

### Lernen in der Politik und im Politikunterricht - ein Vergleich von Realerfahrungen in einem Schülerstreik und schulischen Vermittlungsprozessen

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1996). Lernen in der Politik und im Politikunterricht - ein Vergleich von Realerfahrungen in einem Schülerstreik und schulischen Vermittlungsprozessen. *Politische Bildung : Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis*, 29(1), 30-41. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73179-4>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

## Lernen in der Politik und im Politikunterricht – ein Vergleich von Realerfahrungen in einem Schülerstreik und schulischen Vermittlungsprozessen

In der politikdidaktischen Diskussion wird häufig zwischen lebensweltorientiertem und politischem bzw. wissenschaftlichem Wissen unterschieden. Oftmals wird gefordert, daß Brücken von der Lebenswelt zum System gebaut werden sollen, daß der Unterricht von den alltäglichen Erfahrungen und Bedürfnissen ausgehen und über die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens zur Aufklärung beitragen soll. Hinter diesen Forderungen steht indessen meist die Vorstellung von der Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens, von der Notwendigkeit der *Verwissenschaftlichung* des Alltags bzw. der Lebenswelt durch Theorie. Weder die Lebenswelt noch die Wissenschaft lassen sich in der Unterrichtspraxis durch Methodenarrangements realitätsgetreu herstellen bzw. abbilden. Vielmehr ist es Aufgabe des Unterrichts, *zwischen* verschiedenen Erfahrungs- und *Wissenswelten* zu vermitteln. Deshalb ist Unterricht etwas anderes als Alltagserfahrung, denn er steht unter dem Anspruch der Reflexion. Er ist aber zugleich von politisch-praktischen Erfahrungen zu unterscheiden, die z.B. nur in einer Aktion und nicht im Schonraum Schule gemacht werden können. Um solche *Differenzen* herauszuarbeiten und für konzeptionelle politikdidaktische Überlegungen zu nutzen, habe ich zwei Schüler zu ihren Erlebnissen in einem Schülerstreik und zu ihren Erwartungen an den Politikunterricht befragt. Bevor ich aber eine kurze Interviewpassage rekonstruiere, möchte ich in die Umstände des Schülerstreiks und in die Konzeption von Wissensformen einführen.

### 1. Die Streiksituation und die Akteure

Ende 1992 spitzte sich die bildungspolitische Situation in Nordrhein-Westfalen zu: Die Landesregierung hatte in der Folge eines Gutachtens der Kienbaum-Unternehmensberatung Kürzungen im Schulbereich für das kommende Schuljahr angekündigt: z.B. Heraufsetzung der Durchschnittsgrößen für die Klassen- und Kursbildung, Verlängerung der Lehrerarbeitszeit, Kürzungen in den Stundentafeln. Lehrer, Schüler und Eltern protestierten gleichermaßen; das Thema beschäftigte die Medien ebenso wie die Bildungspolitiker; sogar Ministerpräsident Johannes Rau mußte mehrfach in die Debatte eingreifen. Nach Jahren relativer Ruhe erlebte NRW damals eine lebhafte Diskussion, deren Höhepunkt sicherlich die Schülerdemonstrationen und zahlreiche Schülerstreiks bildeten.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Schülerstreik im Januar 1993 an einem städtischen Gymnasium. Der Schulleiter hatte sich im Vorfeld mit einem Brief an die Schulöffentlichkeit gewandt und auf die Unzulässigkeit und Rechtswidrigkeit von Unterrichtsboykotten und Schülerstreiks hingewiesen. Gleichwohl organisierte ein Streikkomitee von etwa 20 Schülerinnen und Schülern eine Urabstimmung an der Schule; für den Streik stimmten 82% der Schüler. Sie organisierten im Januar 1993 drei Streiktage mit Aktionen in der Schule und in der Stadt.

Die von mir in einem zweistündigen Interview befragten Schüler (ein Schüler, eine Schülerin und in der zweiten Hälfte eine weitere Schülerin) waren Mitglieder des Streikkomitees. Sie sind Schüler der Jahrgangsstufen 11 und 13, verfügen demnach über die Fähigkeit, sich in größeren und abstrakteren Zusammenhängen zu äußern. Die Distanz zum Geschehen der Streiktage ist gegeben, da ich das Interview im Dezember 1993 durchgeführt habe. Rationalisierungen der eigenen Erfahrungen haben in der Zwischenzeit stattgefunden. Das Interview wurde auf Tonband aufgezeichnet und liegt transkribiert vor. Die hier vorgestellten Fragen zum Verhältnis von realem und schulischem politischen Lernen habe ich gegen Ende des Interviews gestellt, da sich dort bereits das nötige Vertrauensverhältnis entwickelt hatte. Während Michael auch ansonsten politisch aktiv ist, hat sich Rebekka erstmals an einer politischen Aktion beteiligt.

## 2. Der Untersuchungsansatz unterschiedlicher Wissensformen

Das *Forschungsinteresse* der Befragung richtet sich auf den Zusammenhang von Lebenswelt, Wissenschaft, Politik und Schule. Das, worüber im Unterricht gesprochen wird, sowie diejenigen Erfahrungen, die in einer Streiksituation gesammelt werden, erhalten ihre politische Orientierung erst durch die individuelle kognitive Verarbeitung. Jeder Schüler nimmt Politik und Wissenschaft nicht an sich wahr, sondern seine *Wirklichkeitskonstruktion* erklärt erst sein Handeln im Alltag, in der politischen Aktion und im Unterricht. Anders formuliert: Die Wahrnehmung eines Vorgangs in seinen politischen Dimensionen ist Interpretation, ist Bedeutungszuweisung, und dieses Wissen steuert das Verhalten. Darüber hinaus sind Unterricht und Streiksituation unterschiedliche Wirklichkeiten bzw. Erfahrungswelten, die verschiedenartiges Lernen ermöglichen. Der geschützte pädagogische Raum und das Agieren in einem Feld mit strategischer Einflußnahme (z.B. von den Medien, dem Schulleiter, den Eltern etc.) unterscheiden sich sowohl in ihrer *Erlebniswelt* als auch in ihren *Kognitionen*.

In der Streiksituation wie auch im Unterricht verwandeln die Schüler ihr bisheriges Wissen aus den Medien, aus dem Unterricht, aus der Wissenschaft, aus der alltäglichen Lebenswelt, aus der Politik. Formen und Stufungen des bisherigen Wissens werden miteinander vermittelt und zu den neuen Erfahrungen in Beziehung gesetzt. Die Wahrnehmung der sozialen und politischen Umwelt hängt von der jeweils sich selbst korrigierenden Konstruktion der Wirklichkeit durch den einzelnen Schüler ab. Das „Brückenproblem“ zwischen Lebenswelt und Politik<sup>1</sup> stellt sich demnach zugleich als Problem der Vernetzung unterschiedlicher Wissensformen, die durch die Erfahrungen im Unterricht oder im Streik stimuliert wird. Der *Wissensfluß* zwischen den Erfahrungswelten ruft die politische Urteilsbildung als Ziel politischer Bildung hervor. Ob das Ziel, die Jugendlichen „zum politischen Denken, d.h. zur politischen Analyse und zum politischen Urteil (zu) befähigen und dadurch auf eine politische Beteiligung in einer Demokratie vorzubereiten“<sup>2</sup> erreicht werden kann, hängt maßgeblich von der Verarbeitung neuen Wissens durch den Schüler ab. Unterricht und reale Begegnungen können die politische Urteilsbildung entscheidend beschleunigen, fördern, vorbereiten, aber auch behindern oder unmöglich machen.

Um die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Wissensbereichen herausarbeiten zu können, arbeite ich mit einem Modell von Wissensformen. Ich unterscheide analytisch institutionelles Wissen, Alltagswissen, wissenschaftliches Wissen, Professionswissen und schulbezogenes Handlungswissen von Schülern<sup>3</sup>:



Das *wissenschaftliche Wissen* ist das Wissen aus den Sozialwissenschaften und der Fachdidaktik. In der Wissenschaft werden systematisch Daten erhoben, Modelle entwickelt und normative Annahmen geklärt. Außerdem bringt Wissenschaft Informationen über Unterricht hervor und bereitet sie so auf, daß sie von den Lehrern benutzt werden können.

Das *Handlungswissen* der Lehrer rekuriert in unterschiedlicher Weise auf Theorie. Theorie ist nur ein Bestandteil der jeweiligen Praxiskultur, die im übrigen ihre eigenen Ergebnisse in gewissen Traditionen selbst aktiv produziert, meist in Form von Rezepten und Abkürzungsstrategien für den Unterricht, die weitervermittelt werden. Ziel ist jeweils die Bewältigung von Handlungsproblemen in der Schule. Folgende Möglichkeiten der *Transformation wissenschaftlichen Wissens* können unterschieden werden<sup>4</sup>:

- 1.) Durch Selektion wird wissenschaftliches Wissen
  - dann herangezogen, wenn es eingeschlifene Praktiken bestätigt,
  - oder es wird so umfunktioniert, daß es mit der etablierten Praxis vereinbar bleibt,
  - oder es wird in der Form der produktiven Auseinandersetzung aufgegriffen.
- 2.) Gegenseitige Befruchtung vollzieht sich, wenn beide Deutungssysteme auf die Wechselseitigkeit der Transformationsprozesse achten. Hierfür ist dann allerdings eine Perspektivenverschränkung von Wissenschaft und Praxis anzustreben. An diesem Modell orientiere ich mich.
- 3.) Eine Radikalisierung stellt das Modell der Adaption dar, das jeglichen direkten Weg von der Theorie zur Praxis leugnet und die Vorstellung eines präformierenden Einflusses auf den Verwendungsprozeß von Seiten der Wissenschaft vollends aufgibt. Die Lehrer adaptieren wissenschaftliches Wissensangebot nach eigenen, situativ pragmatischen Überlegungen.

Professionelles Lehrerhandeln ist also mit der Tätigkeit eines Wissenschaftlers nicht identisch, ebenso wenig mit der eines alltagspraktisch Handelnden. Professionelles Handeln ist reflexiver Natur und verwendet dabei unterschiedliche Wissensbestände. Die Problemverarbeitung rekuriert aber wesentlich auf wissenschaftliche Deutungsmuster. Das Professionswissen steht indessen nicht nur mit wissenschaftlichem Wissen in Beziehung, sondern des weiteren mit dem *Alltagswissen*<sup>5</sup> von Lehrern und Schülern. Fachbezogene Alltagswissensbestände von Lehrern und Schülern über Unterricht entstehen durch die Durchdringung des Alltags mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Interpretati-

onsmustern; sie werden über Medien, Diskussionen, Illustriertenberichte etc. vermittelt. An die Stelle des individuellen Bewußtseins treten in der Schulverwaltung „mehr oder weniger bürokratisch geregelte Reflexionsstrukturen“<sup>6</sup>. Diese liegen z.B. in Richtlinien vor, die den Anspruch erheben, auf wissenschaftlichen Argumentationen zu beruhen<sup>7</sup>. Für die Schulverwaltung, Lehrer, Schüler, Eltern bilden sie jeweils unterschiedliche Ansatzpunkte für Reflexionen.

Die Perspektive der Wissensformen verweist demnach auf eine Politikdidaktik, die auch empirisch arbeitet. Sie versucht die Defizite der kategorialen Didaktiken<sup>8</sup>, die die Wirksamkeit ihrer Kategorien nicht untersuchen, aufzuarbeiten. Für diese empirische Arbeit sind die Methoden der qualitativen Sozialforschung in besonderer Weise geeignet<sup>9</sup>. Dadurch kann der *Wissensfluß* empirisch untersucht und auf seine Mechanismen hin analysiert werden. Insofern ist die zunächst analytisch bleibende Unterscheidung von Wissensformen hilfreich zur Entschlüsselung der Vorgänge im Unterricht. Erst wenn wir mehr darüber wissen, wie sich die Wissensbereiche zueinander verhalten, können wir im Unterricht gezielter *Brücken zwischen den einzelnen Welten* bauen und dabei das Auswahlproblem politischer Inhalte neu durchdenken. Die Unterscheidung in Lebenswelt und System greift für fachdidaktische Überlegungen zu kurz, da sich die Schüler und der Lehrer mehrerer Wissensformen bedienen und sie verknüpfen. Deshalb muß die Fachdidaktik bisherige Annahmen über die Höherwertigkeit theoretisch-wissenschaftlichen Wissens gegenüber lebensweltlichem Wissen relativieren und vielmehr von einer *Gleichwertigkeit der Wissensformen* ausgehen. Aufgabe des Fachdidaktikers und Lehrers bleibt es jedoch, darauf zu achten, daß alle Wissensbereiche in die Unterrichtskommunikation einfließen. Nur so kann der Unterricht über die Verdoppelung von Alltagsgewißheiten hinauskommen.

*Meine These* lautet, daß die Schüler der Politik in der realen Situation anders als im Unterricht begegnen, weil sie mit den Bereichen unterschiedliche Erwartungen verbinden. Dies bedeutet, daß der Modetrend handlungsorientierten Unterrichts vielen Selbsttäuschungen aufsitzt, wenn er davon ausgeht, daß die Schüler im Unterricht „politische Probleme und Realausschnitte möglichst authentisch erfahren, erforschen und intellektuell aufarbeiten“<sup>10</sup> sollen. Unterricht vermag politische Realität nicht abzubilden, sondern er ist angewiesen auf *Annäherungen an die Realität* durch den Austausch von Wissen aus unterschiedlichen Kontexten. Vor allem aber dient er der *Reflexion* über Wirklichkeit, die sich von der alltäglichen Perzeption unterscheidet. Vom Unterricht erwarten auch die Schüler etwas anderes als von der Parteilarbeit, von Streiks, von der Mitarbeit in Jugendgruppen etc. Im folgenden geht es darum, einige Unterschiede mit Hilfe von Schüleräußerungen und fachdidaktischen Überlegungen herauszuarbeiten.

### 3. Schüleräußerungen zur Realerfahrung im Streik und zum Lernen im Politikunterricht

L (Lehrer/Interviewer): Fördert das (ein Streik, G.W.) das Interesse mehr als ein Jahr Politikunterricht?

R (Rebekka): Ich denke, das sind auch zwei unterschiedliche Sachen. Im Politikunterricht kriege ich ja wirklich sachliches Wissen oder ich lerne zu diskutieren und mir über Politik klarzuwerden, und lerne das politische Regierungssystem kennen oder auch das System, was abläuft. Während ich bei dem Streik auch die praktische Art mehr gesehen habe. Auch so ne mehr Durchsetzungsart. (...)

- L: Ja gut, aber wenn Sie so nachdenken. Hat das Sie noch mehr interessiert oder hat das ...?
- R: Eigentlich schon. Also auf ne andere Art. Auf der einen Seite habe ich halt diesen Streik, das war die erste Aktion, die ich geplant habe und das war halt so ne (...) Erfahrung, auf der anderen Seite habe ich aber auch so ein bißchen an Begeisterung verloren, weil ich habe so auch die Erfahrung gemacht, dieses Frustrierende da zum Schluß. Das hat sich so ausgelaufen, das ist eigentlich so ein bißchen, man war so (...) völlig fertig; Motivation war weg, ausgelaugt und daß ich auch eine Zeit danach, hat mein Interesse eher abgenommen, weil ich war wirklich (...). Jetzt interessiert mich überhaupt nichts mehr, das ist jetzt erst mal gegessen. Und daß ich aber nach dem Streik so an Sachen anders rangehe, an politische Sachen. (...)
- L: Also ist das Erleben von Politik trotzdem nachhaltiger geworden bei Ihnen ?
- R: Ja, ich glaub schon. Obwohl ich es natürlich immer noch wichtig finde, so Politik einfach auch, man kann auch keine Aktion starten ohne Hintergrundwissen zu haben, und ich denke, das wird auch im Politikunterricht vermittelt. Das kommt natürlich auf die Lehrer an, auf die Art des Unterrichts. Aber ich hab halt immer Glück gehabt mit meinen Politiklehrern und deshalb (...).
- L: Bei Ihnen?
- M (Michael): Bei mir ist das so, daß ich eigentlich das auch für unheimlich wichtig finde, auch für meine persönliche Entwicklung so. Also bei mir ist es so, daß ich einerseits so, was diesen Politikunterricht angeht, schon weil ich einfach auch (ein) ziemlich theoretisch interessierter Mensch bin, das auch immer interessant gefunden hab, wobei ich auch gesehen hab, daß da andere eben damit nicht so gut zurechtkamen in dieser Form. Andererseits war das, was dieser Streik für mich die politische Erfahrung überhaupt, die mir auch einfach in meinem politischen Denkvermögen unheimlich viel gebracht hat, wo ich auch, ich hab jetzt im letzten halben Jahr dadurch, daß ich eben in hochpolitischen Vereinen einfach arbeite und mit genialen politischen Menschen einfach zusammen bin, die schon seit 30 oder 40 Jahren Politik machen, dadurch habe ich auch sehr viel gelernt. Aber dieser Streik war einfach so ein massiver Schub an politischen Kenntnissen, also war einfach, was heißt Kenntnissen, aber an politischer Fähigkeit einfach also.
- L: Was haben Sie gelernt im Streik an Kenntnissen und Fähigkeiten?
- M: Also dieses ganze Organisatorische, z. B. das ist ja auch eine Frage von Selbstbewußtsein, die man dabei holt, aber auch z. B., daß diesen Eindruck, daß Menschen grundsätzlich faul sind oder sonst was, sondern daß man Menschen motivieren kann zum Beispiel, daß sie vielleicht nicht immer von selbst dazu kommen, aber wenn man sie dazu motivieren kann, daß da enorm viele Leute einfach interessiert sind. Auch so gerade an einigen Schulsystemen. Also ich finde, das ist eine nachhaltige Form von Lernen, also wenn man es selber macht. Man kriegt da nichts erzählt. Ich kann mir im Politik- und Sowi- (sozialwissenschaftlichen, G.W.) Unterricht erzählen lassen, ja man kann sich in unserer Demokratie hier und da beteiligen und kann da alle möglichen Sachen diskutieren und erklärt kriegen und nochmal diskutieren und so. Aber da haben wir es eben selbst gemacht. Also ich halte das einfach so von dem, was ich so bei mir gesehen habe und auch an vielen anderen erwartet, das, was man selber macht, für die beste Form von Lernen einfach.
- L: Ja, was ist denn so reizvoll an dem Selbermachen?

R: Das, was man vorher gelernt hat oder dieses theoretische Wissen. Man merkt, daß das wirklich wahr ist, also gerade im Politikunterricht wird man ja so über die Rechte aufgeklärt oder man spricht über Themen. Und man merkt, das ist ja wirklich wahr, also das ist ja nicht nur rohes Wissen, was ich irgendwann mal genauso wie Mathe sagen wir mal, das ich einfach nur lernen muß und nie wieder später in meinem Leben brauche, weil es nie wieder sein wird, es ist wirklich das, also ich kann es umsetzen, ich kann dieses Wissen, was ich da habe, in was Praktisches umsetzen. (...)

M: Ja, ich glaube, es ist z. B. was anderes, ob man in der Klasse diskutiert oder im Kurs oder ob man diskutiert auf der Straße am Info-Stand. Weil das sind einfach viel härtere oder andere Situationen. Während bei dem einen, also in der Klasse ist z. B. da ja einfach dieser ganze Streik, der dabei steht. Ich muß was lernen, weil es gibt ja Klausuren, es gibt Noten. Ich muß mich auch beteiligen in irgendeiner Form, während beim Info-Stand muß ich mich aus einem ganz anderen Grund beteiligen, weil ich stehe da und irgendeiner quatscht mich an und erklärt mich für bekloppt und dann muß ich erstmal versuchen, mit dem ins Gespräch zu kommen einfach, ne. Da haben auch Argumente auch ne ganz andere Anwendbarkeit so insgesamt, und das ist eben ne andere Formel, da hat man, also da verändert sich die eigene Rolle. Man ist nicht mehr der, der irgendeine Leistung bringen muß, weil sie von einem gefordert wird. Aber im Prinzip diskutiert man ja. Da hat man zumindest das Gefühl, man diskutiert eigentlich, um was zu sagen, während bei so ner Sache wie dem Streik, also für uns, also das, was ich gerade zum Info-Stand gesagt habe, bestand natürlich für uns bei der ganzen Diskussion in der Schule. Weil immer wir die Leute waren, die das anderen erklären mußten. Unsere Position auch vertreten mußten dabei.

R: Was ich auch wichtig finde, man hat in der Klasse einen festen Stand. Jeder kennt jeden und jeder weiß die Meinung und jeder weiß, also der hat die Meinung und der diskutiert so und so und den kenne ich einfach. Während ich beim Info-Stand oder auch beim Streik mit völlig fremden Leuten einfach diskutiere. Ich war völlig vor andere Situationen auch gestellt. Während in der Klasse, also während ich da weiß, ich werde akzeptiert in der Klasse, also ich kann da meine Argumente gut vortragen und jeder versteht mich. Und ist das, wenn ich fremde Leute anspreche oder wenn fremde Leute auf mich zukommen, was völlig anderes. Da muß ich mir meinen Standpunkt nochmal erkämpfen. Ich muß noch einmal zeigen, so ich weiß darüber was. Ich kann das wirklich. Während das in der Klasse vielleicht jeder schon weiß.

Rebekka unterscheidet zwischen dem „sachlichen Wissen“, dem Kennenlernen des „Systems“ und dem „Diskutieren-Lernen“ im Unterricht sowie der „praktischen Art“, der „Durchsetzungsart“, die das Lernen im Streik kennzeichnet. Lernen im Streik bedeutet, „Frustrierendes“ und „Begeisterung“ zu erleben; trotz der frustrierenden Erfahrungen kurz nach dem Streik geht sie „anders an politische Sachen“ heran. Einiges an „Hintergrundwissen“ aus dem Politikunterricht konnte sie aber auch in der Streiksituation verwenden.

Michael hat der Streik einen „massiven Schub an politischen Kenntnissen“, „an politischer Fähigkeit“ für sein „politisches Denkvermögen“ gebracht. Er hält das, „was man selber macht, für die beste Form von Lernen“, während man sich im Unterricht etwas „erzählen lassen“ muß. Für Rebekka bedeutet schulisches Wissen „theoretisches Wissen“, „rohes Wissen“, das sie „irgendwann mal genauso wie Mathe (...) einfach nur lernen muß“.

Michael unterscheidet zwischen Diskussionen „in der Klasse“ und „auf der Straße“. In der

Schule gibt es „Noten“, am Info-Stand haben „Argumente ne ganz andere Anwendbarkeit“. Es sind die Schüler, „die das anderen erklären mußten“. „Da verändert sich die eigene Rolle“. Rebekka erklärt diesen Unterschied folgendermaßen: Während man „beim Streik mit völlig fremden Leuten einfach diskutieren“ bzw. den eigenen „Standpunkt nochmal erkämpfen“ muß, hat man „in der Klasse einen festen Stand“, da „jeder jeden“ und die „Meinung“ des anderen kennt.

#### 4. Zur Differenz zwischen realem und schulischem Lernen

Sowohl Rebekka als auch Michael charakterisieren ihre Lernerfahrungen im Unterricht und im Streik als differierend. Während Rebekka dem Unterricht die Aufgabe der Wissensvermittlung („sachliches Wissen“) und der Ausbildung methodischer Fertigkeiten („lernen zu diskutieren“) zuweist, erlebt sie den Streik als persönliche Erfahrung („man war völlig fertig“), in der sie sich selbst behaupten muß („Durchsetzungsart“; „Begeisterung“; „Frustrierende“; „ausgelaugt“), und der sie sich nicht entziehen kann. Dem Politikunterricht weist sie die Vermittlung von „Hintergrundwissen“ zu, das sie zur besseren Bewältigung von politischen Realsituationen benötigt („in was Praktisches umsetzen“). Der *Bildungswert* des Politischen liegt für Rebekka nicht nur im „rohen Wissen“ wie in „Mathe“, das sie später im Leben nicht mehr braucht. Der Politikunterricht bietet ihr mehr als anderer Unterricht die Möglichkeit zu erfahren, daß das theoretische Wissen „wirklich wahr ist“, daß eine Erweiterung des alltäglichen Wissens aus der Lebenswelt durch systemisches Wissen möglich ist.

Der Ort des Austauschs zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen ist für Rebekka der Politikunterricht. Den Austausch zu ermöglichen ist Aufgabe des Lehrers („ich hab halt immer Glück gehabt mit meinen Politiklehrern“), indem er Lernangebote macht, die über die Verdoppelung von Alltagswissen hinausgehen. Vom Unterricht erwartet sie eine analysierende Haltung sowie die Anbahnung der *Aufklärung über die Lebenswelt*, die ihr z.B. in der Diskussion mit einem Passanten am Infostand begegnen kann. Der unterrichtliche Austausch zwischen politischem, professionellem, wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen produziert neues Wissen, das indessen nicht sofort umsetzbar ist, da die Bewältigung von Alltagssituationen selten im Unterricht ansteht. Hier ist ein reflexiver Unterricht nötig, der den Wissensfluß zwischen den Wissensformen ermöglicht und deutlich macht. Die Erwartung von Rebekka richtet sich mehr auf Austausch und Erwerb unterschiedlich strukturierten Wissens als auf ein (sozial-)technologisches Konzept zur Anwendung wissenschaftlichen Wissens in alltäglichen Situationen. Distanz einnehmen lernen ist für sie offenbar wichtig, genauso wie es eine notwendige Grundhaltung für einen Wissenschaftler ist.

Die Rekonstruktion der Meinung Rebekkas unterstreicht aus politikdidaktischer Perspektive, daß der Unterricht Inhalte auswählen sollte, die jenes „Hintergrundwissen“ bereitstellen, das in späteren Lebenssituationen zur Bewältigung herangezogen werden kann. Die Vermittlung von *Sachwissen* ist wichtiger als die Herstellung möglichst authentischer Erlebnis- und Gefühlswelten – zumindest aber gleichwertig. Es geht um „handlungsvorbereitendes Denken“<sup>11</sup>, das die *reflexive Bewältigung von Lebenssituationen* mitsamt ihren unterschiedlichen Erfahrungen im Blick hat. Der Unterricht muß Deutungsangebote machen, die den Schülern helfen, sich aus der Vielzahl von Praxiserfahrungen einen Reim zu machen. Ein Einstellungswandel wird im Unterricht erst durch die Auseinandersetzung



mit unterschiedlichen Wissensbeständen ermöglicht. Denn eine Verdoppelung von Alltagswissen führt die Schüler nicht zu einer distanzierten, reflexiven Haltung. Sicherlich konnte Rebekka ihre Frustrationen aus der Streikerfahrung auch mit den Problemlösungsmustern alltäglicher Selbstverständlichkeiten bewältigen („das ist jetzt erst mal gegessen“), aber der Unterricht bot ihr darüber hinaus Wissen über das „System“ und warum etwas „abläuft“: „Die Möglichkeit zur politischen Partizipation lernt der Schüler (...) nicht allein in der Schule, aber nur in der Schule kann er sich politisch bilden und aufklären lassen über die Objektivität der politischen Welt“<sup>12</sup>.

Tatsächlich ist die politische Welt viel komplexer als sie im Unterricht dargestellt werden kann. Auch noch so raffinierte Methodenarrangements können letztlich keine Realerfahrungen herstellen bzw. realitätsgetreu abbilden. Der Idealfall, daß im Unterricht z.B. die Streikerfahrungen mit neuem Wissen bearbeitet werden können, tritt eher selten ein. Die Ausbildung zu einer staatsbürgerlich-politischen Persönlichkeit kann deshalb im Unterricht meist nur durch eine weitgehende Annäherung an *bedeutsame Ausschnitte* der politischen Wirklichkeit, denen überdies allgemeine Bedeutung für das Leben zukommt<sup>13</sup>, erfolgen. Kenntnisse über Grundmerkmale des politischen Systems liefern in einer Streiksituation Orientierungswissen und Anhaltspunkte für die Auseinandersetzung mit den Problemen. Jedoch können Situationen, in denen die Schüler später praktisch handeln, nicht in einem Katalog von Standardsituationen gebündelt werden. Die Vielfalt solcher Situationen reicht vom Verhalten am Wahlsonntag, von der Zeitungslektüre, von der Eingabe an die Gemeindeverwaltung über die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative, über die Mitarbeit in einer Partei bis zur Diskussion mit Arbeitskollegen und bis zur Erziehung der Kinder etc. Diese Liste ist nicht nur erweiterbar, sondern im übrigen auch individuell ausgestaltbar und von daher als Auswahlkriterium für Inhalte wenig tauglich.

Die Notwendigkeit exemplarischer Auswahl bestätigt Michael, dem der Streik einen „massiven Schub an politischen Kenntnissen (...), an politischer Fähigkeit“ gebracht hat. Der Streik hat sein politisches „Selbstbewußtsein gestärkt“ und ihn seine strategischen Fähigkeiten kennenlernen lassen „Menschen (zu) motivieren“. Der Streik hat sein „politisches Denkvermögen“ geschult, und davon hält er mehr als vom Unterricht, in dem er notgedrungen nur darüber reden kann, daß man sich in einer „Demokratie beteiligen“ muß. Der Unterricht verfolgt auch für ihn andere Schwerpunkte: „alle möglichen Sachen diskutieren“; „erklärt kriegen“, ohne daß man etwas „selber machen“ kann. Unterricht kann für ihn kaum erfahrungsorientiert sein, da die Realsituation Info-Stand („härtere Situationen“) andere Fähigkeiten, die in einem Unterricht mit Notenstreß nicht vermittelbar sind, verlangt. Der Info-Stand hat seine „eigene Rolle“ verändert; er war nicht mehr Lernender, sondern Erklärender mit festgelegter Position. Der Unterricht verfolgt nach seinem Verständnis weniger die Ausbildung einer politisch-praktischen Handlungsfähigkeit und mehr eine allgemeine „theoretische“ Ausbildung, mit der er selbst gut, andere weniger gut zurechtkommen. Er vermißt offenbar die Ausbildung methodischer Fertigkeiten durch den Unterricht wie z.B. Diskussionen führen und Menschen überzeugen.

Nun ist die Ausbildung politisch-praktischer Tätigkeiten sicher eine Aufgabe des Politikunterrichts; doch gehören dazu neben den strategischen auch die diskursiven Momente, also die „Diskussionstechniken bis hin zu ihrer Beurteilung“<sup>14</sup>. Dies sieht auch Michael, der zwischen seiner Parteilarbeit („hochpolitische Vereine“) und dem Lernen im Politikunterricht sehr genau unterscheidet. Es ist nicht Aufgabe des Unterrichts, Profipolitiker auszubilden, wohl aber die reflektierende Auseinandersetzung mit den Mechanismen der Mei-

nungsbildung. Hierzu müssen die Welt und das Wissen eines Berufspolitikers (Akteursperspektive) ebenso Gegenstand unterrichtlicher Betrachtungen werden wie die alltäglichen Einstellungen in der Bevölkerung oder die distanzierten Analysen von Wissenschaftlern. *Alle* Deutungssysteme dienen unterrichtlichen Verhandlungen, müssen in ihrer Unterschiedlichkeit erkannt, eingeordnet und akzeptiert werden. Diesen Weg beschreiten unausgesprochen Michael und Rebekka, als ob sie gelernt hätten, zwischen den Wissensformen zu changieren und bei der Vermittlung von Wissen kritisch zu bleiben. Vom Unterricht erwarten sie einen erklärenden, verstehenden, kritischen und gestaltungsorientierten Zugang, der durch eigenes Erleben empirisch fundiert sein kann. Der Unterricht muß die Entdeckung des Allgemeinen im Besonderen und umgekehrt üben und vorbereiten. In diesem Gesprächsausschnitt wie auch in größeren empirischen Studien wird der Zusammenhang belegt, daß „Rekonkretisierungen von Abstraktionen, d.h. die systematische Verknüpfung von Allgemeinem (z.B. fernliegenden Ereignissen) und Konkretem (z.B. konkreten Erlebnissen) über die Bildung von Strukturketten“<sup>15</sup> erfolgen.

In diesem Sinne müssen die Politiklehrerinnen und -lehrer darauf achten, daß Wissen aus allen Wissensformen Gegenstand der unterrichtlichen Diskurse wird. Politik verstehen lernt man über die Zeitungslektüre, die Rezeption politikwissenschaftlicher Literatur, den Meinungsaustausch, die Erfahrungen des Lehrers, die reale Begegnung, die Simulationen etc. Alle diese Elemente sind für das Lernen wichtig; das Auslassen eines Elementes führt zur Vereinseitigung der Transformationen oder zu unpolitischen Meinungsgirlanden. Wenn z.B. ein Professionalisierungsdefizit der Politiklehrer in der fehlenden Berücksichtigung wissenschaftlichen Wissens im Unterricht besteht<sup>16</sup>, dann muß die Verbesserung des Unterrichts durch den Rückbezug der pädagogischen Intentionen auf die Kategorien und fachwissenschaftlichen Begriffe angestrebt werden. Im Prozeß des Lernens sollte eine durch Theorie informierte Sensibilität für die Wahrnehmung von inhaltlichen Problemen entstehen; das erwarten – wie gezeigt – die Schüler, und dabei kann/soll der Lehrer helfen.

## 5. Ausblick: Ist die Handlungsorientierung ein Königsweg?

Ein Ergebnis der Rekonstruktion von Schüleräußerungen ist, daß das Lernen in der Realerfahrung und im Unterricht anders strukturiert ist. Der Unterricht kann dem Schüler bei der Analyse seiner Realerfahrungen helfen, wenn er vorab Allgemeines aus verschiedenen Wissensbereichen vermittelt hat. Unterrichtliche Reflexionen können von den Schülern in der Vorbereitung auf und in der nachträglichen Verarbeitung von Alltagssituationen herangezogen werden. Zunächst eher theoretisch bleibendes Wissen wird individuell transformiert und verwandt; es erhält auf diese Weise einen konkreten Nutzen, der über den bisherigen Bewußtseinsstand hinausreicht. Wenn der Unterricht reflexiv angelegt ist, d.h. zwischen unterschiedlichen Wissensformen vermittelt hat, liefert er jene Bausteine, die eine *Distanzierung* gegenüber lebensweltlichen Selbstgewißheiten bzw. Erfahrungen anbahnen können. Diese grundsätzlichen Überlegungen könnten den Schluß nahelegen, daß der Unterricht viele Realerfahrungen ermöglichen, d.h. möglichst mit handlungsorientierten Methoden arbeiten sollte. Insofern würden die bisherigen Überlegungen einen Beleg für die Modeströmung bei Lehrern darstellen, über Simulationen, Spiele u.ä. einen Motivationshebel zu suchen und die lernnotwendige subjektive Betroffenheit bei den Schülern herzustellen.

Heinz Klippert hat die *Programmatisierung* handlungsorientierten Lernens folgendermaßen

charakterisiert: „Ein Schüler, der handlungs- und erfahrungsbetont lernt, der sein Wissen und seine Erkenntnisse sukzessive selbst entdeckt, organisiert den Lernprozeß in aller Regel so, daß einprägsame kognitive Strukturen entstehen, die relativ schnell und wirksam zu erinnern sind“<sup>17</sup>. Michael scheint vordergründig die Formel des „Selbstentdeckens“ zu bestätigen, doch verweist er ebenso darauf, daß der Unterricht eine Aufgabe der (theoretischen) Informationsvermittlung hat. Nicht alle Kenntnisse lassen sich in sich selbst entdecken; Alltagswissen darf sich nicht als Kenntnis verdoppeln, sondern muß erweitert werden. Realerfahrungen fordern überdies andere Verhaltensweisen als sie ein handlungsorientierter Unterricht spielerisch herstellen kann. Das Lernen am Info-Stand ist für beide Schüler nicht im Unterricht reproduzierbar, so daß vor *Illusionen* in bezug auf die Handlungsorientierung gewarnt werden muß. Politisches Lernen vollzieht sich nicht allein durch Handlungen, sondern eben zugleich durch Kognitionen, die in besonderem Maße im Unterricht stimuliert werden können.

Rebekka bringt diesen Unterschied zwischen schulisch-handlungsorientiertem und realem Lernen auf den Punkt: Während sie in der Klasse akzeptiert ist, einen „festen Stand“ hat und die Meinung der anderen vorab kennt bzw. erahnt, muß sie am Info-Stand „mit völlig fremden Leuten“ diskutieren und das ist „was völlig anderes“. „Da muß ich mir meinen Standpunkt nochmal erkämpfen“, sagt sie. Mit Methoden kann sich der Unterricht einerseits der Realität annähern (nicht sie abbilden), indessen schafft und bewirkt der Schonraum Schule andererseits durch Klassenrituale und feste Gruppenbeziehungen jene *Distanz* zum Geschehen, die nötig ist, um zu einen Austausch von Wissen zu kommen. Information und Aufklärung werden erst durch wechselseitiges Erschließen ermöglicht und führen über das subjektive Erleben und (Selbst-)Darstellen hinaus. Gerade deshalb ist die entscheidende Phase bei handlungsorientiertem Unterricht die Auswertungsphase. Aber „gerade bei handlungsorientiertem Unterricht (besteht) die Gefahr, daß die Auswertung bloßes Anhängsel, bloße kognitive Pflichtübung bleibt“<sup>18</sup>. Methoden sichern noch keine Inhalte und enttäuschen die Erwartungen, die Schüler an die Informationsaufnahme<sup>19</sup> im Unterricht haben.

Handlungsorientierung kann demnach keine Realerfahrungen ersetzen. Dies zu erhoffen wäre eine Illusion, die den Blick dafür verstellt, daß der Unterricht Angebote zur Transformation unterschiedlichen Wissens unterbreiten sollte. So wichtig die Simulation einer Bundestagsdebatte im Unterricht ist, so wichtig ist die inhaltliche Information über das Debattenthema. Nun erfolgt die Informationsaufnahme aus dem wissenschaftlichen, politischen, professionellen Wissen nicht eindimensional-linear, sondern vielfältig transformiert durch die Subjekte mit ihren jeweiligen Wissensbeständen. In diesem Prozeß haben handlungsorientierte Methoden ihren Platz, da sie Erfahrungen ermöglichen. Sie sind indes *kein* Königsweg, der die Brücke zur Realerfahrung besonders gut schlagen könnte. Der unverzichtbare Realitätsbezug ist vielmehr durch eine Vielzahl von Methoden und Materialien bzw. Medien herstellbar. Inhaltliche Qualität ergibt sich nicht allein durch raffinierte Methodenarrangements; sie ist aber notwendig für einen aufklärenden Unterricht und nur durch den Lehrer zu sichern. Erst wenn „der methoden- und handlungsorientierte Unterricht immer nach den strukturellen Hintergründen der (...) Probleme fragt, vermeidet er eine individualisierende und personalisierende, letztlich unpolitische Betrachtungsweise“<sup>20</sup>. Nicht die Tätigkeit oder die Realerfahrung sind allein wichtig für einen schulischen Lernprozeß, sondern zugleich die anschließende Reflexion und Berücksichtigung unterschiedlicher Wissensbestände. Der Sinngehalt eines Gegenstandes wird erst

durch die Reflexion darüber, was man getan hat oder tun wird oder tun sollte, erschlossen. Das Bewußtsein um die *Differenz* von schulischem und realem Lernen ist von daher für die didaktische Planung ebenso hilfreich wie für die Bewältigung alltäglicher Situationen.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Walter Gagel: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989, Opladen 1994, S. 29f.
- 2 Gotthard Breit/Walter Gagel, Einführung: Zur Verwendbarkeit der folgenden Unterrichtsbeispiele, in: Politische Bildung, Heft 1, 1995, S. 7.
- 3 Siehe hierzu Georg Weißeno: Problemfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover 1993, S. 246.
- 4 Vgl. Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch, in: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992, S. 74ff.
- 5 In Anlehnung an Alfred Schütz kann man das allgemeine Alltagswissen zur Lebenswelt in Beziehung setzen: „Der Wissensvorrat des lebensweltlichen Denkens ist nicht zu verstehen als ein in seiner Gesamtheit durchsichtiger Zusammenhang, sondern vielmehr als eine Totalität der von Situation zu Situation wechselnden Selbstverständlichkeiten, jeweils abgehoben von einem Hintergrund der Unbestimmtheit. Diese Totalität ist nicht als solche erfassbar, ist aber, als ein sicherer, vertrauter Boden jeglicher situationsbedingter Auslegung erlebt, im Erfahrungsablauf mitgegeben.“ Alfred Schütz/Thomas Luckmann: Strukturen der Lebenswelt, Band 1, Frankfurt 1979, S. 31.
- 6 Volker Ronge: Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionellen Kontexten, in: Ulrich Beck/Wolfgang Bonß (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens, Frankfurt/Main 1989, S. 335.
- 7 Dies verdeutlicht das Beispiel der Curriculumentwicklung in NRW, das gezeigt hat, daß sich Administrationen gerne auf die wissenschaftliche Begleitung einlassen, um dadurch später die Akzeptanz für ihr Handeln in der Außendarstellung zu erhöhen.
- 8 Kategorien oder Optionen sind Kriterien „für die Auswahl eines Wissens, das von so allgemeiner Bedeutung für das Leben ist, daß es mitgeteilt werden muß (das Was) und für die Art und Weise der Vermittlung (das Wie)“. Wolfgang Hilligen: Optionen zur politischen Bildung, neu durchdacht angesichts der Vereinigung Deutschlands, in: Adolf H. Noll/Lutz R. Reuter (Hrsg.): Politische Bildung im vereinten Deutschland, Opladen 1993, S. 147f. Die Kategorien sind demnach ein Instrumentarium, das es ermöglicht, aus der Fülle von Lehrinhalten – z.B. der Politikwissenschaft – das begründet auszuwählen, was von den Schülern in begrenzter Zeit gelernt werden soll.

- 9 Hierzu z.B. Ralf Bohnsack: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, Opladen 1991; Hans-Georg Soeffner: *Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, Frankfurt 1989. Mit quantitativen Methoden wurde bis in die 80er Jahre z.B. regelmäßig der Wissensstand der Schüler zum politischen System erfragt. So wichtig diese Ergebnisse für die Politikdidaktik sind, so wichtig ist heute aber zugleich eine induktiv regelgeleitete Dechiffrierung von Wirkungsmechanismen im Unterricht.
- 10 Heinz Klippert, *Durch Erfahrung lernen. Ein Prinzip (auch) für die politische Bildung*, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung*, Bonn 1988, S. 81.
- 11 Walter Gagel, a.a.O., S. 301.
- 12 Hermann Giesecke, *Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit*, München 1993, S. 57.
- 13 Wolfgang Hilligen, *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*, 4. Auflage, Opladen 1985, S. 147f.
- 14 Wolfgang Hilligen, *Zur Didaktik*, a.a.O., S. 210.
- 15 Carla Schelle, *Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer wärst“*. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse, Schwalbach 1995, S. 325.
- 16 Vgl. Georg Weißeno, *Politiklehrerinnen und Politiklehrer. Ihre Rolle als politische Erzieher*, in: Peter Massing/Georg Weißeno (Hrsg.), *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*, Opladen 1995, S. 239-251.
- 17 Heinz Klippert, a.a.O., S. 87.
- 18 Hans-Werner Kuhn, *Politischer oder unpolitischer Unterricht? Rekonstruktion einer Talkshow im Politikunterricht*, in: Peter Massing/Georg Weißeno, a.a.O., S. 198.
- 19 Vgl. Georg Weißeno, *Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung*, Frankfurt/Main 1989, S. 302ff.
- 20 Volker Nitzschke/Frank Nonnenmacher, *Zur Dimension des Politischen im methoden- und handlungsorientierten Politischen Unterricht*, in: Peter Massing/Georg Weißeno, a.a.O., S. 236.