaft für Meinungspflege und Aufklärung e. V. (IMA), 3 Hannover, Alexanderstr. 3 (wird bei Anforderung kostenlos abgegeben)

Sonderseite: Agrarpolitik und Landwirtschaft – Das Leben in Deutschland ein Vergleich zwischen BRD und DDR, hrsg. von der Hess. Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden 1973

Bericht von einer Reise in die DDR, in: Frankfurter Rundschau vom 3. 4. 73

G. Bildungssystem der DDR

Anweiler, O. (Hg.), Bildungsreformen in Osteuropa, Stuttgart/Mainz 1969

Baske, S./Engelbert, M. (Hg.), Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands, 2 Bde. Berlin 1966 (enthält die wichtigsten bildungspolitischen Dokumente und Texte bis 1966 mit einer ausführlichen Einleitung über die Entwicklung des Schulsystems)

Siebert, H., Bildungspraxis in Deutschland – BRD und DDR im Vergleich, Düsseldorf 1971

Vogt, H., Bildung und Erziehung in der DDR, Stuttgart 1969 (Analyse der neuen Lehrpläne unter besonderer Beachtung der beruflichen Bildung)

Dokumente zur Bildungspolitik in der sowjetischen Besatzungszone, hrsg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen, Bonn 1966

Vergleichende Darstellung des Bildungswesens im geteilten Deutschland, (= Bundestagsdrucksache V/4609 vom 4. 8. 69), Sonderdruck für das BM für gesamtdeutsche Fragen, Bonn 1969

Hegelheimer, A., Berufsausbildung in Deutschland – Ein Struktur-, System- und Reformvergleich der Berufsausbildung in der Bundesrepublik und der DDR, Ffm. 1972

Auerbach, L. u. a., Die DDR – Bildung, Wissenschaft und Forschung, Sonderausgabe für die Hess. Landeszentrale für politische Bildung, München 1970

Knauer, A. u. a. (Hg.), Sozialistische Bildungsökonomie – Grundlagen, Aufgaben, Probleme, Lösungen, Berlin (Ost) 1972

Sonderseiten: Das Bildungssystem in der DDR I-III, hrsg. von der Hess. Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden 1972

Pädagogik und Schule in Ost und West – Zeitschrift der Lehrervereinigung Düsseldorf

H. Die Gesellschaft der BRD, Vergleiche

DDR von A bis Z – ein Taschen- und Nachschlagebuch über den anderen Teil Deutschlands, hrsg. vom BM für gesamtdeutsche Fragen, 11. Aufl. Bonn 1969

Baumgart, H. (Hg.), Briefe aus einem anderen Land – Briefe aus der DDR, Hamburg 1971

Brokerhoff, K. H. (Hg.), Wie sie uns sehen – Schriftsteller der DDR über die Bundesrepublik (Textsammlung für den Unterricht), Bonn 1970

Deppe u. a., BRD – DDR, Vergleich der Gesellschaftssysteme, Köln 1971

Hofmann, W., Stalinismus und Antikommunismus – Zur Soziologie des Ost-West-Konflikts, Ffm. 1967, es 222

Ludz, P. CH., Soziologie und Marxismus in der DDR, 2 Bde., Neuwied und Berlin 1971

Richert, E., Die neue Gesellschaft in Ost und West – Analyse einer lautlosen Revolution, Gütersloh 1966

Rudolph, H., Die Gesellschaft der DDR – eine deutsche Möglichkeit?, München 1972, Piper-Tb. 30

Runge, E., Reise nach Rostock, DDR, Ffm. 1971, es 479

Schwarze, H. W., Die DDR ist keine Zone mehr, Köln/Berlin 1969

Schwarze, H. W., DDR heute, Köln/Berlin 1970

Maerker, R., Jugend im anderen Teil Deutschlands – Schrittmacher oder Mitmacher?, München 1969

Micksch, J., Jugend und Freizeit in der DDR, Opladen 1972

Hornstein, W./Auerbach, L./Micksch, J., Die DDR – Jugend zwischen Politik und Beruf, München 1972, Sonderdruck für die Hess. Landeszentrale für politische Bildung.

Wie DDR-Bürger leben, in: Der Spiegel 1970/50

Beier, G., Ost-West-Vorurteile in der Politischen Bildung – Methodisch-didaktisches Modell über den Abbau von Vorurteilen, Ffm. 1971

Siebert, H., Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Hamburg 1970

DDR – Tatsachen, Informationen, hrsg. vom Nationalrat der Nationalen Front, Berlin (Ost) 1968

Knötzsch, D., Innerkommunistische Opposition – Das Beispiel Robert Havemann, Köln/Opladen 1968

Havemann, R., Rückantworten an die Hauptverwaltung „Ewige Wahrheiten“, München 1971

Fricke, K. W., Warten auf Gerechtigkeit – Kommunistische Säuberungen und Rehabilitierungen, Köln 1971

Thurich, E./Endlich, H., Zweimal Deutschland – Lehrbuch für Politik und Zeitgeschichte, Ffm. 1970 (2. Aufl.)

Lernzielschwerpunkt 3: Entspannungspolitik und supranationale Zusammenschlüsse

Die Untersuchungen in diesem Lernzielzusammenhang sind unmittelbar abhängig von den in den Lernzielschwerpunkten 1 und 2 sowie den in der Jahrgangsstufe 7/8 erarbeiteten Problembereichen. Die **Lernziele** aus dem Lernzielschwerpunkt 2 werden insgesamt wieder relevant. Hinzu kommen:

- erkennen, daß die Beziehungen zwischen einzelnen Staaten auch abhängig sind von der Zugehörigkeit dieser Länder zu supranationalen Zusammenschlüssen; (L 23)
- Instrumente außenpolitischer Herrschaftssicherung unter dem Aspekt ihrer Entstehung und Veränderbarkeit kennenlernen (LZ 5)

- alternative Möglichkeiten/Denkmodelle zum Abbau außenpolitischer Abhängigkeitsverhältnisse kennen- und vergleichen lernen. (LZ 26)

Themenstichwort:

Möglichkeiten und Grenzen der Entspannungspolitik

Lernzielorientierte Erläuterungen

Die Bestimmung der Chancen für eine Entspannungspolitik und für die Sicherung des Friedens in der gegenwärtigen weltpolitischen Situation auf verschiedenen Ebenen zu untersuchen:

- auf der Ebene des Ost-West-Konflikts
- auf der Ebene des Konflikts zwischen den hochindustrialisierten Ländern und den Ländern der 3. Welt.

Beide Konfliktebenen überschneiden sich.

In diesen Problembereichen (vgl. die vorhergehenden Lernzielzusammenhänge, Themenstichworte und Angaben für die 7./8. Jahrgangsstufe im Lernfeld IV) sind die Bedingungen sichtbar geworden, die Friedenssicherung bislang erschwert bzw. verhindert haben: ökonomische und politische Abhängigkeitsverhältnisse, die Existenz von Militärapparaten, Rüstungsdynamik, Konkurrenz auf dem Weltmarkt, das Bestehen gegensätzlicher Gesellschaftssysteme, die in supranationalen Militär- und Wirtschaftsblöcken organisiert sind. Bei der Konzeption von Modellen der Entspannungspolitik ist nun zu prüfen, inwieweit das Fortbestehen dieser Bedingungen eine über partielle Übereinkünfte hinausgehende Friedenssicherung zuläßt. (Friedliche Koexistenz)

Unterrichtspraktische Hinweise:

Um zu vermeiden, daß sich die Auseinandersetzung mit diesem Fragenkomplex im rein spekulativen Rahmen abspielt, sollten der Arbeit grundsätzlich jeweils aktuelle internationale Spannungen zugrunde gelegt werden. Ihre Behandlung wird unter folgenden Fragen vorgeschlagen:

- Zwischen welchen Staaten, in welchen Bereichen und mit welchen Zielvorstellungen wurden partielle Übereinkünfte zur Friedenssicherung getroffen?

- Sind die Übereinkünfte als Schritte auf dem Weg zu einer umfassenden Friedenssicherung anzusehen oder stabilisieren sie lediglich die bestehende Konfliktstruktur?
- Wurden die Konfliktbedingungen verändert oder beibehalten? Beschränken sich die Bemühungen lediglich auf eine Begrenzung des Konflikts, ohne daß dadurch eine Eskalierung bestehender Konflikte in anderen Teilen der Welt unterbunden wird (Verlagerung aktueller Konflikte in Randzonen)?
- Werden Konflikte dadurch unterbunden, daß man sich gegenseitig bestimmte Einflußsphären zusichert?...

Materialhinweise:

Ackermann, P.; Hiller, G.; Krlewski, W.; Kümmel, F., Erziehung und Friede. Materialien zur Diskussion, München 1971

Assel, H.-G., Frieden als didaktische Aufgabe politischer Bildung, in: Die Welt der Schule, Ausg. Hauptschule, Bd. 24, 1971, S. 121 – 158

Autorenkollektiv, Projekt Friedensforschung. – Ein didaktisch-methodisches Modell –. (Gymnasium: Religion, Geschichte, Polit. Gemeinschaftskunde), in: Probleme des Friedens – info, Jg. 4, 1969, S. Id 001–Id 066

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hg.), Erziehung zu internationaler Verständigung, Bonn 1972 (Schule und Dritte Welt, Heft 37)

Czempiel, E. O., Internationale Politik in der Politischen Wissenschaft und in der Politischen Bildung, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 16, 1971, S. 267–277

Derksen, S., Erziehung zum Krieg oder zum Frieden?, in: Zukunfts- und Friedensforschung-Information, Jg. 5, S. 56–51

Döring, K. W., Aggression und Aggressivität als Erziehungsproblem, in: Hermann Röhrs (Hg.), Das schwererziehbare Kind, Frankfurt 1969, S. 47–71

Esser, J., Zur Theorie und Praxis der Friedenspädagogik. Kritische Konzepte für Schule und Erwachsenenbildung, Wuppertal 1973

Essinger, H. u. a., Frieden – die Lebensaufgabe unserer Zeit. Unterrichtsprjekt für Sekundarstufe I, 7.–9. Schuljahr. in: Der Evangelische Erzieher, Jg. 23, 1971, S. 418–428

Flechtheim, O. K., Kann man zum Frieden erziehen?, in: Zukunfts- und Friedensforschung – Information, Bd. 3, 1967, S. 100–101

Friedenserziehung; Themenheft der „Zeitschr. für Pädagogik“, Jg. 19, 2/1973

Friedenspädagogik; Themenheft der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, Jg. 25, 5/1972

Gagel, W. u. a., Möglichkeiten der Friedenssicherung heute. Beiträge und Materialien zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis, Stuttgart 1967

Gamm, H.-J., Aggression und Friedensfähigkeit in Deutschland, München 1968

Gottschalch, W., Aggressivität und Moral als Erziehungsprobleme zur Friedensfähigkeit, in: Vereinte Nationen, Jg. 18, 1970, S. 117–121

Hentig, H. v., Erziehung und Frieden, Wuppertal, 1968

Klönne, A., Friede und politische Bildung, in: Werkhefte, Jg. 25, 1971, S. 196–208

Kühhorn, K., Die pädagogischen Bemühungen um die Friedenserziehung. Kritische Bemerkungen zu den Denkanätzen von Hans Jochen Gamm, Hartmut von Hentig und Hans-Günther Assel, in: Welt der Schule. Ausg. Hauptschule, Jg. 25, 1972, S. 47–71, S. 95–108

Kuhn, A.; Haffmanns, G. und Genger, A., Historisch-Politische Friedenserziehung, München 1972

Krysmanski, H. J., Soziologie des Konflikts, rde 362, 1971

Meueler, E., Soziale Gerechtigkeit. Einführung in die Entwicklungsproblematik am Beispiel Brasiliens und der Bundesrepublik Deutschland. Textbuch, Materialien, Didaktische Erläuterungen, Düsseldorf 1971

Minssen, F., Umgang mit dem Konflikt – Kern der Friedenserziehung, in: Probleme der Friedenserziehung, Bonn 1972 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 90), S. 54–70

Nicklas, H.; Ostermann, Ä., Überlegungen zur Ableitung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 19, 1973, S. 225–233; er-

scheint auch in: Wulf (Hg.), Kritische Friedenserziehung, Frankfurt 1973

Robinson, S. B., Von den Voraussetzungen einer „Erziehung zur internationalen Verständigung“, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 20, 1966, S. 936–943

Schmidt-Sinns, D., Der Krieg im Geschichtsbuch und die Erziehung zum Frieden, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Jg. 16, 1971, S. 164–171

Senghaas, D., Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt, in: ders., Abschreckung und Frieden, Frankfurt 1972, S. 242–252

Vilmar, F., Friedensforschung und Friedenserziehung als politische Bewußtseinsbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 22, Heft 1, 1972, S. 9–16

Winkler, H. J., Friedensforschung und Friedenspädagogik, in: Gegenwartskunde, Jg. 19, Januar 1970, S. 15–28

Wulf, Ch. (Hg.), Friedenserziehung in der Diskussion, München 1973

Themenstichwort:

Abbau nationaler Grenzen — supranationale Zusammenschlüsse

Lernzielorientierte Erläuterungen

Unter den zum vorangegangenen Themenstichwort angegebenen Fragen sollten auch gegenwärtige politische und wirtschaftliche Integrationsversuche Gegenstand von Unterricht werden. Es käme darauf an, die Vor- und Nachteile supranationaler Vereinbarungen jeweils auf soziale Gruppen in den einzelnen Staaten zu beziehen. Im Sinne des Lernziels, die Deutschlandzentriertheit bei der Betrachtung intergesellschaftlicher Beziehungen abzubauen und durch eine reflektierte Einschätzung der verschiedenen Interessensstandpunkte zu ersetzen, soll dabei versucht werden, Schüler auch zur Beurteilung supranationaler Zusammenschlüsse im Hinblick auf deren Auswirkungen für einzelne soziale Schichten/Interessengruppen in anderen Staaten zu befähigen.

Unterrichtspraktische Hinweise:

Es empfiehlt sich am Beispiel der Integrationsversuche in Westeuropa von Begründungen und Rechtfertigungen für die Unterstützung dieser Integration bzw. für deren Ablehnung auszugehen. Solche – den Schüler z. T. bekannte – Begründungen sind:

- die EWG bringt durch ein größeres Warenangebot und durch billigere Preise als Ergebnis der größeren Konkurrenz dem Konsumenten Preisvorteile
- der wirtschaftliche Zusammenschluß Westeuropas nützt vor allem den Großkonzernen, die den europäischen Markt unter sich aufteilen
- mit der EWG wird die Weiterentwicklung der Wirtschaft (neue Technologien) durch Spezialisierung und Rationalisierung billiger
- die EWG führt dazu, daß Europa in Industrieregionen, Agrargebiete und völlig unterentwickelte Gebiete, die billige Arbeitskräfte liefern, aufgeteilt wird
- die EWG ist der einzige Weg, um die politische und wirtschaftliche Unabhängigkeit Westeuropas zwischen den Machtblöcken zu sichern
- die EWG oder der politische Zusammenschluß Westeuropas vertiefen die Spaltung zwischen Ost und West

Eine Reihe dieser Feststellungen wird sich eindeutig weder belegen noch widerlegen lassen (nicht zuletzt weil in sie Aussagen über zukünftige Entwicklungen eingingen). Um so wichtiger ist es, daß Schülern die Methoden vermittelt werden, mit denen sie in der Lage sind, die als Beleg jeweils angegebenen Tatsachen (Statistiken; Verträge; Produktionsziffern. . .) auf ihren Aussagegehalt hin zu überprüfen. Dazu gehört nicht zuletzt auch die Beurteilung, inwieweit bestehende oder geplante Vereinbarungen zum Abbau nationaler Vorurteile und Gegensätze beitragen. In diesem Zusammenhang kann auch das Problem der politischen Grenze zwischen Staaten angesprochen werden. Zu untersuchen wäre dabei:

- die Entstehung der bestehenden Grenzen in Westeuropa (z. B. Deutschland – Frankreich)

- Motive für die Festlegung politischer Grenzen (Verhältnis zwischen strategischen, wirtschaftlichen, physisch-geographischen Faktoren)
- Vor- und Nachteile bestehender Grenzen (Defensiv-, Offensivfunktion; grenznahe Gebiete; einzelne Wirtschaftszweige; soziale Gruppen)
- Inhaltliche Bestimmungen von Grenzen (z. B. Zoll, Währungspolitik; Durchlässigkeit, Verkehrswege)
- Motive für den Abbau derzeitiger Grenzen; Formen dieses Abbaus und seine Auswirkungen (z. B. Zoll, Reise-, Güterverkehr)

Auch die Beurteilung der Funktion von Grenzen und der Maßnahmen zu ihrem Abbau wird wiederum unter Berücksichtigung aller Lernziele dieses Lernzielschwerpunktes erfolgen müssen.

Materialhinweis:

Kahmann, H., Großbritanniens Beitritt zur EWG und das Commonwealth, in: GR 1962

Knübel, H., Der Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe der Ostblockstaaten (RGW – COMECON), in: GR 1968

Baade, F., Die Wirtschaft Europas, in: GR 1960

Sroka, L., Zeitgemäßer wirtschaftsgeographischer Unterricht, in: GR 1958

Schmidt, C., Zeitgemäßer wirtschaftsgeographischer Unterricht?, in: GR 1958

Sperling, W., Wirtschaftliche Beziehungen zwischen der BRD und der CSSR, in: GR 1971

Stolze, D., Die Dritte Weltmacht. Industrie und Wirtschaft bauen ein neues Europa, München 1963.

Moessner, K., Die deutsche Landwirtschaft und ihre Integrierung in die EWG, in: GR 1967

Agrarsubventionen im Gemeinsamen Markt und in Großbritannien, in: GR 1967

Gross, H., Der Gemeinsame Markt und die Ostblockwirtschaft, in: GR 1961

zu Grenzproblemen, Grenzkonflikten, Durchlässigkeit und Abbau von Grenzen:

Dehmel, R., Die territorialen Veränderungen im politisch-geographischen Gesicht der Erde seit 1945, in: GR 1959

Schwalm, E., Die politische Karte in der Gemeinschaftskunde, in: GR 1967

Wagner, J., Die umstrittene Grenze der Hoheitsgewässer, in: GR 1960

zur Sprachgrenze:

Seewald, U., Der flämisch-wallonische Konflikt in Belgien, in: Unterrichtsmodell. GR 1970

Monheim, F., Zum Problem Südtirol, in: GR 1962

Herold, A., Südtirol – Trentino, ein Vergleich, in: 1966

An der Erarbeitung der 1. Auflage dieser Rahmenrichtlinien waren durchgehend oder zeitweise beteiligt oder haben an Gruppensitzungen teilgenommen:

Hartmut Wolf, Fachleiter für Geschichte, Studienseminar Offenbach

Helmut Beck, Berufsschullehrer, Oberursel

Dieter Beltz, Gymnasiallehrer (Fächer: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde), auf Zeit abgeordnet an das Hessische Kultusministerium, Wiesbaden

Margarete Engelhardt, Hauptschullehrerin, Kassel

Rudolf Engelhardt, Pädagogischer Mitarbeiter am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (zuständig für politische Bildung). Kassel

Heinrich Fecher, Fachleiter für Politik, Studienseminar Frankfurt

Bernd Frommelt, Referent im Hessischen Kultusministerium (Zuständigkeitsbereich: Gesamtschulen), Wiesbaden

Rolf Grix, Fachleiter für Geschichte, Studienseminar Kassel

Ingrid Haller, Referentin im Hessischen Kultusministerium (Zuständigkeitsbereich: Curriculumentwicklung, zuvor: Fachleiterin für Geschichte und Politik), Wiesbaden

Reinhold Hellwig, Sonderschullehrer, Frankfurt

Jürgen Markstahler, Lehrer an einer Gesamtschule (Fächer: Geschichte, Politik)

Walther Schrader, Fachleiter für Erdkunde, Studienseminar Kassel

Manfred Schurig, Gymnasiallehrer (Fach: Geschichte), Offenbach

Dieter Sippel, Gymnasiallehrer (Fächer: Geschichte, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), Mühlheim/M.

Gerhard-Johannes Stratenwerth, Fachmoderator für Gesellschaftslehre an hessischen Gesamtschulen, Frankfurt

Volker Wagner, Lehrer an einer Gesamtschule (Fächer: Erdkunde, Politik), Frankfurt

Dieter Wollenteit, Fachleiter für Politik, Studienseminar Kassel

Die 2. Auflage der Rahmenrichtlinien wurde erarbeitet von:

Hartmut Wolf, Projektleiter, Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung

Ingrid Haller, Referentin im Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden

Dieter Sippel, Gymnasiallehrer, Mühlheim/M.

Rudolf Engelhardt, Pädagogischer Mitarbeiter am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung

Heinrich Fecher, Fachleiter für Politik, Studienseminar Frankfurt

Jahrgangsstufenübersicht

5./6. Jahrgangsstufe

	Seite
Lernfeld I: Sozialisation	
Lernzielschwerpunkt 1:	
Einführung in den Rollencharakter von Verhaltensformen	73
Rollenkonformes und nichtrollenkonformes Verhalten	73
Verschiedenartigkeit von Erziehungsformen	75
Lernzielschwerpunkt 2:	
Schule als Beispiel für die gesellschaftliche Organisation von Erziehung	78
Gegenwärtige Formen schulischer Sozialisation	79
Schule als Institution in historischer Sicht	82
Schule als Institution in sozialgeographischer Sicht	83
Lernzielschwerpunkt 3:	
Einführung in die Auswirkungen von rollengeprägten Verhaltensformen	85
Individuell erlebte Konflikte als Rollenkonflikte	86
Vorurteile	88
Minderheiten	90
Qualifikationen	92
Lernfeld II: Wirtschaft	
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	203
Lernzielschwerpunkt 1: Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Entwicklungsstand und Lebensverhältnissen	203
Lernzielschwerpunkt 2: Konsumverhalten	206
Lernzielschwerpunkt 3:	
Schichtenspezifische Lebensverhältnisse und deren Veränderung	209
– Stände im Mittelalter	
– Klassen und Schichten im 19. Jahrhundert	
Qualifikationen	211
Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben	
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	275
Lernzielschwerpunkt 1: Soziale Gerechtigkeit als öffentliche Aufgabe	277
Wohnen an Hauptverkehrsadern	277
Naherholungsräume	279
Schulbauten/Schulangebote	281
Elendsviertel	283
Lernzielschwerpunkt 2: Einführung in die Funktion öffentlicher Institutionen (Umgang mit Behörden)	286
Polizei	287
Lernfeld IV: Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung	
Lernzielschwerpunkt 1:	
Krieg als Mittel zum Austrag intergesellschaftlicher Konflikte	341
Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes	341
– Sparta – Athen	342
– Rom – Karthago	342
Lernzielschwerpunkt 2: Entstehung und Auswirkungen nationaler Vorurteile	344
Begründung für die Wahl des Lernzielschwerpunktes	344
– Sportlicher Wettbewerb – ein Beitrag zur Völkerverständigung?	345
– Gastarbeiter	348
– Tourismus	349
– Verkehrswege – Verkehrsmittel	351

7./8. Jahrgangsstufe

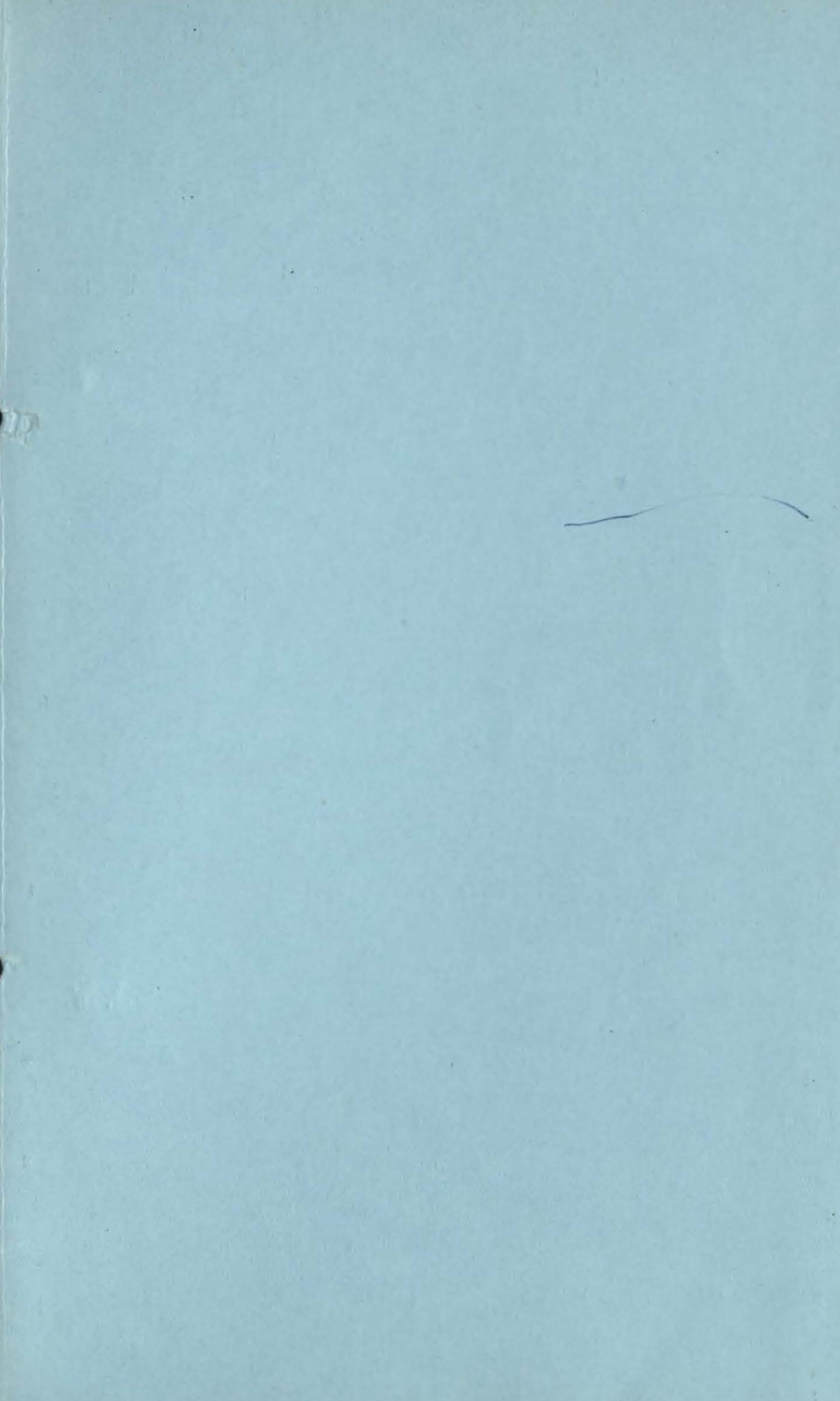
	Seite
Lernfeld I: Sozialisation	
Lernzielschwerpunkt 1: Schichtenspezifische Sozialisation	97
Sozialisationsformen in der Familie	98
– Einstellung zur Schule	
– Arbeitsplatzsituation	
– Rolle der Frau	
– Rechtsposition des Kindes	
Historische Entwicklung der Familie	107
Wohnverhältnisse in ihren Auswirkungen auf die Sozialisation	111
Schichtgebundene Sozialisation und Schule	114
– Schülerherkunft und Schulerfolg	
– Entstehung, Aufgaben und Veränderungen des dreigliederigen Schulsystems in Deutschland	
Lernzielschwerpunkt 2: Selbst- und Mitbestimmung	117
Selbst- und Mitbestimmungsförderung und Schule	118
– Veränderungen des Schulsystems mit dem Ziel der Aufhebung ungleicher Sozialchancen (Gesamtschule, Vorschule ...)	
– Selbst- und Mitbestimmung der Schüler	
– Kontroverse Positionen zur Schulreform	
Sozialistische Erziehungsprogramme nach 1918	120
– Arbeiterbildung	
– Sexpolbewegung	
– Arbeiterjugendorganisationen	
– Programme zur Kleinkinderziehung	
– Auseinandersetzung um die Verwirklichung dieser Forderungen (Rätebewegung; politische Rechtsprechung; Verlauf der Schulreformbewegung)	
Entwicklung der Menschenrechte und Formen ihrer Durchsetzung	121
– Begründung für die Forderung nach allgemeinen Rechtsnormen	
– Gesellschaftliche Bedeutung von allgemeinen Rechtsnormen	
– Bedeutung allgemeiner Rechtsnormen	
Qualifikationen	124
Lernfeld II: Wirtschaft	
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	215
Lernzielschwerpunkt 1:	
Grundlagen und Veränderungen feudal-agrarischer Produktionsformen	217
– Grundherrschaft	217
– Entwicklung des städtischen Gewerbes	219
Lernzielschwerpunkt 2:	
Entstehung und Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise	221
– Entstehen großer Geldvermögen und ihre Anlage	221
– Industrielle Revolution	223
Lernzielschwerpunkt 3:	
Zusammenhang zwischen Produktionsformen und Infrastruktur	227
Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben	
Wahl der Lernzielschwerpunkte	293
Lernzielschwerpunkt 1:	
Ausgleich postikularer Interessen als öffentliche Aufgabe	294
Lernzielschwerpunkt 2:	
Öffentliche Aufgaben und gesellschaftspolitische Ziele	301
Lernzielschwerpunkt 3:	
Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel	310

	Seite
Lernfeld IV: Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung	
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	357
Lernzielschwerpunkt 1: Koloniale Abhängigkeitsstrukturen	357
– Entstehungsphase der Kolonien	359
– Bedeutung der Kolonien für die wirtschaftliche Entwicklung in den Mutterländern	360
– Umstrukturierung der Wirtschaft in den Kolonien	361
Lernzielschwerpunkt 2: Wirtschaftliche Probleme der Entwicklungsländer	363
Lernzielschwerpunkt 3: Verhältnis zwischen intergesellschaftlichen und innergesellschaftlichen Konflikten	370

9./10. Jahrgangsstufe

	Seite
Lernfeld I: Sozialisation	
Lernzielschwerpunkt 1: Rollenwechsel	129
Autoritätskonflikte als Ausdruck von Rollenwechsel	130
– Schüler-Lehrerverhältnis	
– Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen	
– Jugendliche in der Öffentlichkeit	
Einbeziehung der Jugendlichen in den Arbeitsprozeß	135
– Lehrlingsausbildung	
– Situation der Oberstufenschüler/Studenten	
– vertikale/horizontale Mobilität	
Entwicklung geschlechtspezifischen Rollenverhaltens	138
– Kindliche Sexualität	
– Jugendliches Sexualverhalten	
Lernzielschwerpunkt 2: Autoritätsfixierung	144
Beispiele und Folgen der Autoritätsfixierung	145
– Bindung an Führerfiguren	
– Identifikation mit nationalen Kollektiva	
– Diffamierung von Minderheiten/Randgruppen	
Erklärungsmodelle für Autoritätsfixierung	150
– Auswirkungen von Triebunterdrückung	
– Deutungen von Autoritätsfixierung als Ausdruck für natürliches Verhalten	
Begründungen für die Anerkennung von Autorität	153
– Religiöse, ethische, technokratische Begründungen	
Lernzielschwerpunkt 3: Abweichungen von Sozialisationsanforderungen	156
Politische Formen jugendlichen Protests	158
– Historische Formen jugendlichen Protests (Sturm- und Drang; Burschenschaften . . .)	
– Schüler-Studentenbewegung	
– Lehrlingsgruppen	
– Kommunen/Kinderläden	
– Bürgerinitiativen	
– Jugendorganisationen der Parteien	
Jugendspezifische Subkulturen	161
– Musik – Mode – Sexualität	
Jugendkriminalität als Protesthandlung	162
– Drogenmißbrauch	
– Eigentumsdelikte	
– Formen der Resozialisierung	
Lernen als Verhaltensänderung	164
Qualifikationen	166
Lernfeld II: Wirtschaft	
Zur Wahl der Lernzielschwerpunkte	233
Lernzielschwerpunkt 1: Betrieb	234
Arbeitsplatzsituation	235
Bilanzen/Geschäftsberichte	240
Lernzielschwerpunkt 2: Entwicklung des Wirtschaftssystems in der BRD	243
Aufbauphase der Wirtschaft nach 1945	245
Vermögens- und Einkommensentwicklung	247
Entwicklung der Mitbestimmungsforderung	250
Konzentration der Wirtschaft	251
Standortwahl von Produktionsstätten	253
Konjunktorentwicklung	254

	Seite
Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben	
Wahl der Lernzielschwerpunkte	317
Lernzielschwerpunkt 1: Organisation demokratischer Entscheidungsprozesse	317
Lernzielschwerpunkt 2: Parlamentarische Demokratie	318
Lernzielschwerpunkt 3:	
Sicherung der Demokratie als Aufgabe politischer Bildung	319
Lernzielschwerpunkt 4: Raumplanung als öffentliche Aufgabe	321
Lernfeld IV: Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung	
Begründung für die Wahl der Lernzielschwerpunkte	379
Lernzielschwerpunkt 1: Rüstungsdynamik und Militärapparate	380
Aufwendungen für Rüstung	381
Funktion des Militärs und der Rüstungspotentiale im internationalen Kräftefeld	384
– Militärapparate als Instrument der Friedenssicherung – Abschreckungsstrategie und ihre Begründung	
– Weitere militärische Strategien zur Lösung von Konflikten	
– Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen/ Internationale Kontrollmöglichkeiten	
Militär und Innenpolitik	390
Probleme der demokratischen Legitimation für militärische Maßnahmen	398
– Formen und Inhalte militärischer Ausbildung	
– Befehl und Gehorsam im militärischen Bereich	
– Möglichkeiten demokratischer Kontrolle	
Rüstung und Wirtschaft	401
Lernzielschwerpunkt 2:	
Konflikte zwischen Gesellschaften mit vergleichbarem Entwicklungsstand	404
Konkurrenz imperialistischer Staaten auf dem Weltmarkt vor dem 1. Weltkrieg	405
Vergleich unterschiedlicher Gesellschaftsordnungen am Beispiel BRD–DDR	406
Lernzielschwerpunkt 3:	
Entspannungspolitik und supranationale Zusammenschlüsse	417
Möglichkeiten und Grenzen der Entspannungspolitik	418
Abbau nationaler Grenzen – Supranationale Zusammenschlüsse	421



Bestell-Nr. 50135