

GERTRUD BECK

Politische Sozialisation  
und politische Bildung  
in der Grundschule

Hirschgraben-Verlag · Frankfurt am Main

Es schrieben:

Siegfried Aust / Gertrud Beck: zu Kap. 3 „Bedürfnisse“ S. 39—44  
Siegfried Aust: zu Kap. 6 „Wirtschaft“ S. 57—62  
Wolfgang Hilligen: zu Kap. 7 „Ungleichheiten“ S. 63—68  
alle übrigen Teile und Redaktion: Gertrud Beck

## Vorwort

„Im universalen Wandel kann die Klugheit von gestern zur Dummheit von morgen werden.“  
Christian Graf v. Krockow\*

Die neuen Curricula für Grundschulen, an denen in den meisten Bundesländern gearbeitet wird, gehen von Erkenntnissen der Sozialisationsforschung aus, die vielen Grundschullehrern schon deshalb nicht bekannt sein können, weil die Forschungen erst in den letzten Jahren angestellt worden sind. Dieses Buch will den Lehrern den Umgang mit den neuen Plänen wie mit dem Arbeitsbuch für Grundschulen erleichtern, indem es sie in einige wichtige Probleme der politischen Sozialisation einführt, ihnen die unterrichtlichen Konsequenzen vor Augen führt und zugleich auch die Vorurteile, die die politische Bildung bisher gehemmt haben; dazu gehörten z. B. das Fehlen einer demokratischen Tradition in Deutschland; die Nachwirkungen der volkstümlichen Bildung in einer apolitischen Sachkunde, die höchst politisch wirkt, indem sie die Grundschüler hilflos den Medien und der Konsumwerbung ausliefert.

Gertrud Beck, die in einem sozialwissenschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Studium ihre Erfahrungen als Grundschullehrerin wissenschaftlich aufgearbeitet und in ihrer Dissertation Bedingungen der vorschulischen politischen Sozialisation untersucht hat, konnte als Mitglied von Bildungsplankommissionen und als Mitarbeiterin in Fortbildungskursen aktuelle Bedürfnisse der Lehrerschaft berücksichtigen. In den ersten drei Teilen dieses Buches hat sie ihre Konsequenzen dargelegt; im vierten Teil werden von ihr und den anderen Autoren die Unterrichtsversuche reflektiert, die dem Arbeitsbuch zugrunde liegen.

Mit dem Grundschulbuch liegt das Unterrichtswerk „sehen — beurteilen — handeln“ von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I vor. Das war nur möglich in einer Teamarbeit mit Spezialisierung auf die Altersstufen und die entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkte. Verknüpft war damit der Verzicht auf eine durchgängig-einheitliche Konzeption, wie sie für den politischen Unterricht nach meiner Auffassung ohnedies ungut wäre. Unterschiedliche Meinungen lassen sich zwar bis zu einem gewissen Grade, aber beim derzeitigen Stand der Forschung nicht vollständig wissenschaftlich klären. So neige ich z. B. stärker der Auffassung zu, daß die Familie ihre Aufgabe, das Urvertrauen als Grundlage für eine humane Politik zu internalisieren, auch heute noch weitgehend erfüllt. Derartige Unterschiede im einzelnen aber schließen einen Konsensus in der allgemeinen Zielsetzung nicht aus, sondern eher ein. Indem dieses Buch — wie das Arbeitsbuch — Partei nimmt für das Recht des Grundschulkindes auf eine Erziehung und auf Informationen, die eine rationale Auseinandersetzung mit der Welt von heute und von morgen mit dem Ziel von Humanisierung und Selbstbestimmung ermöglichen, ist es ein politisches Buch.

Wolfgang Hilligen

Nach dem Urheberrechtsgesetz vom 9. September 1965 ist die Vervielfältigung oder Übertragung urheberrechtlich geschützter Werke, also auch der Texte, Illustrationen und Graphiken dieses Buches, nicht gestattet. Dieses Verbot erstreckt sich auch auf die Vervielfältigung für Zwecke der Unterrichtsgestaltung, wenn nicht im Einzelfall die Einwilligung des Verlages vorher eingeholt wurde. Die Einwilligung kann nur gegen Zahlung einer Gebühr für die Nutzung fremden geistigen Eigentums erteilt werden. Als Vervielfältigung gelten alle Verfahren einschließlich der Fotokopie, der Übertragung auf Matrizen, der Speicherung auf Bändern, Platten, Transparenten oder anderen Medien. Der Verstoß gegen diese Bestimmung ist nach dem genannten Gesetz strafbar und löst Schadensersatzpflichten aus.

Satz · Druck · Bindearbeit: Parzeller & Co., Fulda

\* in: Die moderne Demokratie und das Recht. Festschrift für Gerhard Leibholz. Tübingen 1966. Bd. 1, S. 205.



# Inhalt

Vorwort . . . . .	3
Einleitung . . . . .	6
1. Politische Sozialisation durch Familie und Grundschule . . . . .	7
Politische Sozialisation . . . . .	7
Politische Sozialisation durch die Familie . . . . .	8
Politische Sozialisation durch die Grundschule . . . . .	11
2. Zur Didaktik politischer Bildung in der Grundschule . . . . .	14
3. Zur Organisation eines gesellschaftlich-politischen Unterrichts in der Grundschule . . . . .	17
Verhältnis zwischen Lernzielen und Unterrichtsform . . . . .	17
Wichtige Organisationsformen . . . . .	18
Zum Rollenspiel . . . . .	18
Zur Fallanalyse . . . . .	19
Möglichkeiten und Grenzen von Lernmitteln für die politische Bildung der Grundschule . . . . .	20
4. Zum „Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ . . . . .	22
Intention und Aufbau des Buches . . . . .	22
<b>Kapitel 1 Neuigkeiten, Nachrichten, Informationen     oder: Was sie sagen und was sie meinen . . . . .</b>	26
Begründungen und Zielvorstellungen . . . . .	26
Vorschläge zur Organisation des Unterrichts . . . . .	27
Materialien und weiterführende Literatur . . . . .	30
<b>Kapitel 2 Werbung, Reklame, Propaganda     oder: Wie man die Leute dazu bringt, sich etwas zu wünschen,     etwas zu denken, etwas zu kaufen, etwas zu tun . . . . .</b>	31
Begründungen und Zielvorstellungen . . . . .	31
Vorschläge zur Organisation des Unterrichts . . . . .	33
Materialien und weiterführende Literatur . . . . .	38

<b>Kapitel 3 Wünsche, Wünsche, Wünsche — Bedürfnisse?     oder: Was man braucht und was man haben möchte . . . . .</b>	39
Begründungen und Zielsetzungen . . . . .	39
Vorschläge zur Organisation des Unterrichts . . . . .	41
Materialien und weiterführende Literatur . . . . .	44
<b>Kapitel 4 Ordnungen, Regeln, Gesetze     oder: Wie man viele Leute dazu bringt, das zu tun, was einige wollen . . . . .</b>	45
Begründungen und Zielvorstellungen . . . . .	45
Vorschläge zur Organisation des Unterrichts . . . . .	46
Materialien und weiterführende Literatur . . . . .	50
<b>Kapitel 5 Erwartungen, Rollen, Vorurteile     oder: Warum manche gezwungen werden, eine miese Rolle     zu übernehmen . . . . .</b>	51
Begründungen und Zielvorstellungen . . . . .	51
Vorschläge zur Organisation des Unterrichts . . . . .	53
Materialien und weiterführende Literatur . . . . .	56
<b>Kapitel 6 Herstellung, Verteilung, Verbrauch     oder: Wie aufgeteilt wird, was alle erarbeiten . . . . .</b>	57
Begründungen und Zielsetzungen . . . . .	57
Vorschläge zur Organisation des Unterrichts . . . . .	59
Weiterführende Materialien und Literatur . . . . .	62
<b>Kapitel 7 Stände, Schichten, Klassen     oder: Wie Menschen daran gehindert werden, etwas zu werden,     etwas zu erreichen, etwas zu bewirken . . . . .</b>	63
Begründungen und Zielsetzungen . . . . .	63
Vorschläge zur Organisation des Unterrichts . . . . .	66
Materialien und weiterführende Literatur . . . . .	68
<b>Kapitel 8 Macht, Kontrolle, Mitbestimmung     oder: Wer bestimmt über wen? . . . . .</b>	69
Begründung und Zielsetzung . . . . .	69
Vorschläge zur Organisation des Unterrichts . . . . .	71
Materialien und weiterführende Literatur . . . . .	72
<b>Politische Bildung im Rahmen des Sachunterrichts . . . . .</b>	73
<b>Anmerkungen . . . . .</b>	74
<b>Literatur . . . . .</b>	77

## Einleitung

Untersuchungen haben erwiesen, daß die bisherigen Bemühungen um politische Bildung weitgehend ineffektiv geblieben sind. Ein Grund dafür könnte sein, daß im Grundschulunterricht keine Grundlagen für politische Bildung geschaffen wurden. Immer stärker setzt sich die Auffassung durch, daß „Soziale Studien“ zu den Aufgaben der Grundschule zu zählen sind. Einige Bundesländer haben bereits Konsequenzen gezogen und entsprechende Inhalte in die Curricula für den Sachunterricht aufgenommen. Aber — wie kann und soll ein Unterricht aussehen, der — orientiert an den Gesellschaftswissenschaften und der Lernpsychologie — bei sieben- bis zehnjährigen Schülern Grundlagen für politisches Denken und Handeln legt? Welche Ziele kann und soll ein solcher Unterricht verfolgen, welche Materialien und Anregungen können Schülern und Lehrern dazu angeboten werden?

Das im Herbst 1971 erschienene „Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ ist ein Versuch, durch ein Buch für die Hand des Schülers Schüler und Lehrer zur Auseinandersetzung mit neuen Inhalten des Grundschulunterrichts anzuregen: Die Gesellschaft wird zum Gegenstand von Lernen. Dieser Versuch bedarf der Begründung und Ergänzung, da durch ein Schulbuch nur *ein* Faktor, und nicht einmal der wichtigste, politischer Bildung beschrieben werden kann.

Da politische Bildung nur unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Bedingungen politischer Sozialisation wirksam werden kann, unternimmt es diese Schrift, aus Erkenntnissen der Sozialisationsforschung und der Didaktik politischer Bildung Begründungen, Zielsetzungen und Vorschläge für die politische Bildung in der Grundschule mit Hilfe des Arbeitsbuches abzuleiten.

## 1. Zur politischen Sozialisation durch Familie und Grundschule

### Politische Sozialisation

Zur Planung von Unterricht bedarf der Lehrer nicht nur der Information über das, was die Schüler an Wissen und Verhaltensweisen in und durch die Schule erwerben sollen, er benötigt auch, und zwar um so eher, je jünger die Schüler sind, Informationen über Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen, die allen bzw. einzelnen Schülern in der Familie vermittelt wurden — er bedarf der Informationen über die vorschulischen und außerschulischen Sozialisationsprozesse, denen der Schüler ausgesetzt war und ist.

Sozialisation hat, von der jeweiligen Gesellschaft her gesehen, zweierlei zu leisten: zum einen muß sie den Fortbestand und Zusammenhalt einer Gesellschaft sicherstellen und zum andern gewährleistet sie die Aufrechterhaltung und Reproduktion bestehender Machtstrukturen und Abhängigkeitsverhältnisse. Eine Analyse von Sozialisationsprozessen bedeutet zugleich Analyse der sie bedingenden Strukturen der Gesellschaft, denn Sozialisation ist der Prozeß der Übertragung und Verinnerlichung gesellschaftlicher Wertorientierungen und damit primär ein Prozeß der Integration in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse. In diesem Sinne ist jede Sozialisation politisch, denn sie schafft Verhaltensdispositionen, die das jeweilige politisch-gesellschaftliche Systeme perpetuieren und verändern helfen. Trotzdem erscheint es uns nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig, zwischen allgemeiner Sozialisation und politischer Sozialisation zu differenzieren, da nur eine genaue Kenntnis der Lernvoraussetzung eine gezielte politische Bildung ermöglicht. Politische Sozialisation wäre somit der Prozeß der Übertragung und Verinnerlichung von solchen Normen und Einstellungen, die späteres politisches Verhalten bestimmen oder zumindest beeinflussen. (Verinnerlichung oder Internalisierung bedeutet: Es gehört zu den Bedürfnissen des Individuums, die Norm einzuhalten, andernfalls treten Schuldgefühle auf.) Sie ist abhängig von den konkreten Strukturen, in denen die politischen Entscheidungsprozesse einer Gesellschaft ablaufen, sie ist abhängig von der Organisation des Staates und seiner Verfassungsrealität und bedingt zugleich die Reproduktion dieser Realität bzw. sie ermöglicht oder verhindert die Verwirklichung von Verfassungsnormen, indem sie Bewußtsein und Verhaltensdispositionen prägt.

Wenn man bedenkt, daß frühes Lernen auch und gerade im Bereich politischer Einstellungen und Verhaltensweisen als Filter für spätere Wahrnehmung wirkt<sup>1\*</sup>, dann ist zu fragen: Welches politische Verhalten ist heute in der BRD erwünscht, möglich, erstrebenswert? Welche Weichen werden in der frühen Kindheit hierfür gestellt? Welche Einstellungen sind bei Grundschulern heute vorhanden und wie können sie verstärkt bzw. verändert und revidiert werden? Exakte Antworten auf diese Fragen lassen sich zur Zeit noch nicht geben, da die Forschung zur politischen Sozialisation in der BRD sich zur Zeit noch darauf beschränkt, Forschungsergebnisse anderer Disziplinen bzw. anderer Gesellschaften aufzuarbeiten und zu übertragen. Bisher können nur Fragen und Vermutungen formuliert werden.

\* Anmerkungen vgl. S. 74.



In den frühesten Phasen der Sozialisation ist das Kind in extremer Weise abhängig. Die physische Hilflosigkeit, in der sich der neugeborene Mensch während eines längeren Zeitraums befindet, führt zu affektiver Abhängigkeit von den Bezugspersonen, da Sicherheit und Befriedigung nur durch sie gewährleistet sind. Diese Affekte werden mit inneren und äußeren Reizen verknüpft und generalisierbar gemacht. Dadurch erwirbt der Mensch Haltungen, die ihm als natürlich und unvermeidbar erscheinen, weil er sie schon hat, solange er sich erinnern kann<sup>2</sup>. Die so gewonnenen „Einstellungen“ bestimmen und prägen dann das Verhalten als eine Art „Variable“, mittels derer wir aus den beobachtbaren Stellungnahmen eines Individuums auf dessen meist als relativ dauerhaft betrachtete Dispositionen zurückschließen<sup>3</sup>. So kann z. B. eine Bereitschaft zur Autoritätsanerkennung entstehen, die sich bei gegebenem Anlaß in politischem Verhalten manifestiert. Greenstein spricht in diesem Fall von „latenter politischer Sozialisation“ und meint damit ein „nominell nicht politisches Lernen“, d. h. die Übertragung von allgemeinen kulturellen Werten, die auf irgendeine Weise das politische Verhalten beeinflussen<sup>4</sup>.

Zu dieser latenten politischen Sozialisation kommen einige manifest politische Aussagen, die mehr oder minder zufällig aufgefangen und mit den bereits erworbenen Haltungen und Einstellungen verknüpft werden. Im Gegensatz zu anderen Gesellschaften, z. B. den USA und der DDR, kann in der BRD kaum von einer manifesten politischen Sozialisation, d. h. von einer direkten und gezielten Erziehung der Kinder zur Anerkennung des politischen Systems, in dem sie leben, gesprochen werden. Während z. B. amerikanische Kinder bereits im Vorschulalter durch Flaggenkult oder gezielte Informationen auf ihre Rolle als „Bürger“ vorbereitet werden, sind in der BRD Gesellschaft und Politik frühestens ab 5. Schuljahr, teilweise erst ab 9. Schuljahr, Gegenstand bewußt veranlaßter Lernprozesse. Aber gerade weil politisches Geschehen für Kinder nicht direkt erfahrbar ist und ihnen in der BRD entsprechende Informationen weitgehend vorenthalten werden (vgl. u. a. das völlig unpolitische Nachmittagsprogramm im westdeutschen Fernsehen), kommt den in der Primärsozialisation geprägten Einstellungen besondere Bedeutung zu. Gerade weil von einem Sozialisationsrückstand der Familie gesprochen werden muß (keine Innovationen), erscheint es notwendig, Inhalte und Strukturen der Grundschule auf ihre Wirkung für die politische Sozialisation hin zu analysieren. Wenn die Grundschule nicht ausschließlich die anpassenden Elemente der latenten politischen Sozialisation durch die Familie verstärken will, muß sie sich der Aufgabe einer gezielten politischen Bildung stellen, und zwar unter Berücksichtigung der bereits vorgefundenen Entwicklungsstadien des Sozialisationsprozesses und seiner gesellschaftlichen Determinanten und der Notwendigkeit und Möglichkeit von Einstellungsänderungen im Hinblick auf die anzustrebenden politischen Verhaltensweisen und Aktivitäten.

### Politische Sozialisation durch die Familie

Wenn man berücksichtigt, daß in unserer Gesellschaft ein durch weitgehend anonyme, nicht greifbare Autoritätsverhältnisse hervorgebrachter Anpassungsdruck herrscht, der die vorhandenen Verhältnisse einschließlich ihrer Widersprüche und Antagonismen zugleich verschleiert und reproduziert<sup>5</sup>, so muß gefragt werden, welche Funktion der politischen Sozialisation durch die Familie hierbei zukommt.

Die Ergebnisse der allgemeinen Sozialisationsforschung über Ziele und Praktiken der Sozialisation in den Gesellschaften der USA und der BRD können hier nur sehr

verkürzt wiedergegeben werden. Ausgewählt wurden dabei solche Ergebnisse, aus denen sich Hypothesen über die politische Sozialisation ableiten lassen.

Stark kontrollierende Sozialisationspraktiken scheinen der Schulbildung der Mutter umgekehrt proportional<sup>6</sup>, d. h., je höher die Schulbildung der Mutter, um so weniger übt sie direkte Kontrolle über das Verhalten des Kindes aus. Entsprechend wird von Eltern der Unterschicht<sup>7</sup> eher bestraft, wenn ein Kind ungehorsam ist, von Eltern der Mittelschicht eher, wenn es die Selbstbeherrschung verliert. Mütter der Mittelschicht bewerten überlegtes, selbständiges Handeln und Wißbegierde bei ihrem Kind besonders hoch und streben Verhaltensmuster einer aufgeschobenen Triebbefriedigung und Zukunftsorientierung an<sup>8</sup>. Die Voraussetzungen für die Verinnerlichung von Normen, d. h. für die Integration der Normen in die eigene Bedürfnisdisposition, scheinen in der Mittelschicht besonders günstig, zumal indirekte Strafen wie Gewissensappell oder Drohung mit Liebesentzug bevorzugt werden. Die damit vermittelten Verhaltensmuster entsprechen weitgehend den Anforderungen, die heute in unserer Gesellschaft an Berufe mit mittleren und gehobenen Entscheidungsfunktionen gestellt werden, d. h., die berufliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern beeinflusst die Sozialisation und befähigt wiederum die Kinder, die gleiche Stellung zu erreichen, die ihre Eltern innehaben. Vergleichbares gilt auch für die Sozialisation in der Unterschicht. Bedingt durch die Stellung im Arbeits- und Produktionsprozeß ist in dieser Schicht die Abhängigkeit von fremdgesetzten Normen und Regeln für das Verhalten besonders groß. „Wo Normen des sozialen Verhaltens eher ‚empfangen‘ als ‚interpretiert‘ werden, liegt die Betonung auf dem imperativen Charakter dieser Normen, deren Legitimation nicht erst durch rationale Begründung hergestellt zu werden braucht. . . . Honoriert wird damit in diesem Sozialisationszusammenhang ein Verhalten, das sich als normkonform ausweist.“ Das führt zu einer erhöhten Forderung nach Gehorsam und nach nichtdiskutierter Anpassung.

Dieser kurze Überblick über Ergebnisse der Sozialisationsforschung<sup>10</sup> ermöglicht die Ableitung einiger Aussagen zur politischen Sozialisation durch die Familie, die hier als Thesen formuliert werden.

### These 1

Die Sozialisation durch die Familie fordert und provoziert derzeit vor allem eine bedenkenlose Anerkennungs- und Unterordnungsbereitschaft gegenüber Autoritätsansprüchen. Sie befähigt — im Gegensatz zu dem Anspruch unserer parlamentarischen Demokratie — nicht zur Delegation und Kontrolle von Macht, zum Ein- und Absetzen von Autoritäten<sup>11</sup> und zum „taktisch richtigen Ungehorsam“<sup>12</sup>. Während der Abbau jeglicher unerhellter Autorität<sup>13</sup> gefordert werden müßte, fühlen sich die Eltern permanent zu Eingriffen und Anordnungen herausgefordert und verhindern durch Autoritätsentscheidungen Möglichkeiten der Kinder, Selbstentscheidungen zu erproben. Die Kinder lernen nur ungenügend, mit Frustrationen und Zumutungen und den daraus resultierenden Aggressionen fertig zu werden. „Beimengungen von Destruktion im Verhalten werden dadurch nicht ertragbar gemacht, sondern lösen Angst aus. Auf seiten der Erzieher gewinnt die unausweichliche Notwendigkeit, in der sozialisierenden Hilfestellung für das Kind . . . frustrieren zu müssen, unbemerkt Anschluß an eigene, aggressiv-destruktive Tendenzen des Erwachsenen<sup>14</sup>.“ Für das Kind bedeutet es die Notwendigkeit der Mobilisierung starker Abwehrmechanismen zur Unterdrückung der eigenen aggressiven Antriebe, Passivität und Anpassungszwang an Stelle einer kontrollierten Aggressivität gegen den Aggressor. Die Rationalisierung von Abwehrmechanismen fördert die Internalisierung von Autoritätsabhängigkeiten, von Stereotypen und Vorurteilen. Gottschalch spricht von „Institutionali-

sierung sozialer Angst durch Verführung zu kollektiver Infantilität“<sup>15</sup>. Die Unsicherheit gegenüber Neuem und Unbekanntem, die Diskrepanz zwischen Gelerntem und Erfahrenem führt zu Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten. Gesellschaftliches wird wie Natürliches hingenommen. Durch Konditionierung auf reaktiv anzuwendende Normen (externisiertes Über-Ich) oder durch rigide Verinnerlichung zwanghaft wirksamer Normen (neurotische Über-Ich-Formation)<sup>16</sup> wird ein starres Über-Ich aufgebaut. „Für ein starres Über-Ich aber, an Gehorsam und Autorität gewöhnt, in Konformitätszwänge eingesperrt und Kern eines Individuums ohne Talent und Ausdauer zum taktisch richtigen Ungehorsam, liegt politisch betrachtet das ‚Recht‘ immer auf der Seite der sogenannten ordnungserhaltenden Mächte, liegt es eindeutig auf der Seite kollektiv verbindlicher Verhaltensregeln und gruppenspezifischer Vorurteile“<sup>17</sup>.

### These 2

Je höher die Sozialschicht der Familie<sup>18</sup>, desto eher sind Vorschulkinder bereit, die Autorität von Normen anzuerkennen und die Einhaltung von Normen selbst zu kontrollieren, d. h. durch Schuldgefühle Selbstbestrafung zu üben oder durch das Bewußtsein eigenen Handelns sich selbst zu verstärken. Je niedriger die Sozialschicht, desto mehr bedürfen die Vorschulkinder der Kontrolle durch Autoritätspersonen, die die Einhaltung von Normen kontrollieren und sanktionieren, d. h., Kinder aus der Unterschicht neigen eher dazu, auf Grund von Konditionierung auferlegte Normen reaktiv anzuwenden, Kinder aus der Mittelschicht neigen eher dazu, auf Grund rigide verinnerlichter Normen zu handeln. Auf die politische Sozialisation übertragen könnte das bedeuten, daß durch die Sozialisation in der Unterschicht eine Einstellung zu politischer Autorität vorbereitet wird, die sowohl durch irrationales, realitätsfremdes Aufbegehren gegen vorhandene Macht- und Autoritätsstrukturen als auch durch die Bereitschaft zu Anpassung an und Unterordnung unter Autoritätsansprüche gekennzeichnet ist. Passiver Schicksalsglaube und Fatalismus einerseits und andererseits die Möglichkeit progromartiger Ausbrüche — nicht gegenüber den Ursachen der eigenen Frustrationen, sondern gegen Schwächere, gegen Außenseiter und Minderheiten — könnten die Folgen sein. Umgekehrt kann die starke Abhängigkeit von Normen in der Mittelschicht dazu führen, daß auch im politischen Bereich die Einhaltung der Normen bedingungslos gefordert und praktiziert wird, ohne sie jeweils auf Notwendigkeit und Legitimität hin zu überprüfen. Innerhalb der Ordnung und um der Ordnung willen kann Ungleichheit perpetuiert, Unmenschlichkeit praktiziert werden.

### These 3

Durch die Sozialisation in der Familie werden die Kinder isoliert. Durch Leistungsanforderungen und durch Leistungsvergleich werden sie zu Konkurrenzverhalten veranlaßt. Da die Kinder Befriedigung und Bestätigung nur durch anerkannte Leistungen erfahren und ihre eigenen Leistungen permanent dem Vergleich mit anderen, möglicherweise „besseren“ Leistungen ausgesetzt sind, erfolgt eine Identifikation mit der eigenen Leistung, und es gelingt nicht, die für eine objektive Betrachtung notwendige Selbstsicherheit und Distanz zu gewinnen. Andere Kinder werden primär als Konkurrenten im Wettlauf um die Gunst der Gratifikationen verteilenden Instanzen erlebt. An Stelle intrinsischer Motivation (innere Befriedigung über eigenständige Lösungen eines komplexen Problems) werden vor allem extrinsische Motivationen (Anregung und Belohnung durch Sekundäreinflüsse wie Erwachsenenlob, Geld . . .) gefördert. Das Sicherheitsbedürfnis wird nicht durch Befähigung zu Selbstbewußtsein befriedigt, sondern durch „Verdinglichung“, d. h. mit Hilfe von Dingen. Konkurrenz-

verhalten verhindert offene Kommunikation und die Erkenntnis gemeinsamer Bedürfnisse und Interessen, Konkurrenzangst verhindert Solidarisierung und Zusammenarbeit. Typisch für unsere Gesellschaft ist dabei die besondere Bedeutung, die dem persönlichen Eigentum bereits in der frühesten Sozialisation beigemessen wird (eigenes Spielzeug, harte Bestrafung bei Beschädigung von Gebrauchsgegenständen . . .). Eigentum wird als Teil der Person und als ihren Wert erhöhend empfunden. Eigentum wird zum Mittel, die eigene Stellung im Konkurrenzkampf vor sich selbst und anderen zu demonstrieren. Auf die politische Sozialisation bezogen bedeutet das: Die hohe affektive Besetzung persönlichen Eigentums wird generalisiert und blockiert eine rationale Auseinandersetzung über die politisch zu regelnde Eigentumsordnung der Gesellschaft. Sie verhindert, um nur ein Beispiel zu nennen, die Erkenntnis des Unterschieds zwischen Privateigentum und Eigentum an Produktionsmitteln. Verinnerlichte Normen und habitualisiertes Konkurrenzverhalten verhindern die Erkenntnisse gemeinsamer Bedürfnisse und Interessen.

### These 4

Die Leistungserwartungen, die an die Kinder gerichtet werden, sind nach Geschlecht differenziert. Während Mädchen stärker auf kommunikatives Verhalten hin beeinflußt werden, wird bei Jungen ein aggressiveres Verhalten zugelassen, Unabhängigkeit und intellektuelles bzw. technisches Leistungsstreben erwartet. Während Mädchen Angst und Unsicherheit zeigen dürfen, werden Jungen zur Unterdrückung regressiver Tendenzen und Angstgefühle gebracht — eine Sozialisation, die Passivität bzw. Aktivität provoziert und auf entsprechende Rollen im ökonomischen und politisch-gesellschaftlichen Bereich vorbereitet. Für die politische Sozialisation kann das auf eine eher passiv angepaßte Einstellung gegenüber gesellschaftlichen Werten und Normen und politischen Autoritäten und Institutionen bei Mädchen schließen lassen, während die Bereitschaft zu Auseinandersetzung und Kritik, aber auch zu rigiden, aktiv autoritären Reaktionen bei Jungen stärker entwickelt sein dürfte — eine These, die z. B. durch die jüngste Untersuchung von Jaide über das Demokratieverständnis von Jugendlichen vollauf bestätigt wird<sup>19</sup>.

### Politische Sozialisation durch die Grundschule

Es fällt nicht schwer festzustellen, daß die Sekundärsozialisation durch die Schule die einerseits anpassend ausrichtende und andererseits klassenmäßig oder geschlechtsspezifisch differenzierende Primärsozialisation fortsetzt und verstärkt. Hier sei nur auf die vielfältigen Untersuchungen zu Sozialschicht bzw. Klassenlage und Schulerfolg hingewiesen<sup>20</sup>. Noch immer prämiert die Grundschule vor allem rezeptives Verhalten und Einzelleistungen und paßt durch die Notengebung die Schüler frühzeitig und zielstrebig an den Leistungsdruck und Konkurrenzkampf der Gesellschaft an. Auch für die Grundschule gilt, daß sie Aggressionen und Frustrationen zumutet und zugleich zum Aufbau von Abwehrmechanismen gegen aggressives Verhalten zwingt und daß sie Kindern unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlicher sozialer Herkunft nicht die gleichen Chancen bietet.



- Von wenigen Ausnahmen abgesehen — die heutige Grundschule
- erzwingt die Einhaltung von Zeitregeln. Pausen sind nicht möglich, wenn die Bedürfnisse der Kinder oder der Arbeitsrhythmus sie erfordern, sondern müssen der Pausenordnung der Schule entsprechend eingehalten werden;
  - verhindert Bewegungsfreiheit während des Unterrichts, da zu kleine Klassenräume und zu hohe Schülerzahlen es nicht erlauben, den Kindern eine Umwelt bereitzustellen, die Lernen stimuliert, sondern sie in eine Ansammlung von Tischen und Stühlen einpfert;
  - zwingt die Schüler zur Unterdrückung aggressiver Verhaltensantriebe, ohne ihnen z. B. durch Zulassung emotionalisierter Sprache Gelegenheit zur Verarbeitung der Aggressionen zu bieten;
  - bietet keine Möglichkeit zum freien selbständigen Umgang mit Menschen und Dingen, da Raumgestaltung, Zeitplan und Klassenfrequenz den auf Autoritätspersonen gerichteten Frontalunterricht erzwingen.

Die Erwartungen der Kinder gegenüber der Autorität können so nicht abgebaut oder revidiert, sondern müssen bestätigt und fixiert werden, da alle Entscheidungen über den Lehrer laufen und die Kinder in der von Sachzwängen, Verhaltensregeln und Leistungsanforderungen bestimmten Umwelt der Schule — wenn überhaupt — nur mit Hilfe des Lehrers und durch Anerkennung seiner Autorität Befriedigung und Sicherheit erfahren können. Jeder Schritt der Arbeit, jede Verstärkung oder negative Kritik einer Leistung vollzieht sich durch den Lehrer oder in Vorwegnahme seiner möglichen Reaktion. Der Schüler wird geführt, es wird ihm gesagt, was richtig ist, was er tun soll und darf, ohne daß ihm die Möglichkeit geboten wird, Gegenargumente zu formulieren, Alternativen zu bedenken und ggf. durchzusetzen.

Hinzu kommt, daß bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte bisher nicht oder ungenügend berücksichtigt wurde, daß die Grundschule Weichen für späteres politisches Verhalten stellt. Der herkömmliche Heimatkundeunterricht hat — faßt man die Kritik, von der angenommen werden kann, daß sie bereits weitgehend rezipiert wurde, zusammen — vor allem durch seine Verhaftung an der volkstümlichen Bildung, durch seine Reduktion auf räumliche Nähe und durch das Anordnungsprinzip der konzentrischen Kreise die intellektuellen Fähigkeiten des Grundschulkindes nicht ausreichend entfaltet<sup>21</sup>. Empirische Ergebnisse über kindliches Verhalten wurden als entwicklungspsychologische Konstanten mißdeutet<sup>22</sup>. Dadurch wurden die Möglichkeit und die Notwendigkeit, das Kind nicht in einer unrealen Vorstellungswelt zu belassen, sondern ihm an Hand seiner eigenen Erfahrungen Zugang zu gesellschaftlich-politischen Fragestellungen zu verschaffen, nicht gesehen. Die Kritik an Fibeln und Lesebüchern brachte das Unbehagen vieler Lehrer zum Ausdruck und führte nach der Veröffentlichung einiger Schulbuchanalysen<sup>23</sup> zu ersten inhaltlichen Änderungen, z. B. zum Austausch der an einer agrarisch-ständischen Gesellschaft orientierten Bilder und Texte gegen solche, die der Realität einer industriellen Gesellschaft entsprechen sollten. Der Grundschulkongreß '69 machte das Problem anachronistischer Unterrichtsinhalte<sup>24</sup> deutlich — sein Programm enthielt jedoch bezeichnenderweise keinen Programmpunkt, in dem über Gesellschaft als Gegenstand von Lernen in der Grundschule referiert und diskutiert werden sollte. Der Bildungsbericht '70 faßt die Kritik wie folgt zusammen: „Lerninhalte, Lernmittel und Formen des Grundschulunterrichts stehen oft im Gegensatz zur heutigen Umwelt und ihrem technisch-industriellen Charakter. Dies wurde durch zahlreiche Untersuchungen — besonders von Lesebuchtexten — immer wieder bestätigt. Die Lerninhalte der traditionellen Grundschule sind noch überwiegend von Vorstellungen einer harmonischen, konfliktfreien und überaus idyllischen Welt der Erwachsenen bestimmt. Sie stehen im Gegensatz auch

zur kindlichen Erfahrungswelt und zu den Forderungen, die sich aus den Erkenntnissen der Lernforschung ergeben.“ (S. 42) In einigen Bundesländern hatten bereits Bemühungen um neue Richtlinien und Lehrpläne für den „Sachunterricht“ (ein sicher nicht glücklich gewählter Begriff, da gesellschaftliche Prozesse sich schwerlich mit dem Begriff „Sache“ fassen lassen) eingesetzt. Seit 1969 sind in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Berlin und Schleswig-Holstein neue Curricula erstellt worden. In Hessen sind Rahmenrichtlinien in Vorbereitung, die ab Schuljahr 1972/73 erprobt werden sollen. Diese Richtlinien sehen vor, daß an Stelle des bisherigen Gesamtunterrichts bzw. des Heimatkundeunterrichts das Fach „Sachunterricht“ eingeführt werden soll. Dieses Fach wird zwei Aspekte umfassen: den Aspekt Naturwissenschaft und Technik und den Aspekt Gesellschaftslehre.

Diese neuen Richtlinien verlangen gerade für den gesellschaftlich-politischen Unterricht von den Grundschullehrern eine Neuorientierung und Umstrukturierung des bisherigen Unterrichts, da sie über die Einführung in das Erkunden und Verstehen der geographischen Umwelt hinaus die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuständen und Prozessen fordern und einen besonderen Schwerpunkt auf die Vermittlung eines Verständnisses für wirtschaftlich-soziale Realitäten legen.

Auf dem Schulbuchmarkt ist eine neue Gruppe von Büchern aufgetaucht: Sachbücher für die Grundschule. Viele dieser Bemühungen scheinen jedoch „Soziale Studien ohne soziales Lernen“<sup>25</sup> zu beinhalten. Die wirtschaftlichen, rechtlichen, politischen und sozialen Verhältnisse der Industriegesellschaft, deren Beachtung in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 2. 7. 1970 zur Arbeit in der Grundschule gefordert wird, stellt sich als Beschreibung einer „schönen neuen Welt“ dar. Sachunterricht wird als Information betrieben, „die den Menschen im Innern so festlegt, wie das Außen festgelegt erscheint“<sup>26</sup>. Während die Heimatkunde die emotionale Anpassung an Vorhandenes und die Vermittlung von Normen in den Mittelpunkt stellte, beschreibt die Sachkunde Vorhandenes scheinbar wertneutral als durch Technik determinierte Zwangsläufigkeit. Politik wird auf die Lösung von technischen Problemen und Organisationsfragen reduziert<sup>27</sup>, Gesellschaft auf Beschreibung von Institutionen. Die Prozeßhaftigkeit gesellschaftlichen Geschehens, die Machbarkeit und Gemachtheit politischer Entscheidung gerät nicht ins Blickfeld. Der Zustand der Gesellschaft erscheint als naturgesetzliche Notwendigkeit.

Die jahrelangen Diskussionen um Zielsetzungen, Inhalte und Effektivität der politischen Bildung sind im Bereich des Grundschulunterrichts und speziell des Sachunterrichts offensichtlich bisher unberücksichtigt geblieben, und es besteht die Gefahr, daß überholte Entwicklungen der politischen Bildung im Sekundarstufenbereich sich wiederholen und damit auf Jahre hinaus die Weichen falsch gestellt werden.

## 2. Zur Didaktik politischer Bildung in der Grundschule

Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte<sup>28</sup> muß die Auswahl und Struktur der zu vermittelnden Inhalte begründen, und zwar auf der Basis einer Analyse der Bedingungen, die Lernen erforderlich machen, determinieren und ermöglichen.

Nach welchen Kriterien eine solche Auswahl im Bereich politischer Bildung erfolgen soll, d. h. welche Ziele für politische Bildung gesetzt werden, hat in der BRD seit 1945 heftige Diskussionen ausgelöst und vielfältige Versuche provoziert, die bisher nur in zwei Punkten übereinstimmen:

1. Alle Auswahlkriterien enthalten Zielsetzungen. Die Entscheidung für bestimmte vorrangige Ziele der politischen Bildung ist in jedem Fall gesellschaftlich determiniert. Der Anspruch auf wertfreie Sachgesetzlichkeit verschleiert, daß gesellschaftliche Normen und deren Wertung sowohl durch politische als auch pädagogische Einflußnahme wirksam werden. Zielsetzungen müssen daher offengelegt und permanent reflektiert und überprüft werden.
2. Die wissenschaftliche Didaktik befindet sich erst am Anfang ihrer Entwicklung. Zur Didaktik politischer Bildung liegen mehrere Entwürfe vor, die jedoch bisher alle den Charakter von Hypothesen tragen. Undiskutiert anwendbare Konzepte stehen nicht zur Verfügung und sind nicht anzustreben<sup>29</sup>.

Die nachfolgenden Ausführungen zur Didaktik politischer Bildung in der Grundschule können und wollen keinen Überblick über die Gesamtdiskussion bieten. Sie sollen vielmehr die Konsequenzen begründen, die im „Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ aus der didaktischen Diskussion um politische Bildung und aus Ergebnissen der Sozialisationsforschung sowie aus Untersuchungen zur Effektivität des Sozialkundeunterrichts<sup>30</sup> gezogen wurden. Sie haben also die Funktion, die getroffene Auswahl der Inhalte und die didaktischen Entscheidungen, die der Darstellungsweise vorangegangen sind, zu begründen.

Im Mittelpunkt politischer Bildung in der Grundschule muß reales gesellschaftlich-politisches Geschehen stehen, und zwar nicht im Sinne der Beschreibung von Zuständen, sondern im Sinne der Analyse von Bedingungen und Konsequenzen des jeweiligen Entwicklungsstandes einer Gesellschaft (nicht Institutionenkunde, sondern Prozeßanalyse, nicht Stofforientierung, sondern Problemorientierung) unter Berücksichtigung der Notwendigkeit von Veränderung. Dabei ist die Erkenntnis von Werten, Normen, Ideen, Motiven und Interessen Bestandteil der „Erkenntnis des Objekts“<sup>31</sup> und damit Gegenstand von Lernen.

Politische Bildung in der Grundschule hat die Aufgabe, Ungleichheiten und deren gesellschaftliche Ursachen aufzuzeigen und gegenüber Benachteiligung, Ausnutzung und Unterdrückung zu sensibilisieren, d. h., „im Verlauf des Nachweises der empirischen Ungleichheit als einer gesellschaftlich bedingten, für eine Minderheit förderlichen“, muß der Schüler befähigt werden, „für deren Überwindung zu optieren“<sup>32</sup>. Es sind demnach „solche Inhalte ... gegenüber anderen zu bevorzugen, an denen Ungleichheit und Ungleichmäßigkeiten von Abhängigkeiten bündig erkannt werden können, um nach deren ‚Gründen‘ — vor allem also ökonomischen (Eigentum und Verfügungsgewalt) — zwingend fragen zu können“<sup>33</sup> und auf dieser Grundlage das Bewußtsein der eigenen Lage und der dadurch bestimmten Bedürfnisse und Interessen entstehen zu lassen. Politische Bildung in der Grundschule muß z. B. die Probleme und Interessen von Kindern in unserer Gesellschaft deutlich werden lassen

und die besonderen Schwierigkeiten bestimmter sozial benachteiligter Gruppen berücksichtigen.

Deswegen nicht „Grundbedürfnisse: Nahrung, Kleidung, Wohnung“, sondern „In der BRD hat von 5 Kindern ein Kind kein eigenes Bett“.

Wenn man die durch die Sozialisationsforschung nachgewiesenen Anpassungsmechanismen berücksichtigt, dann „hätte in diesem Augenblick allgemeinen Konformismus“ jegliche erzieherische Einflußnahme „vorweg eher die Aufgabe, Widerstand zu kräftigen als Anpassung zu verstärken“<sup>34</sup>. Politische Bildung in der Grundschule müßte also Widerstandsfähigkeit bewirken. Das setzt voraus, daß in der Schule Widerstand z. B. gegen Autoritätsansprüche nicht durch negative Sanktionen abgeblockt, sondern durch Diskussion und Reflexion „bearbeitet“ wird. „Lernprozesse, die politisch bilden, sollen dazu befähigen, daß ‚das Negative, das in der Situation zu ihrer Überwindung aufruft, ... ursprünglich erfahren wird‘, und dies im Zusammenhang mit dem ‚ureigensten Interesse“<sup>35</sup>. Der Vorwurf, daß durch solchen Unterricht zuviel Negatives vermittelt würde, ist ungerechtfertigt. Er läßt die konkrete Erfahrungsbasis der Grundschüler außer acht und ist durch viele Unterrichtsversuche im deutschen und angelsächsischen Sprachraum widerlegt.

„Hilf dem Kind, sich auch in solchen Situationen geborgen zu fühlen, die schwer zu bewältigen sind“, aber „Nutze nicht das Bedürfnis des Kindes nach Geborgenheit dazu aus, daß es ... gehorcht“, fordert F. Vestin<sup>36</sup>. Konflikte sind auch für Kinder permanent gegeben, deshalb muß es darum gehen, das Kind zur selbständigen Konfliktbewältigung zu befähigen, nicht es vor Konflikten zu beschützen. Ziel ist die rationale Auseinandersetzung mit Konflikten, seien es individuelle, seien es politische. Das bedeutet, daß Konflikte und Widersprüche bereits in der Grundschule Gegenstand des Unterrichts sein müssen, das bedeutet aber auch, daß der Unterricht und das Verhalten des Lehrers dem Kind Gelegenheit bieten müssen, Konfliktlösungen in angstfreier Atmosphäre zu üben.

Deswegen nicht „Ohne Ordnung geht es nicht“, sondern eine Vielzahl von Materialien, die Machtverhältnisse aufzeigen, Konflikte schildern, Widersprüche benennen und deutlich werden lassen, „wie viele Leute dazu gebracht werden, das zu tun, was einige wollen“, als Anregung für Konfliktbewältigung in der eigenen Gruppe.

Politische Bildung in der Grundschule soll zur Stellungnahme herausfordern, zum Argumentieren und zum Engagement befähigen. Wenn späteres politisches Verhalten vorbereitet werden soll, dann müssen Handlungsdispositionen grundgelegt werden, die politische Aktivität und Bereitschaft und Fähigkeit zur Mitbestimmung ermöglichen. Dazu bedarf es eines handlungsorientierten Unterrichts, der Solidarisierung von Schülern nicht nur zuläßt, sondern provoziert und ihnen Möglichkeiten bietet, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und bei der Organisation der Lernprozesse mitzubestimmen.

Deswegen kein bis in Einzelheiten festgelegtes und systematisiertes Lehrprogramm, sondern ein Lern- und Informationsangebot beispielhafter Probleme, das permanent zu selbständigem Weiterarbeiten, zum Ausprobieren in Rollenspiel und Befragung und zum Umstrukturieren je nach Lernintention auffordert.

Politische Bildung in der Grundschule ist notwendig, da sonst Einstellungen geprägt und fixiert werden, die später die Wahrnehmung politischer Sachverhalte filtern und politisches Verhalten steuern. Die Befähigung der Schüler zu rationaler Auseinandersetzung ist möglich, wenn in der Grundschule Erfahrungen der Schüler genutzt und Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden und wenn in der Reflexion eigener Erfahrungen und eigenen Handelns eine kognitive Struktur aufgebaut wird. J. S. Bruner geht von der Hypothese aus, „daß jeder Stoff jedem Kind in jedem



Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise vermittelt werden kann<sup>37</sup>. Aufgabe der Didaktik ist dabei die Reduktion auf eine den zu vermittelnden Inhalten immanente Struktur, die den Erkenntnismöglichkeiten des Kindes entspricht. Mit Hilfe solcher allgemeiner Strukturmerkmale muß es dann gelingen, neue Informationen zu erfassen und für neue Aufgaben umzuformen und zu bewerten.

Deswegen an Stelle fremdbestimmter Normvermittlung wie „Du mußt nicht alles haben, was die Werbung anpreist“, Aufbau und Verinnerlichung einer kognitiven Struktur „wie und warum man die Menschen dazu bringt, etwas schön zu finden, etwas haben zu wollen, etwas zu kaufen“ und dadurch Vorbereitung einer Handlungsdisposition, die Selbstbestimmung zuläßt.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich Konsequenzen für die Auswahl von Inhalten und die Organisation von Lernprozessen, die die Befähigung zu aktivem Handeln in Richtung auf eine demokratische Gesellschaft auf der Basis von Selbst- und Mitbestimmung zum Ziel haben. **Lernziele** einer so verstandenen politischen Bildung in der Grundschule müssen deshalb sein:

- die **Sensibilisierung gegenüber Motiven und Interessen** auf der Basis einer anti-autoritären Haltung gegenüber jeglichem Informationsträger und auf der Basis der Fähigkeit zu divergierendem Denken;
- die **Befähigung zur Rollendistanz**, die sowohl geglückte Interaktion als auch Verweigerung rollenkonformen Verhaltens ermöglicht;
- die **Sensibilisierung gegenüber gesellschaftlich-politischer Ungleichheit**, Fremdbestimmung und Ausnutzung oder Schädigung von Menschen;
- die **Befähigung zum Argumentieren** und zum Handeln auf der Basis der Reflexion von Ursachen und Wirkungen;
- die **Befähigung zu kooperativem Handeln** auf der Basis und im Interesse gemeinsamer Bedürfnisse;
- die **Befähigung zur Solidarisierung** mit Benachteiligten und zu solidarischem Handeln.

Diese Lernziele können in der Grundschule selbstverständlich nicht in vollem Umfang verwirklicht werden. Sie haben vielmehr eine Kompaß-Funktion, d. h., sie dienen dazu, die Richtung möglicher Entwicklungen zu bestimmen und Entscheidungskriterien für die Auswahl von Inhalten und die Organisation von Lernprozessen zu liefern. Voraussetzung dafür ist die Bereitstellung von Lernsituationen, die dem Schüler die Möglichkeit bieten, Aggressionen, Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten zu erkennen und zu ertragen und eigenes Verhalten als Gegenstand von Reflexion zu begreifen.

Da am Anfang von Lernprozessen oft die Identifikation mit Bezugspersonen steht, kann der Lehrer Verhaltensänderungen besonders wirksam durch eigenes Verhalten (z. B. Reversibilität der Äußerungen, Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten, rationale Beurteilung individueller und gesellschaftlicher Konflikte, Begründung und Kritik eigenen Verhaltens, ...) initiieren.

### 3. Zur Organisation eines gesellschaftlich-politischen Unterrichts in der Grundschule

#### Verhältnis zwischen Lernzielen und Unterrichtsform

Die Befähigung zu erweiterter Handlungskompetenz kann nur durch einen Unterricht erreicht werden, in dessen Mittelpunkt experimentierendes und reflektiertes Handeln steht. **Handlungsorientierung** ist gegeben, wenn Verhalten der Schüler aufgegriffen und analysiert wird — z. B. Konfliktverhalten im Bereich der Schule —, wenn Handlungsmöglichkeiten bereitgestellt werden — z. B. Rollenspiele, experimentierendes Lernen, Befragungen, ... — und wenn Aktivitäten zugelassen bzw. provoziert werden — z. B. Schülerinitiativen oder Protestaktionen innerhalb oder außerhalb der Schule. Ohne diese Handlungsorientierung erschöpft sich der Unterricht in Verbalismen, die unverbunden nebeneinander existieren und weder Einstellungsänderungen bewirken noch das Handeln beeinflussen können.

Die Befähigung zu rationaler Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse kann nur durch einen Unterricht erreicht werden, der **bewußtes, methodenorientiertes Lernen** als Prinzip praktiziert, weil dadurch sowohl Selbständigkeit als auch Reflexion der Ziele und Strategien erreicht werden kann. Schüler haben ein Recht zu erfahren, was sie lernen sollen und warum. Jedes Lernziel, jeder Inhalt und jede methodische Entscheidung muß immer von neuem auf das Warum und Wozu befragt werden. Durch einen solchen Unterricht kann ein Bewußtsein der Grenzen eigener und fremder Aussagemöglichkeiten bewirkt werden. Nach einem „Test“ wird es dann z. B. nicht mehr heißen „Diese Margarine schmeckt nicht gut“, sondern „Alle Kinder (Testpersonen) haben gesagt: ‚das schmeckt mir nicht‘, und wir haben beobachtet, daß sie kein fröhliches Gesicht gemacht haben, wie das Kind auf dem Reklamebild“<sup>38</sup>.

Die Befähigung zu kooperativem Handeln kann nur durch einen Unterricht erreicht werden, der **selbstbestimmtes Lernen in Gruppen** provoziert. Das bedeutet, daß im Unterricht permanent Material bereitgestellt werden muß, mit dem und an dem die Schüler selbständig arbeiten können oder das die Schüler zur Material- und Informationsbeschaffung anleitet und anregt. Mit Blick auf die Lernziele sind dabei arbeitsteilige Gruppenverfahren den konkurrierenden Verfahren (Einzel- oder Gruppenarbeit) vorzuziehen.

Eine Befähigung zu kooperativem Handeln auf der Basis und im Interesse gemeinsamer Bedürfnisse erfordert einen Unterricht, der die **Mitbestimmung der Schüler bei Planung und Durchführung des Unterrichts** gestattet. Sitzordnung, Art und Menge der Hausaufgaben, Entscheidungen für Unterrichtsinhalte (an welchem „Fall“ soll über Umweltschutz gearbeitet werden?) und methodische Schritte (zuerst freies Gespräch oder zuerst Sammeln von Informationen?) müssen zunehmend unter Beteiligung der Schüler geregelt werden.

Die Forderung nach Handlungsorientierung, nach bewußtem und methodenorientiertem Lernen, nach selbstbestimmtem Lernen in Gruppen und nach Mitbestimmung der Schüler bei der Planung und Durchführung des Unterrichts<sup>39</sup> bedingen eine Revision der Lehrerrolle gegenüber herkömmlichen Vorstellungen: der **Lehrer als Organisator von Lernprozessen**. Seine Funktion ist nicht mehr die der Wissensvermittlung auf der Basis unbestrittener Lehraussagen und unbefragter didaktischer und methodischer Entscheidungen (Herrschaftswissen), sondern die der Bereit-

stellung und Organisation von Bedingungen, die selbständiges Lernen provozieren und ermöglichen. Er ist also weder die einzige noch die wichtigste Informationsquelle für den Schüler, sondern sollte zunehmend im Einvernehmen bzw. im Auftrag der Schüler handeln. Das bedeutet, daß der Lehrer vom ersten Schultag an seine Entscheidungen begründen muß und Informationen nur dann selbst geben sollte, wenn es nicht möglich ist, die selbständige Informationsbeschaffung durch die Schüler zu organisieren<sup>40</sup>.

### Wichtige Organisationsformen

Wenn es um die Vermittlung von Erkenntnisstrukturen geht, scheint die Rolle des Lehrers auf den ersten Blick der herkömmlichen Rollendefinition des Wissensvermittlers, des Lehrenden zu entsprechen. Deshalb muß besonders darauf geachtet werden, in jedem Fall den gesellschaftlich-politischen Sachunterricht als **Lern**prozeß zu organisieren. Der Lehrer ist der, der die zu vermittelnden Strukturen kennt. Dieser Informationsvorsprung muß jedoch nicht zwangsläufig dazu führen, Lehre an Stelle von Lernen zu setzen. Durch Beteiligung der Schüler bei der Problemformulierung und Hypothesenbildung, durch selbständige Informationsbeschaffung in Erarbeitungsphasen, durch Mitentscheidung über die Art der Ergebnisfixierung und bei der Auswahl von Übertragungs- und Anwendungsfällen können bewußtes Lernen und Mitbestimmung der Schüler auch dann im Unterricht praktiziert werden, wenn im Mittelpunkt des Sachunterrichts der Aufbau einer kognitiven Struktur stehen soll.

Aus der Vielfalt möglicher Organisationsformen für den gesellschaftlich-politischen Unterricht in der Grundschule heben die Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht (Aspekt Gesellschaftslehre) in Hessen zwei als besonders wichtig hervor: das Rollenspiel und die Fallanalyse<sup>41</sup>.

### Zum Rollenspiel

Während der ganzen Grundschulzeit kommt dem Rollenspiel eine besondere Bedeutung als Organisationsform für den gesellschaftlich-politischen Sachunterricht zu. Diese Organisationsform umfaßt in der Regel drei Phasen:

- Aufgabenstellung, Definition der Rollen, Beschreibung des zu lösenden Problems,
- Problemlösung im Spiel (Dialog, Gruppengespräch, handelndes Spielen, Hörspiel, Pantomime),
- Kritik und Reflexion des Spiels, Antizipation von Konsequenzen und Übertragungsmöglichkeiten<sup>41</sup>.

Wichtig ist dabei, daß die Schüler eine Handlungsaufgabe im Spiel lösen und über die gefundenen Lösungsmöglichkeiten einschließlich der sich darin manifestierenden Rollenerwartungen und Normen reflektieren lernen. Diese Unterrichtsorganisationsform entspricht in besonderem Maße dem Lernziel „Befähigung zur Rollendistanz“, da bereits übernommene Rollen und die sie konstituierenden Normen und Sanktionen bewußt werden. Hinzu kommt die Möglichkeit der flexiblen Anwendung auf neue Situationen (B. Brecht: In jeder neuen Situation neu nachdenken). Auf den Musischen Wochen 1970 stellte H. W. Nickel am Ende seiner Ausführungen über das Rollenspiel folgende Forderungen auf:

„Die Bemühungen zur Verbesserung bestehender Gesellschaftssysteme aber würden führen

1. über das Erkennen (Verstehen und Beachten) von Symbolen hinaus zur Abschaffung (Umstrukturierung) alter und zur Schaffung neuer, besserer (treffenderer, realitätsgerechterer) Symbole und zur Überzeugung der anderen zu diesen Symbolen; über das flexible Spielen von Rollen hinaus zur Erfindung neuer Rollen (Interaktionen);
  2. über das Erkennen (Verstehen und Beachten) von Normen hinaus zur Einführung neuer, besserer Normen, neuer Verhaltenserwartungen, neuer Verhaltensformen;
  3. über die Kenntnis und Vermeidung unliebsamer Sanktionen hinaus zum Abbau von Sanktionen (besser: zum Abbau von äußeren Sanktionen, Ersatz äußerer Sanktionen durch innere Sanktionen, Beschränkung auf innere = interaktionszugehörige Sanktionen);
- insgesamt also zur Einrichtung eines neuen Rollensystems, das die Ich-Autonomie (Ich-Stabilität) eines jeden Mitspielers fördert“<sup>42</sup>.

### Zur Fallanalyse

Durch die Analyse eines öffentlich diskutierten Falles sollen die Schüler in selbständiger Arbeit grundlegende Erkenntnisse gewinnen. Die Fallanalyse umfaßt in der Regel mindestens drei Phasen:

- Problemstellung und Formulierung der Untersuchungsziele,
- Untersuchung und Informationsbeschaffung,
- Auswertung und Reflexion möglicher Konsequenzen.

Der Vorzug der Fallanalyse liegt in ihrer Bedeutung für die Motivation der Schüler. Außerdem erleichtert sie die Aneignung von Techniken geistiger Arbeit:

- Informationen aufnehmen
- Informationen weitergeben
- Informationen überprüfen
- Informationen in einen Zusammenhang bringen
- Informationen selbständig beschaffen
- Nachschlagewerke benutzen
- Tabellen und graphische Darstellungen lesen und herstellen
- Teilergebnisse formulieren und Gesamtergebnisse zusammenfassen
- . . .

Kriterien für die Auswahl der Fälle:

- Die Fälle müssen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler stammen,
- an der Auswahl der Fälle sollten Lehrer und Schüler beteiligt sein,
- den Fällen sollten relevante gesellschaftliche, politische und/oder wirtschaftliche Probleme zugrunde liegen,
- die Fälle sollten exemplarisch in bezug auf die Lernziele sein<sup>43</sup>.

Die Fallanalyse verbindet also mehrere Unterrichtsorganisationsformen. Rollenspiel und Erarbeitung von Erkenntnisstrukturen können notwendige Zwischenschritte sein. Die Fallanalyse als zeitlich und methodisch aufwendiges Verfahren wird verhältnismäßig selten und in der Regel erst im 3./4. Schuljahr eingesetzt werden können. „Fallanalysen werden in der Grundschule in der Regel kommunalpolitischer Art sein, z. B. der Rasenprozeß in Frankfurt (Prozeß gegen Eltern, die ihre Kinder vor Miethäusern auf dem Rasen spielen ließen)“<sup>43</sup>.

Die Auswahl der Unterrichtsorganisationsform steht immer in engem Zusammenhang mit den angestrebten Lernzielen und den zu vermittelnden Strukturen des Inhalts. Die verbal informierenden bzw. rezipierenden Anteile sollten in jedem Fall und auf jeder Altersstufe zugunsten von Anteilen, in denen Schüler selbständig, kooperativ und handelnd lernen, minimiert werden. Je jünger die Schüler, desto mehr Bedeutung kommt dabei dem Rollenspiel und dem Sammeln und Ordnen von



Informationen zu, je älter die Schüler, desto häufiger können und sollten kritische Informationsverarbeitung und Fallanalysen im Mittelpunkt des gesellschaftlich-politischen Unterrichts stehen. Im „Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ wird versucht, durch die unterschiedliche Gestaltung verschiedener Kapitel zugleich Hinweise und Beispiele für Unterrichtsorganisationsformen zu geben, z. B.:

- Kapitel 1 Rollenspiel
- Kapitel 2 Erarbeitung von Erkenntnisstrukturen
- Kapitel 4 Fallanalyse

Außerdem werden jeweils mögliche Organisationsformen kleinerer Lernsequenzen am konkreten Beispiel verdeutlicht.

### Möglichkeiten und Grenzen von Lernmitteln für die politische Bildung in der Grundschule

Wesentliches Ziel der politischen Bildung in der Grundschule ist die Befähigung zu selbständiger Informationsbeschaffung und zu kritischer Informationsverarbeitung auf der Basis der Sensibilität gegenüber Motiven und Interessen. Dieser Zielsetzung entsprechend ist es nicht möglich, im Sachunterricht die Informationen eines Lehrbuches systematisch zu erarbeiten, vielmehr müssen den Schülern vielfältige Materialien und Hilfsmittel (z. B. Nachschlagewerke) bereitgestellt werden, damit sie lernen, sich aus verschiedenen Informationsquellen selbständig zu informieren. Es ist nicht möglich, in einem einzigen Buch alles zur Verfügung zu stellen, was erforderlich ist: Kartenmaterial, Nachschlagewerke (Lexika, Atlanten), Bild- und Textmaterial usw. . . .

Was Lernmittel — eine Reflexion über Lehrmittel bzw. Lehrbücher erscheint nach der hier vertretenen Konzeption überflüssig — für die politische Bildung in der Grundschule leisten sollen, steht in engem Zusammenhang mit den aus den Lernzielen abgeleiteten Konsequenzen für die Unterrichtsorganisation:

Wenn für die politische Bildung in der Grundschule die Befähigung der Schüler zur Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung von Unterricht angestrebt wird, so müssen die Lernmittel eine **variable Unterrichtsgestaltung** ermöglichen. Sie können auf keinen Fall so aufgebaut sein, daß eine systematische Erarbeitung erzwungen wird und eine Änderung der Reihenfolge nicht mehr möglich ist.

Die Lernmittel müssen **Material bereitstellen**, an dem und mit dem bewußtes methodenorientiertes und selbstbestimmtes Lernen in Gruppen erlernt und praktiziert werden kann. Das bedeutet, daß Texte und Bilder in einer Form angeboten werden müssen, die Diskussionen provoziert, zur Gruppenarbeit anregt und die Anwendung verschiedener Arbeitsmethoden herausfordert und bewußt macht. Nicht nur was ausgesagt wird, sondern auch warum und wie es verarbeitet werden soll, muß Gegenstand der gemeinsamen Überlegungen sein können. Die Art der Materialdarbietung muß der **Informationsrealität** der Gesellschaft entsprechen und auf sie vorbereiten: Einführung in das Lesen von Zeitungstexten ist ebenso notwendig wie Einführung in das Lesen und Beurteilen von statistischem Material und graphischen Darstellungen.

Durch Erarbeitung eines Kapitels muß der Aufbau einer kognitiven Struktur ermöglicht werden. Zugleich aber haben die Lernmittel eine weitere Funktion, die von den Lernzielen her gesehen ebenso wichtig ist: Sie müssen die **selbständige Informationsbeschaffung** durch die Schüler anregen und ermöglichen. Das heißt einmal, daß die Lernmittel durch Arbeitsaufträge und Hinweise Hilfestellung zur Informations-

beschaffung ggf. auch außerhalb der Schule bieten müssen, das heißt aber auch, daß der Schüler die Möglichkeit haben muß, sich von „Fall“ zu „Fall“ in seinem Arbeitsbuch zu informieren, z. B. Begriffe, die im Laufe der Arbeit oder bei der Lektüre eines Zeitungstextes auftauchen, mit **Hilfe eines Sachregisters** selbständig nachzuschlagen.

Lernmittel für die politische Bildung in der Grundschule müssen darüber hinaus zur selbständigen Anwendung der Problem- und Fragestellung und der Arbeitsmethoden auf vergleichbare Phänomene und Konflikte im Erfahrungsbereich der Schüler anregen.

Hier zeigt sich nun deutlich, daß der Wirkungsmöglichkeit von Lernmitteln Grenzen gesetzt sind. Zwei wesentliche Forderungen an die politische Bildung in der Grundschule können durch Lernmittel nicht oder **nicht genügend eingelöst werden: die räumliche und zeitliche Aktualität und die Handlungsorientierung**. In beiden Fällen können Lernmittel nur Anregungen geben, die Verwirklichung muß der soziologischen und pädagogischen Phantasie und dem Organisationsgeschick des Lehrers bzw. der durch ihn entsprechend befähigten Schüler überlassen bleiben.

## 4. Zum „Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ (kurz: Arbeitsbuch)

### Intention und Aufbau des Buches

Das Arbeitsbuch will Schülern — und Lehrern — Anregungen und Hilfen zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-politischen Realitäten einschließlich vorhandener Konflikte und Antagonismen im Rahmen des Sachunterrichts in der Grundschule bieten. Entsprechend der hier vertretenen Konzeption politischer Bildung in der Grundschule kann und will es nicht als Lehrbuch verstanden werden, sondern als Lernmittel, das — wie alle Lernmittel zur politischen Bildung — notwendigerweise der Ergänzung und Aktualisierung bedarf. Deshalb wurde es als ein Buch konzipiert, das die selbständige, kooperative Arbeit der Schüler im Lernbereich „Gesellschaft und Politik“ ermöglichen und provozieren soll, d. h., es ist in mehrfachem Sinne ein **Arbeitsbuch**:

- Es bietet Materialien, an denen und mit denen die Schüler selbständig arbeiten können (Texte, Bilder, Zusatzinformationen, Arbeitsfragen).
- Es regt zur Anwendung der Problem- und Fragestellungen und Arbeitsmethoden auf vergleichbare Phänomene und Konflikte aus der Erfahrungswelt des Schülers innerhalb und außerhalb der Schule an (Arbeitsanregungen, Beobachtungsaufträge, Schlüsselfragen).
- Es dient als Nachschlagewerk für Begriffe, die aus dem Sachzusammenhang heraus verständlich gemacht bzw. reaktualisiert werden und mit den Schlüsselfragen gemeinsam den Transfer vorbereiten (Begriffe in Schreibschrift, Sachregister mit fettgedruckten Seitenangaben für Begriffserklärungen).

Arbeit wird hier also nicht verstanden als eine während des Unterrichts von Schülern einzeln zu erbringende schriftliche Leistung, sondern als selbständige, wenn möglich kooperative Auseinandersetzung mit Problemen der Umwelt.

Die acht Kapitel des Buches umfassen einen Grundkanon von Problemen, ohne die gesellschaftliche Realität nicht voll erfaßt werden kann, der jedoch keineswegs diese Realität vollständig beschreibt. Ausgewählt wurden solche Probleme, deren Verständnis Voraussetzung für die Analyse komplexer Zusammenhänge ist oder die dem Erfahrungsbereich der Schüler in besonderem Maße entsprechen (Kapitel 1—5).

Die letzten drei Kapitel versuchen Grundprobleme unserer Gesellschaftsordnung den Schülern in ersten Ansätzen durchschaubar zu machen. Daß dabei Fragen der Wirtschaftsordnung, der sozialen Ungleichheit und der Delegation und Kontrolle von Macht mehr Bedeutung beigemessen wurde als z. B. der Gemeindeverwaltung, dem Staatsaufbau und der Länderkunde, folgt aus der bereits referierten Kritik an der institutionenkundlichen politischen Bildung und resultiert aus den übergeordneten Lernzielen.

Bei der Auswahl und Anordnung des Text- und Bildmaterials diente das Ziel der Befähigung der Schüler zu divergierendem Denken und zu kooperativer Selbständigkeit als Auswahlkriterium. Entsprechend wurde bei der Auswahl der Kapitel einschließlich des Text- und Bildmaterials, der Formulierung von Fragen und Arbeitsanregungen und bei der Gestaltung der einzelnen Seiten versucht,

- nicht Einzelleistungen zu fördern, sondern **gemeinsame Diskussionen und Aktionen zu provozieren**,
- nicht eindeutige modellhafte Lösungen zu beschreiben, sondern die **Komplexität und Mehrdeutigkeit** gesellschaftlicher Phänomene **deutlich werden zu lassen**,
- nicht Kenntnisse und Einsichten lehrend zu vermitteln, sondern **selbständige Planung, Durchführung und Kritik eigener Lernvorhaben durch die Schüler** anzuregen.

Was das konkret bedeutet, soll hier am Beispiel des Einbandes genauer erläutert werden:

Der **Einband** besteht aus drei Bildern, die von links nach rechts gelesen werden können, wenn man das Buch aufklappt. Diese herkömmlichen Vorstellungen nicht ganz entsprechende Form soll den Materialcharakter des Arbeitsbuches betonen und die Schüler zu gemeinsamen Gesprächen anregen.

Die drei Bilder schildern die von Frankfurter Eltern initiierte „Aktion Kleine Klasse“<sup>44</sup> und beschreiben zugleich den Dreischritt „sehen — beurteilen — handeln“ für das Verständnis von Grundschulern:

#### sehen

Dargestellt sind die Erfahrungen der Grundschüler: überfüllte Klassenräume, kaum Möglichkeit zu selbständigem, handelndem Lernen — sehen bedeutet also hier, daß Erfahrungen bewußt gemacht werden sollen.

#### beurteilen

An der Beurteilung des Sachverhaltes sind — und das ist bezeichnend für eine besondere Schwierigkeit politischer Bildung in der Grundschule — die Kinder nicht beteiligt. Die Eltern sind es, die urteilen, daß es so nicht weitergehen soll, und die sich für bestimmte Lösungsmöglichkeiten entscheiden (ob mit den Lehrern zusammen, bleibt in der Darstellung offen). Welche Vor- und Nachteile diese Lösungsmöglichkeiten beinhalten und wie man zu einer Entscheidung kommen kann, könnte im Rollenspiel nachvollzogen werden (möglichst mehrere Lösungen „erspielen“ lassen).

#### handeln

Das Bild wurde nach einem Foto gezeichnet, daß die Beteiligung von Grundschulern an einer Demonstration zeigt<sup>45</sup>. Das Bild wirft einige Fragen auf, die die selbständige Informationsbeschaffung durch die Schüler provozieren können: Wer soll (kann) die Schule verändern? Wer soll (muß) „mehr Geld“ für die Schule bereitstellen? Was haben Kampfflugzeuge mit Schulen zu tun? Diese Informationen können dann Grundlage einer Diskussion sein.

Alle drei Bilder wurden gezeichnet, nicht fotografiert, und wollen durch farbliche Gestaltung das dynamische Moment des Geschehens sichtbar werden lassen. Es wurde bewußt auf Fotos verzichtet, da Fotos eine Scheinrealität simulieren und durch Farbgebung und Darstellungsart „manipulieren“ können, während Zeichnungen einen Verfremdungseffekt haben, d. h. nicht vorgeben, volle Wirklichkeit zu sein. Diese formalen Elemente könnten und sollten mit den Schülern ebenfalls untersucht werden.

Für eine Arbeit mit dem Material „Einband des Arbeitsbuches“ erscheinen zwei Situationen besonders geeignet:

1. die Einführung des Arbeitsbuches: Was will das neue Schulbuch?
2. aktuelle Anlässe im Erfahrungsbereich der Schüler: Wanderklasse, „Immer gibt es Streit, weil es hier so eng ist“ . . .

An diesem Einband kann außerdem den Eltern der Sinn, die Intention und die Arbeitsweise des Buches verdeutlicht werden.



Wenn es bei der Auswahl und der Anordnung des Text- und Bildmaterials für das Arbeitsbuch nicht in jedem Fall gelungen ist, die Komplexität und Mehrdeutigkeit gesellschaftlicher Phänomene an konkreten Konflikten deutlich werden zu lassen und den Schülern ausreichendes und vollständiges Material anzubieten, das ihre Erfahrungen direkt mit einbezieht, so kann diese Unvollkommenheit selbst als Ausgangspunkt gesellschaftlich-politischer Lernprozesse verstanden und ausgenutzt werden:

Warum steht im Arbeitsbuch „Oft werden Ordnungen von wenigen gemacht, aber viele müssen sich danach richten“ (Arbeitsbuch, S. 21) und im Verkehrserziehungsheft „Jede Ordnung hat Regeln. Diese muß man kennen und befolgen. Dann ist die Ordnung ein Schutz.“<sup>46?</sup>

Antworten auf solche Fragen können Schüler zum Teil selbst finden, wenn ihnen bewußt ist, daß Schulbücher nicht unbestreitbare und unbestrittene Wissensbestände enthalten, sondern von wenigen „gemacht“ sind (vgl. Lernziel: antiautoritäre Haltung gegenüber jeglichem Informationsträger).

Da sich das Arbeitsbuch als Arbeitsmittel versteht, wird schrittweise in den Umgang mit dem Buch eingeführt. Jedes Kapitel verlangt neue Fertigkeiten und bietet die Möglichkeit zu ihrer Einführung und Übung, z. B. Erkennen und Vergleichen von Informationen, Lesen und Anfertigen von Tabellen und graphischen Darstellungen, Verarbeiten von Zeitungsberichten, Lesen und Interpretieren von Karikaturen und ähnliches mehr. Das Sachregister beginnt mit einer Einführung in das Unteralphabet und ermöglicht dem Schüler eine selbständige Arbeit mit dem Buch, zumal Begriffs-erklärungen durch Fettdruck hervorgehoben sind. Für die Anwendung der Fertigkeiten, z. B. Ausnutzung des Verweissystems, sollten immer wieder neue Gelegenheiten gesucht und bereitgestellt werden, damit die Informationsbeschaffung und -verarbeitung „selbstverständlicher“ Verhaltensbestandteil wird. Deshalb empfiehlt es sich, die Schüler frühzeitig zum Gebrauch des Sachregisters zu befähigen und anzuregen.

Zum Aufbau der einzelnen Kapitel wird weiter unten Genaueres ausgeführt. Allgemein gilt folgendes: Jedes Kapitel hat eine Doppelüberschrift. Diese **Kapitelüberschriften** nennen zum einen die Begriffe, um die es geht, und zum zweiten die Intention, unter der die Auswahl und Anordnung des Text- und Bildmaterials getroffen wurde. Der zweite Teil der Überschrift dient der Offenlegung der Absicht der Verfasser und bietet zugleich die Möglichkeit, bewußtes Lernen (intentional) zu provozieren. So kann z. B. die Teilüberschrift „Wie aufgeteilt wird, was alle erarbeiten“ dem Schüler deutlich werden lassen, wozu er sich mit Fragen der Wirtschaft befassen soll, denn die Überschrift spiegelt die Auffassung der Verfasser, daß die Verteilung gesellschaftlich erarbeiteten Reichtums in der BRD „frag-würdig“ ist. Dem Einwand, die Aussagen solcher Teilüberschriften dürften nicht vorgegeben werden, sondern müßten Ergebnis des Unterrichts sein, ist zu entgegnen, daß ein solches Vorgehen, das die Schüler schrittweise und ohne daß sie es merken zu bestimmten Denkvorstellungen veranlaßt, als autoritativer und manipulativer Unterrichtsstil den Intentionen der Verfasser nicht entsprechen würde (vgl. Lernziel der Sensibilisierung gegenüber Motiven und Interessen).

Jedes Kapitel geht von einer problemhaltigen Situation aus, die der Erfahrungswelt der Schüler entnommen ist. Da Illustrationen vermieden wurden, stellen alle bildlichen Darstellungen in diesem Buch ebenfalls Arbeitsmaterialien dar. Die angebotenen **Materialien** sollen durch Arbeitsfragen erschlossen werden, und zwar möglichst in kooperativer selbständiger Schülerarbeit (Partnergespräch, Gruppenarbeit oder Klassengespräch). Zusätzliche Informationen, die zur Erarbeitung der Materialien

notwendig sind, wurden in einer besonderen Rubrik zusammengefaßt und durch ein Ausrufungszeichen kenntlich gemacht (! **Zur Information**). Diese Informationen sind nicht als Lehrstoff gedacht, den der Schüler erklärt bekommt und den er dann lernt und reproduziert, sondern lediglich als eine Informationsquelle, die man bedarfsweise benutzen kann, um sich Kenntnisse anzueignen, die zum Verständnis eines Problems notwendig sind, selbst jedoch wieder vergessen werden können (Durchgangswissen). Wichtiger ist, daß der Schüler weiß, wo er Informationen nachschlagen kann.

Neu eingeführte Begriffe werden durch Handschrift hervorgehoben. Begriffsbildung ist für den Aufbau einer kognitiven Struktur unerläßlich, aber die Verinnerlichung der Erkenntnisstruktur ist in jedem Fall wichtiger und muß gegenüber der Reduzierung auf das Begriffswort vorrangig behandelt werden — oder anders formuliert: Wenn der Schüler z. B. an der Werbung erkannt hat, wie die Menschen durch bestimmte Tricks dazu verleitet werden, etwas zu denken oder zu tun, ohne daß sie merken, warum sie so handeln, dann kann die Einführung des Begriffs „Manipulation“ als Kurzformel für diesen Erkenntniszusammenhang zukünftiges Lernen im Transfer erleichtern. Der Begriff erfüllt diese Funktion jedoch nur, wenn durch ihn im Schüler der Erkenntniszusammenhang „ausgelöst“ wird. Ein Abfragen von Begriffen widerspräche mithin völlig den Intentionen des Arbeitsbuches.

Das Arbeitsbuch versucht noch durch ein zweites Mittel den Transfer vorzubereiten und zu erleichtern, durch die Zusammenstellung von **Schlüsselfragen** zu jedem Kapitel. In der Rubrik „? Wichtige Fragen:“ werden Arbeitsfragen des Kapitels allgemeiner formuliert, so daß sie unabhängig vom konkreten Material des Kapitels auf andere, vergleichbare Fälle angewandt werden können. Das Anwenden und Selbstfinden solcher Schlüsselfragen sollte Schülern zur Selbstverständlichkeit werden. Wenn in der Klasse ein aktueller Konflikt (z. B. aus einem Verstoß gegen die Hausordnung resultierend) untersucht wird, können die Schlüsselfragen aus dem Regelungskapital (Arbeitsbuch, S. 23) den Transfer der am Spielplatzfall gewonnenen Erkenntnisse auf den neuen Fall erleichtern. Eine Beantwortung dieser Fragen ohne neues, zusätzliches Material ist dagegen nicht sinnvoll.

# Kapitel 1 Neuigkeiten, Nachrichten, Informationen oder: Was sie sagen und was sie meinen

## Begründungen und Zielvorstellungen

Zu den Kennzeichen einer Gesellschaft mit dem Entwicklungsstand der Bundesrepublik in bezug auf Organisation und Industrialisierung gehört die besondere und noch wachsende Bedeutung der Informationsgebung, -aufnahme und -verarbeitung. Die Anforderungen an die Fähigkeiten des einzelnen, Informationen zu erfassen und zu verarbeiten, werden immer höher. Mit der Zunahme der Quantität von Informationen entsteht die Gefahr der Abstumpfung, die es dem einzelnen schwer macht, die unterschiedliche Qualität von Informationen zu beurteilen. Die Kapitulation vor der Anstrengung der Informationsverarbeitung birgt sowohl die Gefahr des Relativismus als auch die Gefahr der Verfestigung und Fixierung in sich. Ein Konglomerat verschiedenartiger Informationen wird unterschiedslos akzeptiert (vgl. Informationsangebot der Boulevardzeitungen). Gleichzeitig sucht man nach fertigen Urteilen und vorgeformten Meinungen, um sich dem Wust einstürmender Informationen entziehen zu können. Motive und Interessen, die hinter einem Ereignis oder hinter einer bestimmten Form und Auswahl der Informationsgebung stehen, werden durch die angebliche Neutralität und Objektivität der Nachrichtenvermittlung (vgl. Sprache und Sprechweise der Nachrichtensprecher) nicht mehr sichtbar. Die Anonymität der Informationsquellen steigt (s. Bedeutung der Presse-Agenturen) — eine Tatsache, die durch die Personalisierung in der Gestalt der Nachrichtensprecher und Kommentatoren wirksam verschleiert wird. Die Bereitschaft des Informationsempfängers, Nachrichten zu überprüfen und zu hinterfragen, wird nicht gefordert. Es bildet sich vielmehr eine Haltung passiver Übernahme, die eine verstärkte Wirksamkeit unerhellter Autorität der Informationsträger und die Steuerung durch Manipulation ermöglicht und damit für unsere Konsumgesellschaft kennzeichnend wird.

Die Befähigung zur differenzierten Wahrnehmung und zur aktiven Aneignung von Informationen muß demnach als Lernziel jeden Unterrichts angesehen werden, d. h., bereits in der Grundschule müssen die Schüler lernen, Informationen verbaler und nichtverbaler Art selbstständig zu sammeln, gesammelte Informationen unter vorgegebenen Kriterien zu ordnen und Ordnungskriterien selbstständig zu entwickeln, Informationen mit Hilfe geeigneter Methoden an der Realität zu überprüfen.

Über diese in jedem Unterricht anzustrebende Befähigung der Schüler hinaus muß **Ziel politischer Bildung** sein:

- die Fähigkeit, Informationen differenziert entschlüsseln zu können (Sensibilisierung gegenüber Motiven und Interessen auf der Basis einer antiautoritären Haltung gegenüber jeglichem Informationsträger),
- die Fähigkeit zum Argumentieren, d. h. zur gezielten Weitergabe von Informationen, verbunden mit der Bereitschaft, Informationen wahrzunehmen, selbst wenn es sich um widersprüchliche Informationen handelt,
- die Bereitschaft zur Revision des eigenen Standpunktes, verbunden mit der Bereitschaft zur Entscheidung auf der Grundlage eines je besten Informationsniveaus.

Diese übergeordneten Lernziele können in der Grundschule noch nicht operationalisiert werden, wenigstens nicht in der hier formulierten generalisierten Qualität. Sie können und müssen jedoch vorbereitet werden, damit spätere politische Bildung

nicht an bereits fixierten Einstellungen scheitert (zu den Konsequenzen für das Lehrerverhalten vgl. S. 15/16). Lernziele, die zur Erreichung dieser übergeordneten Ziele notwendig sind und die das Arbeitsbuch zu verwirklichen sucht, sind:

Die Schüler sollen erkennen,

- daß Menschen Informationen durch Sprache austauschen;
- daß es verschiedene Arten gibt, Informationen wahrzunehmen (sehen, hören, fühlen . . .);
- daß Informationen falsch, einseitig oder unvollständig sein können;
- daß eine Information oft viele Deutungen ermöglicht;
- daß die gleiche Situation von zwei Menschen ganz unterschiedlich dargestellt wird;
- daß Menschen Informationen nach ihren Motiven und Interessen auswählen, d. h., daß jeder in der Gefahr steht, Informationen so wahrzunehmen oder darzustellen, wie es seinen Motiven und Interessen entspricht;
- daß auch richtige Informationen über eine Situation einander widersprechen können;
- daß verschiedene Informationen über die gleiche Sache verglichen werden müssen;
- daß Mißverständnisse auf unterschiedlicher Informiertheit beruhen können;
- daß alle Informationen nachprüfbar und nachprüfenswert sind;
- daß es möglich und notwendig ist, sich ergänzende Informationen zu verschaffen.

Die Schüler sollen nach Aufbau entsprechender kognitiver Strukturen die folgenden Begriffe als Kurzformen für den entsprechenden Erkenntniszusammenhang verstehen und anwenden lernen:

Information	Zeichen (Licht, Sprache, Gesten, Geräusche, . . .), mit deren Hilfe etwas Nachprüfbares mitgeteilt werden kann
Nachricht	eine Information über das Was, Wann, Wie und Wo eines Geschehens und die beteiligten Personen
Kommentar	Meinung zu einer Nachricht
Argument	Verwendung einer Information, um damit etwas zu erreichen: Dieses Fahrrad hat keine Gangschaltung, dieses Fahrrad braucht keine Gangschaltung.

Bereits in der Grundschule sollen auf diese Art die Schüler befähigt werden, Informationen bewußt wahrzunehmen und sie — insbesondere wenn es sich um politisch relevante Informationen handelt — daraufhin zu überprüfen, „was sie sagen und was sie meinen“, d. h. welchen Interessen sie nützen. Dabei wurde in der Überschrift bewußt die vage Formulierung „sie“ gewählt, um die Schüler zur Suche nach den Informanten hinter einer quasi anonymen Information zu veranlassen.

## Vorschläge zur Organisation des Unterrichts

Das Kapitel führt in den Umgang mit dem Arbeitsbuch ein und ist durch Schrifttypen und besonders einfache Gliederung so gestaltet, daß Schüler bereits in der ersten Hälfte des 2. Schuljahres die Texte bearbeiten und die Struktur des Kapitels durchschauen können. Es muß aber noch einmal betont werden, daß die Arbeit am und mit dem Arbeitsbuch keineswegs in der Reihenfolge des Kapitels verlaufen muß und es nicht notwendig ist, jeweils ein ganzes Kapitel im Zusammenhang „durchzunehmen“. Einzelne Sequenzen dieses ersten Kapitels, z. B. die Bildgeschichte S. 2 oder die Bildleiste S. 4/5 im Arbeitsbuch, können auch unabhängig von der Geschichte von Anna und Thomas (S. 2, 3 und 4) bei Bedarf herangezogen werden.

Wenn auch in dem ersten Kapitel des Arbeitsbuches nicht von politischen Ereignissen die Rede ist, so sind doch die hier angestrebten Erkenntnisse, Einstellungen



und Handlungspotenzen unabdingbare Voraussetzungen für die politische Bildung. Der Schwerpunkt liegt bei der möglicherweise kollektiven oder privaten, immer jedoch selbständigen Erarbeitung durch die Schüler. Nicht das Lernen von Wissen soll geübt werden, sondern das Durchschauen von Erkenntnisschritten und die Freude am Entdecken eigener Erkenntniswege; nicht nur: was bedeutet das?, sondern auch: was kann man damit anfangen?

## S. 2

Comic-Hefte sind ein für einen Grundschüler besonders relevantes Massenkommunikationsmittel. Das Lesen von Bildgeschichten wie den Peanuts entspricht also der Informationsrealität (vgl. S. 20), d. h., Kinder müssen zur differenzierten Wahrnehmung und Verarbeitung solcher Informationen befähigt werden. Das war mit ein Grund dafür, Bildgeschichten in dieses Arbeitsbuch aufzunehmen. Den Schülern sollte die Verbindung zwischen außerschulischen Erfahrungen und in der Schule Gelerntem bewußt werden mit dem Ziel, sie zur Anwendung in der Schule gewonnener Erkenntnisse auf außerschulische Bereiche zu befähigen.

Die Peanutgeschichte wurde vor allem gewählt, weil sie Wichtiges über Informationen in einer witzigen Form darstellt:

Lucy äußert eine Bitte bzw. Aufforderung, und zwar an einen Partner, der sie nicht verstehen kann, den Regen. Sie übersieht dabei, daß Kommunikation nur auf der Basis gleichen Informationsverständnisses möglich ist. Ihre Reaktion „Du hörst nicht zu!!!“ entspricht nun genau den Reaktionen, die sie in ihrer Umwelt im Zusammenhang mit nicht geglückten Kommunikationsversuchen selbst erfährt.

Es wird wahrscheinlich genügen, wenn die Schüler ihren Spaß an der Geschichte miteinander teilen. Mögliche Arbeitsformen:

- Jeweils zwei Kinder sprechen über die Bildgeschichte.
- Zwei Kinder tragen ihre im Partnergespräch gefundene Interpretation vor der Klasse vor, die anderen Schüler ergänzen.
- Schüler bringen weitere Bildgeschichten in die Schule mit und interpretieren ihre Geschichten vor der Klasse.

Wenn die Geschichte zu einem Zeitpunkt eingesetzt wird, an dem die Schüler noch keine kooperativen Erfahrungen praktiziert haben, kann sie Anlaß für die Einführung der Partnerarbeit (Gespräch) sein.

Der Fall bzw. die Geschichte, die als Kernstück des Informationskapitels gewählt wurde, entspricht den Erfahrungen der Schüler. Sie ermöglicht sowohl die Identifikation mit den handelnden Kindern als auch eine als Voraussetzung für Erkenntnisprozesse notwendige distanzierte Reflexion und ist damit als Beispiel für die Möglichkeiten des Rollenspiels in der politischen Bildung in der Grundschule anzusehen (vgl. S. 18/19). Entsprechende Hinweise für die Schüler finden sich im Arbeitsbuch S. 4, linke Spalte. In vielen Unterrichtsversuchen hat sich gezeigt, daß die Darstellung dieser Geschichte im Rollenspiel geeignet ist, Grundschüler zur Sensibilität gegenüber Motiven der jeweiligen Informationsgebung zu befähigen und ihnen durch Reflexion über die im Spiel gefundenen Lösungsmöglichkeiten bereits übernommene Rollen und die sie konstituierenden Erwartungen bewußt zu machen. So gelang es z. B. in einem Fall, verschiedene Reaktionsmöglichkeiten der Eltern zu „erspielen“, von der bedingungslosen Identifikation mit dem eigenen Kind „Mein Kind macht so etwas nicht!“ „Was kann ich dafür, wenn Sie Ihr Kind nicht richtig erziehen!“ bis zur absoluten Kompromißbereitschaft „Wir müssen das einmal in Ruhe besprechen“. Beim Vergleich dieser auf Tonband festgehaltenen Gespräche bzw. Streitgespräche konnte dann überlegt werden, warum die „Eltern“ so unterschiedlich reagiert hatten.

Eigene Erfahrungen der Schüler und Reflexion der situativen Bedingungen konnten im Gespräch aufgearbeitet werden. Die Fixierung von „Zeugenaussagen“ der Zuschauer diene dabei als Mittel, die Schüler gegenüber ihrer eigenen Wahrnehmungsfähigkeit zu sensibilisieren. Eine schriftliche Fixierung von Zeugenaussagen sollte nur eingesetzt werden, wenn die Schreibfertigkeit und die Motivation der Schüler es gestatten. Unter Umständen erfüllt eine Befragung (Reporter, der Aussagen auf Tonband aufnimmt) denselben Zweck, ohne die Schüler zu überfordern.

## S. 3

Die Einführung des Informationsbegriffes dürfte keine Schwierigkeiten bereiten, da die Schüler diesen Begriff auch außerhalb der Schule hören und eine Definition, die ihrem Sprachvermögen entspricht, keine Schwierigkeiten bereitet. Eine Einführung des Begriffes ist zwar im 2. Schuljahr keineswegs notwendig, jedoch in der Regel ohne Schwierigkeiten möglich. Die Tabelle in der rechten Spalte dient als Hilfe zur Festigung der Erkenntnisstruktur, die dem Informationsbegriff zugrunde liegt, und zugleich als Anregung für die Erstellung von Tabellen. Günstig ist es, im Falle der Einführung eine solche Tabelle an der Tafel mit den Schülern gemeinsam zu erarbeiten und die Vor- und Nachteile des Tabellierens mit ihnen zu reflektieren.

## S. 4/5

Die Darstellungen „Wie man sich Informationen verschaffen kann“ sollten von den Schülern interpretiert, ergänzt und erprobt werden:

- |                                |                         |
|--------------------------------|-------------------------|
| — Nachrichten hören und sehen, | — Zeitung lesen,        |
| — im Wörterbuch nachschlagen,  | — andere befragen,      |
| — schmecken und probieren,     | — selbständig erkunden. |

Andere Möglichkeiten wie z. B. experimentelle, testähnliche Untersuchungen sind, u. a. im Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlich orientierten Sachunterricht, erfahrbar (vgl. Hinweis zum methodenbewußten Lernen, S. 15). Jede der hier genannten Möglichkeiten kann durch spezielle Aufgabenstellungen, z. B. in Form von Rätsel- und Quizspielen, geübt werden. Eine weitere Möglichkeit bietet die Herstellung einer „Wandzeitung“ über Informationsmöglichkeiten, die über einen längeren Zeitraum ergänzt und als Hinweistafel zu selbständiger Informationsbeschaffung anregen kann.

Die Einführung des Begriffs „Nachricht“ sollte auf jeden Fall in Verbindung mit einem konkreten Fall und in der Regel nicht vor dem 3. Schuljahr erfolgen. Als Fall könnten in diesem Fall z. B. unterschiedliche Bildunterschriften zu dem gleichen Bild in zwei verschiedenen Zeitungen gelten. Die Erklärung des Begriffs Nachricht kann mit Hilfe des Sachregisters auch bei Bedarf herangezogen werden, wenn in anderem Sachzusammenhang, z. B. in einer Zeitungsmeldung, der Begriff auftaucht.

Zu den Rubriken „Zur Information“ und „Wichtige Fragen“ sollten die Hinweise S. 25 beachtet werden.

Nicht alle Lernziele der politischen Bildung in der Grundschule lassen sich kurzfristig operationalisieren, da bisher die Methoden wenig erprobt sind und viele politische Lernprozesse nur langfristig wirksam werden können. Als Operationalisierungsmöglichkeit von Lernzielen, die sich mit der Vollständigkeit und Eindeutigkeit von Informationen befassen, sei hier auf das Unterrichtsbeispiel „Fahrrad“ von U. Dannenberg hingewiesen (s. unten). Als Operationalisierungsmöglichkeit für Lernziele, die sich mit der Sensibilisierung gegenüber Motiven und Interessen und einer antiautoritären Haltung gegenüber Informationsträgern befassen, sei hinge-

wiesen auf selbstentwickelnde Fragebogen mit mehrdeutigen Inhalten oder nicht relevanten Aussagen (vgl. Arbeitsbuch, S. 59).

#### Materialien und weiterführende Literatur

Bichsel, P., Ein Tisch ist ein Tisch, in: Kindergeschichten, Neuwied, Berlin 1969, gesprochen auf der Schallplatte „Warum ist die Banane krumm?“, Wagenbachs Quartplatte 7.

Borchers, Die Geschichte vom Buch, in: Das große Lalula, München 1971, S. 177 ff.

Dannenberg, U., Information und Argument, in: Politische Bildung in der Grundschule, Die Grundschule, Heft 4/1971, S. 41 ff.

Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht — Aspekt: Gesellschaftslehre (Hessen), Lerneinheiten und Lernzielkataloge zum „Umgang mit Informationen“.

## Kapitel 2 Werbung, Reklame, Propaganda oder:

Wie man die Leute dazu bringt, sich etwas zu wünschen, etwas zu denken, etwas zu kaufen, etwas zu tun

### Begründungen und Zielvorstellungen

Die Beeinflussung des einzelnen bzw. ganzer Gruppen wächst permanent. Dabei kommt in unserer Gesellschaft der Werbung als einer „Kommunikationstechnik, die bestrebt ist, zum Zwecke des Absatzes von Produkten Menschen durch Überredung, Überzeugung und Beeinflussung der unbewußten Triebe zum Kauf anzuregen“<sup>47</sup>, besondere Bedeutung zu. Selbst ohne Berücksichtigung der Kosten für Marktforschung, Entwicklung von Werbeplänen, Vertrieb und Kundendienst liegt der Anteil der Werbekosten am Gesamtumsatz durchschnittlich zwischen 10 und 15 Prozent<sup>48</sup>.

Der auf Grund der Konzentration in der Wirtschaft, des technologischen Fortschritts und der Massenproduktion entstandene Zwang, Absatzmärkte zu schaffen bzw. zu sichern, hat zur Entwicklung ständig verfeinerter Beeinflussungsmethoden und entsprechender Werbemittel geführt:

- Zum Wecken der Aufmerksamkeit und des Interesses für ein Produkt dient die geschickte Anordnung von Bild (als Blickfang) und Text. Dabei wird vorwiegend mit Sex-Symbolen gearbeitet. Die Argumentation für das Produkt wird den Symbolen angehängt.
- Der Betrachter oder Hörer wird durch Schlagworte angesprochen, die leicht einzuprägen und wiederholbar sind. Die Slogans haben befehlenden, belehrenden, Vertrauen erweckenden, behauptenden, euphorisch-mitreibenden Charakter. (. . .)
- Die Produktargumentation ist — falls überhaupt vorhanden — leicht verständlich, um nicht abzuschrecken, um möglichst geringe Anstrengung seitens des Betrachters oder Hörers hervorzurufen und um das Aufnahme- und Erinnerungsvermögen der Empfangsperson nicht überzustrapazieren.
- All das verfügt über geringen Informationsgehalt. Die Werbung macht den potentiellen Käufer nicht mit der Beschaffenheit sowie mit Vorteilen und Nachteilen des Produkts bekannt. Erfolgreiche Werbung stützt sich vielmehr auf Erkenntnisse, die mit Hilfe der Psychologie gewonnen wurden<sup>49</sup>.

Die Beeinflussung durch die Werbung knüpft an vorhandene Bedürfnisse (Sexualität, Kommunikation, Anerkennung . . .) bzw. entsprechende Ängste (Schmerz, Isolation . . .) an, um neue Bedürfnisse (Jugendlichkeit, Männlichkeit, Schönheit . . .) zu erzeugen und zu deren Befriedigung bereits produzierte Waren (Zigaretten, Kosmetika . . .) abzusetzen. Eine solche Beeinflussung im Sinne fremder Zwecke mit Hilfe suggestiver Mittel, die ein Verhalten provoziert, über dessen Ursachen und Motive der Handelnde im unklaren ist, erfüllt den Tatbestand der Manipulation.

Von frühestem Lebensalter an sind die Kinder der Beeinflussung und auch der Manipulation durch Massenmedien und insbesondere durch Werbung ausgesetzt, meist sogar beides gleichzeitig. So liegt die Fünfminutensendung „Sandmännchen“ für Vorschulkinder zwischen zwei Serien von Werbespots. Grundschulkinder werden bereits direkt als Konsumenten angesprochen. Kleidung, Süßigkeiten, Getränke, Spielsachen und vieles andere mehr werden den Kindern mit raffinierten Mitteln begehrenswert gemacht (vgl. den Appell an Omnipotenz- und Überlegenheitswünsche durch die „Big-Boss“-Reklame: „Wer Big-Boss kaut, den andern in die Pfanne



haut!"). Außerdem werden Kinder als Mittel benutzt, um Erwachsene zu einem Kauf oder zu einer Wahlentscheidung zu veranlassen. Vom Plakat mit dem strahlenden Gesicht eines glücklichen Kindes bis zum blauen „Pril-Flitzer“ oder zum Tierbild an der Tankstelle reichen die Beeinflussungsversuche. Der Anteil der Beeinflussung durch Werbung wird in absehbarer Zeit weiterhin steigen. Der Anteil der Manipulation wird dabei nicht geringer und psychologisch verfeinert werden. Um so wichtiger erscheint es, die Schüler bereits in der Grundschule zu befähigen, Manipulationsversuche — seien sie wirtschaftlicher, sozialpsychologischer oder direkt politischer Art — zu erkennen und zu durchschauen und sie dagegen, soweit möglich, zu immunisieren.

Zu den Zielen einer politischen Bildung, die zur Selbstbestimmung auf der Basis der Sensibilität gegenüber Motiven und Interessen befähigen will, gehört deshalb

- die Bewußtmachung von Einflüssen, denen der einzelne unterliegt oder die er selbst ausübt;
- die Sensibilisierung gegenüber Motiven und Interessen solcher Einflußnahmen bzw. möglicher Auswirkungen eines entsprechenden Verhaltens;
- die Befähigung zum reflektierten Handeln auf der Basis der Analyse von Ursachen und Wirkungen.

Bereits in der Grundschule können und müssen einige Teilziele angestrebt werden, die als Voraussetzung zur Erreichung dieser übergeordneten Lernziele notwendig sind. Das Arbeitsbuch versucht, folgende Teilziele zu verwirklichen:

Die Schüler sollen erkennen,

- daß durch Werbung ihr eigenes Verhalten beeinflusst wird;
- daß Werbung an vorhandene Bedürfnisse und Ängste anknüpft;
- daß Werbung sehr teuer ist;
- daß es besondere Firmen gibt, die Reklame herstellen bzw. verbreiten, und besondere Firmen, die untersuchen, wie man die Menschen am besten beeinflussen kann;
- durch welche Tricks man Menschen dazu bringen kann, etwas zu denken, etwas zu kaufen, etwas zu tun (Manipulation);
- daß Sympathie und Antipathie machbar sind<sup>50</sup>;
- daß sich bestimmte Eigenschaften von Menschen nicht vom Aussehen, sondern nur vom Verhalten ableiten lassen;
- daß man einen Menschen so darstellen kann, daß er sympathisch oder unsympathisch wirkt;
- daß man manipulierte Bilder benutzt, um Leute dazu zu bringen, sich etwas zu wünschen, etwas zu denken, etwas zu kaufen;
- daß auch hinter nichtkommerzieller Werbung bestimmte Interessen stehen;
- daß für Parteien und Kandidaten mit ähnlichen Mitteln geworben wird wie für Produkte.

Die Schüler sollen befähigt werden,

- Werbetechniken selbst zu erproben und anzuwenden;
- eigene Erfahrungen mit Manipulation zu gewinnen und zu reflektieren, z. B. Tendenzreportagen anfertigen und vergleichen;
- Plakate auf ihren Informationsgehalt und ihre manipulativen Elemente hin zu analysieren;
- durch Befragung manipulierte Reaktionen von Menschen zu erkunden;
- sich ggf. einzelnen Werbeeinflüssen bewußt zu entziehen.

Die Schüler sollen folgende Begriffe als Kurzform für den entsprechenden Erkenntniszusammenhang verstehen und anwenden lernen:

- |              |                                                                                                                                                        |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reklame      | Werbung für Dinge, die verkauft oder bekanntgemacht werden sollen;                                                                                     |
| Manipulation | Beeinflussung von Menschen, die durch einen Trick dazu gebracht werden, etwas zu denken oder zu tun, ohne daß ihnen bewußt wird, warum sie so handeln; |
| Propaganda   | Werbung für eine Partei, einen Kandidaten (oder eine politische Auffassung).                                                                           |

### Vorschläge zur Organisation des Unterrichts

Dieses Kapitel kann als Beispiel für den systematischen Aufbau einer kognitiven Struktur gelten. Die Reduktion des Erkenntniszusammenhangs „wie Menschen durch Tricks dazu gebracht werden, etwas zu denken oder zu tun, ohne daß ihnen bewußt wird, warum sie so handeln“ auf den Begriff „Manipulation“ wird durch Darbietung von Materialien unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades und durch Arbeitsvorschläge schrittweise vorbereitet. Das Kapitel eignet sich besonders für die Arbeit im 3. Schuljahr<sup>51</sup>. Durch Ergänzungen bzw. Kürzungen entsprechend der Lernbedürfnisse und -voraussetzungen der Schüler kann es jedoch ohne weiteres im 2. oder 4. Schuljahr eingesetzt werden. Die Seitenfolge sollte auf keinen Fall als notwendige Sequenz von Lernschritten mißverstanden werden. Die Planung des Unterrichtsverlaufs muß immer von der konkreten Situation einer Lerngruppe ausgehen. D. Urban hat z. B. bewiesen, daß die im eigenen Handeln realisierten Erfahrungen der Schüler am Anfang des Lernprozesses stehen können, indem er die Schüler aufforderte, positive und negative Lehrerporträts anzufertigen, und ihnen im Anschluß an diese selbst durchgeführten „Manipulationen“ andere Manipulationen bewußt machte<sup>52</sup>. Wesentlich ist, daß Erkenntnis- und Erfahrungsprozesse sich ständig wechselseitig durchdringen und ergänzen. Das Material dieses Kapitels kann dann jeweils bedarfsweise herangezogen werden.

### S. 6

Die Bildleiste knüpft an eigene Erfahrungen der Schüler an und versucht, sie bewußt zu machen. Sie könnte durch selbständige Arbeit der Schüler ergänzt und erweitert werden. So fehlt z. B. noch die Möglichkeit der Beeinflussung über den Tast- und Geruchssinn. Eine Übertragung auf eine Wandzeitung (Bilder an eine Tafel oder Tuchtafel heften und durch Überschriften gliedern und kennzeichnen) bietet die Möglichkeit, die Schüler weitere Informationen sammeln und selbständig einordnen zu lassen.

In der Rubrik „Zur Information“ werden zusätzliche Informationen für Schüler bzw. Klassen mit fortgeschrittener Leistungsfähigkeit angeboten. Dabei wurde an Stelle des Begriffs „Ware“ der Begriff „Produkt“ verwandt, weil er innerhalb der Werbung eine besondere Rolle spielt. Man spricht von Produkt-Werbung, nicht von Warenwerbung (vgl. den Begriff „Ware“, für etwas, das hergestellt wird, damit es mit Gewinn verkauft werden kann, Arbeitsbuch S. 35).

Alle hier wiedergegebenen Informationen über Werbung und Werbekosten lassen sich sinnvollerweise nur dann einsetzen, wenn den Schülern die Bedeutung und Komplexität des Problems Werbung in der Reflexion eigener Erfahrungen bereits bewußt geworden ist. Die Zahlen dürfen unter keiner Bedingung als abfragbares Wissen verwandt werden. Sie sind lediglich Material, an dem Erkenntnisse gewon-

nen werden können. Als Durchgangswissen können sie dann wieder vergessen bzw. bei Bedarf erneut nachgeschlagen werden.

### S. 7

Die Bildleiste und der darüberstehende Text gehören zusammen. Die hier visuell und verbal gegebenen Informationen sollten, wenn möglich, durch eigene Erfahrungen der Schüler konkretisiert und verstärkt werden, z. B. durch einen Unterrichtsgang zu einer Plakatsäule, einer Werbefirma oder einem Reklamebetrieb. Eine Ergänzung der auf der Plakatsäule wiedergegebenen Schlagwörter dürfte den Schülern nicht schwerfallen und ihnen viel Spaß bereiten, vor allem wenn sie die Schlagwörter auf einer klasseneigenen Plakatsäule selbständig sammeln und zusammenstellen können.

Die beiden kleinen Geschichten unter der Bildleiste eignen sich gut zur Darstellung im Rollenspiel. Bei der Herstellung von Requisiten (z. B. Preisschilder) können weitere Manipulationsmittel (Farbe, auffällige Schrift, Durchstreichen des alten Preises, ...) bewußt werden. Außerdem können weitere Manipulationsbeispiele ergänzend herangezogen werden, z. B.:

Ein Ausrufer auf dem Offenbacher Wochenmarkt pflegt in singendem Tonfall zu rufen: „Ein Pfund Apfel 30 Pfennig, 3 Pfund eine Mark!“ und verkauft viele Dreipfundtüten.

Ein Kölner Supermarkt führte folgenden Test durch: Eine Lieferung Dosenmilch wurde in zwei Hälften aufgeteilt. Eine Hälfte wurde auf die übliche Weise ins Regal gestellt und mit dem Preisschild „1 Dose —,45 DM“ versehen. Unmittelbar vor dem Regal wurde die andere Hälfte in einen transportablen Warenbehälter geschüttet. Über diesen Korb kam ein größeres Preisschild „2 Dosen —,98 DM“. Die teuren Dosen waren sehr viel schneller verkauft als die billigen Einzeldosen<sup>53</sup>.

### S. 8

Die beiden Fotos wurden, angeregt durch die von R. Engelhardt referierte Arbeit von D. Urban<sup>54</sup>, in einem Proseminar mit Hospitationen von Studenten der Universität Gießen entwickelt<sup>54</sup>. Hier ein kurzer Abriss des Unterrichtsverlaufs:

Das „unsympathische“ Foto (rechts) wurde von den Schülern als Zusammenfassung des Gesprächs wie folgt interpretiert: „Die Frau auf dem Bild ist häßlich und ungepflegt.“ Als danach das „schöne“ Foto (links) gezeigt wurde, erkannten die Schüler, daß es eine am Unterricht teilnehmende Studentin darstellte. Auf die nächste Erkenntnis „die haben ja beide denselben Pullover an, vielleicht ist das dieselbe Frau“ folgte nach kurzem Gespräch die Feststellung eines Schülers „Das haben die nur gemacht, um uns dranzukriegen“. Danach wurde der Tafeltext wie folgt geändert: „Auf dem Bild sieht die Frau häßlich und ungepflegt aus.“ Eine Woche später antwortete ein Schüler auf die Frage „Was hältst du von Menschen mit roten Haaren?“: „Menschen mit roten Haaren sind Menschen wie alle anderen . . . , aber ich kann sie nicht leiden, denn sie sind frech.“ Es war also gelungen, diesem Schüler die Erkenntnis zu vermitteln, daß man von einem „Bild“ nicht auf mögliches Verhalten schließen kann (Menschen wie alle anderen). Eine Einstellungsänderung war jedoch nicht gelungen (ich kann sie nicht leiden), und die dadurch gegebene Dissonanz wurde zugunsten der affektiv verankerten Einstellung aufgelöst (denn sie sind frech). Das wird verständlich, wenn man bedenkt, daß durch den hier beschriebenen Unterricht ausschließlich die Erkenntnisfähigkeit der Schüler angesprochen war und es an Erfahrungsmöglichkeiten mangelte.

Der hier beschriebene Weg, die Bilder nacheinander mit der gesamten Klasse zu besprechen, wurde in mehreren Unterrichtsversuchen weitergeführt, indem den Schülern anschließend Gelegenheit gegeben wurde, im Klassengespräch entsprechende Tricks und Manipulationsmittel zu erkennen und diese Erkenntnisse anschließend bei der Herstellung von Plakaten mit Hilfe manipulierter Bilder anzuwenden. So klebte ein Schüler im 4. Schuljahr sein Bild eines unsympathischen Mannes (unordentlicher zerzauster Bart, schlecht frisiert, schiefer Blick aus den Augenwinkeln) in die Mitte eines Blattes und schrieb darunter: „Da war kein Filischäf“ — eine Leistung, die erwarten läßt, daß es gelungen war, einige Manipulationsmechanismen durchschaubar zu machen und damit die Wahrscheinlichkeit der Manipulierbarkeit wenigstens in einem Punkt zu verringern.

Noch empfehlenswerter wäre es, wenn die Schüler selbst manipulierte Fotos herstellen und so heute übliche Manipulationsmöglichkeiten realitätsgerechter und differenzierter durchschauen könnten.

Um den Schülern bewußt zu machen, daß nicht nur sie selbst, sondern auch andere durch solche Bilder manipuliert werden, und um ihnen Gelegenheit zu geben, eine Methode der Werbepsychologie zu erfahren und zu durchschauen (vgl. Arbeitsbuch S. 7), wird die Durchführung einer Befragung angeregt. Dadurch können die Schüler befähigt werden, einfache Methoden der empirischen Sozialforschung zu verstehen, durchzuführen und auszuwerten, wobei zugleich die Grenzen der Aussagemöglichkeiten solcher Befragungen in ersten Ansätzen bewußt werden können.

#### Beispiel:

1. Was halten Sie von diesen Frauen?	Frau A	Frau B
Welche von ihnen ist	_____	
nett	_____	
unordentlich	_____	
schmutzig	_____	
fleißig	_____	
_____	_____	
2. Welchen Beruf könnten sie haben?	Frau A	Frau B
Verkäuferin	_____	
Hausfrau	_____	
Arbeiterin	_____	
Lehrerin	_____	
Studentin	_____	
Sekretärin	_____	
_____	_____	

Der Fragebogen sollte mit den Schülern gemeinsam erarbeitet werden. Fragestellung und Umfang sind jeweils vom Leistungsvermögen der Schüler abhängig. Als Hilfe empfiehlt sich, den Text der Seite 8 durch eine Schablone abzudecken und wie bei jeder Befragung mit vervielfältigten Fragebogen zu arbeiten. Bei der Auswertung (Partner- oder Gruppenarbeit, Strichlisten) sollte darauf geachtet werden,



daß Doppelankreuzungen oder Antwortverweigerungen („Das paßt zu keiner der beiden“) möglich sind<sup>55</sup>.

Um den Schülern eigene und fremde Manipulierbarkeit bewußt zu machen, können kleine Testsituationen entwickelt werden (vgl. S. 17)<sup>56</sup>.

Die kleine Geschichte von der wasserdichten Uhr dient als Überleitung von visueller zu verbaler Beeinflussung (vgl. Lernziel: Befähigung zum Argumentieren). Sie kann durch Rollenspiel konkretisiert werden, am besten mit Hilfe von Tonbandaufnahmen.

#### S. 9

Die Bildreihen und die Anregung zur Herstellung von Tendenzreportagen gehen wiederum auf Anregung aus der Arbeit von D. Urban zurück<sup>57</sup>. Auch hier bietet es sich an, die Schüler solche Reportagen einschließlich der Bilder innerhalb ihres eigenen Erfahrungsbereiches selbst herstellen zu lassen. In jüngeren Klassen oder bei Schülern mit Schreibschwierigkeiten empfiehlt es sich, die Reportagen auf Tonband sprechen zu lassen.

Wie Unterrichtsversuche im 2.—4. Schuljahr gezeigt haben, bedeutet die Einführung des Manipulationsbegriffes nach dieser bzw. entsprechender Vorarbeit keine sonderliche Schwierigkeit, zumal wenn die Schüler Gelegenheit erhalten, den Begriff als Kurzformel für den Erkenntniszusammenhang in der weiteren Unterrichtsarbeit zu verwenden. Der Begriff sollte jedoch nur eingeführt werden, wenn erwartet werden kann, daß er den Schülern hilft, das angesprochene Phänomen mit Hilfe des Begriffs aus dem Erinnerungsvermögen schnell „abzurufen“. Wiederum ist die Erkenntnis der Zusammenhänge wesentlich wichtiger als die verbale Fertigkeit im Umgang mit Vokabeln.

#### S. 10

Diese Seite soll den Schülern Gelegenheit geben, das, was sie über Manipulation erkannt haben, auf die Plakatwerbung anzuwenden. Die Analyse der formalen Elemente eines Plakates sollte wenn möglich in enger Kooperation mit dem Lernbereich „Kunst und visuelle Kommunikation“ erfolgen. Als Schlüsselfrage für die Erschließung des Erkenntniszusammenhangs muß die letzte Frage gelten. Im Vergleich mit eigenen Erfahrungen erkennen die Schüler schnell, daß die hier dargestellte Familie in der Realität kaum eine Entsprechung hat. Wenn man noch den auditiven Werbespot hinzunimmt („Ja, wir sind die Familie, die immer fröhlich ist und singt, . . .“), dann wird deutlich, daß hier an den Wunsch nach Fröhlichkeit, Zufriedenheit und Geborgenheit appelliert wird. So beantwortete ein Schüler des 4. Schuljahres die Schlüsselfrage wie folgt: „Wenn ich Fanta trinke, dann geht es mir so gut wie den Kindern auf dem Plakat, dann spielen meine Eltern mit mir, und dann sind wir alle fröhlich.“

Bei einer ersten Plakatanalyse empfiehlt sich die gemeinsame Erarbeitung einiger formaler Elemente (Format, Farben, Verhältnis Bild — Text, Fanta-Flasche, . . .) im Klassengespräch, während die Beantwortung der Arbeitsfragen zur Inhaltsanalyse (Was will das Plakat sagen?) in Partner- oder Gruppenarbeit vorbereitet und dann im Klassengespräch ergänzt und vertieft werden kann. Es ist jedoch auch möglich, mit der Analyse eines aktuellen Plakates zu beginnen und die Schüler die Arbeitsfragen selbst finden und formulieren zu lassen. Große Plakate kann man durch Plakattendienste, die es in allen größeren Städten gibt, erhalten. Die Schüler können aber auch Material selbst sammeln, indem sie Anzeigen aus Zeitschriften ausschneiden. Bei hoher Motivation der Schüler und auf der Basis entsprechender Vorarbeit kann bei

der Analyse des Fanta-Plakates auch erarbeitet werden, daß das Schulbuch selbst zum Werbeträger werden muß, um ein solches Plakat abdrucken zu dürfen (vgl. Hinweis auf Coca-Cola GmbH im Arbeitsbuch S. 61).

#### S. 11

Die Übertragung der bei einer ersten Plakatanalyse gewonnenen Erkenntnisse und Fertigkeiten auf weitere Plakate, Werbespots oder Anzeigen kann in selbständiger Gruppenarbeit erfolgen, wobei nicht notwendigerweise die hier wiedergegebenen Arbeitsschritte eingehalten werden müssen. Vielmehr können die Schüler solche Schritte vor Beginn der Arbeit selbst diskutieren und festlegen und sie an Hand der Arbeit und der Arbeitsergebnisse kritisieren und revidieren. Andererseits kann das hier beschriebene Vorgehen bei Gruppenarbeit zu anderen Themen herangezogen werden. Wenn eine Klasse jedoch noch keine Fertigkeit in der Gruppenarbeit besitzt, ist die Plakat- oder Anzeigenanalyse eine gute Gelegenheit zur Einführung und Übung.

Bei der Analyse weiterer Beispiele kommerzieller Werbung sollte zweierlei berücksichtigt werden:

1. Es sollten vor allem Beispiele gewählt werden, die sich direkt oder indirekt an Kinder wenden, um so den Schülern Gelegenheit zu geben, unreflektierte Erfahrungen von Beeinflussung, der sie ausgesetzt sind, ins Bewußtsein zu heben. Außerdem kann so die gezielte Anknüpfung an ursprüngliche Bedürfnisse oder Ängste und die Manipulation durch daraus abgeleitete Bedürfnisse und Konsumzwänge aufgezeigt werden (Wir fordern Gehä-Füller; Wer Big-Boss kaut, den ändern in die Pfanne haut; Mutti, Mutti, er hat überhaupt nicht gebohrt! . . .).
2. Über das, dem Medium Schulbuch entsprechend vorrangig ausgewählte, optische Werbemittel Plakat hinaus sollten weitere Werbemittel (Rundfunk- und Fernsehspots) hinzugezogen werden, da die Schüler dem Einfluß der Fernsehwerbung in besonderem Maße ausgesetzt sind und eine hohe Wirksamkeit dieser Werbung erwartet werden muß (schnell wechselnde Bilder, Gleichzeitigkeit audio-visueller Eindrücke).

Beispiele für nichtkommerzielle Werbung mit heranzuziehen erschien notwendig, sowohl um einer realitätsgerechten Darstellung willen als auch um deutlich werden zu lassen, daß Beeinflussungsversuchen nicht nur oder nicht ausschließlich kommerzielle Interessen zugrunde liegen. An der „Trimm-Dich“-Reklame (und auch an der Reklame „Mehr Spaß in der Freizeit“) kann jedoch deutlich werden, daß auch solche nicht primär kommerziell motivierte Werbung kommerzielle Auswirkungen zeitigen kann (Sportgeräte-Industrie, Freizeit-Industrie). Das Plakat „SOS Kinderzahn“ wurde von der Hessischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitserziehung, Marburg, herausgegeben. Diese Arbeitsgemeinschaft wird durch Ärzte- und Apothekervereinigungen getragen und durch das Gesundheits- und Sozialministerium unterstützt.

#### S. 12

Als weitere Beispiele für Plakatwerbung wurden politische Plakate ausgewählt (Werbung — Propaganda), u. zw. aus dem Wahlkampf zur Landtagswahl in Hessen im November 1970. Die beiden Plakate (CDU, SPD) wurden in der zweiten Auflage durch ein weiteres Werbemittel (FDP-Ansteckknopf „Der Mensch geht vor“) ergänzt. Der Rückgriff auf Werbematerial aus einem Landtagswahlkampf erfolgte nicht nur aus Aktualitätsgründen, sondern auch, weil die Entscheidungen, die bei einer Landtagswahl zu treffen sind, Grundschulern näherliegen, zumal wenn es um bildungspolitische Entscheidungen geht. Außerdem sind Wahlplakate weitgehend

austauschbar, da sich die Wahlpropaganda immer mehr der Mittel kommerzieller Werbung bedient und damit immer unspezifischer wird. Da politische Plakate in aller Regel nur dann im Unterricht eingesetzt werden, wenn ein aktueller Anlaß vorhanden ist, haben die im Arbeitsbuch wiedergegebenen Plakate vor allem die Funktion, die Schüler zur Beobachtung und Analyse der im jeweiligen Wahlkampf eingesetzten Werbemittel zu veranlassen.

Daß Grundschüler dazu in der Lage sind, haben Unterrichtsversuche während des Landtagswahlkampfes 1970 in Hessen gezeigt. Die Schlüsselfrage wurde bezüglich des SPD-Plakates dabei von Schülern mehrerer 4. Schuljahre sinngemäß wie folgt beantwortet: „Wenn ich diese Partei wähle, dann geht es meinen Kindern so gut wie den Kindern auf dem Bild“ oder „dann sorgt der Mann auf dem Plakat auch für meine Kinder“, d. h., es war deutlich geworden, daß das Plakat keine Begründungen und keine nachprüfbaren Informationen enthält, sondern an Gefühle appelliert.

Der Begriff Wahlpropaganda sollte nur verwandt und eingeführt werden, wenn er den Schülern hilft, ihre Umwelt — in diesem Fall einen konkreten Wahlkampf — besser zu verstehen. Ansonsten hat er im Arbeitsbuch nur Lexikonfunktion, d. h., die Erklärung des Begriffes kann bei Bedarf nachgeschlagen werden.

Die „Wichtige(n) Fragen“ schließen eng an das Kapitel 1 an und sollen als Transferfragen die selbständige Erarbeitung neuer Materialien erleichtern (vgl. S. 24/25).

### S. 13

Diese Seite steht nur indirekt in Zusammenhang mit dem Werbungskapitel, da einige der hier wiedergegebenen Informationen für die Analyse der Wahlplakate der gegenüberliegenden Seite notwendig sind. Die Informationen sollten nur im Bedarfsfalle herangezogen, auf keinen Fall jedoch systematisch erarbeitet und abgefragt werden. Sie sind Orientierungswissen, das der Schüler nachschlagen kann, sobald er es braucht und nur wenn er es braucht. (Zum Problem der Klassensprecher- bzw. Schulsprecherwahl vgl. die Ausführungen zu Kapitel 8.)

#### Materialien und weiterführende Literatur

zur Mühlen, H., Die Wundermauer, in: Das große Lalula, München 1971, S. 64 ff.  
Herburger, G., Birne macht Reklame, in: Birne kann noch mehr, Berlin und Neuwied 1971, gesprochen auf der Schallplatte „Warum ist die Banane krumm?“, Wagenbachs Quartplatte 7.  
Giffhorn, H. (Hrsg.), Politische Erziehung im ästhetischen Bereich, Velber bei Hannover 1971.  
Krauß, L., Rühl, H., Werbung in Wirtschaft und Politik, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht 3/4, hrsg. v. I. und R. Schmiederer, Frankfurt a. M. 1970.  
Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht — Aspekt: Gesellschaftslehre (Hessen), Lerneinheiten und Lernzielkataloge „Menschen werden von Menschen beeinflusst (Manipulation)“.  
Urban, D., Tendenz und Wirklichkeit, Essen 1970 (vgl. auch Engelhardt, R., Erkenntnisziel: Ideologie und Manipulation, in: Politische Bildung in der Grundschule, Die Grundschule Heft 4/1971, S. 35 ff.).

## Kapitel 3 Wünsche, Wünsche, Wünsche — Bedürfnisse? oder: Was man braucht und was man haben möchte

### Begründungen und Zielsetzungen

Unsere Gesellschaft ist auf Konsum ausgerichtet. Wachstum der Wirtschaft, sozialer Fortschritt und Steigerung des individuellen Lebensstandards sind in diesem Umfang ohne Steigerung von Produktion und Konsumtion nicht denkbar. Kennzeichnend für die Industriegesellschaft der BRD ist dabei, daß die Konsumtion in stärkerem Maße von der Produktion abhängig ist als umgekehrt. Konsum orientiert sich am Bedarf, aber Bedarf kann erzeugt werden. Der hohe Anteil von Bedürfnissen, die geschaffen werden, um hergestellte Waren absetzen zu können, ist für unsere Gesellschaft so charakteristisch, daß man von einer Bedarfsweckungsgesellschaft sprechen kann. Bedarf entsteht, wenn Wünsche oder Bedürfnisse vorhanden sind. Soweit es sich dabei um Bedürfnisse handelt, die zur Erhaltung und Sicherung des Lebens notwendig sind, muß der Bedarf gedeckt werden. Aber was ist zur Erhaltung des individuellen Lebens und der Gesellschaft notwendig? Welche Grundbedürfnisse sind vorhanden oder müssen entwickelt werden? — Das hängt vom jeweiligen Entwicklungsstand und der jeweiligen Organisation einer Gesellschaft ab. Bedürfnisse, die über rein biologisches Niveau hinausgehen, sind immer historisch bedingte Bedürfnisse und müssen daraufhin untersucht werden, welche Funktion sie haben bzw. wie die Chancen der Bedürfnisbefriedigung verteilt sind. Eine Grenze zwischen notwendiger Bedarfsdeckung und wünschenswertem bzw. überflüssigem Konsum läßt sich nur auf Grund von Setzungen definieren, die — entsprechend dem Sozialstaatspostulat der BRD — immer erneut bezüglich der Chancengleichheit von Bedürfnisbefriedigung zu befragen sind.

Um den Grundschüler auf diese Erkenntniszusammenhänge vorzubereiten, erscheint es notwendig, zwischen Wünschen (was man haben möchte) und Bedürfnissen (was man braucht) zu unterscheiden und die Übergänge zwischen beiden in ersten Ansätzen bewußt zu machen (aus Bedürfnissen entstehen Wünsche oder werden Wünsche suggeriert, die dann neue Bedürfnisse erzeugen können). Die Aussage, daß das Verhältnis zwischen unbegrenzten Bedürfnissen und begrenzten Möglichkeiten ihrer Erfüllung der eigentliche Konflikt der Wirtschaft sei, erweist sich mithin als unzureichend. Nicht der Mangel ist das Problem unserer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung (In unserer Zeit ist es möglich, Wohlstand für alle zu schaffen!), sondern die Art der Verteilung des gesellschaftlichen Wohlstandes:

- Die soziale Struktur entscheidet, wer in einer Gesellschaft welche Bedürfnisse befriedigen kann und welche Wünsche für ihn relevant sind.
- Von der gesellschaftlichen Struktur (System) hängt es ab, wer sich in diesem Sozialwesen welche Wünsche erfüllen kann (oder muß!) und welcher Bedarf gedeckt wird.
- Von der individuellen Einstellung zur Gesellschaft hängt es ab, wer sich welche Wünsche erfüllen will und welche Bedürfnisse er meint, befriedigen zu müssen.
- Von der sozialen und psychologischen Einschätzung des einzelnen wird abgeleitet, welche Bedürfnisse von ihm erwartet bzw. ihm zugemutet und welche Wünsche in ihm geweckt werden (vgl. Kap. 2, Werbung — Manipulation).



Aus diesen Überlegungen ergibt sich, daß jede Differenzierung des Bedürfnisbegriffs die gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen berücksichtigen muß. Eine Unterscheidung von Grundbedürfnissen gegenüber anderen Bedürfnissen hat keinen Erkenntniswert, solange soziale Ungleichheiten und deren Bedingungen nicht mit erfaßt werden. Eine Reduktion auf die Grundbedürfnisse Nahrung, Kleidung, Wohnung, ohne Berücksichtigung anderer menschenwürdiges Leben konstituierender Bedürfnisse und unabhängig von der konkreten gesellschaftlich bedingten Ausprägung führt nicht zur Erkenntnis gesellschaftlicher Realität.

Zu den Bedürfnissen, die heute notwendigerweise erfüllt werden müssen oder sollten, gehören u. a.:

- Kommunikation (soziale Kontakte, Zuwendung, Sexualität)
- Information (Bildung, Zugang zu Informationen)
- Erholung (Regeneration, Freizeiterfüllung)
- Mobilität (Veränderung, Bewegungsfreiheit, Transportmöglichkeiten)
- Sicherheit (Geborgenheit, Freiheit von Angst)
- Wirksamkeit (Selbstverwirklichung, Umweltveränderung, nicht entfremdete Arbeit).

Als Differenzierungskriterien sind außerdem die Altersabhängigkeit von Bedürfnissen und die Motive der Bedarfsdeckung geeignet, die gesellschaftliche Bedingtheit eigener Bedürfnisse und deren Befriedigung deutlich werden zu lassen.

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Lernziele ableiten:

- Bewußtmachungen eigener und fremder Bedürfnisse und Wünsche;
- Sensibilisierung gegenüber den Motiven und Entstehungsbedingungen von Wünschen und Bedürfnissen;
- Befähigung zur Beobachtung von Bedürfnisbefriedigung auf der Basis der Sensibilität gegenüber sozialer Ungleichheit.

Um diese **Lernziele** erreichen zu können, versucht das Arbeitsbuch folgende Teilziele zu verwirklichen:

Die Schüler sollen erkennen,

- welche Wünsche sie selbst haben und warum;
- daß aus Bedürfnissen Wünsche und neue Bedürfnisse entstehen können;
- daß es Bedürfnisse gibt, die befriedigt werden müssen;
- daß zu den Bedürfnissen, die befriedigt werden müssen, außer Nahrung, Kleidung und Wohnung u. a. Zuwendung, Anerkennung, Information gehören;
- daß einige Bedürfnisse bei jungen und alten Menschen unterschiedlich sind;
- daß man zwischen notwendiger, wünschenswerter und überflüssiger Bedürfnisbefriedigung bzw. Wunscherfüllung unterscheiden kann, ohne jedoch die Grenzen eindeutig feststellen zu können;
- daß nicht jeder die gleiche Chance hat, seine Bedürfnisse zu befriedigen oder seine Wünsche zu erfüllen;
- daß sich die Art der Bedürfnisse und die Möglichkeit ihrer Befriedigung im Laufe der Zeit verändert hat und weiter verändert;
- daß Kinder in der BRD unterschiedliche Chancen haben, Bedürfnisse wie Erholung, Bewegungsfreiheit, Lernen oder Schlafen zu befriedigen.

Der Schüler soll befähigt werden,

- eigene Wünsche und Bedürfnisse zu registrieren und zu artikulieren;
- nach Ursachen für unterschiedliche Bedürfnisse zu suchen;
- Vermutungen über mögliche Ursachen ungleicher Bedürfnisbefriedigung zu äußern.

Dabei geht es auf keinen Fall um wirtschaftliche Belehrungen im Kontext der Wirtschaftswissenschaften, sondern um den Aufbau eines Handlungsinstrumentariums, das Problemlösungen in gegenwärtigen und zukünftigen Verwendungssituationen zuläßt. Der Unterricht muß also dem Schüler die Aneignung grundlegender Fertigkeiten und Techniken ermöglichen:

- Situationen der Bedürfnisentstehung oder Bedarfsweckung als solche erkennen und beschreiben können;
- Informationen über Wünsche und Wunscherfüllung oder Versagung finden und einordnen können;
- eigenes Verhalten beobachten und beschreiben können;
- Fremdverhalten erfassen und darstellen können;
- verschiedene Verhaltensformen vergleichen und nach selbst bestimmten oder vorgegebenen Kriterien ordnen können;
- Aussagen auf wesentliche Angaben reduzieren und tabellieren können;
- einfache Tabellen lesen können;
- Informationen (Aussagen) auf Richtigkeit und Gültigkeit hin bewerten können.

### Vorschläge zur Organisation des Unterrichts

Das Kapitel 3 kann als Beispiel einer Informationsanalyse oder Textanalyse gelten:

Was wird hier ausgesagt?

Wie kann man das überprüfen?

Ist das richtig und vollständig?

Es bietet Material und Aussagen, die jeweils situativ konkretisiert werden müssen, u. zw. in Realsituationen, die vom Neugierverhalten der Kinder getragen werden und durch Aktualität motiviert sind. Solche Situationen können in einem Arbeitsbuch nur angedeutet werden (z. B. Schaufenster). Das Auffinden und Ausnutzen von Gelegenheiten, in denen den Schülern Wünsche und Bedürfnisse und deren Befriedigungsmöglichkeiten bewußt gemacht werden können, müssen in der Umwelt des Kindes (Schule, Familie, Fernsehen, Reisen) gesucht und genutzt werden.

### S. 14/15

Die zeichnerische Darstellung ist keine Illustration, sondern soll als Anregung kreativ genutzt werden. Nicht: Was siehst du auf dem Bild, beschreibel, sondern: Woran wirst du erinnert, wenn du das Bild siehst? Die in diesem Schaufenster angebotene Auswahl ist dabei nicht als einzig mögliches Material zu verstehen, an dem die nachfolgend genannten Sätze diskutiert werden können; eine Sammlung von begehrenswerten Dingen (Wunschzettel, Zeichnungen, Kollage von Katalogbildern) sollte ergänzend herangezogen werden, weil nur so die Kinder über **eigene** Wünsche und Bedürfnisse reflektieren können. Die Sätze können in Partner- oder Gruppenarbeit diskutiert und verändert bzw. ergänzt werden. Dazu bedarf es einer Lernatmosphäre, die Konkurrenzverhalten und moralische Bewertung kindlicher Wünsche vermeidet.

Die Satzergänzungen S. 15 rechte Spalte oben sollen den Unterschied zwischen Wünschen und Bedürfnissen deutlich werden lassen. Es empfiehlt sich, wenigstens an einem Beispiel (z. B. Spielzeug, Spielplatz) den Unterschied zwischen Wunsch und Bedürfnis deutlich werden zu lassen (Rollenspiel, eigene Erfahrung, entsprechendes Text- oder Bildmaterial), bevor die Ergänzung dieser Sätze als Aufgabe gestellt wird.

Der Begriff Bedürfnisse kann nach einer solchen Vorarbeit ohne Schwierigkeiten eingeführt werden. Je nach Leistungsvermögen der Klasse ist eine Erarbeitung sogar überflüssig, und es genügt, die Schüler ihr Verständnis des Begriffs verbalisieren zu lassen.

Die Teilsätze S. 15 unten sind bewußt so formuliert, daß mehrere Satzergänzungen einen Sinn ergeben (vgl. Lernziel divergierendes Denken und Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten). Folgende Sätze können gebildet und dann zur Diskussion gestellt werden:

Welche Bedürfnisse befriedigt werden können, hängt davon ab, was alles hergestellt werden kann.

Welche Bedürfnisse befriedigt werden müssen, hängt davon ab, was alles hergestellt werden kann; was andere bereits haben.

Welche Bedürfnisse vorhanden sind, hängt davon ab, was alles hergestellt werden kann; was andere bereits haben; was man sich wünscht, weil es angepriesen wird.

Der Satz „Welche Bedürfnisse befriedigt werden müssen, hängt davon ab, was man braucht, um leben zu können“ wurde hier bewußt nicht vorgegeben, da er ohne Berücksichtigung der jeweiligen sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen zu falschen Generalisierungen führen kann (vgl. die nächsten Seiten des Arbeitsbuches).

#### S. 16

Die Darstellung auf S. 16 führt den Anspruch auf Befriedigung der Bedürfnisse fort. Zum Pol „Hunger stillen“ gehört als Gegenpol „Schlemmen“ — der Spannungsbogen ist sozial und kulturell auszuloten. Um eine Schwarz-Weiß-Zeichnung zu vermeiden, sollten hier aber nicht Armut und Luxus gegenübergestellt werden. Deshalb wurden Menschen verschiedenen Alters und verschiedener sozialer Herkunft (bzw. ökonomischer Situation) und in einer zweiten Reihe unterschiedliche Wohnungseinrichtungen gezeichnet, u. zw. ohne daß eine direkte Zuordnung erkennbar ist. In der Klasse könnte also sowohl über eine mögliche Zuordnung gesprochen werden als auch über die Bedürfnisse dieser Menschen und ihre mögliche Befriedigung. Die Sätze unter der Zeichnung sollen die Absolutheit der Aussage „Was jeder immer braucht“ relativieren und auf ihren sozialen Bezug hinterfragen. Zu jedem dieser Sätze kann zusätzliches Material herangezogen werden (z. B. Was bedeutet heute „Bedürfnis Wohnen“?, Wie unterschiedlich wohnen Menschen in unserer Gesellschaft?).

#### S. 17

Das Wort Grundbedürfnis weist auf existentielle Bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Wohnung, Zuwendung) und deren Veränderung bzw. Konstanz im Laufe des Lebens (vom Baby zum alten Menschen) hin. Das Ergänzen der Wortliste und das Einordnen in eine Tabelle kann sinnvollerweise in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen und dann im Klassengespräch diskutiert werden. Eine bildliche Darstellung (Zeichnung, Kollage) an einer großen Wandtafel oder Tuchttafel kann diese Arbeit veranschaulichen und vertiefen.

Die Tabelle S. 17 unten soll die Diskussion über die Notwendigkeit bestimmter Dinge für die Bedürfnisbefriedigung in Gang setzen. Dabei kann sich ergeben, daß eine Tabelle ohne Zwischenstriche sinnvoller ist, da nicht alles eindeutig zugeordnet werden kann. Durch selbständige Arbeit der Schüler bzw. von Schülergruppen

könnten die zuvor gesammelten Wortlisten in arbeitsteiligem Verfahren in die hier angedeuteten Tabellen (Körperpflege, Erholung, Information, Fahrgelegenheit, Schule und Unterricht jeweils nach Dringlichkeit) eingeordnet werden — eventuell auf Plakatkarten und mit Bildkollagen, um so die Gruppenergebnisse allen zugänglich zu machen.

#### S. 18

Um den Inhalt dieser Seite vollständig zu erschließen, muß folgender Erkenntniszusammenhang beachtet werden:

	d a m a l s		h e u t e
	Text	Bild	
Kinder in Arbeiterfamilien	Als Großvater . . .	↔	↕
Kinder in „bürgerlichen“ Familien		s. Bild	↕
		↔	

Die Pfeile deuten an, welche Widersprüche bzw. offene Fragen diese Darstellung enthält, die notwendigerweise bearbeitet werden müßten, d. h., die Seite bietet Material und Anregungen für vier verschiedene Durchgänge:

- Situation der Kinder in Arbeiter- bzw. Bürgerfamilien damals
- Situation der Kinder in Arbeiterfamilien damals und heute
- Situation der Kinder in „Bürger“-Familien damals und heute
- Situation der Kinder in Arbeiter- bzw. „Bürger“-Familien heute

Die jeweilige Ergänzung durch zusätzliches Text- und Bildmaterial (z. B. Berichte und Bilder über Kinderarbeit oder die Wohnbedingungen in Mietskasernen) ist zu empfehlen. Ziel der Erarbeitung kann keineswegs die falsche Generalisierung sein: Uns geht es heute gut! Vielmehr muß versucht werden, die historische Bedingtheit von Bedürfnissen und den Möglichkeiten ihrer Befriedigung in ersten Ansätzen bewußt werden zu lassen.

#### S. 19

Diese Seite hat eine doppelte Funktion: Zum einen zeigt sie an vier Beispielen auf, daß Kinder in der BRD heute ungleiche Chancen der Bedürfnisbefriedigung haben, zum zweiten bietet die Darstellung eine Einführung in das Lesen einfacher Statistiken. Die Ungleichheit der Chancen kann am Beispiel des Arbeitsplatzes (kein eigener Tisch) am besten verdeutlicht werden, da durch die Hausaufgaben der Schulerfolg wesentlich beeinflußt wird. Hier können die Schüler über eigene Erfahrungen und Möglichkeiten berichten, ohne daß nicht zu bewältigende Konflikte im Elternhaus entstehen, da eine Konfliktbewältigung innerhalb der Schule gesucht und geleistet werden kann. Trotzdem empfiehlt es sich bei Themen dieser Art, die Eltern über Ziel und Inhalt des Unterrichts zu informieren und ggf. zur Mitarbeit zu veranlassen (z. B. Elterninformationsbrief oder Elternabend).

Zur Rubrik „Wichtige Fragen“ vgl. S. 24/25.



## Materialien und weiterführende Literatur

- zur Mühlen, H., Die Wundermauer, in: Das große Lalula, München 1971, S. 64 ff.  
Wölfel, U., Der Nachtvogel, Die Zwillingshexe, in: Die grauen und die grünen Felder, Mülheim a. d. Ruhr 1970.  
Herburger, G., Birne kann alles, Neuwied und Berlin 1970.  
Aust/Kunz/Traegl, Sachunterricht in Kategorien, Oberursel/Taunus 1970.  
Benning, A., Zur Pädagogik der Konsumerziehung, in: Der katholische Erzieher, Bochum 1970, Heft 5.  
Maier, A., Freizeit und Konsumerziehung, in: Unsere Jugend, München 1969, Heft 1.  
Vgl. auch Literaturhinweise zu Kapitel 6.

## Kapitel 4 Ordnungen, Regeln, Gesetze oder:

Wie man viele Leute dazu bringt, das zu tun,  
was einige wollen

### Begründungen und Zielvorstellungen

In diesem Kapitel geht es um zwei verschiedene Sachprobleme. Zum einen und wichtigsten geht es um das Problem der Regelungen bzw. um das Durchsetzen von Regelungen mit Hilfe der Rechtsprechung und zum zweiten wird ein konkreter Fall analysiert, der zeigt, daß in unserer Gesellschaft die Interessen der Kinder — hier bezüglich Bewegungsfreiheit und Spielgelegenheiten — nicht genügend berücksichtigt werden. Es wurde mit Absicht ein Fall gewählt, der deutlich werden läßt, daß Regelungen oft von wenigen gemacht werden, aber viele sich danach richten müssen. Das Kind lebt in einer „geregelten“ Umwelt. Von klein auf wird ihm verbal oder nicht verbal mitgeteilt, daß es notwendig und unabdingbar ist, Regeln einzuhalten. Die Primärsozialisation vermittelt in der Regel ein fast biologisches Bild vorhandener Ordnungen (vgl. S. 9/10). Man muß davon ausgehen, daß Grundschüler bisher nicht befähigt wurden zu reflektieren, warum eine bestimmte Ordnung geschaffen wurde und wem sie nützt, sondern daß versucht wurde, sie auf die Einhaltung von Regelungen und Ordnungen zu konditionieren. Es muß daher mit einer Einstellung gegenüber Ordnungen und Regelungen gerechnet werden, die entweder passive Anpassung<sup>58</sup> oder unkontrollierte Verweigerung erwarten läßt. Ziel politischer Bildung müßte es jedoch sein, die Schüler zu reflektierten Entscheidungen — sei es für aktive Anpassung bzw. bewußte und gezielte Einhaltung, sei es für kontrollierte und kalkulierte Verweigerung — zu befähigen. Alle Regelungen und Ordnungen sind von Menschen gemacht und sollten für Menschen gemacht sein. Daß gesellschaftliches Leben ohne Ordnungen und Regelungen derzeit nicht denkbar ist, bedarf keiner Diskussion und Vermittlung, zumal davon ausgegangen werden kann und muß, daß die Anerkennung dieser Notwendigkeit den Schülern durch vielfältigste Sozialisations-einflüsse vermittelt wird. Wenn an Stelle einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit konkreten Ordnungen die formale Anerkennung der Notwendigkeit von Ordnungen überhaupt postuliert wird, lohnt es sich zu überlegen, welche Interessen dahinterstehen. Gerade gegenüber der Tendenz „des allgemeinen Konformismus“ hat eine bewußt auf politisches Verhalten gerichtete Sozialisation „vorweg eher die Aufgabe, Widerstand zu kräftigen, als Autorität“, Gehorsam und Anpassung zu verstärken<sup>59</sup>. Deshalb kann es auf keinen Fall Ziel der politischen Bildung sein, den Grundschulern die Institutionen (z. B. das Gerichtswesen) in unserer Gesellschaft als unveränderliche Realitäten vorzustellen. Vielmehr müssen die Schüler an konkreten Fällen die Funktionen einzelner Institutionen erkennen und befähigt werden, darüber nachzudenken. Nicht Institutionenkunde, sondern Fallanalyse muß Prinzip einer politischen Bildung sein, die folgende Ziele anstrebt:

- die Befähigung der Schüler zur Analyse von Regelungen und Ordnungen, denen sie selbst unterworfen sind;
- die Bewußtmachung der Interessenabhängigkeit von Regelungen und Ordnungen und die Befähigung zur Artikulation eigener Interessen;
- die Fähigkeit, in Zusammenarbeit mit anderen Regelungen, die den eigenen Interessen entsprechen, zu finden, zu erproben und ggf. zu revidieren.

Ziele dieser Art lassen sich allerdings nicht verwirklichen, wenn man als Beispiel die Straßenverkehrsordnung wählt. Vielmehr muß Material bereitgestellt werden, an dem Schüler die Interessenabhängigkeit von Regelungen erkennen können, und es müssen Erfahrungsmöglichkeiten zum Finden, Erproben und Revidieren von Ordnungen bereitgestellt werden. Das Arbeitsbuch stellt Material zur Verwirklichung folgender Teilziele bereit:

Die Schüler sollen erkennen,

- daß Regelungen von Menschen gemacht sind und geändert werden können;
- daß Regelungen oft von wenigen gemacht sind, aber viele sich danach richten müssen;
- daß es Regelungen gibt, die überflüssig sind;
- daß es Regelungen gibt, die einzelne oder Gruppen benachteiligen oder schädigen;
- daß die Setzung und die Durchsetzung von Regelungen durch Interessen bestimmt wird;
- daß es viele Regelungen gibt, die den Bedürfnissen und Interessen der Kinder nicht entsprechen; daraus folgt,
- daß jede Regelung daraufhin zu überprüfen ist, wem sie nützt, wem sie schadet, ob sie notwendig ist, ob sie geändert werden soll, wie sie geändert werden kann.

Die Schüler sollen befähigt werden,

- eigene Interessen zu erkennen und zu artikulieren;
- zwischen dem Setzen (Legislative) und dem Durchsetzen (Exekutive) von Regelungen zu unterscheiden;
- Regelungen daraufhin zu untersuchen, wer sie gemacht hat und ob sie notwendig sind, wem sie nützen bzw. wem sie schaden, wie eine Regelung im Interesse der Betroffenen aussehen könnte, ob es sich lohnt, etwas dagegen zu unternehmen, mit wem man sich dazu zusammenschließen müßte;
- Regelungen, die ihren eigenen Interessen entsprechen, durchzusetzen;
- für Revisionen offen zu sein.

Dazu bedürfen die Schüler folgender Fertigkeiten, die im Laufe des Unterrichts erworben und/oder angewandt und geübt werden können:

- Ordnungen lesen können;
- Einzelregeln nach Wichtigkeit ordnen können;
- Ordnungen formulieren können;
- Ausschnitte aus Gesetzen lesen können;
- Gruppengespräche mit Hilfe von Regeln leiten können;
- gegensätzliche Standpunkte formulieren können (Rollenspiel).

### Vorschläge zur Organisation des Unterrichts

Das Kapitel „Ordnungen, Regelungen, Gesetze“ soll exemplarisch zeigen, wie in der Grundschule politische Konflikte im Sinne einer Fallanalyse behandelt werden können. Dargestellt wurde der Fall „Rasenprozeß“, der sich in den Jahren 1970 und 1971 in Frankfurt ereignete. An diesem Fall kann demonstriert werden, wie man

relevante Informationen (Zeitungstexte, Stadtpläne, ggf. Gesetzestexte) auswertet, um zu einer Stellungnahme auf der Basis der Analyse der Ursachen und Bedingungen des Falles zu kommen. Im gegebenen Fall handelt es sich um einen Zivilprozeß. Kläger ist die gewerkschaftseigene Siedlungsgenossenschaft „Neue Heimat Südwest“. Da das kindliche Spielbedürfnis berührt wird, kann erwartet werden, daß alle Grundschüler „betroffen“ und auf Grund der Identifikationsmöglichkeit motiviert sind (vgl. die Begründungen und Zielsetzungen zum Kap. 3, Bedürfnisse). Da jedoch nicht jedes Kind die gleiche Chance der Befriedigung seines Spielbedürfnisses besitzt, muß angenommen werden, daß Kinder, die in der Stadt leben, sich noch stärker für das Spielverbot auf Rasenflächen interessieren als Kinder, die auf dem Lande leben. Trotzdem können, wie Unterrichtsversuche gezeigt haben, in beiden Fällen die angestrebten Erkenntnisziele erreicht werden, während es bei den Zielen, die das Bewußtmachen, Reflektieren und Durchsetzen eigener Interessen beinhalten, notwendig ist, aktuelle Fälle aus dem konkreten Erfahrungsbereich der Schüler mit heranzuziehen.

Bei den Zeitungsausschnitten handelt es sich um leicht gekürzte Originaltexte, die zugleich dazu anregen können und sollen, Zeitungsausschnitte als Informationsquellen für den Unterricht auszuwerten (vgl. Lernziel: Vorbereitung auf die Informationsrealität der Gesellschaft). Daß dabei drei Texte aus der Frankfurter Rundschau (FR) herangezogen wurden und keine Texte aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) oder der Frankfurter Neuen Presse (FNP) hängt damit zusammen, daß sich die FR in besonderem Maße dieses Falles angenommen hat, während die anderen Zeitungen jeweils nur kurze Pressenotizen brachten. Außerdem erschien die Sprache der FR für Grundschüler am ehesten geeignet.

Hier noch einige neuere Informationen zum Prozeßverlauf und den Folgen:

#### „Rasen bleibt für Kinder tabu

Eltern unterliegen auch in zweiter Instanz der Siedlungsgesellschaft.

X Frankfurt, 13. Juli. Im Frankfurter Rasenstreit hat als zweite Instanz jetzt auch das Landgericht der Stadt entschieden, daß den Kindern weiterhin in der Heimsiedlung untersagt werden darf, auf dem Rasen zu spielen. Beim Abwägen zwischen den Interessen der jungen und denen der älteren Bewohner der Wohnblöcke entschied sich die 11. Zivilkammer zugunsten des Ruhebedürfnisses der Erwachsenen. Sie wies die Berufung eines Frankfurter Elternpaares gegen ein Urteil des Amtsgerichts zurück, in dem den Eltern unter Androhung von Geld- und Haftstrafen verboten worden war, ihre inzwischen 7, 10 und 13 Jahre alten Kinder auf dem Rasen spielen zu lassen. Das Landgericht setzte die im Falle der Zuwiderhandlung zu zahlenden Geldstrafen auf 200,— DM fest und drohte Haftstrafen bis zu 4 Wochen an. . . .

Das Gericht stimmte der Meinung der Eltern zu, wonach es für die Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen von entscheidender Bedeutung sei, wenn ihm bereits als Kind im Spiel die Möglichkeit geboten werde, Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Phantasie, Initiative, Selbstvertrauen sowie die Fähigkeit zu entwickeln, sich in einer Gruppe angemessen zu verhalten und gewisse Aggressionen abzubauen. Das Gericht pflichtete auch der Behauptung bei, daß diese Möglichkeit auf den meisten Spielplätzen nicht geboten werde. Wie der körperlichen und seelischen Entwicklung bei zukünftigen Siedlungen Rechnung getragen werden sollte, müsse jedoch den Gesetzgeber und die regierenden Gremien beschäftigen. Aktenzeichen 2-11 S 452/70.“ (FAZ, 14. Juli 1971)



**„Ungewöhnliche Demonstration in der Heimatsiedlung / Achtjähriger fragte: ‚Bin ich denn weniger als ein Hund?‘**

Kinder und Eltern gingen aus Protest auf den Rasen / Zwiespältige Reaktion der Erwachsenen / ‚Den Hintern verscholen‘

Von unserer Mitarbeiterin Jutta Elfner.

... ‚Bin ich denn weniger als ein Hund?‘ fragte am Samstag der achtjährige Martin Loew auf einem Plakat. Zusammen mit 50 anderen Kindern ging er durch die Straßen der Heimatsiedlung. Die Frage ist berechtigt. Denn Hunde dürfen die umstrittenen zwölf Meter breiten Rasenflächen betreten. Für Kinder sind diese Grasflächen absolut tabu. ... Enttäuscht registrierte Jungsozialistin Karin Troschke, als sie mit ihrer dreijährigen Tochter Rena zu dem Treffpunkt kam, daß außer den 50 Kindern nur etwa die gleiche Anzahl Erwachsener anwesend war. ‚Ich finde es traurig, daß sich Eltern so wenig um die Spielmöglichkeiten ihrer Kinder kümmern.‘ Noch trauriger wäre die junge Mutter wohl gewesen, hätte sie die Bemerkungen derer gehört, die aus den Fenstern zusahen oder die Bürgersteige säumten, um mit Argusaugen jene Demonstranten zu mustern, die einen ‚solchen Terror‘ machen. ‚Die haben halt nichts anderes zu tun‘, entrüstete sich eine Frau, und: ‚Den Hintern sollte man diesen Anführern verscholen‘. Ein junger Mann meinte: ‚Die Mütter sind doch nur zu faul, mit ihren Kindern auf den Spielplatz zu gehen.‘ Dabei übersah er wohl das Plakat eines kleinen Mädchens: ‚Wir wollen auf den Rasen gehen, unsere Mütter sollen uns spielen sehen.‘ Tatsächlich liegen die Spielplätze in dieser Siedlung alle außerhalb der Siedlung. Kinder unter sechs Jahren können sie überhaupt nicht erreichen. ... Überdeutlich zeigten auch diese Kinder- und Elterndemonstration und die Reaktionen darauf die Fronten auf, die zwischen vielen Eltern und einer kinderfeindlichen Umwelt liegen. Was die einen als Ziel ihrer Wünsche betrachten, bezeichnete eine Anwohnerin als ‚glatte Unverschämtheit‘. If“ (FR, 25. 10. 1971)

**S. 20**

Bei diesem Zeitungsausschnitt handelt es sich um eine Meldung (Nachricht, vgl. Arbeitsbuch, S. 5). Ein Reporter (bi) berichtet über den Prozeß, seine Hintergründe und seinen Ausgang. Daß auch bei dieser scheinbar neutralen Meldung ein Reporter bestimmte Informationen ausgewählt hat, sollte den Schülern deutlich werden (vgl. Lernziel: antiautoritäre Haltung gegenüber jeglichem Informationsträger, Auflösung der Anonymität der Informationsgebung). Die ersten vier Arbeitsfragen dienen lediglich der Erschließung des Inhalts. Wenn die Schüler im freien Gespräch über den Text die wesentlichen Widersprüche selbst herausgearbeitet haben, kann auf eine genauere Beantwortung verzichtet werden. Die letzte Frage soll bewußt machen, daß eine Rechtsgrundlage für das Urteil nicht genannt wird.

Bei der Einführung der „Fußnote“ wurde hier der Begriff „Erklärung (Anmerkung)“ als besonders leicht verständlich gewählt. Die Einführung eines anderen Begriffes ist damit jedoch nicht ausgeschlossen.

**S. 21**

Bei diesem Zeitungsausschnitt handelt es sich um einen Kommentar zur Meldung der vorhergehenden Seite. (Die Figur des Bastian ist keine Illustration. Sie kennzeichnet eine bestimmte Kommentarspalte in der „FR“.) Während es in der Meldung nur hieß „Urteil gegen Kinder“, wird nun das Urteil als „kinderfeindlich“ bezeichnet. Fremdwörter und neue Begriffe, die in diesem Kommentar enthalten sind, lassen sich mit Hilfe der Informationen der gleichen Seite oder direkt aus dem Textzusammenhang erklären. So können Schüler in der Regel sowohl räumliche als auch zeitliche Lösungen benennen, um den Begriff „Kompromiß“ zu erklären.

**S. 22**

Der Grundriß der Heimatsiedlung (Ausschnitt aus dem Stadtplan von Frankfurt-Sachsenhausen) dient der Veranschaulichung des Problems: Wo gibt es Spielmöglichkeiten? Wieviel Rasenflächen sind vorhanden? Diese Karte bedarf sicher einer genaueren Analyse, die jedoch von der Fertigkeit der Schüler im Lesen von Grundrißplänen abhängig ist. Die Heimatsiedlung wurde vor etwa 40 Jahren gebaut. Die Reihenhäuser sind dreigeschossig und sehr schmal. Parkplätze für Pkw gibt es nur entlang der Straßen, die alle nur als Einbahnstraßen zu befahren sind. Der einzige größere Spielplatz liegt direkt neben der Bahnlinie und bietet die üblichen Klettergeräte. Zum Spielen im Sinne der oben angeführten Zielsetzung (vgl. FAZ-Bericht) sind sie auf Dauer ungeeignet, weil sie dem kindlichen Betätigungsdrang keine Anregung bieten (vgl. Versuche zur Entwicklung von Abenteuer-Spielplätzen). Die „17 Spielplätze für die Kleinen“, von denen im Text die Rede ist, sind einfache Sandkästen. Insgesamt steht also für „rund 700 Kinder unter 14 Jahren“ nur ein Spielplatz zur Verfügung, der flächenmäßig nicht ausreicht, von der Ausstattung her wenig Anreize bietet und für die meisten Kinder erst nach längerem Weg zu erreichen ist. Das Ergebnis einer Kinderbefragung ist deshalb zur Beurteilung des Sachverhaltes nicht unbedingt notwendig (im Falle Heimatsiedlung liegt es bisher nicht vor).

Der Zeitungsbericht setzt die Kenntnis über den Prozeßverlauf (1. Instanz) voraus. Er enthält sehr viele Zahlen und bedarf einer schrittweisen Interpretation, die unter Umständen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit vorbereitet werden kann.

**1. Stellungnahme der Mieter**

Mit Hilfe der drei ersten Arbeitsfragen, S. 23 links, kann diskutiert werden, welche Gründe die Mieter wohl zu ihrer Stellungnahme bewogen haben. Solche Gründe könnten im Rollenspiel artikuliert werden, wobei es sich besonders empfiehlt, mit dem Tonband zu arbeiten, um so die verschiedenen Argumente und Argumentationsweisen objektiver beurteilen zu können. Hier müßte vor allem Wert darauf gelegt werden, daß die Schüler tatsächlich auf die Argumente der Gegenseite eingehen und sie zu widerlegen versuchen oder versuchen, die Motive der Gegenseite zu erhellen.

(Das Argument, daß die Rasenflächen durch das Spielen ruiniert würden, ist z. B. bereits widerlegt: Die „Gemeinnützige Baugesellschaft m.b.H.“ Baden-Württembergs gab, angeregt durch den Frankfurter Prozeß, ihre Grünflächen für Kinder frei und verzeichnete nach einem halben Jahr keine nennenswerten Rasenschäden. STERN-Journal, 25. 7. 1971.)

Außerdem können die Schüler ihre Meinung in Form von Leserbriefen festhalten und, wenn ein konkreter Fall im eigenen Erfahrungsbereich vorliegt, an die jeweiligen Zeitungen schicken.

**2. 3000 qm Spielfläche**

Da den Schülern die Quadratmeterzahlen nicht viel sagen, muß hier die Karte zu Hilfe genommen werden, oder man kann eine Veranschaulichung (Fläche des Schulhofes, Zahl der Kinder) dazwischenschalten. Hier stellt sich nun die Frage, wer entscheidet, wieviel Platz zum Spielen zur Verfügung steht. Hier können — vor allem wenn in der Umgebung der Schüler entsprechende Entscheidungen anstehen und bewußt gemacht werden sollen — erste Einblicke in die Eigentumsordnung (in diesem Fall Eigentum an Grund und Boden) gewonnen werden (Anschluß- bzw. Übertragungsprobleme wären z. B. Mietprobleme). In diesem Zusammenhang sollten wenn möglich die örtlich geltenden Bestimmungen über die Größe von Spielflächen den Schülern im Wortlaut zugänglich gemacht werden, um deutlich werden zu lassen, wer im konkreten Fall in wessen Interesse entschieden hat.

(Das Städtebau-Institut Nürnberg stellte fest, daß in 16 neuen großen Siedlungen, alles Demonstrationsvorhaben der Bundesregierung, für die Kinder aller Altersstufen jeweils höchstens 4 Quadratmeter Spielfläche zur Verfügung standen, es für jedes Auto jedoch durchschnittlich 25 Quadratmeter Stellfläche gab.)

Der Finanzminister von Rheinland-Pfalz hat eine Kürzung der Landeszuschüsse verfügt, wenn Kinder nicht auf vorhandenen Grünflächen spielen dürfen. STERN-Journal, 25. 7. 1971.)

### 3. Spielplätze sind wenig gefragt

Hier müßte erarbeitet werden, daß die heute vorhandenen Spielplätze in der Regel nicht den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechen. Phantasie, Kreativität und kooperatives Verhalten werden nicht angeregt. Einige Versuche mit „neuen“ Spielplätzen beweisen, daß Kinder Gelegenheit suchen und ausnutzen, um Selbstständigkeit, Initiative und Selbstvertrauen im spielerischen Umgang mit Material und Menschen zu erwerben. Hier sollte versucht werden, den Schülern ihre eigenen Bedürfnisse und auch Aggressionen, die aus mangelnder Bedürfnisbefriedigung entstanden sind, bewußt zu machen (neue Spielmöglichkeiten erproben lassen, Informationen sammeln, andere Schüler befragen . . .) und die Möglichkeiten der Verwirklichung und Durchsetzung zu reflektieren und ggf. zu erproben.

In diesem Zusammenhang kann es sich als möglich erweisen, nach Erkundung und Beurteilung der eigenen Situation mit den Schülern und Eltern gemeinsam eine Aktion zu starten, um im Bereich der Schule, Gemeinde oder Siedlung bessere Spielmöglichkeiten durchzusetzen. Gerade in solchen Fällen ist es jedoch notwendig, das Verständnis oder die Mitarbeit der Eltern zu erreichen.

### S. 23

Die Meldung in der rechten Spalte zusammen mit den entsprechenden Arbeitsfragen und den Informationen in der linken Spalte unten sollen die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse und Begriffe auf einen Übertragungsfall ermöglichen und zugleich über das bisher Erkannte hinaus die Problematik der Sanktionen bewußt machen.

Zur Rubrik „Wichtige Fragen“ vgl. S. 24/25.

### Materialien und weiterführende Literatur

- Doktor Gormander, Als die Kinder die Macht ergriffen, Frankfurt 1969.  
Herburger, G., Birne kann alles, Berlin und Neuwied 1970.  
Weismann, P., Fielaff, D., Polko im Schilderwald, München 1970.  
Wölfel, U., Drei Straßen weiter, in: Die grauen und die grünen Felder, München 1971, S. 73.  
Bleuel, H. P., Kinder in Deutschland, München 1971.  
Bürgerinitiativen, Schritte zur Veränderung, hrsg. v. H. Grossmann, Frankfurt 1971.

## Kapitel 5 Erwartungen, Rollen, Vorurteile oder:

### Warum manche gezwungen werden, eine miese Rolle zu übernehmen

#### Begründungen und Zielvorstellungen

Das Verhalten der Menschen wird durch Erwartungen bestimmt und reguliert. Jeder Mensch, auch der Schüler der Grundschule, richtet sich nach antizipierten Erwartungen. Wenn die Einhaltung von Verhaltenserwartungen in die eigene Bedürfnisdisposition integriert worden ist, spricht man von Verinnerlichung (Internalisierung). Bündel von Erwartungen, die das Verhalten in einer bestimmten Situation definieren, nennt man Rolle. Verhaltensdispositionen, die länger wirksam sind und das Verhalten eines Menschen in einer bestimmten Richtung erwarten lassen, bezeichnet man als Einstellungen. Negative Einstellungen gegenüber Personen oder Personengruppen, in der Regel Minderheiten oder Außenseiter, nennt man Vorurteile.

Jeder Grundschüler hat bereits verschiedene Rollen übernehmen müssen und kennt Rollenkonflikte aus eigener Erfahrung. So kann es zum Konflikt kommen, wenn es dem Schüler nicht möglich ist, die Erwartungen und Normen, die seine Rolle als Kind, Schüler, Junge . . . definieren, in seine eigene Bedürfnisdisposition zu integrieren. Zum Konflikt kann es aber auch kommen, wenn in einer Situation unterschiedliche Erwartungen auftreten oder wenn die Erwartungen und Normen, die eine Rolle definieren, nicht eindeutig sind oder vom Handelnden nicht erkannt werden. Je mehr Verhaltensmuster in abstrakten Normen erstarrt sind — und in unserer Gesellschaft geschieht das in zunehmendem Maße —, je mehr bedarf es der sozialen Kontrolle, da rollenkonformes Verhalten zunehmend komplizierter wird und sich laufend neu anpassen muß. Der Sozialisationsprozeß in der Familie als Einführung in gesellschaftliche Rollen verstanden, kann allein rollenkonformes Verhalten nicht mehr sicherstellen. Die konventionelle Rollentheorie (Hauptvertreter Talcott Parsons) geht davon aus, daß in einem Anpassungsprozeß die „normenkonforme Integration eines Kindes in die Gesellschaft erreicht wird, indem Bedürfnisdispositionen, die um soziale Erfahrungen im komplementären Rollenhandeln organisiert wurden, als Motivation zur Erfüllung vorgegebener Normen in Dienst genommen werden“<sup>60</sup>. Im Gegensatz dazu geht die Rollentheorie des Interaktionismus (im Anschluß an den symbolischen Interaktionismus von G. H. Mead) davon aus, daß die Rollen im Interaktionsprozeß ständig neu definiert werden müssen, wobei der einzelne fähig sein muß, die ständige Unsicherheit und die unvollständige Komplementarität der Bedürfnisbefriedigung zu ertragen. Das bedeutet, daß man die bereits gewonnene Ich-Identität in der Interaktion mit einem Partner, der über seine eigenen Erwartungen und Bedürfnisse sowie über seine Konflikte und Lösungsstrategien nichts zu erkennen gibt, ständig neu riskieren und erproben muß<sup>61</sup>. Nur Ich-Identität verbunden mit Flexibilität und der Bereitschaft zur Interaktion kann verhindern, daß der einzelne Zuflucht zu rigiden Rollenmustern, Stereotypen und Vorurteilen nimmt. Nur so wäre eine nicht blindlings nachvollziehende, sondern bewußte und auf Partizipation und Veränderung zielende Teilnahme am gesellschaftlich-politischen Leben zu erreichen.



Ziel der politischen Bildung muß es also sein

- dem Schüler die Rollen, die er selbst bereits übernommen hat, und die sie definierenden Erwartungen bewußt zu machen;
- den Schüler zu befähigen, die Unsicherheit, die aus der Unvollständigkeit der Definition und der Interpretationsbedürftigkeit seiner Rollen bei gleichzeitiger Unvollständigkeit der Komplementarität von Bedürfnisbefriedigung entsteht, zu ertragen;
- Rollendistanz zu vermitteln, die dem Schüler sowohl geglückte Interaktion wie kalkulierte Verweigerung von rollenkonformem Verhalten ermöglicht und Voraussetzung für vorurteilsfreies Handeln ist.

Diese für den gesamten Sozialisationsprozeß gültigen Ziele können bereits in der Grundschule vorbereitet und teilweise erreicht werden. Das Arbeitsbuch bietet Materialien an, um folgende Teilziele zu verwirklichen:

Die Schüler sollen erkennen,

- daß ihr eigenes Verhalten durch die Erwartungen anderer bestimmt wird;
- daß sie durch ihre Erwartungen auf das Verhalten anderer Einfluß nehmen;
- daß Erwartungen einzelner Menschen oder Menschengruppen zum Nachteil oder zum Schaden reichen können;
- daß durch Erwartungen und Einstellungen vorhandene Zustände erhalten werden (das war immer so!);
- daß durch Erwartungen die Veränderung und Verbesserung vorhandener Zustände verhindert wird (das haben wir noch nie gemacht!);
- daß es notwendig ist, Erwartungen gegenüber Personen oder Gruppen von Personen daraufhin zu überprüfen, wem diese Erwartungen nützen bzw. wer durch diese Erwartungen beeinträchtigt oder ausgenutzt wird;
- daß es in unserer Gesellschaft bestimmte Rollen gibt, die durch Erwartungen definiert sind;
- welche Rollen sie selbst bereits übernommen haben bzw. welche ihnen zugemutet werden;
- daß und warum manche gezwungen werden, eine „miese“ Rolle zu übernehmen;
- daß Erwartungen und/oder Rollen einander widersprechen können und daraus Konflikte entstehen;
- daß es notwendig sein kann, aus der Rolle zu fallen;
- daß es verschiedene Gründe (Ursachen, Bedingungen, Motive) gibt, warum jemand aus der Rolle fällt;
- daß Erwartungen Vorurteile sein können und daß Vorurteile immer zwischen der eigenen Gruppe (WIR) und anderen (DIE) unterscheiden.

Die Schüler sollen befähigt werden,

- ihre eigenen Rollen zu erkennen und gegen andere abzugrenzen;
- Beziehungen zu anderen Menschen zu objektivieren;
- eigene Rollenkonflikte zu erkennen und zu verbalisieren oder im Spiel zu aktualisieren und zu reflektieren;
- die Bedürfnisse anderer zu erkennen und bei der eigenen Rolleninterpretation zu berücksichtigen;
- im Rollenspiel Rollendistanz zu gewinnen;
- zu reflektieren, welche Erwartungen Vorurteile sind bzw. welche Rollen dazu führen, daß jemand weniger kann und darf als andere;
- sich mit Benachteiligten zu solidarisieren.

## Vorschläge zur Organisation des Unterrichts

Ähnlich wie Kapitel 3 bietet das Kapitel 5 Materialien an, die an die eigenen Erfahrungen der Schüler anknüpfen und an ihnen überprüft werden müssen. Ausgehend von der Forderung, daß politische Bildung in der Grundschule vor allem die Aufgabe hat, eigene Erfahrungen bewußt zu machen und über die Reflexion eigener Erfahrungen zur Analyse gesellschaftlicher Realität zu befähigen, wurden zwei für Grundschüler besonders bedeutsame Rollen ausgewählt: die Geschlechterrolle und die Schülerrolle. Beide Rollen werden durch die Schule bestimmt oder verstärkt. Daher können in der Schule auch Möglichkeiten geschaffen und bereitgestellt werden, um Rollenfixierungen aufzubrechen oder neue Rollendefinitionen zu finden und zu erproben.

### S. 24

Am Material dieser Seite soll den Schülern deutlich werden, daß es in unserer Gesellschaft bestimmte Erwartungen gegenüber Jungen und Mädchen gibt, durch die beiden ganz unterschiedliche Möglichkeiten eingeräumt werden. Die in diesen Materialien enthaltene Problematik kann bereits sehr früh bewußt gemacht werden. So berichtete Gerhard Bott in seinem Fernsehfilm über antiautoritäre Kindergärten über entsprechende Unterrichtsversuche in schwedischen Kindergärten. Rollenspiele und das Spiel mit Handpuppen können ebenfalls dazu dienen, den Schülern bewußt zu machen, wie sich das Verhalten von Jungen und Mädchen unterscheidet.

Die Zeugnisse von Sabine und Michael können als Anlaß dienen, die Noten der jeweiligen Klasse daraufhin zu untersuchen, inwieweit man an den Führungsnoten ablesen kann, ob es das Zeugnis eines Jungen oder eines Mädchens ist. Hier muß sich der Lehrer der Diskussion stellen, ob er nicht selbst unterschiedliche Erwartungen hat und dadurch entsprechendes Verhalten erwartet, provoziert und verstärkt. In diesem Zusammenhang muß dann diskutiert werden, daß sich Mädchen oft tatsächlich weniger auffällig verhalten, „braver“ sind als Jungen, d. h., es muß deutlich werden, daß die vorhandenen Erwartungen dahin tendieren, erwartetes Verhalten hervorzu-bringen. Hier muß nun der am schwersten zu organisierende Teil des Lernprozesses einsetzen. Daß es unterschiedliche Erwartungen gegenüber Jungen und Mädchen gibt, werden die Schüler sehr schnell erkennen bzw. haben sie bereits erkannt. Aber daß das nicht notwendigerweise und natürlich so ist — zur Anerkennung dieser Tatsache müssen die Schüler erst befähigt werden. Das setzt voraus, daß sie Gelegenheit erhalten, ihrer bisherigen Einstellung widersprechende Erfahrungen zu machen, sie müssen z. B. selbst erleben, daß Mädchen sich genauso gern mit Technik befassen und genauso viel davon verstehen können wie Jungen. Wenn man berücksichtigt, daß der Unterricht sich an zwei verschiedene Adressatengruppen mit unterschiedlichen Einstellungen wendet, ergibt sich die Notwendigkeit der Differenzierung. Die Mädchen müßten ermutigt werden, die gleichen Chancen zu suchen und auszunutzen, die den Jungen selbstverständlich zur Verfügung stehen. Die Jungen müßten zur Toleranz und zur Kooperation auf gleicher Basis mit den Mädchen veranlaßt werden. Die u. a. auch von der Gewerkschaft geforderte und in einigen Ländern in Kürze zu erwartende Aufhebung der Geschlechtertrennung in den manuell-technischen Fächern (Nadelarbeit für Mädchen, Werken für Jungen) könnte solche neuen Erfahrungen ermöglichen.

### S. 25

Die ersten Informationen fassen zusammen, was bisher erkannt worden sein sollte. In selbständiger Arbeit (Einzelarbeit, besser Gruppenarbeit) können die Schüler einige Ursachen und Bedingungen für diesen Zustand und einige seiner Funktionen selbst finden:

1. Was sagen die Leute, wenn ein Junge oder ein Mädchen sich nicht den Erwartungen entsprechend verhält?
2. Was geschieht, wenn ein Junge oder ein Mädchen sich nicht den Erwartungen entsprechend verhält?
3. Was haben die Jungen bzw. die Mädchen bisher gelernt? Wodurch?

Im Rollenspiel können die Schüler jeweils eigene Erfahrungen mit einbringen. Außerdem kann an die Lerneinheit „Manipulation“ angeknüpft werden. So hat Andreas Müller in einer Arbeit zur zweiten Staatsprüfung beschrieben, wie Schüler eines 3. Schuljahres Bilder von Männern und Frauen aus Illustrierten ausschnitten und an einer Wandtafel sammelten. Beim Vergleichen der Bilder wurde den Schülern bewußt, daß es ganz bestimmte Erwartungen gegenüber Männern und Frauen gibt und daß die hier dargestellten Bilder keineswegs mit der durch die Schüler selbst erfahrenen Realität (z. B. Berufstätigkeit der Mutter) übereinstimmen.

Erst nach solch intensiver Vorarbeit wird es möglich sein, den Schülern in ersten Ansätzen bewußt zu machen, daß hier ein *Circulus vitiosus* entsteht, daß Erwartung und Ergebnis sich bedingen. Die bewußt abstrakt gehaltene Schemazeichnung soll über das Bewußtmachen des Sachverhaltes (*self ful filling prophecy*) hinaus in das Lesen solcher Darstellungen einführen. Je nach Entwicklungs- und Leistungsvermögen der Schüler kann es notwendig sein, schrittweise zu abstrahieren. Hier eine Möglichkeit:

1. Die Schüler spielen alle vier Stationen.
2. Die vier Stationen werden, eventuell durch Strichmännchen veranschaulicht, an der Tafel fixiert.
3. Die vier Stationen werden verbalisiert.
4. Die Zeichnungen werden durch die Verbalisierung ersetzt.
5. Die Begriffe „Erwartung“ und „Ergebnis“ und die Pfeile können eingefügt werden.

In ähnlicher Weise müßte auch die Beantwortung der letzten Frage auf dieser Seite vorbereitet und veranschaulicht werden.

### S. 26

Die Einführung der Begriffe (einschließlich des Begriffes „Vorurteil“, S. 27) sollte nur erfolgen, wenn die entsprechenden Erkenntnisse als sicher vorausgesetzt werden können. Da die Begriffe Lohn und Strafe den Schülern nur allzu vertraut sind, wurde auf die Einführung des Begriffs Sanktion (positiv und negativ) verzichtet. Seine Einführung kann späteren Schuljahren überlassen bleiben. Wert gelegt werden sollte jedoch auf das Bewußtmachen des Sachverhaltes, daß Erwartungen internalisiert werden, d. h., daß das Individuum sich selbst sanktioniert. Zufriedenheit mit sich selbst ist vor allem den Kindern aus der Mittelschicht bereits gut vertraut. Die angestrebte Rollendistanz impliziert jedoch auch Normdistanz.

Wie soziale Kontrolle wirksam wird, um die Einhaltung von gesellschaftlich vorgeschriebenen Verhaltensmustern zu erzwingen, macht in amüsanter Weise die Peanut-Geschichte deutlich. „Willst du uns vor allen Leuten lächerlich machen? Wie sollen wir in Frieden leben, wenn es sich rumspricht, daß . . .!“ Daß es hierbei um einen so nebensächlichen Tatbestand wie das Streicheln von Tieren geht, läßt die Heftigkeit der Reaktion von Lucy um so grotesker erscheinen und macht sie zugleich

sinnfällig. Da der Zeichner Schulz Miniaturen der amerikanischen Gesellschaft zeichnet, ist außerdem bezeichnend, daß gerade das Mädchen die Einhaltung gesellschaftlicher Verhaltensmuster kontrolliert. Genau diese Funktion wird in der Rollentheorie Talcott Parsons der Frau bzw. der Mutter in der Familie zugeschrieben. Mit der Situation „Manchmal verstehe ich die Welt nicht mehr“ werden sich Grundschüler direkt identifizieren können. Unsicherheit gegenüber den Erwartungen der Umwelt sind ihnen nur zu vertraut, wobei die Sicherheit der Kinder aus der Mittelschicht (ich weiß, was richtig ist) nicht überbewertet werden darf, da oft durch besonders strenge Einhaltung von Normen die Angst vor Unsicherheit abgewehrt wird.

### S. 27

Die hier vorgeschlagenen Themen eignen sich gut für Kreisgespräche mit der ganzen Klasse. Eine solche Diskussion setzt allerdings voraus, daß Informationen vorliegen und Erkenntnisse gewonnen wurden. Die Schüler könnten sich ein oder zwei Themen aussuchen, Material sammeln, nachlesen oder nachdenken und auf dieser Basis einen oder einige Tage später diskutieren. Wieviel der Lehrer dabei an Planungs- und Leitungstätigkeit noch leisten muß, hängt davon ab, wieviel Fertigkeit und Übung die Schüler in der Durchführung solcher Gruppen- oder Klassendiskussionen besitzen. (Zu der Geschichte „Wer spielt welche Rolle?“ s. unten.)

### S. 28

Die hier wiedergegebenen Rollenbilder sind, zusammen mit der Geschichte S. 27, als Material zu verstehen, das durch die Schüler entsprechend ihrer eigenen Erfahrungen ergänzt werden kann. Die Arbeitsfragen können am besten in Gruppenarbeit beantwortet werden, deren Ergebnisse dann zu einer Gesamtdarstellung zusammengetragen werden (Übertragungen der hier dargestellten Rollen auf eine Wandzeitung, Ergänzung durch Fotos, Zeichnungen und Texte, Gliedern und Ordnen durch Überschriften und graphische Hinweise). Um das Ziel der Rollendistanz für Schüler noch deutlicher werden zu lassen, wurde in der 2. Auflage des Arbeitsbuches die Frage eingeführt „Muß das so sein?“ (vgl. S. 24/25). Dadurch soll die Möglichkeit der Veränderbarkeit der hier dargestellten Rollenzuschreibungen angedeutet werden.

### S. 29

In der linken Spalte werden Rollenkonflikte dargestellt (Widersprüche zwischen verschiedenen Rollen bzw. Bedürfnissen von Sabine und Michael). Auch hier empfiehlt es sich, mehrere Lösungsmöglichkeiten zu „erspielen“ und über ihre Vor- und Nachteile zu diskutieren.

In der rechten Spalte wird ein Fall geschildert, in dem ein Schüler berechtigterweise aus der Rolle fällt. Die Geschichte beinhaltet die Forderung nach Austragung von Konflikten innerhalb der Schule, und zwar in einer Form, die die Interessenvertretung der Schüler nicht durch Autoritätsentscheidungen unterdrückt. Der Unterrichtserfolg ist von den Übertragungsmöglichkeiten auf die eigene Situation abhängig, d. h., nur wenn innerhalb der eigenen Schule die Vertretung von Individualinteressen (wie hier bei Michael) und Gruppeninteressen toleriert und nicht durch negative Sanktionen beantwortet werden, lassen sich die angestrebten Lernziele operationalisieren.



### S. 30

Die Bildgeschichten von Vater und Sohn (o. e. plauen) eignen sich besonders gut, um eine distanzierte Auseinandersetzung mit sozialen Sachverhalten, von denen die Schüler selbst betroffen sind, zu ermöglichen. Die hier wiedergegebene Geschichte soll die Unterschiedlichkeit von Reaktionen in Abhängigkeit von der jeweiligen Stimmung (dem jeweiligen Affekt) verdeutlichen.

### S. 31

Der Text aus der Hessischen Allgemeinen bietet einen Fall, in dem eine Affekthandlung beschrieben und einige mögliche Ursachen benannt werden. Die Erarbeitung kann in Gruppenarbeit oder im Klassengespräch erfolgen und ggf. auf bereits gewonnene Kenntnisse und Erkenntnisse aufbauen (vgl. „Nachricht“ S. 8 und die Informationen über Gerichtsverfahren und deren Darstellung in der Presse in Kapitel 4). Die Übertragung der auf S. 30/31 gewonnenen Erkenntnisse auf fremdes und eigenes Verhalten ist möglich und notwendig, und zwar mit dem Ziel, Verhalten als Gegenstand von Reflexion zu begreifen und auf Ursachen und Wirkungen zu analysieren.

Zu den „Wichtigen Fragen“ vgl. S. 24/25.

#### Materialien und weiterführende Literatur

Hebel, J. P., Die Ohrfeige, in: Das große Lalula, München 1971, S. 30.

Wölfel, U., Die grauen und die grünen Felder, Mülheim a. d. Ruhr 1970.

Kindertheater und Interaktionspädagogik, hrsg. von M. Klewitz und H. W. Nickel, Stuttgart 1972.

Zimmer, J., u. a., Soziale und individuelle Rollen (3.—4. Schuljahr), in: Politische Erziehung im ästhetischen Bereich, hrsg. von H. Giffhorn, Velber bei Hannover 1971, S. 132 ff.

## Kapitel 6 Herstellung, Verteilung, Verbrauch oder:

Wie aufgeteilt wird, was alle erarbeiten

### Begründungen und Zielsetzungen

Wie bereits in den Begründungen und Zielsetzungen zu Kap. 3 ausgeführt wurde, ist das zentrale Problem der Wirtschaftsordnung „Wie aufgeteilt wird, was alle erarbeiten“ (vgl. S. 24 und S. 39—44). Der Aufbau einer durch diese Zielsetzung begründeten kognitiven Struktur bei Grundschulern ist schwieriger als in anderen Bereichen, da unser Wirtschaftssystem außerordentlich komplex ist und die Vermittlung entsprechend elementarisierter Strukturen in der Grundschule bisher wenig erprobt wurde. Da es sich bei wirtschaftlichen Fragen jedoch um Kernprobleme handelt, ohne die Gesellschaft nicht erfaßt und verstanden werden kann, soll hier in knapper Form ein Überblick über die dem Kapitel zugrunde gelegten fachwissenschaftlichen Aussagen gegeben werden.

Die bestimmenden Komponenten unseres Wirtschaftssystems sind:

- die **Produktion von Gütern** in Form von Waren und Dienstleistungen, die von der **Arbeit** und den **Produktionsmitteln** getragen wird,
- der **Markt** mit der Aufnahme (**Transport**) und Verteilung von Gütern, der über den Bedarf und den Umfang des **Handels** entscheidet,
- der **Konsum**, der von der **Ausstattung mit Kaufkraft (Geld oder Tauschmittel)** abhängig ist und der in einem Abhängigkeitsverhältnis zur **Preisbildung** und zur **Bedarfsdeckung bzw. -weckung** steht.

Zur **Produktion** werden **Arbeit (Arbeitskraft und Arbeitszeit)** und **Kapital** in Form von **Produktionsmitteln** (Werkzeuge, Material, Geld, Produktionsstätten) benötigt. Über Kapital können einzelne Personen oder Personengruppen oder gesellschaftliche Institutionen verfügen. Die **Arbeit** ist eine persönlich zu erbringende Leistung gegen Entgelt. Das gilt auch für die Dienstleistung, die häufig als soziale Handlung oder Hilfe idealisiert wird. Von daher besteht oft noch die Vorstellung, daß soziale Dienstleistungen (Krankenpflege, Bildungsvermittlung, Jugend- und Altenbetreuung u. a.) schlechter oder gar nicht zu vergüten seien im Vergleich zu sonstigen Dienstleistungen. Auch Kinderarbeit — obwohl verboten — und die Arbeit Jugendlicher wird unter solchen Gesichtspunkten unterbewertet. Die daraus resultierenden Konflikte dürfen nicht überspielt, sondern müssen aufgedeckt und ausgetragen werden.

Verhandlungen über **Lohnhöhe** und **Arbeitszeit** und die Festlegung in Tarifverträgen sind durch Gesetz definierte Maßnahmen, die durch divergierende Interessenlagen notwendig sind, zu Interessenvertretungen (Solidarisierung) führen (Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände) und häufig nicht konfliktfrei zu regeln sind. **Lohn** ist ein Anspruch entsprechend persönlicher Leistungen und keine Gabe, für die der Arbeiter dankbar zu sein hat. Arbeitsvollzüge sind heute weitgehend geteilt. Vom Arbeiter erfordern sie Ausbildung und Spezialisierung. Laufende Veränderungen im Produktionsprozeß zwingen zu Mobilität, Flexibilität und lebenslangem Lernen. Arbeit ist nicht nur Männer-, sondern auch Frauensache.

**Produktionsmittel** sind Grundeigentum, Gebäude, Geld, Maschinen und Werkzeuge in verschiedenster Form und von unterschiedlichem Wert. Besondere Bedeutung hat jedoch der **Boden** als Träger von Rohstoffen, die nur einmal gewonnen werden können, und als Träger von wiederholbaren **Gütern** (land- und forstwirtschaft-

liche Nutzung). Der Boden bedarf ebenso wie die **freien Güter** (Wasser, Luft) einer besonderen Behandlung und Pflege, die in der Verantwortung aller Menschen liegt (**Umweltschutz**).

Im Gegensatz zur Sozialstaatsforderung übt in unserer Gesellschaft vor allem der **Markt** die Funktion der Verteilung aus. Form, Art und Größe des Marktes werden durch den Produktionsumfang, die Transportmöglichkeiten und unternehmerische Entscheidungen bestimmt, wobei diese Faktoren in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Nach marktwirtschaftlichen Theorien werden die Preise auf dem Markt bestimmt. **Preisbildung** erfolgt aber nicht allein auf bzw. durch den Markt an Hand von Angebot und Nachfrage, sondern vor allem durch unternehmerische Entscheidungen, teilweise auch durch Eingriffe des Staates. Das Regulativ Angebot und Nachfrage wird oft nur im Direkthandel mit landwirtschaftlichen Erzeugnissen wirksam.

Bei Verteilung und Kalkulation kann zwischen dem kurzen Weg (Produzent — Konsument) und dem langen Weg (Produzent — Handel einschließlich Transport über eine oder mehrere Stationen — Konsument) unterschieden werden.

**Konsum** ist an Kaufkraft gebunden. **Kaufkraft** wird in unserer Wirtschaft am stärksten durch Verfügung über Geld nachgewiesen. Geld kann dabei selbst als „Ware“ auftreten. Aus Geld läßt sich mehr Geld machen (Mehrwert, Profit). Menschen versuchen auf unterschiedliche Art und Weise über Geld zu verfügen. Sie verdienen, sparen, borgen, handeln, spielen, ... Zahlen über die Eigentums- und Vermögensbildung in der BRD beweisen, daß große Vermögen nicht durch Konsumverzicht, sondern in der Regel durch arbeitsloses Einkommen (Rente, Erbschaft) oder größere Investitionen erworben werden. 1,7 Prozent der Bevölkerung verfügen zur Zeit über 75 Prozent des Volksvermögens. Die Verfügungsgewalt über **Geld** stattet mit **Macht** aus und ermöglicht es, **Herrschaft** auszuüben.

Jeder Mensch ist wirtschaftlich und gesellschaftlich eingebunden in den Produktionsprozeß, individuell abhängig von Ausbildung, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft. Aber auch Wohnstätte und Arbeitsplatz werden durch die Strukturen der Wirtschaftsräume bestimmt. Daraus ergeben sich Probleme wie Pendeln zwischen Wohnort und Arbeitsstätte, Funktionswandel der Familie, Rollenwandel der Familienmitglieder, Erhaltung der Arbeitsfähigkeit (Urlaub, Kur, Unfallschutz usw. — Bildungsurlaub, Fortbildung, ...), Freizeitanprüche, die jeweils bezüglich der Chancengleichheit für alle zu analysieren sind.

**Ziele** der politischen Bildung müssen demnach sein:

- Erkenntnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen und sozialen Ungleichheiten, die aus der Wirtschaftsordnung resultieren;
  - Bewußtsein der eigenen Stellung im Produktionsprozeß und im gesamten Wirtschaftsgefüge;
  - Handlungsbereitschaft auf der Basis von Standort- und Problembewußtsein.
- Bereits in der Grundschule können dazu folgende Erkenntnisziele angestrebt und in ersten Ansätzen verwirklicht werden:
- Individuelle Lebensbedingungen (einschließlich Sozialstatus und Selbsteinschätzung) werden durch die Möglichkeit der Verfügung über Geld bestimmt.
  - Entscheidend für den Sozialstatus ist die Höhe des Geldbetrages, über den frei entschieden und verfügt werden kann.
  - Die für den Erwerb von Investitionsgütern erforderliche Ausgabenplanung ist in der Regel nicht durch Konsumverzicht zu leisten.

- Aus Geld kann mehr Geld werden, wenn man Geld genug hat, um Dinge zu bauen oder zu kaufen, die Profit erbringen (Mietshaus, Fabrik, Maschinen, Boden, ...).
  - Waren und Dienstleistungen sind wirtschaftliche Güter.
  - Arbeit ist der wichtigste Produktionsfaktor. Sie schafft Güter aus Rohstoffen mit Hilfe von Produktionsmitteln (in denen bereits Arbeit steckt).
  - Menschen arbeiten meistens zusammen, d. h., sie teilen sich die Arbeit und spezialisieren sich auf eine bestimmte Arbeit.
  - Es muß entschieden werden, wer über die Verteilung des Erarbeiteten entscheidet und in welcher Form.
  - Boden, Luft und Wasser sind Güter, über die der Mensch nicht unbeschränkt verfügen kann, da sie nicht ersetzbar sind (vgl. Grundgesetz Art. 14).
  - Menschliche Arbeit läßt sich durch Maschinen ersetzen oder ergänzen, wenn Energie vorhanden ist.
  - Der Handel hat die Funktion der Verteilung und verbindet Produktion und Konsum (Herstellung — Verteilung — Verbrauch).
  - Der Markt kann stimulierend und regulierend wirken. Er enthält aber auch Steuerungsmechanismen, mit denen wirtschaftliche und politische Macht ausgeübt werden kann.
  - Bei der Preisbildung wirken vielerlei Faktoren mit, z. B. der Markt mit Angebot und Nachfrage (Direkthandel mit landwirtschaftlichen Erzeugnissen) oder die Entscheidungen in einem Unternehmen.
- Neben den Erkenntniszielen spielen auch Verhaltens- und Funktionsziele (instrumentelle Zielsetzungen) eine bedeutende Rolle. Dazu sind zu zählen:
- eigene Erfahrungen in Beziehung zu Ereignissen, Personen und Aufgaben setzen und verbalisieren können;
  - unterscheiden können zwischen bedeutsamen und unwichtigen Gedanken innerhalb eines bestimmten Problembereichs; Erkennen von Fragwürdigkeiten;
  - Sachverhalte in Fragen umformulieren können;
  - Interessenkonflikte als solche erkennen und Möglichkeiten zu ihrer Lösung vorschlagen können;
  - Formen des Zusammenschlusses beschreiben und Gründe zur Solidarisierung nennen können;
  - Erkennen der Interdependenz bei interpersonalen Vorgängen (Abhängigkeit von Ursache und Wirkung);
  - Aufdecken der Interessenlage und des Nutzens für bestimmte Personen oder Gruppen.

#### Vorschläge zur Organisation des Unterrichts

Das Kapitel 6 soll die Schüler zur bewußten Erfassung wirtschaftlicher Vorgänge in ihrer eigenen Umwelt befähigen und den Aufbau einer kognitiven Struktur vorbereiten. Deswegen wurde bei der Darstellung ständig zwischen Materialien, die Realsituationen aus der Umwelt der Kinder schildern, und systematisierten Erklärungen wirtschaftlicher Zusammenhänge abgewechselt. Diese Erklärungen waren auf Grund der Komplexität des dargestellten Sachverhaltes und der damit gegebenen Schwierigkeit der Formulierung in einer den Erkenntnismöglichkeiten von Grundschulern entsprechenden Art besonders vordringlich. Die dabei verwandten Begriffe sind der Fachsprache entnommen. Dabei wurde Elementarisierung der Erkenntniszusammenhänge angestrebt, auf Kindersprache jedoch bewußt verzichtet, da sie



als Instrument zu differenzierter Wahrnehmung und selbständigem Erwerb von Informationen ungeeignet ist (vgl. Arbeitsbuch S. 35, 36, 37, 39, 41, 45, 46, 47 — die jeweils nur in Verbindung mit konkreten Erfahrungen oder als Nachschlagewerke benutzt werden sollten!). Bilder und Texte, die auf Realsituationen in der Umwelt des Kindes hinweisen, haben die Funktion, die Übertragung auf eigene Erfahrungen anzuregen und auf der Basis ergänzender situativer Konkretisierung Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen.

### S. 32/33

Die Aktualität des Aufteilens und des Erarbeitens wäre für die Kinder im überschaubaren Bereich der Familie gegeben, wenn sie in das Wirtschaften ihrer eigenen Familie tatsächlich Einblick nehmen könnten. Da damit nicht immer gerechnet werden kann, werden zwei vergleichbare Familien mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status (Berufsposition, Einkommen) vorgestellt. Aus den angebotenen Zahlen darf auf keinen Fall geschlossen werden: Wer mehr verdient, kann mehr ausgeben — nach dem Motto: Jeder ist seines Glückes Schmied! Vielmehr sollen die Schüler erkennen:

- Ein Teil der Einnahmen ist festgelegt (wiederkehrende, fixe Kosten);
- ein weiterer Teil der Einnahmen muß für notwendige Anschaffungen ausgegeben werden (Kleidung, Möbel, Auto, . . .);
- Wünsche lassen sich ohne Konsumeinschränkungen nur mit dem Teil des Geldes erfüllen, über den frei verfügt werden kann.

Daraus folgt:

Nicht die Höhe der Einnahmen, sondern die Größe des frei verfügbaren Teiles des Geldes entscheidet über den Umfang an Möglichkeiten zur Wunscherfüllung. Wer sein Geld fast völlig für Lebensnotwendiges ausgeben muß, hat kaum Geld zur „Verfügung“.

Was hier an den Familien A und B gezeigt wird, soll zu Einstellungen führen, die eine positive Lebensplanung begründen können, die aber zugleich die Zustände in unserer Gesellschaft kritisch reflektieren helfen. Dadurch soll verhindert werden, daß die Schüler gesellschaftlich Bedingtes einfach hinnehmen oder als Schicksal deuten und ertragen. Bevor mit den im Arbeitsbuch wiedergegebenen Zahlen gearbeitet wird, kann eine Spielsituation (mit Requisiten!) die Erfahrungen der Schüler sammeln und bewußt machen. Eine Übertragung auf die Einkommensverhältnisse in der eigenen Familie der Schüler bedarf der Absprache mit den Eltern, da sonst Konflikte in und mit dem Elternhaus den Unterrichtserfolg in Frage stellen.

Die graphischen Darstellungen verdeutlichen die Aussagen nur, wenn Symbolsprache gelernt wurde und wenn Information aus Säulen- und Kreisdiagrammen entnommen werden kann. Da wirtschaftliche Fakten oft graphisch dargestellt werden, ist das Lesenkönnen von Symbolen, Diagrammen, Graphiken und Tabellen als selbständiges Lernziel zu verstehen und zu üben. Wenn eine Klasse zum erstenmal mit solch komplexen Vergleichszahlen arbeitet, empfiehlt sich die Erarbeitung eines einfachen Säulen- oder Kreisdiagramms an der Tafel und der Vergleich von zwei Diagrammen mit Hilfe von Folien, die man übereinanderlegen kann.

Die Bildleiste S. 33 bietet Material, mit dessen Hilfe die Schüler die Fragen (links unten) selbständig beantworten können. Sie kann zugleich als Anregung dienen, eine entsprechende Wandzeitung (Bildkollagen, durch Farben oder Schriftblöcke gegliedert) zu erstellen — eine Anregung, die auch auf die Seiten 34, 36, 40 und 47 angewandt werden kann.

### S. 35

Im Zusammenhang mit dem „Familienrat“ können in Spielsituationen verschiedene Lösungen „erspielt“ werden. Trockenes Behandeln von Inhalten kann so durch aktualisiertes, Erfahrung organisierendes Handeln und erprobendes Lernen ersetzt werden. Entscheidend ist nicht, daß Schüler über Probleme reden können, sondern daß sie qualifiziert werden, Probleme zu lösen. Dazu ist die fiktive Situation oder das simulierte Handeln ebenso geeignet wie „die Schule als Ernstfall“. Was geschieht mit dem Geld der Elternspende? Wie verhalte ich mich auf dem Ausflug?

### S. 38—42

Die Probleme der Herstellung (S. 38—42), der Arbeitsteilung (S. 41/42), der Umweltverschmutzung (S. 39) werden über Bildergeschichten, Bildprovokationen oder Bildvergleich angerissen. Die Aufarbeitung der angesprochenen Probleme ist allein durch das Materialangebot des Arbeitsbuches nicht ausreichend zu gewährleisten. Hier müssen ggf. Besichtigungen eingeplant und gezielte Sammel- und Erkundungsaufträge verteilt werden. Die Anlage von Bogen für die Arbeitsmappe ist hilfreich zum Ordnen des Materials und zum Fixieren der Ergebnisse. Ergebnissicherung durch Sprachmittel ist dabei nur eine Möglichkeit. Zahl, Maß, Form, Skizze und Zeichnung erweisen sich oft als geeigneter und dienen zugleich Kindern, die weniger sprachgewandt sind. Ein differenziertes Angebot unterstützt den Lernprozeß besser als einseitige Auflagen von Forderungen.

### S. 42

Die historische Komponente wirkt bei allen gesellschaftlichen Fragestellungen mit. Sie kann und muß zur Klärung der gegenwärtigen Situation beitragen, ist aber zur Bewertung derselben selten geeignet. Vergleiche zwischen „früher“ und „heute“ sollten zu eigenen Darstellungs- und Tabellierungsversuchen innerhalb der Klasse anregen, z. B.:

	Früher	Heute	in Zukunft
Bilder			
Texte			

### S. 44

Auf dieser Seite ist ein Kernproblem unserer Gesellschaft dargestellt. Die Eigentumsverhältnisse in der BRD (Eigentum an Produktionsmitteln) können für Grundschüler besonders gut am Mietproblem konkretisiert werden (vgl. u. a. Spielplatzfall in Kap. 4). Die leere Fläche soll nur als Hinweis auf ein noch nicht gelöstes Problem in unserer Gesellschaft verstanden werden, nicht als konkreter Arbeitsauftrag.

## Weiterführende Materialien und Literatur

Beloch, H., *Über die Wirtschaft*, Wiesbaden 1968.

Bödeker, J., *Der Privathaushalt in der wirtschaftspädagogischen Theorie*, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Wolfenbüttel 1969, Heft 10.

Engelhardt, R., *Aspekte politischer Bildung in der Grundschularbeit*, in: *Neue Deutsche Schule*, Essen 1969, Heft 21.

Reip, H., *Elementare Wirtschaftslehre*, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Wolfenbüttel 1969.

Schwartz, E., *Gemeinschaftskunde schon mit den Kleinen*, in: *Neue Deutsche Schule*, Essen 1961.

Schulz, B., *Wirtschaftskunde in der Heimatkunde der Grundschule*, in: *Geographische Rundschau*, Braunschweig 1956.

vgl. auch Literaturhinweise zu Kapitel 3

## Kapitel 7 Stände, Schichten, Klassen

oder:

Wie Menschen daran gehindert werden, etwas zu werden, etwas zu erreichen, etwas zu bewirken

**Vorbemerkung:** In Gesprächen hat sich ergeben, daß dieses Kapitel (mehr noch als andere des Arbeitsbuches) von manchen Lehrern als ein zu harter Eingriff in das angesehen wird, was sie, auch in Erinnerung an die eigene Kindheit, als heile Welt der Kinder lieben und tradieren wollen. So muß kurz auf die Funktion eingegangen werden, die den Fabeln und Märchen früher im Unterricht zugeschrieben wurde, und es muß begründet werden, warum sie heute eine andere Funktion haben müssen. Damit werden zugleich die literatursoziologischen Fragestellungen elementarisiert, die sich weithin gegenüber einer nur hermeneutischen und biographischen Literaturforschung durchgesetzt haben.

### Begründungen und Zielsetzungen

*Zur Funktion von Fabeln und Märchen in der „volkstümlichen Bildung“*

In der am Leitbild der volkstümlichen Bildung orientierten traditionellen Grundschulpädagogik waren Märchen und Fabeln vorherrschende Lesestoffe, weil sie besonders geeignet erschienen, die Schüler zu fesseln und am Lesen zu interessieren, aber auch „in das Leben einzuführen“, wie man den komplexen Prozeß der Sozialisation zu umschreiben pflegte. Dabei wurde im Sinne der Entwicklungspsychologie eine enge Verwandtschaft zwischen dem Denken der Kinder im „Märchenalter“ und dem Märchen unterstellt.

„Sinnfälligkeit der Bilder, Einfachheit und Klarheit der Gestaltung, Sicherheit der Wertung wie jenes Ineinander von Traum und Wirklichkeit, in dem ein Sinn geheimnisvoll verborgen ist, geben dem Märchen eine besondere Nähe zum Kind, zu seiner Welt“<sup>62</sup>.

Als Gefahr wurde damals höchstens gesehen, daß die kindliche Phantasie überreizt werden könnte, daß die „Daemunculi“, von denen schon Herder sprach, den Trieb zur Grausamkeit wecken könnten. Dem wurde der in einem höheren Sinne sittliche Wert des Märchens mit Belohnung des Guten und Bestrafung des Schlechten entgegengestellt. Im übrigen wurden Fabeln und Märchen auch in den pädagogischen Schriften und Lexika in erster Linie als Sprachkunstwerke charakterisiert und kaum in bezug auf den Unterricht betrachtet. So wirkte sich auch auf die Pädagogik aus, daß die Sprach- und Literaturwissenschaften in Deutschland noch bis vor kurzem die gesellschaftlichen Implikationen der Dichtung unbeachtet ließen. Symptomatisch ist folgender Hinweis für die „Behandlung“ von Märchen:

„Keine vernünftige Klarheit, keine Unterschiebung von Zwecken, keine Ausbeutung zu Lehren. Sondern: Märchengestalten (. . .), Märchendinge, Örtlichkeiten, Stimmungen, Motive und die spannende Handlung, die beim Märchen folgerecht stets zum glücklichen Ausgang führt.“

Anders, aber ebenso unkritisch zur Fabel:

„Durch Entwicklung einer erdichteten Begebenheit und ihrer seelischen Vorgänge kommt der Unterricht zu einer sittlichen oder praktischen Lebenslehre für die Kinder“<sup>63</sup>.

Die Schulwirklichkeit wird (soweit man überhaupt etwas von ihr weiß) noch weithin von diesen Wertungen geprägt.



### *Fabeln (und Märchen) — Anlaß für Kritik und für die Erkenntnis gesellschaftlicher Veränderungen*

Für eine kritische Behandlung von Fabeln und Märchen sprechen heute u. a. die folgenden Gründe:

- Die Sozialisationsforschung hat ergeben, daß Inhalte und Motive, die für kindgemäß gehalten wurden, jene Kindgemäßheit erst produzieren; Kinder denken magisch und märchenhaft, weil und solange sie unter dem Einfluß vorwissenschaftlicher, „biogenetischer“ (kurz: die geistige Entwicklung folgte den kulturellen Entwicklungsstufen der Menschheit) Bildungsvorstellungen durch entsprechende Inhalte und Wertsetzungen geprägt werden.
- Die in den meisten Fabeln und Märchen vermittelten Verhaltensmuster und Gesellschaftsvorstellungen entstammen hierarchisch-ständisch strukturierten, immobilen agrarischen Gesellschaften, in denen soziale Ungleichheit als „natürlich“, unvermeidbar, ja förderlich angesehen wurde.
- Die durch Fabeln und Märchen vermittelten Inhalte, Verhaltensmuster, Wertvorstellungen erschweren, wenn sie den Schülern der Grundschule unkritisch vermittelt werden, nicht nur das Zurechtfinden in einer sich wandelnden Gesellschaft; sie verhindern den Aufbau kognitiver und affektiver Strukturen, durch welche eine Qualifikation und Option für Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Veränderung der Gesellschaft auf mehr Freiheit und soziale Gleichheit hin zugrunde gelegt werden kann.

Aus diesen Überlegungen läßt sich die **Zielsetzung** des Kapitels (im Sinne einer Abstufung der Ziele: das Grobziel) herleiten:

Die Schüler sollen befähigt werden zu erkennen,

- daß sich in Fabeln und Märchen Verhältnisse abbilden, in denen Ungleichheit natürlich war und ein Verhalten belohnt wurde, das nicht zuerst dem eigenen Wohle, sondern dem der jeweiligen Herren diente;
- daß diese Verhältnisse nicht mehr bestehen;
- daß sie von den Menschen verändert worden sind, daß aber heute soziale Gleichheit immer noch nicht voll verwirklicht worden ist.

Eine derartige Zielsetzung bliebe vordergründig, ließe sie auf eine allgemeine Verdammung von Fabeln und Märchen hinaus. Manche Fabeln sind durchaus auch Instrumente der Kritik gewesen; nur lief die Lehre der kritischen Fabeln eben doch am Ende darauf hinaus, daß man den „schlechten“ Machthaber durch einen „guten“ ersetzen müsse. (In Befragungsergebnissen, denen nach eine Diktatur unter einem „guten“ Diktator erträglich wäre, zeichnet jenes Bewußtsein heute noch ab.)

Und Märchen sind durchaus auch Ausdruck „utopischen“ Denkens: Projektion eines glücklichen Lebens, auch für die „Armen“, Zukurzgekommenen. Aber: Dieses glücklichere Leben wird im Märchen nicht als politisch „machbar“ angesehen, sondern allein als Folge eines Eingreifens höherer Mächte. So dienten die meisten Fabeldichter und Märchenerzähler, wenn auch nicht „absichtlich“, den Interessen der jeweils herrschenden Gruppen.

#### *Zur Ortung und Auffaltung des Grobzieles*

Grobziele sind „lehrnotwendig“ (valid), wenn sie eine kognitive Struktur aufbauen, die sich weiter verallgemeinern läßt, d. h., wenn sie die kognitive Struktur eines übergreifenden allgemeinen Lernzieles repräsentieren. Das kognitive Grobziel — höchst abstrakt wiederholt: Fabeln und Märchen ideologiekritisch analysieren können — ist Teilziel (und eine der ersten Konkretisierungen) des allgemeinen Lernzieles: gesell-

schaftliche Strukturen, Über- und Unterordnungsverhältnisse, soziale Ungleichheit und deren Ursachen heute und gestern erkennen können (und zwar auch aus der Lektüre). Dem entspricht das affektive Lernziel: zur Überwindung von sozialer Ungleichheit motiviert und qualifiziert werden.

Das Grobziel seinerseits läßt sich im kognitiven Bereich in zwei Gruppen von Teilzielen aufteilen:

#### *— In Erkenntnisziele:*

In Fabeln und Märchen werden Menschen für ungleich gehalten: Die Menschen fanden sich früher mit den Ungleichheiten der ständischen Gesellschaft ab; sie sahen keine Mittel, Wege, Möglichkeiten für eine Veränderung in Richtung auf soziale Gleichheit, d. h. auf die Verminderung der gesellschaftlichen Barrieren für Gleichheit, insbesondere im Sozialisationsprozeß. Es werden Verhaltensweisen belohnt, die den jeweiligen Herren am meisten nützten; heute haben wir einen Anspruch auf soziale Gleichheit; aber die soziale Gleichheit ist noch nicht verwirklicht.

Diese Lernziele bilden eine kognitive Struktur; sie wird im Unterricht dadurch gewonnen, daß an Texte und Situationen entsprechende Arbeitsfragen gerichtet werden.

#### *— In die zur Gewinnung der Erkenntnisse notwendigen Kenntnisse*

(Begriffe und Informationen), die, soweit möglich, als Antwort und Erklärung für Problemfragen motiviert werden, z. B. „Wie kommt der Erzähler dazu, Menschen für so ungleich zu halten wie Wurm und Hahn?“

Zur Veranschaulichung der Begriffe: Stände — Schichten — Klassen — Arbeitgeber — Arbeitnehmer werden Texte, Abbildungen und Schaubilder sowie Statistiken verwendet. Zum Begriff „Grundgesetz“ wird gelernt, daß es das „wichtigste Gesetz“ der Bundesrepublik ist, unter Hinweis auf die Erklärung im Arbeitsbuch, S. 21, Artikel 3,1 des Grundgesetzes wird zitiert.

#### *Die affektive Zielsetzung:*

— „für die Überwindung sozialer Ungleichheiten optieren“ —<sup>64</sup> kann, wie alle Ziele dieses Bereiches, nur angebahnt werden. Indem die Schüler durch Information über überwundene und noch zu überwindende Ungleichheiten ihre eigene Stellung in der Gesellschaft orten lernen, werden sie zu einer Veränderung motiviert. Das kognitiv angebahnte Verständnis für das Phänomen des sozialen Wandels begünstigt die Einstellung (= Disposition für Handeln), sozialen Wandel herbeizuführen.

#### *Lernziele im Bereich der Fertigkeiten*

sind in diesem Kapitel:

- die Übung und Erweiterung der Fertigkeiten, Zahlenangaben (über das Einkommen, über die Bildung, über Verkehrstote) zu verbalisieren, und zwar auch in Form von Vergleichen und Relationen (z. B.: ... hat im Jahr um 2000 zugenommen; ... verdienen dreimal soviel wie ... );
- Anbahnung der Fertigkeiten, Beziehungen zwischen Schaubildern mit verschiedenen Informationen, hier z. B. zwischen Einkommen und Bildung, als Fragen zu formulieren;
- Anbahnung der Fertigkeit, Informationen aus früheren Kapiteln in einem neuen Zusammenhang zu verwenden (Re-integration);
- hierzu, und zwar nicht nur im technischen Sinne, Umgang mit dem Sachregister (z. B. Aufsuchen der Begriffe Gesetz, Arbeitgeber, Eigentum).

## Vorschläge zur Organisation des Unterrichts

Die Erprobung des Kapitels im Unterricht hat einen Bedarf von etwa sieben Doppelstunden ergeben. Im übrigen sind die folgenden Bemerkungen als Hinweise aufzufassen: Offenlegung der Auffassung des Autors, die hinter der Lehrfreiheit des Lehrers rangiert.

Ein durchgängiges methodisches Prinzip für die Gewinnung der Erkenntnisse ist — als erste Stufe einer Operationalisierung — die **Zuordnung** von „Gegenstand“ (Text, Situation, Bild) und „**Auftrag**“ (Arbeitsfrage, Denkanstoß, Schlüsselfrage). Es kann als empirisch erwiesen gelten, daß Denkprozesse und selbständige Arbeit nur in einem Unterricht möglich werden, in dem die Schüler Gelegenheit (und Zeit!) haben, die Antworten in Still-, Partner- oder Gruppenarbeit zu finden und dabei ständig zu erfahren, daß der Lehrer auch die „falsche“ Antwort als Schritt auf dem Wege zu einer Erkenntnis wertet. Insofern provoziert der methodische Aufbau einen integrativen Unterrichtsstil — wie umgekehrt Lernerfolge davon abhängen, daß ein solcher praktiziert wird (vgl. auch Hinweis S. 16).

### S. 48/49

In der ersten Unterrichtseinheit kommt es darauf an, daß die Schüler in den Stand gesetzt werden, die wichtigsten Fragen: „Wodurch und wann werden Hahn und Wurm gleich? Hätte es für Hahn und Wurm eine andere Möglichkeit gegeben, gleich zu werden?“ selbständig zu beantworten. Ob das gelingt, hängt wesentlich davon ab, daß die Schüler **vorher** Gelegenheit erhalten, die einfacheren Fragen (z. B. „Welche Eigenschaften hat der Hahn?“ usw.) ohne Zeit- und Leistungsdruck zu beantworten. Sie erhalten dann ein Kompetenzgefühl, das sie im Verein mit ihrem Erfolgserlebnis motiviert, die schwierigeren Fragen, am besten zuerst in Partner-, Still- und Gruppenarbeit, zu beantworten.

Damit die Schüler lernen, zwischen **persönlichen** Eigenschaften und zugeschriebenen **gesellschaftlichen** Positionen zu unterscheiden (um solche Positionen handelt es sich ja in der Fabel!), ist ein **zweiter Durchgang** durch die Fabel notwendig, und zwar **nachdem** die Informationen der Seiten 50/51 des Arbeitsbuches erarbeitet worden sind. Für die Erarbeitung der Informationen werden die Schüler dadurch motiviert, daß sie (S. 49 rechts) erfahren, daß sie die Fragen: „Welcher Stand . . .“ ohne Information nicht beantworten können.

### S. 49—51

Der Informationsteil ist nicht durch Arbeitsfragen eigens aufgeschlossen; lediglich S. 50 unten rechts wird eine Frage zum Verständnis des Textes gestellt.

(Hierzu: Man kann das Gedicht „Die Schnitterin“ von Gustav Falke heranziehen, dem diese Begebenheit zugrunde liegt. Die Schüler vermögen zu erkennen, daß der Dichter zwar die aufopferungsvolle Tat der Mutter rührend schildert, den Leser aber über die Tat des Sohnes täuscht: „Im Walde des Grafen gejagt“ = „schwer vergangen“! Auch dieser Dichter, wiewohl er die Folgen der Ungleichheit schildert, „personalisiert“ sie in der Figur des „bösen“ Grafen.)

Die Erarbeitung der Information sollte durch vielfältig wechselnde Anstöße zur Selbsttätigkeit geleistet werden, z. B. durch die Frage: Welche Fragen muß man einem Mitschüler stellen, damit man herausbekommt, ob er die Stände kennt?

Eine derartige Beteiligung der Schüler an der Überprüfung von Lerninhalten bildet das Brückenglied zur Objektivierung einer Überprüfung, zur zweiten Stufe der Operationalisierung. Im übrigen läßt sich die Verwendung zahlreicher methodischer Mittel denken: Spiel der Stände, Vortrag des Gedichtes im Rollenspiel, Spiel einer Szene, in der „Hoch“ und „Niedrig“ charakterisiert werden. Doch sollte jenes Spielen nie

so überborden, daß es den Erkenntnisgehalt verwischt: Auch in der Grundschule hat die Reflexion und Verbalisierung Vorrang gegenüber dem Tun!

### S. 52

„Grille und Ameise“ bilden die erste Rekonkretisierungsstufe für das vorher Gelernte; zugleich wird eine neue Schlüsselfrage eingeführt: **Wem nützte der Erzähler damit?**, möglich auch in der vom Lehrer gegebenen Formulierung: Wessen Interessen diene der Erzähler damit? Als Hilfsfragen: Wer hat einen Vorteil davon, wenn die eine Gruppe, der eine Stand arbeitet? Wenn er nicht im Wald jagen darf? usw. usw. Wichtig ist es, hier auch die Erkenntnis anzubahnen, daß die Fabeldichter und Märchen-erzähler anders als Werbetexter (vgl. Kapitel 2) **nicht absichtlich** den Interessen der herrschenden Gruppen, Stände dienen, sondern das damals Gültige unwidersprochen hinnahmen.

### S. 52/53

Der Märchenteil ist von vornherein auf die Anwendung der beiden entscheidenden Arbeitsfragen „Welches Verhalten wird belohnt? — Wer bewirkt das Gute?“ und auf die Wiederanwendung der Frage „Wem nützt das?“ abgestimmt. Dieses „ideologiekritische Instrumentarium“ sollte an möglichst vielen Märchen angewendet werden, die den Kindern bekannt sind. Dann wird auch schon die Erkenntnis angebahnt werden können, die erst S. 55 unten ausformuliert ist und den utopischen Charakter des Märchens anzielt.

### S. 53/54

Der Comic-Part gewinnt Leben, wenn Comics mitgebracht und mit Schwerpunkt an Hand der Fragen untersucht werden: Welche Vorstellungen und Wünsche werden geweckt und wem nützt das? Die Hinweise auf Verkehrsopfer und Vernichtungsmittel, die in den Kontext gehören, können dazu dienen, den **Chancen-Gefahren-Aspekt** der wissenschaftlich-technischen Zivilisation kognitiv anzubahnen. Schon Grundschüler müssen wissen: Wissenschaft und Technik haben das Leben leichter gemacht; sie ermöglichen allen Menschen ein Leben ohne Not — aber: sie enthalten Gefahren (für das Leben, für die Freiheit . . .), die es früher nicht gab.

Die Erkenntnis, daß die Comics das in unserer Welt Wünschenswerte und Mögliche weit weniger human abbilden als die Fabeln und Märchen, wird man den Schülern in der Grundschule noch nicht zumuten können; es kann jedoch eine Prädisposition dafür grundgelegt werden<sup>65</sup>.

### S. 54/55

Das Teilkapitel enthält in Verbindung mit dem Gleichheitspostulat eine Reihe von Informationen, für deren Erarbeitung gilt, was zu den Seiten 49—51 gesagt worden ist. Hingewiesen sei auf die Aussage, daß die Schüler einen **Anspruch darauf haben** zu erfahren, wie mehr Gleichheit (gegenüber der ständischen Gesellschaft und gegenüber den Anfängen der Klassengesellschaft) verwirklicht worden ist; die Erkenntnis, daß Geschichte das Werk von Menschen werden muß, die solidarisch handeln, kann hier angebahnt werden.

Die Informationen über das Einkommen sind zu ergänzen durch Rückgriff auf die Informationen der Seite 19 des Arbeitsbuches, auf der die kognitive Struktur für die Diagnose von Ungleichheiten schon grundgelegt worden ist. Ähnliches gilt für die Re-integration der Informationen für das Eigentum an Produktionsmitteln (vgl. Arbeitsbuch, S. 44).



Wenn die Fertigkeiten der Schüler im Umgang mit statistischem Material noch nicht weit genug entwickelt sind, kann es notwendig sein, vor dem Auswerten der graphischen Darstellungen eine Veranschaulichungsphase einzuschalten (z. B. mit Hilfe von Strichfiguren). Die beiden Diagramme (Einkommen, Schulbildung) dürfen auf keinen Fall in eine falsch vereinfachende Beziehung gesetzt werden: „Wer länger in die Schule geht, verdient später mehr Geld.“ Sie dienen vielmehr der Anbahnung eines Problembewußtseins bzw. einer Fragehaltung: „Bietet eine bessere Schulbildung (ein höheres Einkommen) mehr Chancen? Warum haben die meisten Erwachsenen nur 8 Jahre eine Schule besucht? Warum haben so viele Haushalte ein solch niedriges Einkommen? Wie viele Personen müssen von dem Haushaltseinkommen leben?“ (Vgl. Fortführung dieser Gedanken in George/Hilligen: sehen - beurteilen - handeln, 5./6. Schuljahr, Stichwörter Schule und Einkommen.) Der Begriff „Chancen“ wird auf S. 54 in einer Weise definiert, die alle künftigen Auffaltungen einschließt.

Die Bezeichnung „Klasse“ richtet sich hier streng nach der Definition, die durch das Eigentum an Produktionsmitteln gegeben ist. Die Schüler sollen erkennen, daß sich diese Definition mit anderen Definitionen, die an das Einkommen, die Bildung oder den Beruf gebunden sind, überlagert.

Die Schlüsselfragen (Wichtige Fragen) bieten Gelegenheit zu integrierender Wiederholung. Zweckmäßig ist es, jeweils auf konkrete Situationen — sei es aus dem Kapitel, sei es aus der Erfahrungswelt der Schüler — zurückzugreifen. Die Schlüsselfragen sollten die künftige Lektüre begleiten (vgl. S. 26/27).

#### Materialien und weiterführende Literatur

- Der Kulak und der Knecht, in: Das große Lalula, München 1971, S. 25.  
 Doderer, K., Klassische Kinder- und Jugendbücher. Kritische Betrachtungen, Weinheim 1969, 2. Aufl. 1970.  
 Engelhardt, R., Aspekte politischer Bildung in der Grundschule, in: betrifft: erziehung, Heft 2/1970, S. 18 ff.  
 Paul, A.: Theaterspiel mit Arbeiterkindern (Aschenputtel), in: Kindertheater und Interaktionspädagogik, hrsg. von M. Klewitz und H. W. Nickel, Stuttgart 1972, S. 95 ff.  
 Roggatz, D., Thielke, A., Möglichkeiten der Analyse und praktischen Arbeit zum Thema „Comic als Vehikel von Ideologien“ (6.—8. Schuljahr, 10.—13. Schuljahr), in: Politische Erziehung im ästhetischen Bereich, hrsg. von H. Grifffhorn, Velber bei Hannover 1971, S. 17 ff.  
 Schefer-Vietor, G., Neue Aspekte politischer Bildung: Die Fabel im Unterricht, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Heft 2, 1972, S. 104 ff.

## Kapitel 8 Macht, Kontrolle, Mitbestimmung oder: Wer bestimmt über wen?

### Begründung und Zielsetzung

Macht als Möglichkeit, andere zum Gehorsam zu veranlassen, erfahren die Kinder täglich, und zwar in der Regel in passiver Form: Sie selbst sind gezwungen, sich mehr oder minder freiwillig fremden Machtansprüchen zu beugen. Notwendigkeit und Möglichkeiten von Kontrolle sind weitgehend nicht bewußt. Das Bewußtsein eigener Mitbestimmungsmöglichkeiten beschränkt sich oft auf die Art der Ausführung: „Wenn ich eine Arbeit für Mutti mache, dann darf ich sie machen, wie ich es will, Hauptsache ist, ich mache es richtig.“<sup>66</sup>

Das System der parlamentarischen Demokratie der Bundesrepublik impliziert das Prinzip delegierter Macht und ihrer Kontrolle durch den Wähler. Es fordert die Beteiligung und Mitbestimmung der Betroffenen an den Entscheidungsprozessen. In der Regel beschränkt sich diese Beteiligung jedoch auf die Stimmabgabe bei Wahlen. Die Mitgliedschaft in politischen Parteien und Verbänden ist minimal, die aktive Mitarbeit noch geringer. Diese geringe Bereitschaft zur Partizipation an politisch-gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen kann durch zwei Hauptgründe verursacht sein:

1. Die Institutionen ermöglichen zwar formal die Beteiligung, wichtige Bereiche und weitreichende Entscheidungen sind jedoch der Mitbestimmung durch den einzelnen, und zwar selbst innerhalb und mit Hilfe der Gruppe, der er angehört, entzogen (vgl. u. a. die gesetzlichen Regelungen zur betrieblichen Mitbestimmung, vgl. aber auch die verschiedenen Regelungen zur Schülermitbestimmung).
2. Die passive Einstellung der Betroffenen verhindert die Ausnutzung vorhandener und die Schaffung neuer Mitbestimmungsmöglichkeiten. Bei der Wahl wird nicht eine einzelne Sachentscheidung delegiert, sondern die Entscheidungsmöglichkeit generell. Reaktionen der Entscheidungsträger — seien sie gewählt oder nicht gewählt — werden hingenommen (vgl. Autoritätseinstellung, wie sie in der Primärsozialisation vermittelt wird, S. 9/10).

Die Schwäche der Institutionalisierung von Mitbestimmung und die passive Einstellung der Betroffenen bedingen sich wechselseitig. Unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen muß politische Bildung, die Partizipation bewirken will, folgende Ziele anstreben:

- die Befähigung, Entscheidungsprozesse zu durchschauen und Kontroll- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten zu erkennen;
- die Befähigung, Interessengebundenheit von Entscheidungen zu erkennen, und zwar auf der Basis der Unterscheidungsfähigkeit zwischen Individual- und Gruppeninteressen und zwischen verschiedener Wertigkeit der Interessen;
- die Bereitschaft zu aktivem Engagement, zur Ausnutzung eigener Mitbestimmungsmöglichkeiten und zur Erweiterung der Mitbestimmung im Sinne der Beteiligung der Betroffenen.

Eine Befähigung zur Kontrolle von Macht und zur aktiven Teilnahme an gesellschaftlich-politischen Entscheidungsprozessen setzt voraus, daß sehr frühzeitig aktive Einstellungen grundgelegt werden. Dazu bedarf es vielfältiger Gelegenheiten, um in der selbständigen Gestaltung der Umwelt bzw. im selbständig gestalteten Kontakt mit Menschen Selbstsicherheit zu gewinnen<sup>67</sup> und Entscheidungskompetenzen zu ent-

wickeln. Eine Belehrung über Mitbestimmung und ein Appell zur Ausnutzung der Möglichkeiten muß wirkungslos bleiben, wenn den Schülern in der Grundschule nicht gestattet wird, Aktivität zu entwickeln und Mitbestimmung zu praktizieren. Die Beteiligung bei der Organisation von Wandertagen und Schulfesten oder der Durchführung einer Pausenordnung wird den Grundschulern heute in der Regel ohne weiteres zugebilligt. In diesen Fällen kann jedoch von Mitbestimmung nicht gesprochen werden, da eventuell vorhandene unterschiedliche Ansichten ihren Niederschlag in organisatorischen Kompromissen finden und eventuell auftretende Konflikte im Sinne der Autorität gelöst werden. Eine solche Einschränkung der Mitbestimmung ist weder geeignet, Engagement und Bereitschaft zur Mitarbeit zu wecken, noch bietet sie die Möglichkeit, den Ablauf von gesellschaftlich relevanten Entscheidungsprozessen zu erfahren. Wenn die Fähigkeit zur Mitbestimmung in der Schule gelernt werden soll, müssen die Schüler zunehmend mitbestimmen bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsplanung und -organisation, bei der Art und Menge der Hausaufgaben und bei der Leistungsbewertung und Notengebung. Außerdem sollen Konflikte zwischen Schülern, Schülergruppen bzw. Schülern und Lehrern unter Beteiligung der Schüler gelöst werden. Diese Forderung wird Widerspruch hervorrufen: Sind Grundschüler dazu überhaupt in der Lage? Sie sind es in der Regel derzeit nicht, aber sie können dazu befähigt werden, wenn vom ersten Schultag an Gelegenheiten bereitgestellt werden, an denen das Zustandekommen von Entscheidungen erfahren und reflektiert und die Mitbestimmung geübt werden kann. Im einzelnen Fall muß immer wieder überlegt werden, ob Entscheidungen oder Konfliktlösungen notwendigerweise durch den Lehrer herbeigeführt werden müssen, oder ob — ggf. um den Preis einer zeitlichen Verzögerung oder gar Kürzung des zu bewältigenden Stoffes — die Schüler beteiligt werden können<sup>68</sup>.

Zum Thema Mitbestimmung bietet das Arbeitsbuch Material, mit dessen Hilfe in der Grundschule folgende Teilziele verwirklicht werden können:

Die Schüler sollen erkennen:

- wer über wen bestimmt;
- daß in einer Gruppe über Prioritäten, notwendige Regelungen und ggf. deren Durchsetzung mit Hilfe von Sanktionen entschieden werden kann;
- wie man in einer Gruppe zu Entscheidungen kommen kann, wie Mehrheitsentscheidungen zustande kommen;
- daß Mitbestimmung bedeutet, daß alle Mitglieder einer Gruppe gemeinsam entscheiden,
  - was geregelt werden soll,
  - wie es geregelt werden soll
  - und wem die Macht zur Ausführung der Beschlüsse übertragen werden soll;
- daß ein Sprecher keine Entscheidungen fällen, sondern Gruppenbeschlüsse herbeiführen und ausführen soll;
- daß man Macht delegieren kann, aber auch kontrollieren muß;
- daß in manchen Gruppen einer oder wenige über viele bestimmen.

Die Schüler sollen befähigt werden,

- zwischen wichtigen und unwichtigen Entscheidungen zu unterscheiden;
- zwischen dem Setzen (Legislative) und Durchsetzen (Exekutive) von Regelungen zu unterscheiden;
- zwischen den Interessen der Mächtigen und den Interessen der Abhängigen zu unterscheiden;
- sich für die Durchsetzung der Schülerinteressen zu engagieren.

## Vorschläge zur Organisation des Unterrichts

Dieses Kapitel ist in besonderem Maße darauf angewiesen, durch konkrete Erfahrungen der Schüler und deren Reflexion ergänzt zu werden. Es wurde bewußt darauf verzichtet, die Wahl eines Klassensprechers (einer Klassensprecherin) darzustellen, da Modalitäten einer solchen Wahl keineswegs der Vermittlung durch ein Arbeitsbuch bedürfen. Abstimmungsmethoden müssen angewandt, erprobt, auf Möglichkeiten und Grenzen überprüft werden. In der Anwendungssituation wird Lernen leicht, als Institutionskunde schwer und unwirksam. Aber auch eine nach demokratischen „Spielregeln“ durchgeführte Wahl eines Klassensprechers bietet noch keine Gewähr für Mitbestimmung der Schüler und Aufbau einer durch Erfahrungen abgesicherten kognitiven Struktur, solange Mitbestimmung der Schüler nicht als durchgängiges Prinzip praktiziert wird.

### S. 56/57

Die Geschichte in der hier wiedergegebenen Form wurde erzählt nach der Fabel „Herr der Fliegen“ von W. Golding, wie sie W. Hilligen in „sehen-beurteilen-handeln“, Neubearbeitung für das 7.—10. Schuljahr, dargestellt hat<sup>69</sup>. Zur Erarbeitung des Inhalts können die Illustrationen hilfreich sein. In der ersten Phase sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt. Der Sprecher sitzt auf gleicher Höhe. Seine Funktion ist die Leitung der „Sitzung“ und die Durchführung der Abstimmung. In der zweiten Phase hat sich eine hierarchische Gruppenstruktur entwickelt. Der Bandenchef (exponierte Stellung) wird von einer Leibgarde bewacht. Seine Bande ist durch uniform-ähnliche Kleidung (Gürtel, Feder) kenntlich und besitzt Waffen als Mittel der Machtausübung. Die übrigen Gruppenmitglieder arbeiten unter Aufsicht. Die Geschichte hat sich in mehreren Unterrichtsversuchen (3. und 4. Schuljahr) als wirksam erwiesen, um Grundschulern Entscheidungsprozesse in Gruppen bewußt zu machen. Dabei wurden in der Regel nach einem Klassengespräch (Was muß geregelt werden? Was ist besonders wichtig?) mehrere Möglichkeiten erspielt, wie eine Gruppe ihre Probleme bewältigen kann (teilweise erwies es sich z. B. als überflüssig, einen Sprecher zu wählen). Diese Rollenspiele wurden durch Tonbandaufnahmen fixiert und dadurch für eine objektiviertere Reflexion zugänglich gemacht. Dabei fiel immer wieder auf, daß die spielenden Schüler bei ersten Lösungsversuchen einen Sprecher nur wählten, um ihm dann alle Entscheidungen überlassen zu können. Im Klassengespräch konnte herausgearbeitet werden, welche Vorteile es hat, Entscheidungen nach Diskussion gemeinsam herbeizuführen. Die weiteren Spielversuche konnten dann diese Erkenntnis im Spiel verwerten, und es gelang im zweiten Teil, darüber zu reflektieren, daß für den Bandenchef jedes nicht integrierte Gruppenmitglied als potentielle Gefährdung seiner Position wirken muß. Einer möglichen Identifikation der Schüler mit dem Bandenchef kann durch Übertragung auf die eigene Situation, z. B. durch Bewußtmachen eigener Erfahrungen (Unterlegenheit, Abhängigkeit von Stärkeren, . . .) und der daraus resultierenden Konflikte begegnet werden.

### S. 58

Die Rubrik „Zur Information“ dient der Erklärung von Zusammenhängen. Sie kann als Zusammenfassung von Erfahrungen und Erkenntnissen, die die Schüler im handelnden Spiel und in der Erarbeitung der Geschichte (Arbeitsbuch S. 56/57) gewonnen haben, herangezogen werden. Die Rubrik „Wichtige Fragen“ kann z. B. bei der Analyse von Konflikten im Erfahrungsbereich der Schüler den Transfer der Erkenntnisse erleichtern (vgl. auch S. 28/29).



### S. 59

Hier werden die Grundschüler mit einer Karikatur konfrontiert, die der Gewerkschaftszeitung „Welt der Arbeit“ entnommen ist. Sie bezieht sich auf die Auseinandersetzung um die innerbetriebliche bzw. wirtschaftliche Mitbestimmung. Dieser Zusammenhang kann von Grundschulern kaum erfaßt werden. Sie können aber erkennen, daß hier bestimmte Standpunkte zur Frage der Mitbestimmung und verschiedene Interessen einschließlich vorhandener Unterschiede in der Machtposition dargestellt sind. Die Beantwortung der Arbeitsfragen und die Diskussion der Statements können in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen. Dabei muß beachtet werden, daß mehrdeutige Zuordnungen notwendig sind, z. B. daß jeder „versucht, seine eigenen Interessen durchzusetzen“, daß beide jedoch unterschiedliche Interessen haben. Durch Rollenspiel können bereits übernommene Vorstellungen von Positionen im Arbeitsleben bewußt gemacht und mit dem hier Dargestellten verglichen werden (vgl. die Rollenspiele im „Bericht über das proletarische Kindertheater X“, s. unten).

### S. 60

Hier wird zum erstenmal der Begriff „politisch“ verwandt. Da er ohne vielfältigste Bezugsmöglichkeiten leer und aufgesetzt wirken müßte, wird versucht, erst nach der Auseinandersetzung mit mehreren politischen Problemen an der Art der Problemlösung bewußt zu machen, daß es Probleme gibt, die weder durch Technik und Organisation noch durch individuelles Verhalten gelöst werden können, sondern die der politischen Entscheidung bedürfen. Dabei ist den Autoren wohl bewußt, daß auch das Problem, dessen Lösung hier als möglicherweise privat dargestellt wird, politisch bedingt ist. Für den Schüler muß derzeit jedoch die private Lösung als vorrangig angesehen werden. Als Beispiel für ein notwendigerweise politisch zu lösendes Problem wurde die Gesamtschulfrage gewählt, da sie die Schüler direkt betrifft und in vielen Schulbezirken entsprechende Entscheidungssituationen zu erwarten sind. Die Bildkollage dient als Anregung zu überlegen, welche der im Arbeitsbuch dargestellten Probleme politisch gelöst werden müssen.

### S. 61

Die Quellennachweise sind ebenfalls als Material für die Hand des Schülers zu verstehen (vgl. Lernziel: Aufhebung der Anonymität von Informationen und anti-autoritäre Haltung gegenüber jeglichem Informationsträger).

#### Materialien und weiterführende Literatur

Borchers, E., Das rote Haus in einer kleinen Stadt, Kindertheater, in: Das große Lalula, München 1971, S. 163 ff. Das Theaterstück entstand nach der gleichnamigen Geschichte (Bilderbuch, München 1969) und wurde erstmals von Ute Blaich mit Kindern der 3. Klasse der Schule Heinrich-Helbig-Straße in Hamburg-Bramfeld aufgeführt.

Bericht über das proletarische Kindertheater X, in: betrifft: erziehung, Heft 2/1972, S. 19 ff.  
Engelhardt, R., Fünf Thesen zur Politischen Bildung in der Grundschule, in: Politische Bildung in der Grundschule, Die Grundschule, Heft 4/1971, S. 4 ff.

Schulmerich, C., Soziale Erziehung in den ersten Schulwochen — Einpassung, Anpassung ... und nicht mehr?, in: Aust, Beck, Bingel, Schulmerich, Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule, Essen 1972, S. 53 ff.

## Politische Bildung im Rahmen des Sachunterrichts

Das Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule will für Schüler und Lehrer Anregungen für den Sachunterricht bieten. Auf keinen Fall soll es als ein Plädoyer für eine Vorverlegung des Fachunterrichts in die Grundschule verstanden werden. Politische Bildung ist nur ein Aspekt des Sachunterrichts — allerdings ein sehr wichtiger; denn politische Bildung soll den Grundschüler befähigen, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge zu durchschauen und — im Sinne der übergeordneten Lernziele — aktiv an der Gestaltung der sozialen und dinglichen Umwelt mitzuwirken. Durch die Schwerpunktsetzung „politische Bildung“ mußten andere Aspekte eines gesellschaftswissenschaftlich orientierten Sachunterrichts vernachlässigt werden: der geographische, der historische, aber auch der technische Aspekt. Ansätze für interdisziplinäre Lerneinheiten finden sich jedoch an mehreren Stellen, z. B.

— Am Spielplatzfall wird aufgezeigt, daß die Erkundung der geographischen Umwelt notwendige Voraussetzung für eine Analyse gesellschaftlich-politischer Konflikte sein kann.

— Am Beispiel der Veränderung von Bedürfnissen und Chancen ihrer Befriedigung wird deutlich, daß eine Analyse heutiger Verhältnisse u. U. nur mit Hilfe der Kenntnis ihrer historischen Bedingungen möglich ist.

Solche interdisziplinäre Lerneinheiten, die den Schülern Gelegenheit bieten, ihre Umwelt in vielfältigster Weise und unter verschiedenen Aspekten zu erkunden und zu analysieren, sind für den Sachunterricht besonders wichtig. Sowohl für schwerpunktmäßig „politische“ als auch für interdisziplinäre Lerneinheiten bietet das Arbeitsbuch eine Informationsquelle und ein Lernmittel für die selbständige Arbeit der Schüler. Solche Lernmittel politischer Art erscheinen dringend notwendig, damit es bereits den Grundschulern gelingt, isolierte Erfahrungen miteinander zu verknüpfen und mit Hilfe von bisher vorenthaltenen Informationen und Erkenntnissen diese Erfahrungen als gesellschaftlich bedingte zu begreifen. Ein solches Bewußtsein der eigenen gesellschaftlich bedingten Lage ist Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeit und der Bereitschaft zur Veränderung dieser Gesellschaft in Richtung auf Verwirklichung ihres demokratischen Anspruchs.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Nyssen, F., Kinder und Politik, in: betrifft: erziehung, Heft 1/1970.
- 2 Hartley, E. L., Hartley, R. E., Die Grundlagen der Sozialpsychologie, 2. Aufl. Berlin 1969, S. 180.
- 3 Hofstätter, P. R., Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1963, S. 165 ff.
- 4 Greenstein, F. I., Children and Politics, New Haven and London 1965, S. 2.
- 5 Vgl. u. a.: Adorno, Th. W., Stichworte, Kritische Modelle 2, Frankfurt/M. 1969, S. 87 — Fromm, E., Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M. 1966, S. 167 — Horkheimer, M., Allgemeiner Teil der Studien über Autorität und Familie, Paris 1936, S. 34 — Hartfield, G., Einführung, in: Die autoritäre Gesellschaft, Kritik, Bd. 1, Köln und Opladen 1969, S. 17 — Horn, K., Dressur oder Erziehung, Frankfurt/M. 1967, S. 25/25 — Marcuse, H., Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1969, S. 162.
- 6 Rapp, D. W., Childrearing of Mothers in Germany and the United States, in: Readings in the Psychology of Parent-Child Relations, ed. by G. R. Medinuss, New York, London, Sydney 1967, S. 291.
- 7 Den Untersuchungen liegen zum Teil unterschiedliche Schichtkriterien zugrunde. Zur Begriffsbestimmung, -verwendung und Kritik vgl. die Hinweise bei Gottschalch, W., Neumann-Schönwetter, M., Soukup, G., Sozialisationsforschung, Frankfurt/M. 1971, S. 71 ff.
- 8 Vgl. u. a.: Vernon, Ph. E., Intelligence and Cultural Environment, London 1969, S. 55.
- 9 Vgl. Mollenhauer, K., Sozialisation und Schulerfolg, in: Die Grundschule, Heft 1/1970, S. 34.
- 10 Genauere Ausführungen über die Forschung zur politischen Sozialisation siehe bei Hainke, A., Politische Einstellungen und politische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen, Neuere amerikanische Beiträge zu einer Theorie der politischen Sozialisation, Tübingen 1971. Die vielfältige Literatur zur schichtspezifischen Sozialisation kann hier nicht referiert werden. Hingewiesen sei jedoch auf einige zusammenfassende Arbeiten, von denen aus eine intensivere Auseinandersetzung mit der Sozialisationsproblematik möglich ist: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e Redaktion, Weinheim, Berlin, Basel 1971 — Fürstenau, P., Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967 — Gottschalch, W., Neumann-Schönwetter, M., Soukup, G., Sozialisationsforschung, Frankfurt/M. 1971 — Pressel, A., Sozialisation, in: Beck, J., u. a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 124—154 — Rückriem, G. M., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: Klafki, W., u. a., Erziehungswissenschaft 1, Funkkolleg, Frankfurt/M. 1970, S. 257—322.
- 11 Mollenhauer, K., Erziehung und Emanzipation, 3. Aufl. München 1970.
- 12 Brückner, P., Zur Pathologie des Gehorsams, in: Politische Erziehung als psychologisches Problem, Politische Psychologie Bd. 4, Frankfurt/M. 1966, S. 75.
- 13 Adorno, Th. W., Erziehung zur Entbarbarisierung, in: Erziehung zur Mündigkeit, hrsg. von G. Kadelbach, Frankfurt/M. 1970, S. 137.
- 14 Mitscherlich, A., Aggression und Anpassung, in: Marcuse, H., u. a., Aggression und Anpassung in der Klassengesellschaft, Frankfurt/M. 1968, S. 93.
- 15 Gottschalch, W., Soziologie der politischen Bildung, Stuttgart 1970, S. 124.
- 16 Habermas, J., Thesen zur Theorie der Sozialisation, Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968, o. O. und o. J., S. 11.
- 17 Brückner, P., Zur Pathologie des Gehorsams, a. a. O., S. 75.
- 18 Die Forschung zum Problem schichtspezifischer Sozialisation konzentriert sich bisher weitgehend auf das Erziehungsverhalten in Unterschichten- und Mittelschichtenfamilien. Da Oberschichtensozialisation für die Sozialisation durch die Grundschule jedoch nicht relevant ist, bleibt deren Vernachlässigung durch die Sozialisationsforschung hier ohne Bedeutung.
- 19 Jaide, W., Jugend und Demokratie, München 1970.
- 20 Vgl. u. a. Roeder, P. M., Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965 — Kemmler, L., Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967 — Mollenhauer, K., Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, 3. Aufl., Stuttgart 1969, S. 269—296.
- 21 Hier sei vor allem auf die zusammenfassende Kritik von Hermann Müller hingewiesen: Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, in: Beck, J., u. a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 202—223.
- 22 Vgl. u. a.: Vincze, L. und F., Die Erziehung zum Vorurteil, Wien, Köln, Stuttgart, Zürich 1964.
- 23 Grömminger, A., Die deutschen Fibern der Gegenwart, Weinheim, Berlin, Basel 1970. Die Analyse von Sozialkundebüchern wurde bisher für den Grundschulbereich noch nicht rezipiert.
- 24 „Anachronismus Grundschule“ lautete der Titel einer Sendung des Hessischen Rundfunks innerhalb einer TV-Reihe „Unsere Lehrer“ im Winter 1970/71.
- 25 Titel eines Aufsatzes von A. Holtmann, erschienen in: Die Grundschule, Heft 4/1971, S. 15 ff.
- 26 Müller, H., Affirmative Erziehung, a. a. O., S. 217.
- 27 Röhner, Ch., Politische Bildung im Sachunterricht des 3. und 4. Schuljahres, unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Gießen 1971.
- 28 Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, 5. Aufl. München 1971, S. 13 (im Anschluß an Erich Weniger).
- 29 Es sei auf folgende Zusammenfassung der bisherigen Diskussion um die Didaktik politischer Bildung hingewiesen: Fischer, K. G., Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970 — Schmiederer, R., Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt/M. 1971 — Hilligen, W., Sozialkunde, in: Pädagogisches Lexikon, Herder-Verlag, Freiburg 1970/71 — Protokoll des Lehrgangs 1799 „Zur Didaktik der politischen Bildung — Entwicklungen und Probleme“ vom 30. 6. — 2. 7. 1971, Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Kassel 1971.
- 30 Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil 1. Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen, Institut für Sozialforschung, Frankfurt/M. 1966. — Teschner, M., Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt/M. 1968.
- 31 Vgl. Fischer, K. G., Einführung in die Politische Bildung, a. a. O., S. 75 (im Anschluß an M. Horkheimer).
- 32 Hilligen, W., in: Protokoll des Lehrgangs 1799, a. a. O., S. 13.
- 33 Fischer, K. G., in: Protokoll des Lehrgangs 1799, a. a. O., S. 9.
- 34 Adorno, Th. W., Becker, H., Erziehung wozu?, in: Neue Sammlung 1967, S. 4, auch abgedruckt in: Erziehung zur Mündigkeit, a. a. O., S. 115.
- 35 Fischer, K. G., Einführung in die Politische Bildung, a. a. O., S. 75.
- 36 Vestin, F., Alle Macht den Kindern, Handbuch der positiven Kinderindoktrination, Stockholm 1969, deutsche Ausgabe Berlin 1971, S. 118/119.
- 37 Bruner, J. S., The Prozess of Education, Cambridge 1961, S. 33, hier zitiert nach: Bereitschaft zum Lernen, in: Pädagogische Psychologie, hrsg. von F. Weinert, 3. Aufl., Köln, Berlin 1968, S. 105. Inzwischen ist die gesamte Schrift in — allerdings nicht sehr geglätteter — deutscher Übersetzung erschienen: Der Prozeß der Erziehung, Berlin, Düsseldorf 1970.
- 38 Unterrichtsversuch in einem 2. Schuljahr von H. Langer, Biedenkopf; der Versuch wurde im Rahmen eines Fachpraktikums im Frühjahr 1972 an der Grundschule Gießen-West in mehreren Klassen (1. und 2. Schuljahr) wiederholt.
- 39 Vgl. Hessische Rahmenrichtlinien „Gesellschaftslehre“ (Sekundarstufe I) und „Sachunterricht — Aspekt Gesellschaftslehre“ (Primarstufe), hier zitiert nach unveröffentlichten Arbeitspapieren vom April 1972.
- 40 Zur Rolle des Lehrers und zur Bedeutung seines Unterrichtsstils vgl. u. a.: Hilligen, W., Beobachtungen zum Erziehungs- und Unterrichtsstil in der Sozialkunde, in: Psychologie und Pädagogik, hrsg. von H. Horn, Weinheim, Berlin 1967, S. 47 ff. — Fischer, K. G., Der Interaktionsstil als Mittel der Politischen Bildung, in: Einführung in die Politische Bildung, a. a. O., S. 123 ff.
- 41 Entwurf der Rahmenrichtlinienkommission vom Juli 1972, S. 9/10. Wenn hier auf die noch nicht genehmigten und veröffentlichten RR für Hessen zurückgegriffen wird, so hat das einen doppelten Grund. Zum einen wird in diesen RR zum erstenmal der Versuch gemacht, Lernziele zu formulieren und deren Konsequenz für die Unterrichtsorganisation zu benennen. Zum zweiten hat die Verfasserin an diesen RR mitgearbeitet, so daß einige Gemeinsamkeiten in der Konzeption vorliegen.
- 42 Nickel, H. W., Zur soziologischen Grundlegung einer Interaktions- und Theaterpädagogik, in: Beiträge zu einer Interaktions- und Theaterpädagogik. Aus Referaten und Diskussionen anläßlich der Museums Wochen 1970, Pädagogisches Zentrum Berlin 1971, S. 20 — Vgl. auch: Bericht über das proletarische Kindertheater X, in: betrifft: erziehung, Heft 2/1972, S. 19 ff.
- 43 Vgl. auch den Diskussionspunkt „Das casuistische Prinzip als didaktische Grundentscheidung“, in: Protokoll des Lehrgangs 1799, a. a. O., S. 47 ff.
- 44 Vgl. Hartlaub, M., Bürgerinitiative „Verändert die Schule jetzt!“, in: Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung, hrsg. von H. Grossmann, Frankfurt/M. 1971, S. 11—32.
- 45 Die von den Frankfurter Eltern außerdem verwandten Mittel (Plakate, Rundbriefe und Informationsblätter) können dem Bericht von M. Hartlaub, a. a. O., entnommen werden.
- 46 Der kleine Schüler im Straßenverkehr, Hagemanns Arbeitshefte für die Verkehrserziehung, Düsseldorf 1967, S. 15.



- 47 Krauß, L., Rühl, H., Werbung in Wirtschaft und Politik, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht 3/4, hrsg. von I. und R. Schmiederer, Frankfurt/M. 1970, S. 16.
- 48 Bezieht man die Werbekosten auf die Produktionskosten, so liegen die Anteile wesentlich höher, z. T. bei 50 Prozent. Gerade bei Waschmitteln ist der Anteil besonders hoch (vgl. Haug, W. F., Kritik der Warenästhetik, Frankfurt/M. 1971, S. 34).
- 49 Krauß/Rühl, a. a. O., S. 38.
- 50 Vgl. Urban, D., Tendenz und Wirklichkeit, Essen 1970.
- 51 Vgl. Hess. Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht — Aspekt Gesellschaftslehre, Lerneinheit: „Schöne Welt der Werbung“.
- 52 Urban, D., Tendenz und Wirklichkeit, a. a. O.
- 53 Vgl. Käuferfalle Supermarkt, in: STERN-Magazin 1971.
- 54 Die entsprechenden Versuche wurden von G. Beck in dem Aufsatz „Unterrichtsversuche im 4. Schuljahr zum Problem ‚Manipulation‘ (Irreführung durch Bilder)“ genauer beschrieben, in: Aust, S., Beck, G., Bingel, P., Schulmerich, C., Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule, Essen 1972, S. 23 ff.
- 55 Vgl. Beck, „Manipulation“, a. a. O., S. 26.
- 56 Vgl. auch die Hess. Rahmenrichtlinien, Lerneinheit „Stimmt das?“ für das 2. Schuljahr.
- 57 Urban, D., Tendenz und Wirklichkeit, a. a. O.
- 58 Vgl. Mitscherlich, A., Aggression und Anpassung, in: Marcuse, H., u. a., Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, a. a. O., S. 112, 125, 127.
- 59 Adorno, Th. W., Erziehung zur Mündigkeit, a. a. O., S. 115.
- 60 Krappmann, L., Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: betrifft: erziehung, Heft 3/1971, S. 29.
- 61 Krappmann, L., Neuere Rollenkonzepte . . . , a. a. O., S. 29.
- 62 Lexikon der Pädagogik, Herder-Verl. Ausg. 1964, Stichwort „Märchen“, S. 421. In der Ausgabe 1970/71 ist der Passus nicht mehr enthalten.
- 63 Vogelhuber, O., Besondere Unterrichtslehre, München 1948.
- 64 Gegen ein Lernziel „antiautoritäres Verhalten“ spricht nicht nur der Mißbrauch des Begriffes durch einen irrationalen Anarchismus (sowie unerschätzbare Anstöße die Pädagogik auch der antiautoritären Bewegung verdankt), sondern auch das Ziel, nicht irgendeine „anti-“, sondern eine offene, am Ende dialektische Fragehaltung zu internalisieren: nicht gegen Autorität schlechthin, sondern gegen unbefragte und unkontrollierte — und für die Fähigkeit, das notwendige Maß einer funktionalen Autorität zu konstituieren, die den Grundsätzen Transparenz, Auswechselbarkeit, Offenlegung der Zwecke entspricht.
- 65 Möglichkeiten dazu haben auch Roggatz und Thielke (in: Politische Erziehung im ästhetischen Bereich, Velber bei Hannover 1971, S. 30) aufgezeigt. Sie schlagen dort vor, einen Tag aus dem Leben als Supermann zu zeichnen; S. 36 bringen sie (in Anlehnung an Fragestellungen, die ich in der früheren Ausgabe meines Unterrichtswerkes für das 7.—10. Schuljahr, S. 280, ausgeführt habe — Roggatz und Thielke nehmen darauf nicht Bezug) Anregungen für Vergleiche zwischen dem Leben und Zusammenleben in den Comics und dem Leben und Zusammenleben der Menschen.
- 66 Aussage eines Schülers im 1. Schuljahr auf die Frage: „Hast du etwas zu bestimmen zu Hause?“, Beck, G., Autorität oder Selbstbestimmung? Zur politischen Sozialisation im Vorschulalter, Phil. Dissertation Gießen, 1970, S. 83.
- 67 „Je mehr die Erziehung darauf abzielt, das vernünftige Denken und, im Maße der sich entwickelnden Kräfte, die aktive Tätigkeit des Kindes zu stärken, desto mehr trägt sie dazu bei, das Ich des Kindes zu entfalten. Umgekehrt bedeutet eine Erziehung, die das Kind täuscht, statt es aufzuklären, und die das Kind an aktiv planender Lebensgestaltung im Rahmen seiner Möglichkeiten hindert, eine Störung der Ich-Entwicklung. . . . Stellt die aktive und rationale Lebenspraxis die positive Bedingung der Ich-Entwicklung dar, so ist das Fehlen von Angst die negative.“ Fromm, E., Sozialpsychologischer Teil der Studien über Autorität und Familie, hrsg. von M. Horkheimer, Paris 1936, S. 102.
- 68 Der in Hessen gültige Erlaß zur Schülervertretung fordert in § 1 die Einführung der Grundschüler in die Arbeit der SV. Eine institutionalisierte Schülervertretung oder Schülermitverwaltung in der Grundschule gibt es bisher nicht.
- 69 Vgl. Hilligen, W., sehen beurteilen handeln, Neubearbeitung für das 7.—10. Schuljahr 1969, 6. Aufl. Frankfurt/M. 1972, S. 5—7, vor allem die dort genannten Schlüsselfragen.

## Literatur

### Zur politischen Sozialisation

- Beck, G.: Kinder im politischen System. Zur politischen Sozialisation durch Familie und Grundschule, in: Aust, Beck, Bingel, Schulmerich, Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule, Essen 1972, S. 9 ff.
- Bleuel, H. P., Kinder in Deutschland, München 1971.
- Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, b:e tabu, hrsg. von der b:e Redaktion, Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Fürstenau, P., Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967.
- Gottschalch, W.: Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation, Frankfurt/M. 1972.
- Gottschalch, W., Neumann-Schönwetter, M., Soukup, G., Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt/M. 1971.
- Habermas, J., Thesen zur Theorie der Sozialisation, Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968, o. O. und o. J.
- Hainke, A., Politische Einstellungen und Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen. Neuere amerikanische Beiträge zu einer Theorie der politischen Sozialisation, Tübingen 1971.
- Hartfield, G., Einführung, in: Die autoritäre Gesellschaft, Kritik Bd. 1, Köln und Opladen 1969, S. 9 ff.
- Heinsohn, G., Vorschulerziehung heute?, Frankfurt/M. 1971.
- Horn, K., Dressur oder Erziehung, Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion, Frankfurt/M. 1967.
- Horn, K.: Politische Psychologie, in: Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme, Frankfurt/M. 1969, überarbeitet und aktualisiert, Frankfurt/M. 1972, S. 185 ff.
- Mollenhauer, K., Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, 3. Aufl. 1969, S. 169—196.
- Nyssen, F., Kinder und Politik, in: betrifft: erziehung, Heft 1/1970, S. 20 ff.
- Nyssen, F., Politische Erziehung im Vorschulalter, in: betrifft: erziehung, Heft 1/1971, S. 37 ff.
- Pressel, A., Sozialisation, in: Beck, J., u. a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 124—151.
- Rückriem, G. M., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: Klafki, W., u. a., Erziehungswissenschaft 1, Funk-Kolleg, Frankfurt 1970, S. 257—322.
- Soll Erziehung politisch sein? Hrsg. und kommentiert vom Roten Kollektiv Proletarische Erziehung, Westberlin, Frankfurt/M. 1970.
- Vestin, F., Alle Macht den Kindern, Handbuch in positiver Kinderindoktrination, Stockholm 1969, dt. Ausgabe Berlin 1971.

### Zur politischen Bildung in der Grundschule

- Aust, S., Beck, G., Bingel, P., Schulmerich, C., Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule, Essen 1972.
- Aust/Kunz/Traegl, Sachunterricht in Kategorien, Oberursel/Taunus 1970.
- Beck, G., Aust, S., Hilligen, W., Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Frankfurt/M. 1971, 2. Aufl. 1972.
- Bericht über das proletarische Kindertheater X, in: betrifft: erziehung, Heft 2/1972.
- Dannenberg, U., Information und Argument, in: Politische Bildung in der Grundschule, Die Grundschule, Heft 4/1971, S. 41 ff.
- Engelhardt, R., Aspekte politischer Bildung in der Grundschule, in: betrifft: erziehung, Heft 2/1970, S. 18 ff.
- Engelhardt, R., Fünf Thesen zur Politischen Bildung in der Grundschule, in: Politische Bildung in der Grundschule, Die Grundschule, Heft 4/1971, S. 4 ff.
- Engelhardt, R., Erkenntnisziel: Ideologie und Manipulation, in: Politische Bildung in der Grundschule, Die Grundschule, Heft 4/1971, S. 35 ff.
- Holtmann, A., Soziale Studien ohne soziales Lernen, in: Politische Bildung in der Grundschule, Die Grundschule, Heft 4/1971, S. 15 ff.

- Kindertheater und Interaktionspädagogik, hrsg. von M. Klewitz und H. W. Nickel, Stuttgart 1972.
- Mildner, H., Grundschule und politische Bildung, Frankfurt/M., Berlin, München 1970.
- Müller, H., Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, in: Beck, J., u. a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 224—246.
- Parteilichkeit im Grundschulunterricht, alternative 15. Jg. 1972, Heft 83.
- Politische Bildung in der Grundschule, Die Grundschule, Heft 4/1971.
- Urban, D., Tendenz und Wirklichkeit, Unterrichtsbeispiele zur politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1970.
- Schwartz, E., Die Grundschule, Braunschweig 1969.
- Schwartz, E., Gemeinschaftskunde schon mit den Kleinen, Neue deutsche Schule, Essen 1961.
- Zimmer, Jürgen, u. a., Soziale und individuelle Rollen (3.—4. und 7. Schuljahr), in: Politische Erziehung im ästhetischen Bereich, Unterrichtsbeispiele, hrsg. von H. Griffhorn, Velber bei Hannover 1971, S. 132 ff.

#### *Zur Lektüre für Schüler*

Diese Literaturübersicht umfaßt keine Kinderbücher zu Einzelthemen (hingewiesen sei z. B. auf die Kindertaschenbücher der Reihe „rotfuchs“), sondern Textsammlungen, die als Ganzes oder in Auszügen Material zur politischen Bildung in der Grundschule bieten. Da einige der Bücher erst im Sommer 1972 erschienen sind, konnten sie bei den Materialhinweisen zu den einzelnen Kapiteln noch nicht alle berücksichtigt werden.

- Gelberg, H. J., Erstes Jahrbuch der Kinderliteratur „Geh und spiel mit dem Riesen“, Weinheim, Berlin, Basel 1972.
- Herburger, G., Birne kann alles. Birne kann noch mehr, beide: Neuwied und Berlin 1971.
- Hetmann, F., Bitte nicht spucken. Geschichten vor unserer Tür, Recklinghausen 1972.
- Das große Lalula und andere Geschichten von morgens bis abends, für Kinder zusammengestellt von E. Borchers, München 1971.
- Stiller, G., Kilian, S., NEIN-Buch für Kinder, Weinheim und Basel 1972.
- Waechter, F. K., Eilert, B., Die Kronenklauer, Hamburg 1972.
- Wölfel, U., Die grauen und die grünen Felder, Mülheim a. d. Ruhr 1970.