



Politische Bildung

Werte

2004

Herausgeber:

ThILLM – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

Heinrich-Heine-Allee 2–4

PF 52

99438 Bad Berka

Telefon: 036458 / 56–0

Telefax: 036458 / 56–300

Gesamtleitung: Dr. Hans-Peter Ehrentraut-Daut, ThILLM

Redaktion: Ursula Gödde, ThILLM

Inhalt: Prof. Dr. phil. Carl Deichmann, Professor für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena
Anselm Cypionka, Fachleiter für Sozialkunde am Staatlichen Studienseminar Gera, Außenstelle Jena
Tanja Hausdörfer, Studentin für das Lehramt an Gymnasien für die Fächer Deutsch und Sozialkunde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
Toralf Schenk, Studienreferendar für Geschichte und Sozialkunde am Staatlichen Studienseminar Gera, Außenstelle Jena, Ausbildungsschule IGS "Grete Unrein" Jena
Bernd Guggomos, Lehrer für Sozialkunde, Geschichte und Mathematik an der Edith-Stein-Schule in Erfurt
Mike Bruhn, Lehrer an der Jenaplan-Schule in Jena und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
Sandra Hartmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
Susanne Stobrawa, Studienreferendar für Deutsch und Sozialkunde am Staatlichen Studienseminar Gera, Außenstelle Jena, Ausbildungsschule Orlatal-Gymnasium Neustadt

Gestaltung: Dipl.-Ing. Jana Eichhorn, ThILLM
Wolfgang Klinghammer, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Druck: SDC Satz und Druck Centrum Saalfeld GmbH

Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das ThILLM, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten.

Die Herstellung von Kopien in Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere zu Unterrichtszwecken, ist gestattet.

Diese Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 6,- € abgegeben.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	5
Vorwort	6
1 Einführung (Prof. Dr. Carl Deichmann)	7
2 Werteorientierung als Ziel politischer Bildung (Prof. Dr. Carl Deichmann)	8
2.0 Einleitung: Problematik der Werteerziehung in der politischen Bildung	8
2.1 Demokratische politische Ordnung und Perspektiven der Werteerziehung in der politischen Bildung	9
2.2 Wertediskussion, Symbole und symbolische Politik	12
2.3 Werteerziehung im Lichte des ideengeschichtlichen Ansatzes	18
2.4 Wertevermittlung in der Schul- und Unterrichtskommunikation	22
2.5 Zusammenfassung	24
3 Projektkonzeption: Werteerziehung in der politischen Bildung (Anselm Cypionka)	25
3.0 Zur Aktualität der Werteerziehung in der politischen Bildung	25
3.1 Didaktische Strukturen des Projekts	26
3.2 Werteerziehung im Problembereich "Demokratie"	29
3.3 Literaturhinweise	31
4 Wertevermittlung und Lehrerfortbildung (Dr. Hans-Peter Ehrentraut-Daut)	32
5 Modul "Demokratie" (Tanja Hausdörfer & Toralf Schenk)	34
5.0 Einführung in das Modul "Demokratie"	34
5.1 Modulbaustein 1: Gestrandet auf einer Insel – Paradies oder Albtraum?	35
5.1.1 Beschreibung	35
5.1.2 Didaktisch-methodische Analyse	35
5.1.3 Lernkompetenz	37
5.2 Modulbaustein 2: Was hat John Locke mit unserem politischen System zu tun?	37
5.2.1 Beschreibung	37
5.2.2 Didaktisch-methodische Analyse	38
5.2.3 Lernkompetenz	39
5.3 Modulbaustein 3: Die Schüler gehen als Theoretiker auf die Suche nach dem idealen Staat	39
5.3.1 Beschreibung	39
5.3.2 Didaktisch-methodische Analyse	41
5.3.3 Lernkompetenz	41
5.3.4 Gruppenpuzzle	41
6 Modul "Ich-Du-Beziehungen" (Anselm Cypionka & Bernd Guggomos & Susanne Stobrawa)	43
6.0 Einführung in das Modul "Ich-Du-Beziehungen"	43
6.1 Modulbaustein 1: Werte im Wandel: Brauchen wir in demokratischen Gesellschaften eine Rückkehr zu traditionellen Werten?	44
6.1.1 Didaktisch-methodische Analyse: Brauchen wir in demokratischen Gesellschaften eine Rückkehr zu traditionellen Werten?	44
6.1.2 Lernkompetenz	46
6.2 Modulbaustein 2: Chancen und Probleme des interkulturellen Zusammenlebens – eine Frage der Werte?	47
6.2.1 Didaktisch-methodische Analyse	47
6.2.2 Lernkompetenz	49

6.3	Modulbaustein 3: Rollenspiel "Kulturelle Vielfalt – In X-Stadt soll eine Moschee gebaut werden".....	50
6.3.1	Didaktisch-methodische Analyse.....	50
6.3.2	Lernkompetenz:.....	51
6.4	Literaturhinweise.....	51
7	Modul "Frieden" (Mike Bruhn & Sandra Hartmann).....	53
7.0	Einführung in das Modul "Frieden".....	53
7.1	Modulbaustein 1: Sollen oder wollen wir in Frieden leben?.....	54
7.1.1	Didaktisch-methodische Analyse.....	54
7.1.2	Lernkompetenz.....	55
7.2	Modulbaustein 2: Frieden im Klassenzimmer oder Kriegszustand?.....	56
7.2.1	Didaktisch-methodische Analyse.....	56
7.2.2	Lernkompetenz.....	58
7.3	Modulbaustein 3: Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der (internationalen) Politik?.....	59
7.3.1	Didaktisch-methodische Analyse.....	59
7.3.2	Lernkompetenz.....	60
7.4	Modulbaustein 4: Der UN-Sicherheitsrat – eine wirksame Institution zur Herstellung des Friedens?.....	62
7.4.1	Didaktisch-methodische Analyse.....	62
7.4.2	Lernkompetenz.....	63
7.5	Modulbaustein 5: Wie wichtig ist die Aufgabe der Verwirklichung des Weltfriedens?.....	65
7.5.1	Didaktisch-methodische Analyse.....	65
7.5.2	Lernkompetenz:.....	66
	Abkürzungsverzeichnis.....	69

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3-1:	Übersicht über die Problembereiche und ihren Bezug zu den Schlüsselproblemen	28
Abbildung 3-2:	Sozialkunde in der gymnasialen Oberstufe in Thüringen.....	29
Abbildung 3-3:	Bewertung der Demokratie in der Praxis (Demokratiezufriedenheit) 2001-2003 (in Prozent)	30
Abbildung 3-4:	Typologie der Einstellung zur Demokratie	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1:	Zusammenhang zwischen den grundlegenden Werten und dem Menschenbild, der Gesellschafts- und Staatsauffassung sowie den daraus zu folgernden politischen Ordnungsvorstellungen	21
Tabelle 5-1:	Verlaufsplanung Modul "Demokratie", Baustein 1 ("Inselspiel").....	37
Tabelle 5-2:	Verlaufsplanung Modul "Demokratie", Baustein 2 ("John Locke").....	38
Tabelle 5-3:	Verlaufsplanung Modul "Demokratie", Baustein 3 ("Staatstheoretiker")	40
Tabelle 6-1:	Verlaufsplanung Modul "Ich-Du-Beziehungen", Baustein 1 ("Wertewandel")	44
Tabelle 6-2:	Verlaufsplanung Modul "Ich-Du-Beziehungen", Baustein 2 ("Interkulturelles Zusammenleben")	47
Tabelle 6-3:	Verlaufsplanung Modul "Ich-Du-Beziehungen", Baustein 3 ("Kulturelle Vielfalt – Moschee-Bau").....	50
Tabelle 7-1:	Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 1	55
Tabelle 7-2:	Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 2	59
Tabelle 7-3:	Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 3	61
Tabelle 7-4:	Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 4	64
Tabelle 7-5:	Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 5	67

Vorwort

Mit diesem Themenheft und der begleitenden CD liegt die nunmehr dritte aus einem Projekt hervorgegangene Publikation aus der Reihe "Fächerübergreifendes Lernen" vor. Dabei steht das Thema "Werte" im Mittelpunkt der politikdidaktischen Überlegungen und angebotenen Unterrichtsmaterialien.

Diese werden in drei thematische Abschnitte gegliedert: das Modul "Demokratie", das Modul "Ich-Du-Beziehungen" sowie das Modul "Frieden".

Die Module enthalten zahlreiche praktische und handlungsorientierte Vorschläge für den Unterricht.

Sie orientieren sich an drei ausgesuchten Aspekten der Werteproblematik:

1. Werte als Gegenstände des Unterrichts
2. Werte in ihrer Bedeutung für die politische Urteilsbildung
3. Werte als grundlegende, handlungsbestimmende Motive.

Prof. Dr. Carl Deichmann
Institut für Politikwissenschaft
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Diese Betrachtung erfolgt in Abstimmung mit den im Thüringer Lehrplan Sozialkunde geforderten Themenbereichen und den von den Schülern zu erlernenden Kompetenzen.

Der thematische Aufbau der Publikation richtet sich an der Verwendung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung, der Lehrerfortbildung sowie an den Notwendigkeiten aus, die sich aus der Praxis der politischen Bildung in der Schule ergeben: Einer kurzen Einführung (Kap. 1) und einer politikdidaktischen Reflexion zur Werteorientierung als Ziel politischer Bildung (Kap. 2) folgen Überlegungen zur didaktischen Konzeption des Projekts (Kap. 3). Kapitel 4 beschäftigt sich mit der Wertethematik aus der Sicht der Lehrerfortbildung. Kapitel 5 bis 7 enthalten die inhaltlichen und didaktischen Beschreibungen der auf der CD vorgestellten Materialien.

Danken möchten wir den Projektmitarbeitern aus den verschiedenen Bereichen der politischen Bildung und der Lehrerfortbildung sowie den Mitarbeitern des ThILLM.

Bernd Schreier
Direktor ThILLM

1 Einführung

(Prof. Dr. Carl Deichmann)

Die Werteerziehung in der politischen Bildung wird mit wechselnder Intensität seit den fünfziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland diskutiert. Unterschiedliche gesellschaftliche Vorstellungen von der Weiterentwicklung der politischen Ordnung führten zu zeitbedingten Antworten – von der Partnerschaftsdidaktik der fünfziger Jahre über die Konfliktdidaktik der siebziger Jahre und den damit verbundenen fachdidaktischen sowie politischen Diskussionen bis zum heutigen Diskussionsstand.¹ Dieser zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass die Notwendigkeit der Werteerziehung nicht bezweifelt wird, auch wenn es unterschiedliche Auffassungen über die Realisierung des Zieles gibt.² Das sollte bei einem so sensiblen Bereich der politischen Bildung und angesichts der vielfältigen Interessenunterschiede sowie angesichts der sich zum Teil gegenseitig ausschließenden Weltbilder gesellschaftlicher und politischer Gruppen in der modernen, fragmentierten Gesellschaft nicht zu gering gewichtet werden.

Deshalb ist es auch so wichtig, dass in das Projekt "Werteerziehung in der politischen Bildung" vielfältige Erfahrungen und Kenntnisse der Teilnehmer eingeflossen sind.

- Die Werteorientierung von Schülern, welche in Befragungen zum Ausdruck kommen;
- Die persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse von Studenten;
- Die "taufrischen" Erfahrungen von Referendaren, welche ihre im Studium gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterrichtsalltag, unterstützt von erfahrenen Pädagogen, umsetzen und Schüler befragt haben;
- Die Konzeptionen und Orientierungen von Sozialkundelehrern, Fachleitern und Fachberatern;
- Die wissenschaftliche Reflexion des Gegenstandsbereiches von Vertretern der Politikdidaktik.

Durch die gemeinsame Projektarbeit der Vertreter verschiedener Generationen und beruflicher Funktionen, die sich alle der politischen Bildung verpflichtet fühlen, wird zudem die Kooperation zwischen erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerausbildung weiterentwickelt.

Nicht nur, dass Vertreter aus diesen Bereichen zusammenarbeiten und damit die unterschiedlichen Erfahrungsbereiche verknüpft werden – die Ergebnisse der Arbeit stehen auch Studenten, der Ausbildung in Studienseminaren, den Thüringer Schulen und für die Lehrerfortbildung zur Verfügung.

Die Klammer bildet dabei erstens die Zielorientierung des Thüringer Lehrplans für Sozialkunde. Deshalb beziehen die Arbeitsgruppen ihre didaktischen Überlegungen auf die Schlüsselprobleme Demokratie, Frieden und Ich-Du-Beziehungen.

Zweitens werden Überlegungen zum fachübergreifenden Unterricht angestellt.

Drittens gilt, die fächerübergreifende politische Bildung konstituierend, das Kompetenzmodell, also die Orientierung an der Sach-, Methoden-, Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz der Schüler.

Die in der Publikation enthaltenen politikdidaktischen Überlegungen, die Beschreibung der Module und die Unterrichtsstrukturen und Materialien sollen eine innovative Wirkung auf die politische Bildung in Thüringen entfalten. Die praktischen Teile stellen ein im Unterricht erprobtes Angebot dar. Die Vorschläge sind offen, können also den spezifischen Gruppenbedingungen angepasst werden.

Darüber hinaus sind die vielfältigen methodischen Vorschläge auf andere Gegenstände transferierbar.

Für die hier vorliegende Broschüre wurde der Einfachheit halber stets die männliche Anrede gewählt. Diese umfasst selbstverständlich auch weibliche Personen.

¹ Vgl. Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen 2/1995 zu den verschiedenen Entwicklungsphasen der politikdidaktischen Diskussion.

² Vgl. Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2000.

2 Werteorientierung als Ziel politischer Bildung

(Prof. Dr. Carl Deichmann)

**Politisches Ordnungswissen – Symbole – Werte.
Politikwissenschaftliche und politikdidaktische
Perspektiven der Werteerziehung in der
politischen Bildung.**

2.0 Einleitung: Problematik der Werteerziehung in der politischen Bildung

Gesellschaftsanalysen zeigen die Phänomene der Individualisierung und Globalisierung in unserem Alltag auf und verdeutlichen darüber hinaus, dass traditionelle Werte von den Jugendlichen nicht mehr unbefragt übernommen werden.³ Zwar besteht die Aufgabe der politischen Bildung – verstanden als geplanter Teil eines umfassenderen Sozialisationsprozesses⁴ – unabhängig von zeitbedingten Fragen der Wertevermittlung immer darin, die für die Konstitution einer demokratischen politischen Ordnung notwendigen politischen Werte der Freiheit, Gleichheit, sozialen Gerechtigkeit, Toleranz etc. zu vermitteln. Doch verlangen die festgestellten Entwicklungstendenzen, dem "Werteproblem" eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen.⁵ Deshalb wird in den folgenden Ausführungen zunächst in **Kapitel 2.1** der Zusammenhang zwischen der Wertedimension der demokratischen politischen Ordnung und der Werteerziehung in der politischen Bildung verdeutlicht.

³ Vgl. Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Frankfurt 1998, S. 14ff. zu den Problemen der Individualisierung und Globalisierung; vgl. Schäfers, Bernhard: Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. Stuttgart 2002, S. 236ff. zur Erfassung der sozialen Wandlungsprozesse; vgl. ders./Zapf, Wolfgang (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 2/2002, S. 352ff. zu Einstellungen der Jugendlichen; vgl. ebenda, S. 419ff. zu Lebensstilen in der modernen Gesellschaft.

⁴ Vgl. Kevenhörster, Paul: Politikwissenschaft, Band 1. Entscheidungen und Strukturen der Politik. Opladen 1997, S. 59ff. zu Begriff und Funktion der politischen Sozialisation in demokratischen politischen Ordnungen.

⁵ Vgl. Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2000 zu soziologischen und politikdidaktischen Aspekten der für die politische Bildung relevanten Wertediskussion; vgl. Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 2002, S. 271ff. sowohl zur Wertorientierung der politischen Bildung und der Begründung von Werten als auch zu unterrichtspraktischen Aspekten; vgl. Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexion von Lernprozessen. Opladen 1999, bes. S. 50ff. zur Wertebildung im Unterrichtsprozess; vgl. Sutor, Bernhard: Kleine politische Ethik. Bonn 1997, bes. S. 29ff. zur Begründung der "Wertedimension" im Rahmen des mehrdimensionalen Politikbegriffs.

Hier gilt es auch, den Wertebegriff, auf den sich die anschließenden Überlegungen beziehen, zu erläutern.

Sodann wird es in einem **zweiten Kapitel** (2.2) darum gehen, das Problem "Werteerziehung, Symbole und symbolische Politik" darzustellen, kann doch die in der aktuellen politischen Diskussion festzustellende Funktionalisierung von Werten die Politikdidaktik nicht unberührt lassen. Da es sich hier aber um einen Zusammenhang handelt, der in der politikdidaktischen Diskussion noch nicht in der notwendigen Weise berücksichtigt wurde, nehmen diese Betrachtungen einen relativ breiten Raum ein.

Aus diesen Überlegungen sollen anschließend in **Kapitel 2.3** Konsequenzen gezogen werden, indem der ideengeschichtliche Ansatz in der politischen Bildung skizziert und an den Beispielen erläutert wird.

Die "Vermittlung" von Werten ist allerdings in einem Unterrichtsprozess eingebunden, welcher als Interaktionsprozess zu verstehen ist, in dem also die "personale Beziehung von Lehrenden und Lernenden symmetrisch gedacht..."⁶ wird (werden soll). Die Beteiligten wirken im Kommunikationsprozess zusammen (interagieren) und schaffen so eine neue Wirklichkeit. Diese gilt es zum Gegenstand der Analyse im Zusammenhang mit der Werteerziehung in **Kapitel 2.4** zu machen. Hierbei wird auch deutlich werden, dass das Problem der Wertebildung nicht nur im Zusammenhang mit dem Interaktionsprozess in der Alltagswelt, zu dem besonders das Schulleben gehört, sondern auch in der problemorientierten Behandlung der politischen Gegenstände im Unterrichtsprozess bedeutsam ist. Dies gilt gleichermaßen für die Einstiegs- als auch für die Beurteilungsphase. Diese Zusammenhänge sollen hinsichtlich der Werteerziehung in der Praxis der politischen Bildung im Unterricht und im Schulleben verdeutlicht werden.

⁶ Vgl. Grammes, Tilmann: Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen 1998, S. 114; vgl. ebenda, S. 114ff. zur Konzeption eines "kommunikativen" Unterrichts.

2.1 Demokratische politische Ordnung und Perspektiven der Werteerziehung in der politischen Bildung

Die demokratische politische Ordnung ist – wie jede politische Ordnungsform – werteorientiert.⁷ Deshalb kann eine politische Bildung in der Demokratie nicht wertfrei sein. Allerdings spiegelt sich in ihrer Zielbestimmung die in der Werteorientierung der Demokratie enthaltene Spannung wider: Einerseits garantiert diese die Freiheit des Individuums, andererseits kann sie den Menschen – eben wegen dieser Freiheitsgarantie – nicht zwingen, sich aktiv für den Erhalt der demokratischen politischen Ordnung einzusetzen, also seine Rechte als Parteimitglied, als Wähler u.a. wahrzunehmen. Auch dem Wehrdienst, dessen eigentliche Begründung in der Verteidigung der Freiheit besteht, kann sich der Bürger (vgl. Art. 12a Abs. 2 GG) aus Gewissensgründen entziehen und einen Ersatzdienst leisten. Jeder Bürger kann darüber hinaus wegen der garantierten Freiheit seine persönlichen Wertpräferenzen in seinem Lebensstil und Lebensweg realisieren.⁸ Politische Bildung sollte zwar das Ziel "aktive Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Entwicklung einer demokratischen politischen Identität"⁹ anstreben, weil sie der grundlegenden Werteorientierung der Bürgerfreiheit verpflichtet ist, doch werden junge Bürger nicht zu politischer Aktivität gezwungen. Sie sollen u.a. durch den Sozialkundeunterricht in die Lage versetzt werden, ihre Rechte als Bürger wahrzunehmen. In welcher Intensität sie dies tun, bleibt ihre persönliche Entscheidung.¹⁰

Die in Art. 2 GG als umfassendes Grundrecht garantierte **Freiheit der Person** beschreibt somit den grundlegenden Wertebezug der politischen Ordnung und der politischen

Bildung: Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit. Dieses Recht findet jedoch seine Grenzen in den Rechten anderer, in der "verfassungsmäßigen Ordnung" und in den "Sittengesetzen".

Die im Grundrechtskatalog (Art. 1-19 GG) festgelegten Grundrechte (Freiheits- und Partizipationsrechte) der Gleichheit vor dem Gesetz, der Gewissens- und Glaubensfreiheit, der Achtung vor körperlicher Unversehrtheit, der Meinungsfreiheit, der Berufsfreiheit, der Versammlungs- und Demonstrationsfreiheit, Freiheit von Forschung und Lehre, der Eigentumsgarantie, der Unversehrtheit der Wohnung u.a. können als Ausdrucksformen dieses Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit verstanden werden. Neben der individuellen Freiheit und der Gleichheit vor dem Gesetz gelten als fundamentale Wertebezüge "Frieden und Gerechtigkeit in der Welt" (Art. 1 Abs. 2 GG).

Die letzte Begründung für diese Freiheitsrechte besteht in der "**Würde des Menschen**" (Art. 1 GG). Die "staatliche Gewalt" ist verpflichtet, die Menschenwürde zu achten und zu schützen. Dies bezieht sich auf politische Äußerungen sowie auf politische Handlungen und politische Entscheidungen. Dass dieser Wertebezug des Grundgesetzes als **regulative Idee** immer wieder die aktuelle Diskussion leitet (und nicht nur als Orientierung für Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts dient) zeigt zum Beispiel die Diskussion um die Erlaubnis der Folter in Extremsituationen. Etwa in den Fällen, bei denen vermutet wird, dass ein Verhafteter das Versteck des sich in Lebensgefahr befindlichen Opfers kennt, oder bei Diskussionen im Rahmen der Terrorbekämpfung.¹¹ Insofern ist der Wertebezug der Würde des Menschen als **regulativer Idee** für die politische Kultur¹² der demokratischen politischen Ordnung in ähnlicher Weise prägend wie dies Karl R. Popper in Bezug auf die Idee der Wahrheit für den wissenschaftlichen Forschungsprozess festgestellt hat: "...sie spielt die Rolle einer regulativen Idee. Wir prüfen auf Wahrheit, indem wir das Falsche

⁷ Vgl. Jesse, Eckhard: Typologie politischer Systeme der Gegenwart. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundwissen Politik. Bonn 1997, S. 239ff. zu den verschiedenen politischen Ordnungsformen und deren Legitimationsideen.

⁸ Vgl. Speth, Rudolf; Klein, Ansgar: Demokratische Grundwerte in der pluralisierten Gesellschaft. Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerschaftlichem Engagement. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. a.a.O., S. 30-55, bes. S. 47ff. weiterführend zu diesem Aspekt.

⁹ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. München/Wien 2004, S. 22ff.

¹⁰ Vgl. Detjen, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 25/2000, S. 11-20, bes. S. 18ff. zum unterschiedlichen Engagement der Bürger; vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 26ff. zum Verhältnis zwischen demokratischer politischer Identität und Bürgerverhalten.

¹¹ Vgl. Wolffson, Michael: J'accuse! In: FAZ. 25.6.2004, S. 9 zur unterschiedlichen Sicht des Problems aus verschiedenen historischen Erfahrungen; vgl. FAZ. 25.6.2004, S. 1 zu Reaktionen von Oppositions- und Regierungspolitikern.

¹² Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 152ff. zum engen und weiten Begriff der politischen Kultur für die politische Bildung.

ausscheiden."¹³ Wird der Wertebezug in diesem Sinne nicht nur als Element der "staatlichen Werteordnung"¹⁴, sondern als eine die politische Orientierung der Bürger konstituierende Werteorientierung verstanden, dann hat dies auch Auswirkungen auf deren Einstellungen zum politischen System: Politischen Institutionen wird in besonderer Weise die **Funktion** der Freiheitssicherung zugeschrieben.

Diese von den Bürgern vorzunehmende kritische Werteorientierung findet ihren verfassungsrechtlichen Ausdruck darin, dass die Grundrechte die Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht binden (Art. 1 Abs. 3 GG). Die Wertedimension des Grundgesetzes lässt sich, dies wird schon im Art. 1 GG deutlich, nur in der demokratischen politischen Ordnung realisieren. In ihr haben die Bürger die Möglichkeit, durch die Mitwirkung in Parteien und Verbänden sowie bei Wahlen und Abstimmungen die Entscheidungsträger (auf Zeit) zu bestimmen sowie am Willensbildungsprozess teilzunehmen.

Die Überlegungen zum Zusammenhang von **Werteorientierung des Grundgesetzes und der politischen Bildung rücken folgende Aspekte in den Mittelpunkt:**

Erstens: Zusammenhang zwischen Werten der politischen Ordnung und dem Ziel der politischen Bildung

Politische Bildung **vermittelt** sowohl die **Werte**, welche als regulative Ideen der demokratischen politischen Ordnung anzusehen sind. Sie vermittelt aber darüber hinaus (neben anderen Sozialisationsagenturen) die **Fähigkeit**, sich **am politischen Willensbildungsprozess zu beteiligen**, also partizipationsfähig zu werden.

Damit leistet sie einen fundamentalen Beitrag zur Weiterentwicklung der demokratischen politischen Kultur, welche als subjektive Dimension der demokratischen politischen Ordnung verstanden wird.¹⁵ Ohne die

Zustimmung der Bürger zu den regulativen Ideen der Demokratie und ohne die Fähigkeit und Bereitschaft, sich bei Wahlen und Abstimmungen, in Parteien und demokratischen Institutionen sowie in gesellschaftlichen Institutionen zu engagieren, wird die demokratische politische Ordnung, welche ihrerseits Bedingung der Bürgerfreiheit ist, nicht funktionsfähig bleiben. Bei zusätzlicher ökonomischer Krise und der Unfähigkeit der politischen Elite, die Krise zu bewältigen, besteht die Gefahr, dass die demokratische politische Ordnung ausgehöhlt und bei entsprechenden Rahmenbedingungen in ein totalitäres System übergeht, wie die Erfahrungen aus der Weimarer Republik gezeigt haben.¹⁶

Zweitens: Definition "Werte" und "Normen"

Aus der Skizze der Wertedimension der politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland dürfte auch deutlich geworden sein, mit welchem **Werte**begriff in der Praxis der politischen Bildung gearbeitet und in welcher Weise dieser von anderen in diesem Zusammenhang oft verwendeten Begriffen abgegrenzt werden sollte: **Werte** stellen im Sinne der obigen Definition der regulativen Idee nach Karl R. Popper **die letzte Begründungsbasis und Orientierung** für menschliches Handeln und für die aus menschlichen Interaktionen hervorgegangenen gesellschaftlichen und politischen Institutionen dar. Deshalb bilden sie die Legitimationsbasis für das Zusammenleben in einer Gesellschaft und für politisches Handeln. Freiheit, Gleichheit, Frieden und Gerechtigkeit sind – orientiert an der Würde des Menschen – als Begründung für politisches Handeln unbestritten. Dies gilt auch unabhängig von dem Tatbestand, dass ein **Spannungsverhältnis zwischen bestimmten Werten** existiert – Ausdehnung der Freiheit von Individuen schafft gesellschaftliche Ungleichheiten; mehr gesellschaftliche Gleichheit grenzt individuelle Freiheitsräume und Gestaltungsmöglichkeiten ein.¹⁷ Gleichzeitig wird daran auch die Bedeutung der Grundwerte als regulative Ideen deutlich: die konkrete Umsetzung in politischen Programmen führt zum Streit, weil diese mit den

¹³ Popper, Karl. R.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1/1974, S. 42.

¹⁴ Vgl. Helms, Ludger: Verfassung. In: Jesse, Eckhard; Sturm, Roland (Hg.): Demokratien des 21. Jahrhunderts im Vergleich. Historische Zugänge, Gegenwartsprobleme, Reformperspektiven. Opladen 2002, S. 37-60, bes. S. 42ff. zum Problem von "Verfassung und politischer Kultur" und S. 46ff. zu den Grundrechten.

¹⁵ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 36ff. zur politischen Kultur als Zielhorizont und Handlungsrahmen der politischen Bildung; vgl. Greiffenhagen,

Martin und Sylvia: Politische Kultur. In: dies. (Hg.): Handbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2002, S. 387-401.

¹⁶ Vgl. Bracher, Karl Dietrich: Wendezeiten der Geschichte. München 1995, bes. S. 102ff. zur Analyse dieses Phänomens mit Hilfe machtpolitischer Aspekte.

¹⁷ Vgl. Sutor, Bernhard: Kleine politische Ethik. Bonn 1997, bes. S. 66ff. zur ethischen Begründung sozialer und politischer Gerechtigkeit.

unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen einhergeht. Zum Verständnis der Werte im Allgemeinen und der Grundwerte im Besonderen ist auch die Einsicht wichtig, dass es sich bei den Werten nicht um empirisch beweisbare Begründungen, sondern um **Vernunftansichten**, welche auch aus **historischen Erfahrungen** von Kollektiven entstanden sind, handelt. Die Aussage "Unantastbarkeit der Menschenwürde" ist **keine empirische** Aussage. Es gibt mehr Beispiele für die Missachtung als der Achtung der Menschenwürde. Die Aussage ist von ihrem formallogischen Kern her eine **normative** Aussage, also eine Sollensaussage.¹⁸ Einerseits kommen Menschen durch Vernunftansicht in einem rationalen Diskurs zu der Erkenntnis, dass menschliches Zusammenleben und damit die eigene Freiheit und Sicherheit nur dann möglich sind, wenn grundsätzlich von der Menschenwürde ausgegangen wird – die auch noch gilt, wenn Menschen straffällig geworden sind. Oder (und gleichzeitig) führen die historischen Einsichten, z.B. mit dem Absolutismus, zu revolutionären Prozessen, an deren Ende die Proklamation der Menschenrechte als Alternative zur Legitimation der politischen Ordnung durch das Gottesgnadentum stehen.¹⁹ Werte als die letzte Begründungsbasis für menschliches Handeln können deshalb auch für die Zwecke der politischen Bildung von **Normen** als den in der konkreten Interaktion zu beobachtenden Verhaltensweisen und Verhaltensregeln unterschieden werden.²⁰ Andererseits sind diese Verhaltensweisen und **Verhaltensregeln** wiederum **auf grundlegende Werte zu beziehen**: Mobbing und Hänkeln in Klassen stellen eine Missachtung der Menschenwürde dar, Methoden der Schülerselbsttätigkeit verweisen auf

¹⁸ Vgl. Fischer, Kurt Gerhard: Einführung in die politische Bildung. Stuttgart 1970, S. 102ff. zu den grundlegenden Werten und Einsichten in der politischen Bildung und zu deren Begründungsbasis.

¹⁹ Vgl. Hubig, Christoph; Müller, J. Heinz: Wert. In: Görres-Gesellschaft (Hg.): Staatslexikon. Freiburg 1995, Bd. 5, S. 963f. zur Verwendung des Wert-Begriffs in verschiedenen Wissenschaften und zur logischen Begründung der Werte; vgl. Klages, Helmut: Wertewandel. In: Greiffenhagen, Martin und Sylvia: Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. a.a.O. S. 638-647 zum Wertebegriff und Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland.

²⁰ Vgl. Soeffner, Hans-Georg: Handeln im Alltag. In: Schäfers, Bernhard; Zapf, Wolfgang (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. S. 276-287, bes. S. 282ff. zum Zusammenhang zwischen Normen, Ritualen, Symbolen; vgl. Berger, Peter; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main 4/1974, S. 49ff. zur Institutionalisierung als der für die politische Bildung bedeutsamen wissenssoziologischen Interpretation der Entstehung von Normen in der Alltagsinteraktion.

den Wert der Entfaltung der Persönlichkeit. Zudem wird nicht nur bei diesen Beispielen die individuelle und gruppenorientierte Werteorientierung deutlich, welche starke **emotionale Aspekte** besitzt.

Drittens: Konsequenzen für Gegenstände und Methoden der Werteerziehung

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich auch die Dimensionen für die Werteerziehung in der politischen Bildung.

- Wenn die Werte die letzten Begründungen für politisches Handeln darstellen und die Werteorientierung die beschriebene Bedeutung für das Bürgerbewusstsein, aber auch für die politische Kultur besitzt, muss politische Bildung die Fähigkeit zur Analyse des Umgangs mit Werten in der politischen Diskussion vermitteln. Deshalb besitzt in den folgenden Ausführungen die Betrachtung **"Werteerziehung und symbolische Politik" ein starkes Gewicht** (Kap. 2.2).
- Da die politische Bildung aber auch Einsichten über die Begründung von Werten im Sinne eines rationalen Diskurses und im Sinne der Anerkennung von historischen Erfahrungen vermittelt, besteht die Notwendigkeit, mit Hilfe des **ideengeschichtlichen Ansatzes** die Wertebegründung als Gegenstand der politischen Bildung **neu zu beleben**. Erst auf einer so gesicherten Basis wird die Behandlung von Werten in der politischen Diskussion durchschaubar. (Kap. 2.3)
- Nicht zuletzt besteht allerdings eine wichtige Dimension der **Werteerziehung** in der politischen Bildung **im Interaktions- und Kommunikationsprozess** des Schullebens und der Unterrichtsstunden. Dies haben schon die wenigen Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Werten und Normen gezeigt. Deshalb muss die Werteerziehung bei den in der Gruppe feststellbaren Werten und Normen ansetzen,²¹ den Bezug zu den Werten der politischen Ordnung aufzeigen und geeignete pädagogische Konzepte verfolgen. Diese Aspekte gilt es noch näher zu beschreiben (Kap. 2.4)

²¹ Vgl. Behrmann, Gisela: Werte und Sozialisation. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. a.a.O., S.136-162, bes. 157ff. die Fragenkataloge und Auszüge aus der Shell-Jugendstudie als Anregung für die Befragung der Gruppenmitglieder.

2.2 Wertediskussion, Symbole und symbolische Politik

Zu den Eigentümlichkeiten der öffentlichen politischen Diskussion gehört die **Funktionalisierung der Wertediskussion**.

Es findet also weniger eine Auseinandersetzung über die Inhalte verschiedener Werte, an denen sich politisches Handeln orientieren sollte, statt. Vielmehr betonen Politiker, Vertreter von Verbänden und Journalisten die notwendige Orientierung politischer Entscheidungen, zum Beispiel zur Reform des Sozialsystems, des Bildungssystems oder des Kündigungsrechtes, an bestimmten Werten. Gemeint sind meist die Werte "soziale Gerechtigkeit", "Freiheit" und "Solidarität". Aber auch die Leistungsorientierung oder die patriotische Gesinnung werden als Wertebezüge herangezogen, gilt es, die eigenen politischen Vorstellungen mit einem Gütezeichen zu versehen oder die Vorstellungen der politischen Gegner zu brandmarken. Selten werden die verwendeten Begriffe hinreichend analysiert. Weder in den kurzen Statements auf Pressekonferenzen, die wöchentlich als Rituale abgehalten werden,²² noch in den auf allen Kanälen – oft gleichzeitig zu denselben Themen – ablaufenden Talkshows. Zwar wird andererseits von den Akteuren der öffentlichen Diskussion immer wieder die Notwendigkeit einer "Wertedebatte" angemahnt, aber dieselben Akteure binden sich in die Rituale ein und verhindern damit diese Debatte. Damit ist gemeint: In **Talkshows** unterbricht der Moderator immer dann die Diskussionsbeiträge, wenn komplexe politische Gegenstände erläutert und auf grundsätzliche Zusammenhänge bezogen werden sollen, mit dem Hinweis, das führe zu weit und langweile die Zuschauer und Zuhörer. Politiker sind dadurch gezwungen, plakativ zu argumentieren und pointiert zu formulieren, der eigenen Position möglichst durch einen Angriff auf den politischen Gegner klare Konturen zu geben und die fehlende (oder falsche) Werteorientierung beim

politischen Gegner einzuklagen. Dieser reagiert ebenso "mediengerecht", das Publikum klatscht und bekundet wenig später Zustimmung zur Meinung des "Fachmannes" (meist eines Professors für den diskutierten Politikbereich), welcher anmahnt, die Politiker sollten sich weniger streiten, sondern eher "sachgerechte" Lösungen suchen.

In **Presseerklärungen und Statements** bindet sich die Politik insofern in die Rituale ein, als Partei- und Regierungsvertreter ihre "Botschaft" mediengerecht aufbereiten.²³ Journalisten, die ebenfalls wie Politiker unter erheblichem Zeitdruck stehen, sollen Informationen und Bewertungen möglichst so übernehmen wie es in die strategische und taktische Konzeption der politischen Handlungsträger (des Senders) passt.

Hieran wird deutlich, dass die Funktionalisierung der Wertediskussion unmittelbar mit den **Strukturbedingungen unserer medialen Welt** zusammenhängt. Politik erhält damit aber auch immer mehr die Aspekte **der symbolischen Politik**.²⁴ Zwar stellte symbolische Politik schon seit jeher die Außenseite des politischen Prozesses, der von den "Zuschauern" nicht im Detail zu beobachten ist, dar. Doch wird dieser Außenaspekt, die Darstellung und Deutung politischer Interaktionen (im Kabinett, bei internationalen Konferenzen etc.) in der Mediengesellschaft immer wichtiger. Wie Politik dargestellt, "verkauft" wird, ist oft wichtiger als die jeweiligen Inhalte, ja ersetzt diese Inhalte oft. Und in diesem Prozess der symbolischen Politik spielen die "Bewertungen", also der **Verweis auf offensichtlich positive Werte**, neben der Ritualisierung und der Personalisierung der Politik eine immer größere Rolle.

²³ Vgl. Meyer, Thomas: Die Theatralik der Politik in der Mediendemokratie. a.a.O. S. 15 zu dem damit angesprochenen Beziehungsgeflecht zwischen den beiden Systemen "Politik" und "Medien"; vgl. Saxer, Ulrich: System, Systemwandel und politische Kommunikation. In: Jarren, Otfried; Sarcinelli, Ulrich; Saxer, Ulrich (Hg.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Opladen 1998, S. 21-64 zu den wissenschaftlichen Perspektiven des Forschungsgegenstandes der politischen Kommunikation; vgl. ebenda, S. 46ff. zur Beschreibung der "Kommunikations- und Mediengesellschaft" und den sie bedingenden Wandlungsprozessen (Gesellschafts-, Medien- und Öffentlichkeitswandel).

²⁴ Vgl. Meyer, Thomas: Die Inszenierung des Scheins. Symbolische Politik in der Mediengesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Bonn 1995, S. 425-236 zur Beschreibung der symbolischen Politik; vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 163ff. zur Behandlung von Aspekten der symbolischen Politik in der politischen Bildung.

²² Vgl. Meyer, Thomas: Die Theatralik in der Mediendemokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 53/2003, S. 12-19, bes. S. 13ff. zur "Inszenierung" und "Theatralisierung" von Politik unter den Bedingungen der Mediendemokratie; vgl. Dörner, Andreas: Wahlkämpfe – eine rituelle Inszenierung des "demokratischen Mythos". In: ders.; Vogt, Ludgera (Hg.): Wahlkämpfe. Betrachtungen über ein demokratisches Ritual. Frankfurt/M. 2002, S. 16-42, bes. S. 29 zum Begriff "Ritual", durch welches den Menschen Orientierungssicherheit gegeben wird.

Eine höhere Intensitätsstufe erhält die Funktionalisierung von Werten im Rahmen der symbolischen Politik sodann, wenn das Bekenntnis für oder gegen einen **Wert mit der Wahlentscheidung** für oder gegen eine Partei gleichgesetzt wird.²⁵ Klassische **Beispiele** hierfür sind die Bundestagswahlkämpfe von 1980 und von 1998.

"Freiheit statt/ oder Sozialismus" wurde als Slogan in den Mittelpunkt des Bundestagswahlkampfes 1980 vom damaligen CSU-Vorsitzenden Franz-Josef Strauß gestellt. Die Union stand nach der Meinung des damaligen Kanzlerkandidaten von CDU/CSU für die individuelle Freiheit, für die europäische Integration und den Westen, die Wähler sollten andererseits die SPD mit den negativen Attributen des Sozialismus, Kollektivismus und der Hegemonie der Sowjetunion identifizieren.²⁶

Bundeskanzler Schröder gewann die schon für die SPD verloren gehaltene Bundestagswahl von 2002 mit der Umstellung seines Wahlkampfes, der durch die (für die Regierungskoalition negativen) sozial- und wirtschaftspolitischen Themen geprägt war, auf eine Kampagne gegen den Irak-Krieg. Wer für Bundeskanzler Gerhard Schröder (SPD) und Außenminister Joseph Fischer (Bündnis 90/ Die Grünen) votiert, sei für den Frieden und gegen eine Beteiligung Deutschlands am Irak-Krieg, wer die Opposition wähle, für den Irak-Krieg, so die Botschaft. Dabei spielten auch hier differenzierte Argumentationsstrukturen, z.B. inwieweit die Politik der USA durch bilaterale Gespräche oder durch den UN-Sicherheitsrat in ihrer Politik durch Deutschland (in Kooperation mit anderen Nationen, auch im Rahmen des NATO-Bündnisses) hätten beeinflusst werden können, keine Rolle.²⁷

Beide Beispiele, die durch solche aus der Adenauer-Zeit (1949-1963), der Ära der sozialliberalen Koalition (1972-

1981) ergänzt werden könnten,²⁸ **zeigen erstens**, dass komplexe Politik- und Argumentationsstrukturen durch Reduzierung auf grundlegende **Werte** vereinfacht werden. Diese **erhalten** aber – und das ist der Kern der Funktionalisierung – **einen Symbolcharakter**.

Zweitens wird aber auch dies deutlich: Die propagierten Werte und die Abgrenzung von den dem politischen Gegner zugeschriebenen Werteorientierungen entpuppen sich bei näherer Analyse als **Scheinalternativen**. Der Bürger merkt, wenn der Emotionalisierung durch Wahlkämpfe und aktuelle Debatten eine ruhigere Betrachtung folgt, dass die Welt komplizierter ist und sich Politik nicht (immer) auf einfache Alternativen reduzieren lässt. Langfristig führen diese Erfahrungen "mit der Politik" zu einer zynischen oder sarkastischen Einstellung gegenüber den Politikern oder der Politik. Begünstigt wird diese Einstellung und größer wird die Verunsicherung, wenn im Verlauf der außenpolitischen Handlungen, z.B. des Irak-Krieges, welchen die Bürger in gutem Glauben u.a. als Maßnahme zur Abschaffung einer Diktatur und der bekannten Folter unter der Herrschaft von Saddam Hussein befürwortet haben, menschenverachtende Verhör- und Foltermethoden angewendet werden.²⁹ Kein Wunder, dass bei **Befragungen der Bürger** die Gerichte, nicht Parteien und politische Institutionen hohe Sympathiewerte erhalten.³⁰ Hierin könnte nicht nur eine zu beklagende Konfliktscheu sowie eine Parteien- und Politikerverdrossenheit zum Ausdruck kommen. Gerichte erscheinen den Bürgern vielleicht zudem als Hort der Stabilität und der Werteorientierung.

Neben der Funktionalisierung der Wertediskussion im Kontext symbolischer Politik mit ihren negativen Auswirkungen auf das politische Deutungs- und Ordnungswissen der Bürger als der subjektiven Dimension der politischen Kultur³¹ gibt es andererseits eine **breite Debatte über die Grundwerte**, welche nur zu bestimmten Zeiten, bei spektakulären Ereignissen (bei

²⁵ Vgl. Dörner, Andreas: Wahlkämpfe – eine rituelle Inszenierung des "demokratischen Mythos". a.a.O., S. 27ff. zur symbolischen Politik durch Wahlkämpfe; vgl. Sarcinelli, Ulrich: Symbolische Politik. Zur Bedeutung des symbolischen Handelns in der Wahlkampfkommunikation der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1987, S. 144ff. zur Wertbezügen und ihrer Funktion im Wahlkampf.

²⁶ Vgl. Hofmann, Robert: Geschichte der deutschen Parteien. Von der Kaiserzeit bis zur Gegenwart. München 1993, S. 223ff. zu dieser Wahlkampfstrategie.

²⁷ Vgl. Heim, Wilhelm: Das politikwissenschaftliche Konzept der symbolischen Politik als Analyseinstrument eines Teilprozesses im Bundestagswahlkampf 2002. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Sozialkunde. FSU Jena 2004, S. 41ff. zur Untersuchung des Wahlkampfes 2002 unter der Perspektiv der Verwendung dieser Werte und zu Überlegungen über die politikdidaktische Bedeutung dieses Ansatzes.

²⁸ Vgl. Holtz-Bacha, Christina: Wahlkämpfe in Deutschland. In: Dörner, Andreas; Vogt, Ludgera (Hg.): Wahlkämpfe. Betrachtungen über ein demokratisches Ritual. a.a.O. S. 211-232 zur Klassifikation der Wahlkämpfe in der Nachkriegszeit.

²⁹ Vgl. Folteraffäre treibt Rumsfeld in die Enge. In: Frankfurter Rundschau. 07.05.2004, S. 1.

³⁰ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth; Köcher, Renate: Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1998-2002. München 2003, S. 667-684 und S. 691-783 zu den Bereichen "Recht und Ordnung" sowie "Politisches Leben".

³¹ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 36ff. zum engen und weiteren Begriff der politischen Kultur und seiner Funktion in der politischen Bildung.

Meldungen über das Klonen von Menschen oder über den Handel mit Embryonen, bei Meldungen über die Genforschung u.a.) an das Licht der Öffentlichkeit tritt. An ihr nehmen Wissenschaft, politische Parteien, Parlamente (Enquete-Kommissionen), Kirchen in ihren verschiedenen Gliederungen und weltanschauliche Organisationen teil. In ihr geht es um die **Grundsatzdiskussion**, welche im Rahmen der symbolischen Politik bewusst vermieden wird.³²

Politische Parteien bemühen sich ebenso auf Parteitag um eine mehr oder weniger breite Diskussion über ihre Werteorientierungen, welche sodann Eingang in entsprechende **Grundsatz- oder Wahlprogramme** finden. Auch wenn der Ablauf dieser Parteitage mediengerecht inszeniert wird und damit Aspekte der Funktionalisierung der Wertediskussion enthält, ist nicht zu leugnen, dass sie einen Beitrag zur Auseinandersetzung um die Begründung von Werten und um die Frage, an welchen Werten sich politische Entscheidungen, z.B. zur Genforschung, zur Sterbehilfe oder zur Abtreibung orientieren sollten, liefern. Deshalb wird man der gesellschaftlichen Wertediskussion nicht gerecht, wenn neben der Funktionalisierung der Wertediskussion auch diese Intensitätsstufe als Element unserer politischen Kultur nicht zur Kenntnis genommen wird und keine entsprechende politikdidaktische Berücksichtigung erfährt. Bei diesen Diskussionen handelt es sich in weiten Teilen nicht um symbolische Politik in dem oben beschriebenen Sinne als dem Außenaspekt des politischen Prozesses oder als einem Ersatz für politisches Handeln. Die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Diskussionen stellen vielmehr **Argumentationsstrukturen für die eigene Werte- und Urteilsbildung des Bürgers dar.**

Konsequenzen für die politische Bildung

Die Konsequenzen aus den **Überlegungen zur Funktionalisierung der Wertediskussion** im Rahmen der symbolischen Politik liegen auf der Hand. Geht politische Bildung von der Zielbestimmung der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle in einer Partizipationskultur aus, muss sie unbedingt der **Gefahr der zynischen und sarkastischen Einstellung gegenüber der Politik entgegensteuern**. Voraussetzung hierfür ist

³² Vgl. Ismayr, Wolfgang: Der Deutsche Bundestag. Opladen 2000, S. 413ff. zu den Enquete-Kommissionen.

jedoch – neben der Einübung werteorientierten Verhaltens in der Schul- und Unterrichtskommunikation (vgl. Kap. 2.4) und der Fähigkeit zur werteorientierten Urteilsbildung (vgl. Kap. 2.4) – die Fähigkeit der Jugendlichen, die oben angesprochenen Wirkungsmechanismen symbolischer Politik durchschauen zu können. Sie müssen die politischen Prozesse auch hinsichtlich ihrer symbolischen Dimension und damit die Funktionalisierung der Werte analysieren können. Hierzu benötigen sie **neben den** in der Politikdidaktik üblichen **analytischen Kategorien von Macht, Interesse und Konflikt**³³ die Kategorie **"Symbol" und "symbolische Politik"**.

Die **zweite unmittelbare Konsequenz** aus den Überlegungen zu den Intensitätsstufen der Wertediskussion besteht nicht nur darin, dass die Grundsatzdiskussionen in den verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Teilbereichen – didaktisch reduziert – Gegenstand der politischen Bildung werden. Sie sollten darüber hinaus eine politikdidaktische **Verknüpfung mit dem ideengeschichtlichen Ansatz in der politischen Bildung** erfahren, indem auf das "Reservoir" politischer Werte begründungen in der politischen Ideengeschichte zurückgegriffen werden kann.

Analyse aktueller Politik mit Hilfe der analytischen Kategorien "Symbol" und "symbolische Politik"

Die kategoriale Orientierung gehört seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zu einem professionell organisierten Politikunterricht. Wie sollten Lehrer und Schüler aktuelle Politik und grundsätzliche politische Probleme auch anders als mit Hilfe analytischer Begriffe analysieren und mit Hilfe normativer Begriffe beurteilen (vgl. Kap. 2.4)? Das in der Politikdidaktik für die Praxis der politischen Bildung aufbereitete Kategoriensystem wurde jedoch niemals als starres, sondern als ein dem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und den unterrichtspraktischen Erfordernissen anzupassendes System verstanden.³⁴ Diese Anforderung realisiert sich auch in der Ausformulierung der politikdidaktischen Kategorien **"Symbol" und "symbolische Politik"**.

³³ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 227ff. zur Funktion der Kategorien in der didaktischen Analyse.

³⁴ Vgl. Sutor Bernhard: Neue Grundlegung politischer Bildung. Bd. II, Paderborn 1984, S. 69ff.

Einerseits sind sie als Reflex auf den politikwissenschaftlichen Forschungsstand zu verstehen. Andererseits besteht ihre politikdidaktische Funktionsbestimmung in ihrem Beitrag für die Weiterziehung in der politischen Bildung darin, dass sie Schülern hilft, die Funktionalisierung der Wertediskussion zu analysieren und zu beurteilen.

Deshalb sollten **Symbole und symbolische Politik** in Erweiterung der schon herausgestellten Elemente unter den **im Folgenden** ausdifferenzierenden **Gesichtspunkten politikdidaktische Bedeutung erlangen.**

Symbol: Definition und politikdidaktische Bedeutung

Ein Symbol verweist auf Sinnzusammenhänge, die ihrerseits wiederum interpretationsbedürftig sind.³⁵

Symbole stellen einen Zusammenhang zwischen der **Alltagsebene** und der **kollektiven Ebene** her, da sie auf Sinnzusammenhänge und Werteorientierungen verweisen, die von Gruppen und Kollektiven geteilt werden.

Wird zum Beispiel der Wert "Frieden" als Symbol in der politischen Diskussion verwendet, so soll eine Brücke zwischen dem Alltag des Bürgers, für den der konfliktfreie Umgang mit Arbeitskollegen, Nachbarn und Familienmitgliedern von Bedeutung ist, und der politischen Zielbestimmung hergestellt werden. Für die **politikdidaktische Verwendung** sind deshalb die Symbole zumindest aus **drei Gründen interessant:**

- Durch die Untersuchung von Symbolen, die für viele Menschen von Bedeutung sind, können kollektive Sinnsysteme, Interpretationen und kollektives Bewusstsein erschlossen werden. Es handelt sich dabei um die subjektive Perspektive im Umgang mit den Symbolen.
- Umgekehrt verändern sich kollektive Sinnsysteme und führen zu neuen, anderen oder modifizierten Symbolen.

³⁵ Vgl. Bauer, Wolfgang; Dümotz, Irmtraut; Golowin, Sergius: Lexikon der Symbole. Mythen, Symbole und Zeichen in Kultur, Religion, Kunst und Alltag. München 4/2001, bes. die Einleitung der Autoren S. 9-16 weiterführend zu der vielfältigen Verwendungen und der Bedeutung des Symbolbegriffs in den verschiedenen Bereichen menschlichen Lebens; vgl. Dörner, Andreas: Politischer Mythos und symbolische Politik. Sinnstiftung durch symbolische Formen. Opladen 1995, bes. den ersten Teil des Buches, in dem der Autor die Funktion des Mythos in der symbolischen Politik untersucht.

- Da Politik zur Sicherung von Machtpositionen und zur Vorbereitung/Durchsetzung von politischen Entscheidungen auf Unterstützung angewiesen ist, versucht sie, Sinnsysteme zu beeinflussen und verwendet dabei Symbole, welche – akzeptiert von den Bürgern – zu Veränderungen der Sinnsysteme führen.

Die aufgeführten Aspekte der politikdidaktischen Verwendung der **Symbole** sind besonders einsichtig, wenn verschiedene politische Systeme in Deutschland und **verschiedene Phasen der deutschen Geschichte** betrachtet werden. Aufmärsche und Parteitage im Nationalsozialismus und in der DDR verweisen auf die Geschlossenheit und Kampfbereitschaft der NS-Bewegung bzw. der "Arbeiterklasse" unter der Führung der SED. In der demokratischen politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland verweisen Parlamentsdebatten oder Parteitage auf den Tatbestand, dass das Gemeinwohl umstritten, "aufgegeben" und nicht "vorgegeben" ist,³⁶ auf den Konflikt in demokratischen Gesellschaften, auf die freie Meinungsäußerung, also auf den Wert der individuellen Freiheit. Umzüge am 3. Oktober sind nicht nur ein Symbol für die wiedergewonnene Einheit und Freiheit in Deutschland; ihr jährlicher Wechsel und die Rotation in den Bundesländern symbolisieren gleichzeitig den Föderalismus als Element dieser Freiheit. Damit wird auch zusammenfassend **die politische Funktion der Symbole** deutlich: Sie interpretieren die politische Realität und liefern einen Beitrag zur **kollektiven und personalen Identität**.³⁷

Dabei bedient sich die Politik der Symbole aus allen Daseinsbereichen. Insofern gibt es keine primär politischen Symbole. Eher gilt: Alle Symbole werden dann zu politischen Symbolen, wenn sie unmittelbar für die Legitimation politischer Herrschaft oder für den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess eingesetzt werden.

³⁶ Vgl. Sutor, Bernhard: Neue Grundlegung politischer Bildung. Bd. I, S. 100ff. zum Gemeinwohlbegriff.

³⁷ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 175ff. zur weiteren Begründung und zu Überlegungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung.

Verschiedene Arten von politischen Symbolen

Bei der **unterrichtspraktischen Verwendung** der Kategorie "Symbol" sollte man sich die große Anzahl der politischen Symbole vergegenwärtigen, sowie deren Funktion sehen, die darin besteht, auf bestimmte – interpretierbare – Sinnzusammenhänge und **Werteorientierungen** zu verweisen. Damit erschließt sich die politikdidaktische Bedeutung und die unterrichtspraktische Bandbreite für den Einsatz dieser symbol- und wertorientierten Perspektive der politischen Bildung.

Es handelt sich um

Sprachsymbole: Wörter, Vergleiche, Bilder etc., welche konkreten Handlungen, politischen Wünschen, Programmen, der politischen Vergangenheit, der Regierungspolitik etc. einen spezifischen Sinn verleihen wollen und beim Bürger bestimmte positive, unterstützende oder negative (für den politischen Gegner) Assoziationen hervorrufen sollen.

Beispiele:

- Friedenspolitik der Regierung
- Der deutsche Weg
- Politik der Mitte
- Gemeinsamen Weg gehen
- Wir sitzen alle in einem Boot
- Patriotisches Handeln
- Reformpolitik (auch wenn es sich nur um notwendige Anpassungen handelt)
- Anrede im Parlament: Kollege
- "Volksvertreter" für Abgeordnete

Symbolische Handlungen: Eine interaktive Dimension der Symbole besteht in symbolischen Handlungen. Dies sind Handlungsabläufe, Gesten (Mimik), welche umfassendere Sinnzusammenhänge aufzeigen und im gewünschten Sinne interpretieren wollen.

Beispiele:

- Militärparaden an Nationalfeiertagen, welche die Größe des Landes in patriotischem Sinne demonstrieren (Bsp.: 14. Juli in Frankreich)
- Umzüge (zum Tag der deutschen Einheit, welche Föderalismus aufzeigen u.a.)
- Gemeinsames Auftreten von Spitzenkandidaten (→Geschlossenheit)

- Singen der Nationalhymne
- Umarmungen von Politikern (deutsch-französische Freundschaft u.a.)
- Kniefall Brandts in Warschau (der Bitte um Verzeihung bedeutet u.a.)
- Krönung/Aufsetzen der Krone (Napoleon)
- Rituale (Regelmäßige Pressekonferenzen/ Darstellungen von Plakaten u.a.)
- Aufstehen vor Gericht (welches den Respekt vor der Dritten Gewalt aufzeigt)
- Aufstehen der Abgeordneten, wenn Parlamentspräsident Plenarsaal betritt (Respekt vor Repräsentant des Parlaments als Vertretungskörperschaft des Volkes)

Reale Symbole:

Unter realen Symbolen sind alle Gegenstände zu verstehen, deren Anschauung oder deren Einbindung in einen Handlungsvollzug einen politisch-historischen Sinnzusammenhang aufzeigen sollen. Sie können meist nur aus der Geschichte heraus interpretiert werden. Ihre politikdidaktische Funktion besteht darin, dass die aktuelle Wertediskussion, z.B. im Zusammenhang mit der Diskussion über das Holocaust-Denkmal³⁸ in Berlin die Diskussion über die Bedeutung der Menschenrechte und die Verantwortung der deutschen Politik gegenüber der jüdischen Bevölkerung, Gegenstand der politischen Bildung wird.

Beispiele:

- Denkmäler, die Gegenstände kollektiver Erinnerung sind: Bismarck-Denkmäler, Teile der Berliner Mauer u.a. Sie führen gerade zu sehr kontroversen Interpretationen
- Fahnen, Nationalflaggen, Adler, Zepter, Krone, Reichsapfel, welche aus historischen Prozessen entstanden sind
- Alltagsgegenstände aus verschiedenen Epochen (z.B. DDR-Alltag)
- Bauten (Kirchen, Burgen, mittelalterliche Innenstädte etc.)
- Historisch bedeutsame Orte/Räume
- Roben von Richtern, Staatsanwälten, Rechtsanwälten, Rektor der Universität

³⁸ Vgl. Seligmann, Rafael: Juden, Kommunisten, Homosexuelle, Behinderte, Zigeuner gemeinsam ehren. In: WELT am Sonntag. 21.03.04 als ein Beispiel für diese Diskussion.

Symbolische Politik:

Wie oben dargestellt, müssen Schüler symbolische Politik analysieren, um die Funktionalisierung der Werte erfassen und sich ihr eigenes begründetes Urteil bilden zu können. Deshalb sollte die **symbolische Politik unter den folgenden beiden Gesichtspunkten Verwendung finden**.

Symbolische Politik als eine Dimension des politischen Prozesses: Verwendung von Symbolen

Diese Form der symbolischen Politik liegt vor, wenn die genannten Arten (u.a.) von Symbolen bewusst von politischen Interaktionspartnern (Politikern in Regierungen, Parlamenten und Parteien/ Demonstranten/ Medienvertretern/ Verbandsvertretern u.a.) verwendet werden, um in der öffentlichen Diskussion ihre Sinninterpretationen und Wertebezüge in den Mittelpunkt zu stellen (und andere Sinninterpretationen auszusteichen). Symbolische Politik stellt unter diesem Gesichtspunkt, aber auch bei den anderen Arten der symbolischen Politik eine Form der Interessendurchsetzung dar.

Unter diesem Gesichtspunkt der symbolischen Politik ist diese **mit jedem politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess verbunden**. Dies gilt besonders für den Einsatz der Sprachsymbole, in denen z.B. "reale" Entscheidungen interpretiert werden oder für symbolisches Handeln, das den Rahmen für Konsultationen bildet, aber auch für symbolische Handlungen (z.B. Treffen in Verdun).

Die Tatsache, dass symbolische Politik **eine Dimension des politischen Prozesses ist** – und immer schon war – rückt allerdings in der zunehmenden Medialisierung der Politik immer stärker in den Mittelpunkt.

Symbolische Politik als eigenständiger politischer Prozess

Von der ersten Verwendung des Begriffes der symbolischen Politik sind diejenigen politischen Aktionen, Handlungsweisen und politischen Prozesse zu unterscheiden, welche nicht oder eingeschränkt (locker) mit "realen politischen Prozessen" verbunden sind. Dabei handelt es sich (über das oben genannte symbolische Handeln als einer Form des Symbols hinaus) um politische Interaktionsprozesse, welche **speziell darauf ausgerichtet sind**, die kollektiven politischen Sinninterpretationen und Deutungen zu beeinflussen.

Von den oben genannten symbolischen Handlungen unterscheidet sich die symbolische Politik als eigenständiger politischer Prozess durch seinen Umfang (Anzahl der Interaktionspartner) und seine Länge. Typische Prozesse dieser Art sind u.a.:

- Vertretung und Durchführung von Parteitage
- Wahlkämpfe und Teilkampagnen im Wahlkampf
- Längerfristige Inszenierungen von "Kampagnen" (z.B. um Parteimitglieder von Reformvorhaben zu überzeugen)
- Vorbereitung, Einsatz und Arbeit von Kommissionen

In dieser Form der symbolischen Politik als eigenständiger politischer Prozess spielen alle schon genannten Aspekte des Einsatzes von Symbolen eine Rolle. Auch handelt es sich um eine Form der Interessenpolitik. Die besondere **inhaltliche Qualität** kann allerdings durch die folgenden Gesichtspunkte herausgestellt werden:

- **Themenauswahl:** Eine Partei oder die Regierung will die öffentliche Diskussion durch die Festlegung eines Themas oder die inhaltliche Ausrichtung eines Themas bestimmen und die Deutungen in ihrem Sinne ausrichten, so wie dies bei den zu Beginn des Kapitels beschriebenen Beispielen der Fall ist.
- **Personalisierung:** Diese besonders in den Wahlkämpfen übliche Form der symbolischen Politik will den Bürgern den Eindruck vermitteln, es komme nur auf die Person an. Sachgesichtspunkte treten in den Hintergrund bzw. sollen über das Vertrauen der entsprechenden Personen transportiert werden.
- **Wertebelegung:** Bei dieser Variante der symbolischen Politik werden, wie oben dargestellt, die politischen Auseinandersetzungen über komplexe politische Zusammenhänge auf grundlegende Wertemuster reduziert.

Bei allen Formen der symbolischen Politik geht es darum, Politikfelder zu besetzen oder im Rahmen der zur Diskussion stehenden Politik die spezifische Sicht (angebunden an Interessen: Akzeptanz bei der Bevölkerung/ Akzeptanz bei Klientel/ bei Partei bzw. Änderung der Sichtweise u.a.) durchzusetzen. Sie wird um so wichtiger, je geringer die Bedeutung der traditionellen

Milieus³⁹ wird. Dabei kann die symbolische Politik u.a. **erstens** Ersatz für tatsächliche Entscheidungen sein (Kommissionen werden eingesetzt und damit die Notwendigkeit des Gesetzentwurfes umgangen/Parteitage, deren Beschlüsse nicht bei politischen Entscheidungen berücksichtigt werden). **Zweitens** kann die symbolische Politik als eigenständiger Prozess spätere, notwendige Entscheidungsprozesse "mental" vorbereiten. **Drittens** kann symbolische Politik zur Mehrheitsbeschaffung dienen (Kampagne der Opposition und Nichtrealisierung der Inhalte bei Regierungsübernahme).

2.3 Werteerziehung im Lichte des ideengeschichtlichen Ansatzes

Die in der politikdidaktischen Diskussion vernachlässigte Ideengeschichte und politische Theorie bekommen bei der Ausdifferenzierung der Werteerziehung in der politischen Bildung einen **neuen Stellenwert**, wenn ihre Behandlung den Bedingungen eines politikdidaktischen Ansatzes entspricht.

Dabei ist davon auszugehen, dass man bei der Untersuchung der politischen Theorie von der Antike bis zur Gegenwart immer wieder auf bekannte Begriffe und grundlegende Annahmen, die zentrale Aspekte des politischen Systems und der Legitimation von Herrschaft in unseren modernen Demokratien darstellen, trifft. Es sind Probleme, die schon Aristoteles oder John Locke beschäftigten, wie dies z.B. bei der Frage nach der richtigen Gewichtung zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlichen Verpflichtungen oder bei der Diskussion um die Aufgaben und Grenzen staatlicher Macht der Fall ist. Denn diese Fragen spielen auch heute noch eine wichtige Rolle in der politischen Diskussion. Insofern gilt für die politische Bildung dasselbe, was für das moderne politikwissenschaftliche Verständnis der **Funktion der Ideengeschichte** zutrifft: Ihre Bedeutung "...besteht in der **Bereitstellung von Antworten**, die nicht mit den Konstellationen der Zeit, in der sie formuliert wurden, obsolet geworden sind, sondern

epochenübergreifende Relevanz besitzen und insofern auch heute noch Orientierung zu bieten vermögen."⁴⁰

Deshalb können Schüler an ausgewählten Beispielen der politischen Theorie – eingebunden in problemorientierte und aktuelle Fragestellungen – die Begründungen für bestimmte Werte untersuchen und die entsprechenden Erkenntnisse in Bezug auf das aktuelle Problem der modernen Gesellschaft reflektieren. Eine Unterrichtsreihe, die sich einem solchen Ansatz verpflichtet fühlt, sollte deshalb zumindest den **folgenden Bedingungen genügen**.

- Es werden die jeweiligen theoretischen Positionen und besonders die Begründungen für die entsprechenden Werte in ihrem Selbstverständnis und in Abgrenzung zu anderen Positionen **dargestellt**. Dies kann auch Aspekte der Wirkungsgeschichte der jeweiligen Positionen einschließen.
- Die **Problematisierung** geschieht sowohl unter dem Gesichtspunkt der **zeitlichen Bedingtheit** der entsprechenden politischen Theorie, als auch hinsichtlich der Bedeutung für unsere heutigen politischen Ordnungsvorstellungen, für die aktuelle Wertediskussion, sowie für die Ausgestaltung moderner politischer Ordnungen und die Lösung der politischen Probleme.

Der Entschlüsselung der politischen Theorien, aber auch der politischen Ideologien des **Marxismus-Leninismus**, des **Nationalsozialismus** oder des religiösen Fundamentalismus liegen dabei **folgende Fragen** zugrunde:

- Von welchem erkenntnistheoretischen Ansatz wird ausgegangen? Welche (wertorientierten) Annahmen liegen diesem zugrunde?
- Welches Menschenbild gilt als Orientierung (anthropologischer Ansatz)?
- Welche Auffassung über das gesellschaftliche Zusammenleben vertritt der Theoretiker (Frage der Gerechtigkeit)?
- Haben Aussagen über den Geschichtsablauf eine Bedeutung für die Theorie bzw. für die Ideologie?
- Welche Aussagen über die Politik und die politische Ordnung sind vorzufinden? Wie werden sie begründet?

³⁹ Vgl. Arzheimer, Kai; Falter, Jürgen: Wahlen und Wahlforschung. In: Münkler, Herfried (Hg.): Politikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 2003, S. 553-586, bes. S. 581ff.

⁴⁰ Münkler, Herfried: Politische Ideengeschichte. In: ders. Hg.: Politikwissenschaft. Ein Grundkurs. a.a.O. S. 109.

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der erkenntnistheoretischen (Werte-)Basis, dem anthropologischen Ansatz, der Gesellschafts- und (eventuell) der Geschichtsauffassung und der Begründung der politischen Ordnungsvorstellungen?
- Wie sind die jeweiligen Auffassungen im Lichte der Werte "Menschenwürde"; "Freiheit", "Gleichheit", "Gerechtigkeit" etc. zu beurteilen?

Zwei Beispiele, die **Bedeutung der politischen Theorie von Aristoteles und von John Locke**, sollen den ideengeschichtlichen Ansatz für die Zwecke der Werteerziehung in der politischen Bildung verdeutlichen.

Beispiel: Bedeutung der politischen Theorie von Aristoteles

Die Wirkung der politischen Theorie von Aristoteles kann nicht überschätzt werden. Zum einen bezogen sich alle nachfolgenden Theoretiker auf seine Ansätze, zum anderen haben diese auch noch für unsere aktuelle Wertediskussion Bedeutung.⁴¹

- Die Auffassung von der Individualität und Sozialität menschlichen Seins schlägt sich in unserem Menschenbild nieder und findet sich, zusammen mit den Gerechtigkeitsvorstellungen, in den Verfassungsprinzipien von Rechtsstaatlichkeit und Sozialstaatlichkeit wieder. Der austeilenden Gerechtigkeit, die nach Aristoteles bei der Verteilung von öffentlichen Anerkennungen (Geld und sonstigen Werten) wirksam wird, liegt das Freiheitsprinzip und Individualprinzip zugrunde, denn letztlich beruhen die unterschiedlichen "Belohnungen" auf unterschiedlichen Leistungen (realisiert im Rechtsstaatsprinzip, z.B. im Schutz des Eigentums). Der Verkehrsgerechtigkeit, die nach Aristoteles dafür sorgt, dass die vertraglichen Beziehungen von Mensch zu Mensch rechtens sind, liegt das Gleichheitsprinzip zugrunde, das sich im modernen Rechtsstaatsprinzip in der Gleichheit vor dem Gesetz wiederfindet.⁴²

⁴¹ Vgl. Weber-Schäfer, Peter: Aristoteles. In: Maier, Hans; Denzer, Horst (Hg.): Klassiker des politischen Denkens. Bd. 1, München 2001, S. 33-53 zur Darstellung der politischen Philosophie des Aristoteles; vgl. Deichmann, Carl: Abiturwissen Politik – Politische Theorie. Freising 2004, S. 1-6 zur Behandlung der politischen Philosophie des Aristoteles als ideengeschichtlicher Ansatz in der politischen Bildung.

⁴² Vgl. Aristoteles: Politik. übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon, München 1973, S. 47ff. (Erstes Buch) zum anthropologischen Ansatz und zur Funktion der Gemeinschaft;

- Abgesehen von den zeitbedingten Aussagen über die Begründung der Herrschaft, also die Aussagen über das Verhältnis zwischen Herrn und Sklaven oder zwischen Mann und Frau gilt die Herrschaftsauffassung von Aristoteles noch heute, beruhen unsere modernen politischen Ordnungen doch auch auf der Annahme, dass politische Herrschaft grundsätzlich nicht aufgehoben werden kann, sie hingegen u.a. durch regelmäßigen Wechsel in den Herrschaftspositionen kontrollierbar sein soll.
- Auch die Auffassung über die Mischverfassung findet in modernen Verfassungen noch Nachwirkungen: Der Präsident hat Züge des Königs, die zweite Kammer aristokratische Elemente (in Großbritannien besteht das Oberhaus aus Adligen). Heute ist die (indirekte) Mitbestimmung der Bürger (Frauen und Männern meist ab 18 Jahren) auf allen Ebenen garantiert.
- Sowohl die Mischverfassung als auch die Einrichtung der Gerichte enthalten auch schon Elemente der Gewaltenteilung, so wie sie später in der Aufklärung bei Montesquieu und Locke ausformuliert wurden.

Beispiel: Bedeutung der politischen Theorie von John Locke

Die Überlegungen von John Locke finden nicht nur in den Diskussionen um die amerikanische Verfassung ihren Niederschlag, sondern ihre Wirkung ist deutlich in den demokratischen Verfassungen Europas nachzuweisen.⁴³

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ist diese Wirkung der politischen Theorie von John Locke zunächst in der grundlegenden Werteorientierung zu sehen:

- Das Grundgesetz geht entsprechend der Theorie von John Locke von der Existenz vorstaatlicher, unveräußerlicher Menschenrechte⁴⁴ aus: "Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu

vgl. ebenda, S. 115 (drittes Buch) zum Gerechtigkeitsbegriff; vgl. Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übersetzung und Nachwort von Franz Dirlmeier, Stuttgart 1975, S. 124ff. (Fünftes Buch) zu den Formen der Gerechtigkeit.

⁴³ Vgl. Zippelius, Reinhold: Geschichte der Staatsideen. München 2003, S. 106ff.; vgl. Deichmann, Carl: Abiturwissen Politik – Politische Theorie. a.a.O., S. 34-38 zur Behandlung der politischen Theorie von John Locke und ihrer Bedeutung für die politische Bildung.

⁴⁴ Vgl. Locke, John: Über die Regierung (The Second Treatise of Government). in der Übersetzung von Dorothee Tidow mit einem Nachwort herausgegeben von Cornelius Mayer-Tasch, Stuttgart 1974, S. 4ff. (Kap. II) zum Naturzustand; vgl. ebenda, S. 59ff. (Kap. VII) zur politischen oder bürgerlichen Gesellschaft.

schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt." (Art. 1 Abs. 1 GG). Die Menschenrechte – wie die persönliche Freiheit, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, Freiheit des Glaubens und der Meinungsäußerung, Schutz der Wohnung und des Eigentums – sind in Art. 1-19 GG festgeschrieben und binden nach Art. 1 Abs. 3 GG Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung.

- Grundlegende Wertebasis der politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland ist neben der Rechtsgleichheit die individuelle Freiheit. Dies bedeutet, jeder hat das Recht, über seine individuellen Fähigkeiten, aber auch über seinen Besitz frei zu verfügen und seine Fähigkeiten frei zu entfalten. Die Gesetze, vor denen alle gleich sind, bilden sozusagen die Spielregeln, welche den Individuen die Möglichkeit der freien Entfaltung geben, aber gleichzeitig die Individualrechte des Menschen vor dem Eingriff anderer, auch vor dem Eingriff des Staates, schützen.

Die Staatsauffassung der von John Locke ausgearbeiteten Repräsentationstheorie schlägt sich im Grundgesetz in den folgenden Regelungen nieder:

- Das Volk, der eigentliche Souverän, überträgt einen Teil seiner Gewalt auf gewählte Vertreter und betraut durch die Wahlen die Personen seines Vertrauens mit Herrschaftspositionen (Bundestag/ Bundesregierung/ Landtag/ Landesregierung): "Die Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt." (Art. 20, Abs. 2 GG).
- Die staatliche Gewalt wird in judikative, legislative und exekutive Gewalt geteilt (bei Locke fielen judikative und legislative Gewalt noch zusammen).
- Es besteht das Widerstandsrecht zur Sicherung der demokratischen politischen Ordnung: "Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist." (Art. 20, Abs. 4 GG).

Übersicht: Wertebezug und politische Ordnungen

Ohne dass an dieser Stelle die verschiedenen politischen Theorien weiter erläutert werden könnten,⁴⁵ dient die folgende Tabelle dazu, den Zusammenhang zwischen den grundlegenden Werten und dem Menschenbild, der Gesellschafts- und Staatsauffassung sowie den daraus zu folgernden politischen Ordnungsvorstellungen aufzuzeigen. Nicht zuletzt sollen in diesem Zusammenhang auch die ideengeschichtlichen Wurzeln der politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland als Orientierung für den Politikunterricht skizziert werden.

⁴⁵ Vgl. weiterführend: Deichmann, Carl: Abiturwissen Politik – Politische Theorie. Frerising 2004, S. 27ff.

Tabelle 2-1: Zusammenhang zwischen den grundlegenden Werten und dem Menschenbild, der Gesellschafts- und Staatsauffassung sowie den daraus zu folgernden politischen Ordnungsvorstellungen

	Identitätstheorie (Rousseau)	Repräsentationstheorie (Locke) Gewaltenteilungslehre (Montesquieu)	Konkurrenztheorie (Schumpeter) Pluralismustheorie (Fraenkel)	Marxismus-Leninismus (Marx, Lenin)
Menschenbild	<p>Anspruch: wahres Interesse wird erkannt (allgemeiner Wille)</p> <ul style="list-style-type: none"> Betonung des Gleichheitsaspekts Mensch frei geboren, gut wahre Freiheit: Gehorsam gegenüber allgemeinem Willen 	<ul style="list-style-type: none"> vorstaatliche Menschenrechte individuelle Freiheit und Freiheit, über Besitz und Vermögen zu verfügen 	<ul style="list-style-type: none"> Individualität unterschiedliche Interessen kein einheitlicher Wille Menschen organisieren sich in Gruppen 	<p>Anspruch: wahres Interesse wird erkannt (Parteilite)</p> <ul style="list-style-type: none"> wahres Interesse: Aufhebung der Entfremdung Kollektiv: Gemeinsame Produktion, Konsumtion, Eigentum
Gesellschaftsauffassung	<ul style="list-style-type: none"> homogener Volkswille keine Konflikte, soziale und ökonomische Gleichheit kann verwirklicht werden 	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenschluss der Menschen zur Sicherung des Eigentums und der individuellen Rechte, Rechtsfrieden freies Handeln im Rahmen der Gesetze Gleichheit vor dem Gesetz, gleiche Rechte aller Individuen 	<ul style="list-style-type: none"> Interessenpluralismus Minimalkonsens über "Spielregeln" des Zusammenlebens in der Gesellschaft Partizipation durch Wahlen Konkurrenz der Interessen, Parteien ohne Einfluss auf politische Entscheidung Konflikte legitim Individuum: Mitglied verschiedener Gruppen, Sicherung des "Zusammenhalts" der Gesellschaft 	<p>Annahme: Klassenantagonismus (Produktionsmittelbesitzer, -nichtbesitzer)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ziel: klassenlose Gesellschaft, keine Repression, keine Entfremdung, kein Privatbesitz: Dadurch laut Marx gute zwischenmenschliche Beziehungen Identität zwischen privaten, gesellschaftlichen und kollektiven Interessen im Sozialismus
Staatsauffassung	<ul style="list-style-type: none"> Identität zwischen Herrschenden und Beherrschten (Regierenden und Regierten) Verwirklichung des Volkswillens (allgemeiner Wille) 	<ul style="list-style-type: none"> Volk: souverän, überträgt Gewalt auf gewählte Vertreter politische Gewalt: Dem Gesetzgeber übertragene Gewalt zum Schutz des Eigentums und der Individualrechte Legislative, Exekutive, Judikative Mehrheitsprinzip 	<p>politische Gewalt an Gesetze gebunden, trifft verbindliche Entscheidungen, sorgt für Interessenausgleich</p>	<p>Staat: Herrschaftsinstrument des Proletariats, stirbt im Kommunismus ab</p>
Kritik	<ul style="list-style-type: none"> Positiv: Betonung der Volkssouveränität Gefahr: Legitimation für Diktatur Leugnen der Interessenvielfalt und gesellschaftlicher Konflikte keine totale Gleichheit ohne Zwang keine Rechtssicherheit kein Minderheitenschutz keine Verantwortlichkeit bei getroffenen Entscheidungen keine vorstaatlichen Rechte 	<ul style="list-style-type: none"> keine direkte Beeinflussung der Politik während der Legislaturperiode steht dem Staat das Individuum gegenüber? geringe Bedeutung der Partizipation, Interessenvertretung Gewaltenteilung zwischen Regierung und Regierungsfraktion, Opposition, Judikative? 	<ul style="list-style-type: none"> Schutz der Besitzenden, keine gesellschaftliche Veränderung im Sinne sozialer Gerechtigkeit? Vernachlässigung der Willensbildung? "Stabilität": Wichtigster Aspekt? werden Interessen der Gruppenmitglieder von den Eliten tatsächlich vertreten? 	<ul style="list-style-type: none"> Unterdrückung individueller Freiheit Diktatur einer Führungselite keine Rechtssicherheit Pflicht zur Mitwirkung in der Gesellschaft Herrschaft des Staatsapparats und der Funktionäre
Demokratiemodelle	<p>Rätemodell: ←</p> <ul style="list-style-type: none"> Aufhebung gesellschaftlicher Differenzierung im Kollektiv imperatives Mandat Volksbegehren Referendum 	<p>Schweiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Parteien Verbände Ständerat unabhängige Regierung Nationalrat <p>Bundesrepublik Deutschland Freiheitlich-demokratische Grundordnung</p> <ul style="list-style-type: none"> Achtung vor den im GG konkretisierten Menschenrechten Volkssouveränität Gewaltenteilung Verantwortlichkeit der Regierung Gesetzmäßigkeit der Verwaltung <p>Mitwirkung in Verbänden, Parteien, Demonstrationen, Bürgerinitiativen; Beeinflussung der öffentlichen Meinung durch Medien</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> Unabhängigkeit der Gerichte Mehrparteienprinzip Chancengleichheit für alle politischen Parteien Recht auf Opposition 	<p>Volksdemokratie:</p> <ul style="list-style-type: none"> Demokratischer Zentralismus Führungsanspruch der Parteilite: Wissen über Bewegungsgesetze der Geschichte Diktatur des Proletariats Staat: Machtinstrument des Proletariats (der Partei)

2.4 Wertevermittlung in der Schul- und Unterrichtskommunikation

Bei der Wertevermittlung in der Schul- und Unterrichtskommunikation wird die oben (Kap. 2.1) aufgezeigte **Unterscheidung** zwischen **Werten als der letzten Begründungsbasis menschlichen Handelns** und den **Normen als** den in der Kommunikation und Interaktion **zu beobachtenden Verhaltensweisen** und den ihnen zugrunde liegenden Verhaltensregeln bedeutsam. Denn wenn diese Normen auf Werte verweisen, trägt die **Schul- und Unterrichtskommunikation**, welche einen großen Teil des Schüleralltags bildet, zur **Wertebildung** bei. Dies geschieht nicht (immer) bewusst, sondern **implizit im Interaktionsprozess**. Denn im Verlaufe der Interaktion zwischen Lehrer-Schüler und zwischen Schüler-Schüler versetzen sich die jeweiligen Interaktionspartner nicht nur in die Rolle des anderen und richten ihr eigenes Verhalten (entweder nachahmend oder ablehnend) nach der tatsächlichen oder vermuteten Rolle des anderen aus.⁴⁶ Darüber hinaus entsteht auch bei Schülern im Kommunikations- und Interaktionsprozess ein **"Bild" von der Gesellschaft**, politisches Deutungs- und Ordnungswissen, **das auf bestimmte Werte bezogen ist**.

Die Konsequenzen, welche aus der Struktur des Kommunikations- und Interaktionsprozesses für die Realisierung des Zieles der politischen Bildung, der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Entwicklung einer demokratischen politischen Identität zu ziehen sind, dürften eindeutig sein:

- Eine **demokratische Schulkultur**, welche den Schülern ein Maximum an Partizipation bietet, bildet den Rahmen eines möglichst selbstbestimmten Lernens im Fachunterricht und bei fachübergreifendem Lernen.⁴⁷

- Nicht nur die demokratische Schulkultur, sondern auch die **Unterrichtsstruktur** im Politikunterricht ist am Wert der "Entfaltung der Persönlichkeit" ausgerichtet. Letztlich stellt das "Kompetenzmodell"⁴⁸, durch welches neben der Sach-, der Sozial- und Methodenkompetenz auch die Selbstkompetenz der Schüler entwickelt werden soll, eine pädagogische Ausdifferenzierung dieser Werteorientierung dar. Deshalb ist neben der Unterrichtsstruktur im Sinne der Selbsttätigkeit die alltägliche **Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Kommunikation**, welche mit der Fragetechnik und der Impulsgebung des Lehrers in der konkreten Unterrichtsstunde verbunden ist, von Bedeutung. Diese kann, als **"Normenbildung"** aufgefasst, an dem Wert der personalen Entfaltung und Persönlichkeitsentwicklung oder – im pädagogisch falschen Verständnis – an Autoritätsgläubigkeit ausgerichtet sein. Eine an dem **Wert der Persönlichkeitsentwicklung** ausgerichtete **Impulsgebung** ist "offen" und auf die Entwicklung der persönlichen, begründeten Meinung ausgerichtet.⁴⁹ Die Werteorientierung hat u.a. auch Auswirkungen auf die Leistungsbeurteilung, welche sich in der wünschenswerten Werteorientierung als Hilfe zur Entwicklung der Sach-, Methoden-, Sozial- und besonders der Selbstkompetenz versteht. Sie ist in der politischen Bildung als prozessuale **Leistungsbeurteilung** zu verstehen, indem die Beratung und Hilfestellung – unabhängig von der notwendigen Beurteilung und Qualifizierung der Leistung – einen neuen Stellenwert erhält.⁵⁰
- Die **Werteerziehung** in der politischen Bildung wird sodann in der **Struktur des politischen Lernprozesses deutlich**. Denn Unterrichtsstunden und Unterrichtsreihen zielen auf die Urteilsbildung von Schülern ab.

⁴⁶ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 97ff. zur Ausbildung demokratischer politischer Identität und Handlungsfähigkeit in der schulischen Interaktion und im Unterricht.

⁴⁷ Vgl. Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2001, bes. S. 120ff. zur Planung von Lernumgebungen in der politischen Bildung; vgl. ebenda, S. 152ff. zur demokratischen Schulkultur; vgl. Deichmann, Carl: Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2001, bes. S. 31ff. zu den Elementen des fächerübergreifenden Unterrichts in der politischen Bildung.

⁴⁸ Vgl. ThILLM (Hg.): Thüringer Lehrpläne und Unterricht. Lehrerhandeln und Schülertätigkeiten. Materialien 33, Bad Berka 2000, S. 12ff., bes. S. 14 die zusammenfassende Tabelle zu den verschiedenen Kompetenzen.

⁴⁹ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 144ff. zu unterrichtspraktischen Möglichkeiten der Entwicklung des Gerechtigkeitssinns; vgl. ebenda, S. 178ff. zur Gesprächsführung im Politikunterricht.

⁵⁰ Vgl. Deichmann, Carl: Leistungsbeurteilung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts. 2001, bes. S. 18ff. zur prozessualen Leistungsbeurteilung, bezogen auf die verschiedenen Wissensbereiche und auf die mündlichen und schriftlichen Leistungskontrollen.

So wird der politische Lernprozess unter Berücksichtigung der lernpsychologischen und lerntheoretischen Diskussion⁵¹ grundsätzlich in idealtypischer Weise in drei Hauptphasen gegliedert:

- Problemdarstellung (**Einstieg/ Motivation**)
- Problemanalyse (**Erarbeitung**)
- Urteilsbildung/Handlungsorientierung (**Transfer/ Anwendung**)

Die Struktur des Lernprozesses gilt sowohl für relativ kurze Lernprozesse – eine Unterrichtsstunde – als auch für Lernprozesse, welche sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Bei diesen Unterrichtsreihen, Wochen- oder Wochenendseminaren muss ebenso wie bei den kurzen Lernprozessen die aufgezeigte Struktur entsprechend der Förderung einer Selbsttätigkeit der Teilnehmer des Lernprozesses ausdifferenziert werden.⁵²

Die Lerngruppe wählt in der **Einstiegs- und Motivationsphase** das zu analysierende Problem und plant den weiteren Analyseprozess (subjektive und intersubjektive Dimension).

Die **Problemanalyse** vollzieht sich sodann in möglichst großer Selbstständigkeit der Gruppenmitglieder. Vorgegebene oder selbst beschaffte Medien (Unterrichtsmaterial) werden im Rahmen des Problemzusammenhangs und der gezielten Arbeitsaufträge analysiert. Dies geschieht oft in Gruppenarbeit, bei der die Gruppen einen Teilaspekt des Themas erarbeiten und sodann im Plenum (auf der Grundlage von erarbeiteten Thesenpapieren) erläutern.⁵³ Die Gesichtspunkte für die Analyse leiten sich von den Kategorien "Bedürfnis", "Interesse", "Institution", "Macht", "Herrschaft",

"politisches System", "Symbol", "symbolische Politik", "politische Ordnung" etc. ab.⁵⁴

Diese Kategorien, in Fragen umgewandelt, erschließen somit grundsätzliche Erkenntnisse über Strukturen und Prozesse politischer Realität (Intersubjektive Dimension und Dimension der Interaktion/Institutionen).

Die Lernphase der Urteilsbildung, **Problembewertung und Handlungsorientierung** wird ebenfalls im Plenum vorgenommen. An dieser Stelle des politischen Lernprozesses erhalten die **normativen Kategorien "Gerechtigkeit", "Gleichheit", "Freiheit", "Menschenwürde"** etc. in besonderer Weise ihren politikdidaktischen Stellenwert, indem sie die Schüler zu **grundlegenden Einsichten** und damit zur **Wertebildung** führen. Darüber hinaus handelt es sich um diejenige Phase des politischen Lernprozesses, in der die aktive Wahrnehmung der Bürgerrolle im Rahmen **offener Diskussionen** z.B. in besonderer Weise eingeübt wird (Dimension regulativer Ideen).

In einer an der beschriebenen Struktur des politischen Lernprozesses ausgerichteten politischen Bildung wird die **Problemorientierung mit der Weiterziehung verbunden**.

Der unmittelbare, logische, aber auch unterrichtspraktische Zusammenhang zwischen der Problemorientierung und dem Werteproblem besteht darin, dass die im Unterricht zu behandelnden Probleme auch z.B. unter dem Gesichtspunkt der regulativen Idee der Gerechtigkeit betrachtet werden müssen.

In der **Einstiegsphase** des Politikunterrichts geht es in diesem Zusammenhang um eine **vorläufige Beurteilung** des politischen Problems. Dabei handelt es sich um eine subjektive, aus dem persönlichen Erfahrungshorizont abgeleitete persönliche Stellungnahme, welche die Voraussetzung für den sodann folgenden Analyseprozess bildet. In der **Beurteilungs- und Transferphase** ist jedoch eine **ausdifferenzierte, begründete Beurteilung** der Problemlösung durchzuführen. Der Rationalitätsgrad dieser Beurteilung hängt dabei erstens von der Fähigkeit der Schüler ab, den **"Wertebezug"** für entsprechende Lösungen herzustellen, welche die logische Struktur von **"Wenn-dann-Sätzen"** besitzen.

⁵¹ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 252ff. zur Struktur des politischen Lernprozesses; vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: Politikdidaktik kurzgefasst. Bonn 1994, S. 117-132 zur Darstellung verschiedener Phasenmodelle und deren Zuordnung zu didaktischen Konzeptionen.

⁵² Vgl. Deichmann, Carl: Politisch-strategisches Denken durch Hypothesenprüfung – veranschaulicht an einer Unterrichtsskizze "Militarisierung der deutschen Außenpolitik". In: Gegenwartskunde. Heft 2/1998, S. 213-223.

⁵³ Vgl. Giesecke, Hermann: Methodik des politischen Unterrichts. München 1984, S. 131ff. zur Gruppenarbeit; vgl. ebenda S. 107ff., die Aussagen zur Struktur des politischen Lernprozesses ("Politischer Unterricht als kollektiver Arbeitsprozess"); vgl. Claussen, Bernhard: Methodik der politischen Bildung. Opladen 1981, S. 186ff. zur Struktur des intendierten politischen Lernprozesses und S. 239ff. zu den verschiedenen Interaktionsformen und Arbeitsweisen im politischen Lernprozess.

⁵⁴ Vgl. Deichmann, Carl: Lehrbuch Politikdidaktik. a.a.O., S. 227ff. zu den einzelnen Schritten der politikdidaktisch-methodischen Analyse.

Zum Beispiel: Orientiere ich mich an dem Wert "Freiheit", ist die Problemlösung A vorzuziehen (z.B. die individuelle Altersversorgung), bevorzuge ich den Gleichheits- und Solidaritätsaspekt, muss ich für die Lösung B eintreten (das so genannte "Umlageverfahren").

Zweitens hängt der Rationalitätsgrad von der Fähigkeit der Schüler ab, den Gehalt der einzelnen normativen Kategorien und deren Bedeutung für die Legitimation demokratischer politischer Ordnungen aufzuzeigen.

2.5 Zusammenfassung

Die **Werteerziehung** in der politischen Bildung bezieht sich sowohl auf die im Unterricht zu behandelnden **Gegenstände** als auch auf die methodische und politikdidaktische **Struktur des Unterrichts**.

So haben sich bei den Überlegungen zur Wertedimension des Grundgesetzes für die Werteerziehung in der politischen Bildung besonders die Behandlung des Zusammenhangs zwischen **Werten, Symbolen und symbolischer Politik** sowie die Behandlung von Elementen der **politischen Ideengeschichte** und der politischen Theorie herauskristallisiert. Dabei geht es

einerseits um den Versuch, mit Hilfe der Kategorien "Symbol" und "symbolische Politik" die Funktionalisierung der Wertediskussion für Schüler durchschaubar zu machen, einer zynischen Einstellung zur Politik entgegenzuwirken und sie mit Wertebegründungen aus der politischen Ideengeschichte vertraut zu machen. Dies soll ihre Urteilsfähigkeit verbessern.

Neben den damit zu behandelnden Gegenständen und neben der Verwendung der genannten Kategorien, welche den Schülern zu einer rationalen Begründung der Wertedimension verhelfen, führt andererseits die notwendige **Differenzierung zwischen Werten und Normen** zu politikdidaktischen Einsichten über die Werteerziehung in der **Unterrichtskommunikation**. Wird darüber hinaus die didaktische Struktur des Sozialkundeunterrichts nach Gesichtspunkten der Werteerziehung ausgerichtet, besteht die Möglichkeit, die Schüler zu einer begründeten Urteilsbildung zu befähigen.

3 Projektkonzeption: Werteerziehung in der politischen Bildung

(Anselm Cypionka)

3.0 Zur Aktualität der Werteerziehung in der politischen Bildung

Werte und Werteerziehung werden in öffentlichen Redebeiträgen häufig als **normatives Grundgerüst einer sich wandelnden Gesellschaft** in Anspruch genommen.

So äußerte z.B. Bundespräsident i.R. Johannes Rau beim Abschlusskongress des "Forum Bildung" im Jahr 2002 in Berlin:

"Jede Gesellschaft braucht Gemeinschaft, damit das Zusammenleben auch da gelingt, wo rechtliche, wo formale Regeln nicht greifen. Das müssen die Menschen begreifen und gelernt haben. Wir diskutieren seit einiger Zeit, mal intensiv, mal weniger intensiv über Werteerziehung; darüber, wie wichtig Werteorientierung und Urteilsfähigkeit sind.

Das ist kein Signal zum Aufbruch zurück in eine formierte Gesellschaft. Das wäre ein Irrweg.

In einer Gesellschaft, die sich international öffnet, in der nicht nur wenige, sondern viele Menschen ihr Leben in die eigenen Hände nehmen wollen, in einer Wirtschaft, die individuelle Kreativität und Flexibilität fordert, gibt es nicht mehr den stummen Zwang der Verhältnisse, nicht länger einen einheitlichen Moral- und Wertekanon. Das Zusammenleben in unserer Gesellschaft kann aber nur gelingen, wenn die Bürger ihre eigenen Urteile fällen können, wenn sie gelernt haben, ethische Abwägungen zu treffen, und wenn sie sich darauf verlassen können, dass Grundwerte nicht in Zweifel gezogen werden."⁵⁵

In diesem Redeausschnitt wird ein **zentrales Spannungsfeld der Werteerziehung** in der politischen Bildung deutlich:

Auf der einen Seite wird die **Vermittlung von (verbindlichen) Grundwerten** gefordert, andererseits kann eine demokratische Gesellschaft **keinen einheitlichen Wertehorizont** diktieren.

Die **Aufgabe der Schule** im Feld der Werteerziehung scheint dabei in der politikdidaktischen Diskussion⁵⁶ seit den siebziger Jahren weitgehend unstrittig:

⁵⁵ Rede von Bundespräsident Johannes Rau beim Abschlusskongress des Forum Bildung vom 10.01.2002.

⁵⁶ Vgl. dazu z.B.: Deichmann, Carl: Wertorientierung als Ziel politischer Bildung. Politisches Ordnungswissen – Symbole – Werte. Politikwissenschaftliche Perspektiven der Werteerziehung

Als Grundlage des heutigen Politikunterrichts gilt nach der Überwindung grundlegender ideologischer Auseinandersetzungen in den 60er und 70er Jahren seit 1976 der **"Beutelsbacher Konsens"**⁵⁷.

Folgende drei **Grundsätze** sollen nach diesem Konsens für die unterrichtliche Tätigkeit bestimmend sein:

1. **"Überwältigungsverbot"**: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. **Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.**

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn

in der politischen Bildung. oben S. 10ff.; vgl. Klein, Ansgar; Speth, Rudolph: Demokratische Grundwerte in der pluralisierten Gesellschaft. Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerlichem Engagement. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000, S. 30ff. Der Sammelband von Breit und Schiele gibt einen guten Überblick über Positionen in dieser Frage.

⁵⁷ Zur Diskussion um den Konsens siehe: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996.

auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. **Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren** sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist.⁵⁸

Diese Grundsätze ergeben sich aus dem **Wertehorizont des Grundgesetzes** ("Die Würde des Menschen ist unantastbar.") und den Bedingungen einer funktionierenden, pluralen Demokratie. Somit ist der Politikunterricht aufgefordert, zur **Werteerziehung** in der Schule einen Beitrag zu leisten.

Dabei kann politische Bildung keine Werte aufzwingen oder vorschreiben, sondern sie soll die Möglichkeit der **Übernahme von politisch-demokratischen Grundwerten** wie Menschenwürde, Demokratie oder Partizipation **anbahnen**.

Diesem Anspruch folgen auch die Thüringer Lehrpläne, wenn sie in ihrer allgemeinen Einleitung formulieren:

"Die weiterentwickelten Lehrpläne der einzelnen Fächer orientieren sich für die nächsten Jahre an Fragen wie den Grundwerten menschlichen Zusammenlebens und der Untersuchung ihrer Gefährdung".⁵⁹

Im Folgenden sollen Möglichkeiten der Werteerziehung im fächerübergreifenden Unterricht in Thüringen aufgezeigt werden. Dazu wird in einem ersten Schritt die **didaktische Struktur** der Modulbausteine, so wie sie in den Arbeitsgruppentreffen konstruiert wurde, erläutert. Danach werden Möglichkeiten der Werteerziehung im Schlüsselproblemfeld "**Demokratie**" entwickelt.

Die Ausführungen orientieren sich dabei an folgenden Thesen, die in den einzelnen Abschnitten begründet werden bzw. in der Einführung entwickelt wurden:

1. **Politische Bildung soll keinen einheitlichen Wertekanon vermitteln, sondern die Übernahme von politischen Grundwerten (z.B. Würde des Menschen, freie Entfaltung der Persönlichkeit) ermöglichen, weil diese mit den Zielen der politischen Bildung übereinstimmen.**
2. **Werte sind kein Selbstzweck, sondern sie haben zentrale Bedeutung bei der Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit.**
3. **Werte bilden eine Grundlage beim Verständnis und bei der Lösung von politischen Schlüsselproblemen.**
4. **Werteerziehung im Problembereich "Demokratie" ist angesichts wachsender Demokratieunzufriedenheit in Thüringen dringend erforderlich.**
5. **Werteerziehung muss die ideengeschichtlichen Grundlagen der Demokratie einbeziehen, indem Politik (auch Symbole oder symbolische Politik) im Lichte der Wertebezüge betrachtet werden.**

3.1 Didaktische Strukturen des Projekts

Hauptziel des Projekts ist es, **Unterrichtsmaterialien mit theoretischem Hintergrund** zu entwickeln. Dazu bildet der vorhergehende Aufsatz eine Grundlage, auf der die Unterrichtskonzeptionen entstanden und die Unterrichtsmaterialien auf einer CD-ROM zusammengestellt worden sind. Die Unterrichtsplanungen orientieren sich am Thüringer Lehrplan für Sozialkunde, wodurch der Ansatz einer Werteerziehung in Thüringer Schulen ermöglicht werden soll. Zugleich kann durch eine **Kooperation⁶⁰ der Fachdidaktik der FSU Jena, des Studienseminars Gera, Außenstelle Jena sowie des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)** eine

- Verbesserung der Lehrerausbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase
 - Optimierung des Sozialkundeunterrichts
 - exemplarische Umsetzungsmöglichkeit für den Thüringer Lehrplan
- gefördert werden.

Diese Ausführungen stellen eine Gelenkstelle zwischen den grundlegenden konzeptionellen Ausführungen und den konkreten Unterrichtsbeschreibungen dar. Dazu soll

⁵⁸ Originaltext des Beutelsbacher Konsens von 1976, zitiert nach den Angaben der Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg: <http://www.lpb.bwue.de/beutels.htm>, Okt. 2004

⁵⁹ Thüringer Lehrplan für das Gymnasium, Sozialkunde, Erfurt 1999, S. 1.

⁶⁰ Vgl. dazu die Einleitung.

knapp die Grundkonzeption der Projektarbeit beschrieben werden, die sich an drei Überlegungen orientiert:

1. Eine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Thema Werte(erziehung) braucht als Grundlage eine **Definition des Begriffs**.

Die Projektarbeit stützt sich auf folgendes von Deichmann oben entwickeltes Verständnis:

"**Werte stellen die letzte Begründungsbasis** für menschliches Handeln und für die aus menschlichen Interaktionen hervorgegangenen gesellschaftlichen und politischen Institutionen dar. Deshalb bilden sie die Legitimationsbasis für das Zusammenleben in einer Gesellschaft und für politisches Handeln."⁶¹

Werte umfassen dabei in der politischen Bildung vor allem drei Dimensionen:

- Sie spielen bei **Beurteilungen** eine zentrale Rolle.
- Sie besitzen eine **emotionale Dimension**, die in Interaktionen zum Tragen kommt.
- Werte sind **explizit Gegenstand des Unterrichts** (oder der Politik).

Diese Beschreibungen bilden die begriffliche Basis bei den Unterrichtskonzeptionen.

2. Die Unterrichtskonzeptionen sollen sich an den Thüringer Lehrplan anlehnen.

Dieser ist nach Hilligen⁶² nach **Schlüsselproblemen** strukturiert (Abbildung 3-1). Diese Anordnung wird im Projekt übernommen. Drei Arbeitsgruppen bearbeiten exemplarisch die Problemfelder

- Demokratie
- Ich-Du-Beziehungen
- Frieden

3. Welche Rolle spielen nun "Werte" im Thüringer Lehrplan für Sozialkunde?

Man kann den Aufbau des Lehrplans nach den Kategorien Lernsituation, Kriterien der Auswahl bzw. Aufbereitung, Inhalte und Zieldimensionen rekonstruieren (Abbildung 3-2). In diesem Aufbau spielen Werte vor allem in zwei Zielbereichen eine besondere Rolle. Einmal bei der Entwicklung der **Beurteilungskompetenz**. **Politisches Urteil** bedeutet immer auch die **Einbeziehung von Werten**. So formuliert Reinhardt⁶³ nachvollziehbar den engen Zusammenhang zwischen Wert und Urteil:

"Wertebildung muss politisch-moralische Urteilsbildung sein. (Sozialwissenschaftliches) Sehen – (wertendes) Beurteilen – (praktisches) Handeln sind eine fachdidaktische Trias."

⁶¹ Deichmann, Carl: Wertorientierung als Ziel politischer Bildung. a.a.O., S. 11

⁶² Vgl. Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen - Didaktische Konzeptionen - Unterrichtspraktische Vorschläge. Opladen 1985 S.40ff.

⁶³ Reinhardt, Sibylle: Politisch-moralische Urteilsbildung in den "Politik"-Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Bonn 1997, S. 244ff.

Schlüsselprobleme		Problembereiche				
	Klassenstufe 9	Klassenstufe 10	Kurs 11/1	Kurs 11/2	Kurs 12/1	Kurs 12/2
Demokratie	Einführung in das Fach Sozialkunde: - Was geht mich Politik an? - Was hat Politik mit Schule zu tun? - Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland	Gesellschaft im Wandel: Von der DDR zu den neuen Bundesländern		Grundprobleme der Sozialpolitik* Strukturprinzipien und Probleme moderner Demokratien	Politische Ordnungsideen* Das politische System der DDR	
Ungleichheit			Lebenswelt und Politik in der pluralen Gesellschaft	Sozialstrukturanalyse Grundprobleme der Sozialpolitik* Sozialer Wandel		Entwicklungspolitik als ein Aspekt der Globalisierung von Politik
Frieden		Wege zum Frieden				Analyse eines internationalen Konflikts*
Umwelt		Umweltschutz – ein politisches Problem				Ökologische Krise als ein Aspekt der Globalisierung von Politik
Neue Technologien	Auf dem Weg zur Informationsgesellschaft?					
Internationalisierung		Europäische Integrationspolitik				Analyse eines aktuellen Problemfeldes der europäischen Integration Aspekte der Globalisierung von Politik
Ich-Du-Beziehungen	Jugendliche sind anders*		Sozialisation Soziales Handeln im Alltag*	Sozialer Wandel		

Hinweis: Die mit * markierten Lerninhalte sind fakultativ.

Abbildung 3-1: Übersicht über die Problembereiche und ihren Bezug zu den Schlüsselproblemen

Sozialkunde in der gymnasialen Oberstufe in Thüringen

	Kriterien der Auswahl bzw. der Aufbereitung	Inhalte	Ziele des Sozialkundeunterrichts	Übergeordnete Ziele
Lernsituation / Material	Aktualität	Individuum und Gesellschaft	Die Fähigkeit erwerben, selbstständig und begründet politisch zu urteilen.	Sachkompetenz
	Schülerorientierung			
	Problemorientierung	Sozialstruktur und sozialer Wandel	Schlüsselprobleme von Politik in der Gegenwart und der absehbaren Zukunft verstehen lernen.	Sozialkompetenz
	Kontroversität			
	Exemplarisches	Politische Systeme und politische Partizipation	Theoretische Zugänge zum Verständnis von Politik kennen lernen.	Selbstkompetenz
	Handlungsorientierung	Internationale Politik	Selbstständig arbeiten und mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen umgehen lernen.	Methodenkompetenz
	Wissenschaftsorientierung			

Abbildung 3-2: Sozialkunde in der gymnasialen Oberstufe in Thüringen

Der Thüringer Lehrplan Sozialkunde ist durch seine Orientierung an Schlüsselproblemen eng an die Problemorientierung geknüpft. Das bedeutet, dass für den Sozialkundeunterricht Lerninhalte ausgewählt werden sollen, die zur Bewältigung der Gegenwart und der absehbaren Zukunft einen Beitrag leisten können. Ziel ist es also, Problemlösungskompetenz zu vermitteln. "Im Politikunterricht untersuchen und beurteilen die Schüler politische Probleme mit dem Ziel einer Handlungsorientierung." Ohne eine Einbeziehung von **wertenden Urteilen** ist dies nicht realisierbar.

Diese Grundüberlegungen waren Voraussetzungen bei der Konzeption der einzelnen Unterrichtsmodule.

3.2 Werteerziehung im Problembereich

"Demokratie"

Eine zentrale Bedeutung in der politischen Bildung hat die Frage, wie Demokratie gelernt werden kann.⁶⁴

Demokratie als Verfahren ist dabei insofern von großer Bedeutung, als sie die Realisierung zentraler Werte wie z.B. der Menschenwürde, der Unverletzlichkeit der

Person, der Handlungsfreiheit im politischen Prozess ermöglicht.

Betrachtet man die **Verankerung der Demokratie** in Thüringen, so zeigt sich ein **erschreckendes Bild**. Nach dem "Thüringen Monitor" hat sich die **Einstellung zur Demokratie** insgesamt deutlich verschlechtert.

Das Verhältnis von eher zufriedenen Demokraten (35,7%) gegenüber eher unzufriedenen Demokraten (47%) hat sich in den letzten Jahren verschlechtert (Abbildung 3-3).

Die Studie geht heute von 20,9% Nichtdemokraten aus, von denen 8,4% nicht nur die Demokratie als Staatsidee ablehnen, sondern sogar eine Diktatur derselben vorziehen. Die Studie wertet:

"Die unzufriedenen Demokraten stellen die relative Mehrheit, und dies ist gewiss mehr als nur ein 'feiner' Riss im demokratischen Fundament."⁶⁵

Wichtig für einen Ansatz der politischen Bildung im Rahmen der Werteerziehung sind auch die Ergebnisse der Einzelheiten des Demokratieverständnisses:

"Während das Mehrheitsprinzip sich hoher Akzeptanz erfreut, geben sich die Thüringer pluralismusskeptisch

⁶⁴ Vgl. dazu: Demokratie lernen und leben – eine Leitidee für die Politische Bildung? ist das Schwerpunktthema der Zeitschrift POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Heft 3/2003.

⁶⁵ Dicke, Klaus; Edinger, Michel; Hallermann, Andreas; Schmitt, Karl: Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Einstellungen zur Demokratie. Jena 2003, S. 44.

und alles andere als konfliktfreudig: jeweils mehr als zwei Drittel halten Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen für schädlich und erwarten von der Opposition Unterstützung statt Kritik der Regierung. Zwei Drittel haben eine ergebnisorientierte Erwartung an die Demokratie, gleichzeitig findet aber die Forderung nach häufigeren Volksentscheiden eine Zustimmung von mehr als 80%. Von den einzelnen Säulen der Demokratie kann die Rechtsstaatlichkeit nur auf etwas weniger als 40% entschiedene Verfechter rechnen, während 86,8% den Wert der Demokratie an sozialstaatlichen Leistungen bemessen.⁶⁶

zwischen einem idealistischen Werteverständnis und der gesellschafts-politischen Praxis besteht. Dadurch wird Politik zu sehr gesinnungsethisch einer moralischen Betrachtungsweise unterzogen. Bei dieser Perspektive wird verkannt, dass politische Gemeinwohlziele (Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit) in einer pluralistischen Gesellschaft mit Ziel-, Interessen- und Wertekonkurrenzen "politische Klugheit"⁶⁸ erfordern. Dabei spielen dann nicht nur die Ergebnisse der Politik eine Rolle, sondern politisches Handeln wird so durch die gute Ordnung freiheitlicher Institutionen entlastet.

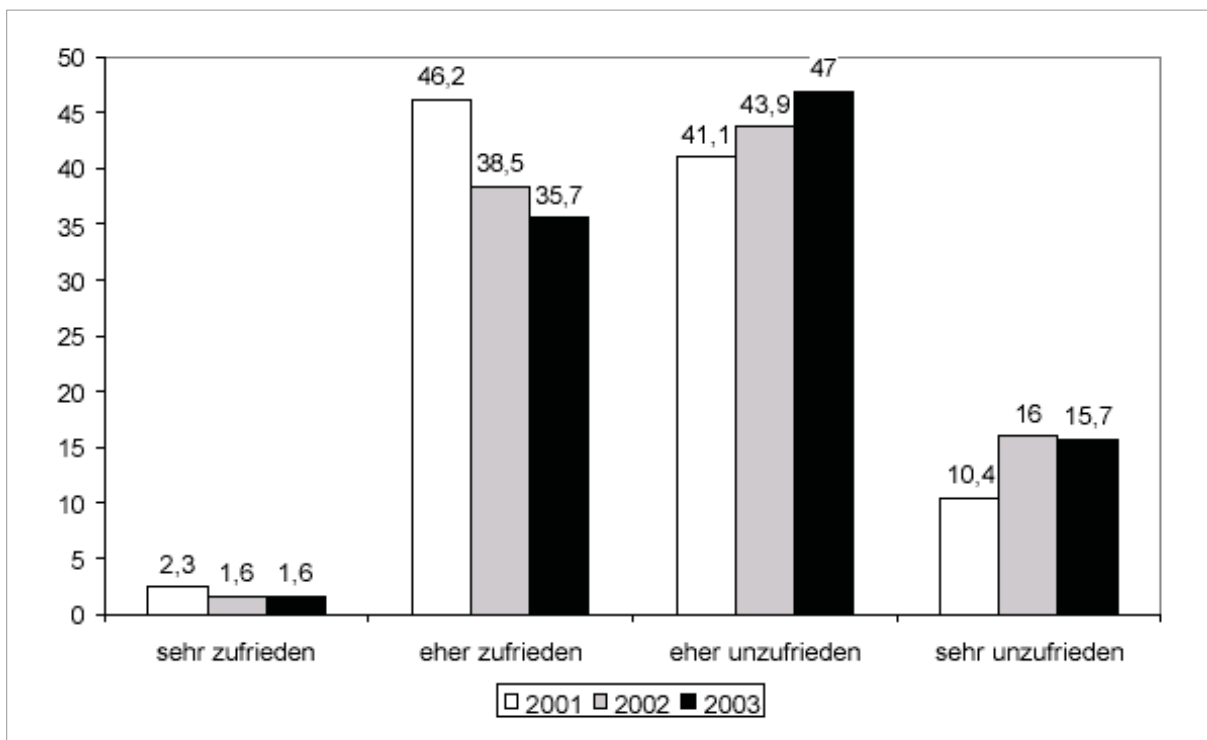


Abbildung 3-3: Bewertung der Demokratie in der Praxis (Demokratiezufriedenheit) 2001-2003 (in Prozent)

[Vgl. Dicke, Klaus; Edinger, Michel; Hallermann, Andreas; Schmitt, Karl: Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Einstellungen zur Demokratie. Jena 2003, S. 43.]

Insgesamt kann man feststellen, dass die Demokratie in der "Praxis" und als "Wert" bzw. "Idee" in Thüringen in den letzten Jahren immer weniger verankert ist.

Hier besteht **dringender Handlungsbedarf** für die (politische) Bildung in Thüringen.

Sutor⁶⁷ stellt fest, dass in Deutschland aufgrund der deutschen philosophischen Tradition eine Diskrepanz

Dieser Sachverhalt scheint auch auf Thüringen zuzutreffen, wenn hier – wie der "Thüringen Monitor" zeigt – vor allem sozialpolitische Leistungen von und keine Konkurrenz oder Interessenkonflikte in der Politik erwartet werden. Die Auseinandersetzung als zentrales Element einer freiheitlichen Gesellschaft wird von vielen als unerwünscht und nicht als konstitutiver Anteil einer freiheitlichen Grundordnung angesehen.

⁶⁶ Ebenda.

⁶⁷ Sutor, Bernhard: Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft – Ethik als Dimension politischer Bildung.

In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn, S.108ff.

⁶⁸ Ebenda.

		Demokratie ist die beste aller Staatsideen		
		Stimme voll und ganz zu	Stimme überwiegend zu	Lehne überwiegend/ völlig ab
Zufriedenheit mit der Demokratie in der Praxis	sehr zufrieden	Zufriedene Demokraten 33,5% (2003)		Nicht-Demokraten 20,9% (2003)
	ziemlich zufrieden	37,3% (2002) 44,6% (2001)		20,5% (2002) 17,3% (2001) einschließlich:
	ziemlich unzufrieden	Unzufriedene Demokraten 45,6% (2003)		Anti-Demokraten* 8,4% (2003)
	sehr unzufrieden	42,2% (2002) 38,1% (2001)		6,0% (2002) 3,9% (2001)

*Anmerkung: Antidemokraten sind Nicht-Demokraten, die gleichzeitig eine Diktatur befürworten

Abbildung 3-4: Typologie der Einstellung zur Demokratie

[Vgl. Dicke, Klaus; Edinger, Michel; Hallermann, Andreas; Schmitt, Karl: Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Einstellungen zur Demokratie. Jena 2003, S. 43.]

Eine Möglichkeit der politischen Bildung im Umgang mit diesen Problemen ist die **Vermittlung von Informationen**. Ein grundlegender Ansatzpunkt ist hierbei, auf Sutors Kritik aufbauend die **ideengeschichtlichen Grundlagen der Demokratie** zu vermitteln.

Dies genau versucht das Demokratiemodul, das den Arbeitsbereich politische Theorie in den Mittelpunkt der Werteeerziehung stellt. Durch die selbstständige Auseinandersetzung mit "Klassikern" der Staatstheorie wie Locke, Machiavelli, Bodin, Hobbes, Rousseau oder Montesquieu erarbeiten Schüler verschiedene Grundansichten zum idealen Staat. Sie können erkennen, dass es keinen idealen Staat gibt und gelangen in Bezug auf unsere heutige Demokratieordnung zu einem eigenständigen und begründeten Werturteil.

3.3 Literaturhinweise

Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000.

Thüringer Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999.

Dicke, Klaus; Edinger, Michel; Hallermann, Andreas; Schmitt, Karl: Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Einstellungen zur Demokratie. Jena 2003.

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Frankfurt/Main 1997.

Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Unterrichtspraktische Vorschläge. Opladen 1985.

Reinhardt, Sibylle: Politisch-moralische Urteilsbildung in den "Politik"-Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Bonn 1997, S. 244ff.

Sutor, Bernhard: Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft – Ethik als Dimension politischer Bildung. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn, S.108ff.

4 Wertevermittlung und Lehrerfortbildung

(Dr. Hans-Peter Ehrentraut-Daut)

Zur Aufgabe der Erziehung und Bildung fordert die Verfassung des Freistaates Thüringen in Artikel 22(1)⁶⁹:

"Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde des Menschen und Toleranz gegenüber der Überzeugung anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschen und die Umwelt zu fördern." – konkret eine Fülle von Werten, die von den Elternhäusern und von den Bildungsträgern an die Heranwachsenden vermittelt werden sollen.

An der Frage nach Werten und der Wertevermittlung entzündeten sich immer wieder die Diskussionen. Und das ist kein Wunder, sprechen die einen von Werten schlechthin in der postmodernen Gesellschaft, so betonen andere den raschen Wertewandel, Dritte gar kennzeichnen die aktuellen Veränderungen als Werteverfall. Zwischen all diesen Sichten und Betonungen hat die Gesellschaft sich mit diesen Fragen auseinander zu setzen. Hängen doch letztlich die Entwicklung aller Lebensbereiche, die Gestaltung des Staates und der Demokratie davon ab.

Die Frage ist naheliegend: Was sind denn nun Werte?

1994 formulierte Prof. Brezinka in einem THILLM-Vortrag in Erfurt zur Werte-Begrifflichkeit:

*"Die Parole 'Werte-Erziehung' fasst unter einem neuen Namen Erziehungsaufgaben zusammen, die seit langem unter folgenden Namen bekannt sind: religiöse Erziehung, weltanschauliche oder lebenskundliche Erziehung, moralische oder sittliche Erziehung; Rechtserziehung; staatsbürgerliche, politische und soziale Erziehung; ästhetische Erziehung."*⁷⁰

Das Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn definiert: *"Als Werte verstehen wir objektunspezifische Orientierungsleitlinien zentralen Charakters, welche Realitätssicht, Einstellungen, Bedürfnisse und Handlungen einer Person steuern. Dies allerdings nicht vollständig*

*determinierbar, sondern situativ partiell flexibler Art und Weise. Werte sind also individuelle Orientierungsleitlinien mit Spielräumen für situationsrechtes Agieren und Reagieren. Dieser individuell internalisierte Standard besitzt aber immer auch gesellschaftliche Bedeutung, ist gesamtgesellschaftlich oder subkulturell vermittelt. Werte haben also eine Mittlerfunktion zwischen Mensch und Gesellschaft."*⁷¹

Mit diesen beiden Sichten sollte es hier genug sein.

Es bleibt die Forderung an die Erziehung und Bildung und damit konkret an die Rolle der Bildungsträger und der Lehrerschaft und hier insbesondere an die staatliche Schule als zentraler Bildungsinstitution den Prozess der Wertevermittlung mit zu gestalten.

Was kann Schule leisten, um in der Wertevermittlung allgemein gültige Orientierungsleitlinien zu vermitteln?

Die heranwachsenden Generationen müssen die Tauglichkeit von Werten im allgemeinen, im Lebensumfeld und insbesondere im Schulleben und in der Schulkultur erfahren. Das schließt neben der unterrichtlichen Vermittlung in allen Fächern insbesondere die gesamte Schulkultur – u.a. Verhältnis Lehrer-Schüler, Umgang miteinander, Rolle Eltern- und Schülervertretung im Schulalltag, die Beziehungen zur die Schule umgebenden Öffentlichkeit, Rechte und Pflichten, Lob und Tadel –mit ein.

Erfahren bedeutet dabei ganz sicher, dass der Prozess der Vermittlung von Wertvorstellungen insbesondere auch die Erlebarkeit beinhaltet. Was im einzelnen auch bedeutet, dass die Rolle der Demokratie an der Schule erlebt werden muss, demokratische Gepflogenheiten in allen Bereichen spürbar sind und Formen von Scheindemokratie erkannt und gemeinsam verändert werden.

Dabei bleibt bei der Fülle von Werten und des Wertewandels auch zwischen den Generationen die Frage erhalten, welche Werte denn Schule vordringlich erlebbar gestalten sollte!

Nehmen wir die Aufzählung aus Art. 22(1), so sind u.a. zu nennen: Erziehung, Bildung, Denken, Handeln, Achtung,

⁶⁹ Verfassung des Freistaates Thüringen 1999. Landeszentrale für politische Bildung. Erfurt 1999, S 45

⁷⁰ Brezinka, Wolfgang: Werte-Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: THILLM-Heft Diskurs Nr. 2, Bad Berka 1994, S. 12.

⁷¹ Informationszentrum Sozialwissenschaften der Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftlicher Institute (Hg.): Wertewandel und Werteforschung in den achtziger Jahren. Bonn 1991, S. XV.

Toleranz, Demokratie, Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Verantwortung, Familie, Arbeit u.a., aber auch Bescheidenheit, Pünktlichkeit, Treue, Leistung, Ordnung, Fleiß, Selbstsicherheit.

Eine Untersuchung zur Rangfolge einzelner Werte zwischen Generationen zeigt, dass zur gleichen Zeit die Generationen durchaus unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Dabei kommt dem Wert "Demokratie" ganz sicher ein überragender Stellenwert in der Wertevermittlung zu. Demokratie als Grundwert unserer Gesellschaft, so u.a. als Achtung vor der Überzeugung anderer, Anerkennung des Ergebnisses von Wahlen, die eigene Meinung in die Debatte einbringen und dafür eintreten.

Dabei sind Erfolge und die Auseinandersetzung mit nicht Gelingenem durchaus ein und die selbe Seite einer Medaille. Erfahrung entsteht durch erfahren.

Eine solche Wertevermittlung fordert einen Erzieher zur Demokratie, der sich diesem Prozess stellt.

Mit Blick auf die Schule hat bei der Frage der Wertevermittlung neben der Lehrerbildung insbesondere die **Lehrerfortbildung** einen wichtigen Platz. Neben der Theorievermittlung gilt es, **Ebenen der Erfahrung zu schaffen** und zwar für Schulen, Lehrer, Schülervertretungen, Elternvertretungen u.a.

Das **ThILLM** stellt sich dieser Frage mit jedem Fortbildungsjahrgang und einer Fülle von **Angeboten** u.a. zu Fächern, zu Fachwissenschaften, zur Didaktik, zur Mediengestaltung, der künstlerischen Gestaltung, zur Schulgestaltung, zur Arbeit mit Kollegien. Abgesehen davon, dass jede Fortbildung Beiträge zur Wertevermittlung anbietet, stehen insbesondere in landesweiten Angeboten Wertevermittlungen im Mittelpunkt der Fortbildung.

So bieten u.a. die **Lehrer-Politik-Tage** unter aktuellem Thema Angebote zur fächerübergreifenden Fortbildung in

den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, die Tage des naturwissenschaftlichen Unterrichts schulen Wertevermittlung und Wertediskussionen.

Die Arbeit der **Schülervertretungsarbeit** ist seit zehn Jahren fester Bestandteil dieser Fortbildungsangebote. So werden seit zehn Jahren Seminare für Schülervertreter u.a. mit den neu gewählten Vertretern einer Schule angeboten und genutzt, die die Arbeit an einer Schule über den Zeitraum eines Schuljahres unterstützen. In den jährlich stattfindenden **Schüler-Politik-Tagen** zu aktuellen Themen (2004: Demokratie lernen) wird dabei in Zusammenarbeit mit der Landesschülervertretung nach Themen gesucht, die unterschiedlichste Interessen berücksichtigen. Die **Schülerakademie** vermittelt darüber hinaus auf regionaler Ebene Arbeitsmöglichkeiten und Demokratiegestaltung an der Schule.

Die **Elternvertretung** im Lande ist Partner des ThILLM und wird durch Fortbildungsangebote, durch Mitgestaltung der eigenen Fortbildung, durch die Qualifikation von Elternreferenten und die Elternakademie u.a. zu Fragen der Wertevermittlung unterstützt.

Dabei ist die zentrale Fortbildung des ThILLM nur eine Seite der Unterstützung.

Auf der Ebene der **Schulämter** gibt es ein breites Angebot von regionaler Fortbildung, die durch das ThILLM materiell und finanziell Unterstützung erhält.

Kooperationsabstimmungen mit vielen Partnern der Fortbildung im Lande setzen diese Zusammenarbeit auch mit Blick auf die Wertevermittlung fort.

5 Modul "Demokratie"

(Tanja Hausdörfer & Toralf Schenk)

5.0 Einführung in das Modul

"Demokratie"

"Die Werte der Bürgergesellschaft müssen von jeder nachwachsenden Generation neu gelernt und erworben werden." (Jutta Limbach)

Unsere moderne Gesellschaft unterliegt einem grundlegenden **Wandel der Werte**. Doch gerade die offene Gesellschaft kommt ohne ein Fundament von Werteorientierungen nicht aus. Grundwerte, wie Freiheit und Gleichheit, halten die pluralistische Gesellschaft zusammen. Gleichzeitig sind sie aber in einer Gesellschaft, die keine Tabus mehr zu kennen scheint, auch besonders gefährdet. Innerhalb dieses Spannungsfeldes muss sich eine verantwortungsbewusste Demokratie bewähren.

Nicht erst seit der Forderung des Bremer Senators für Schule und Bildung, Willi Lemke, ein Benimmfach in der Schule einzuführen, ist das Thema der Werteerziehung auf der bildungspolitischen Tagesordnung. Dabei ist aber nicht immer genau definiert, was denn Werteerziehung umfasst. Häufig steht dahinter die Erziehung zu bürgerlichen Sekundärtugenden wie Fleiß, Ordnung, Sauberkeit und Pünktlichkeit. Natürlich sind diese Wertvorstellungen nicht überholt, aber auch nicht allumfassend. Sie garantieren ein werteorientiertes Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft. Um aber die politische und gesellschaftliche Stabilität sowie die Weiterentwicklung einer politischen Ordnung bewerten und untersuchen zu können, sind sie weniger geeignet. Hier stellt sich die Frage, welche Werte diese Forderungen erfüllen können.

Um eine Antwort zu geben, bedarf es der **Suche nach grundlegenden gesellschaftlichen Werten und Wertesystemen**, hier verstanden als Gesamtheit der gesellschaftlichen Werte. So existieren neben den Wertesystemen der verschiedenen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und Spezialwertesystemen von Institutionen, Parteien, Verbänden usw. auch unterschiedliche Wertesysteme in den verschiedenen Klassen, Schichten und Milieus. Diese Vielfalt ist kennzeichnend für unsere offene und pluralistische Gesellschaft. Dabei können sie einander

bedingen und ergänzen, aber auch in Konkurrenz und gegenseitige Beeinflussung zueinander treten. In diesem Fall befinden wir uns in einer Dilemma-Situation. Denn damit haben wir keine Antwort auf die Frage gefunden, welche Werte unser gesellschaftliches und politisches System stärken.

Religiöse, weltanschauliche, schichtspezifische und milieuorientierte Wertesysteme erweisen sich somit für die schulische Werteerziehung als problematisch. Stattdessen sollten andere Konzepte genutzt werden. In der **folgenden Unterrichtsreihe** haben wir uns für das vom Thüringer Lehrplan vorgegebene Schlüsselproblem **"Demokratie"** entschieden. Demokratie verstanden als Garant fundamentaler Grundwerte, wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit, die wiederum die Stabilität und Entwicklung unseres politischen Systems gewährleisten.

Im Mittelpunkt dieser Unterrichtsreihe zur Werteerziehung in der politischen Bildung steht der Arbeitsbereich der politischen Theorie. Durch das **Inselspiel** zu Beginn wird an der **Alltagswelt der Schüler** angeknüpft und zum emotional kritischen Denken über unser demokratisches Staats- und Herrschaftsverständnis angeregt. Ausgehend von diesem **ersten Modulbaustein** kann der Lehrer entscheiden, ob er in der weiteren Folge Modulbaustein zwei oder drei oder sogar beide für den Unterricht nutzt. Steht im **zweiten Modulbaustein** die Analyse einer politischen Theorie, die Repräsentationstheorie John Lockes, im Mittelpunkt, werden im **dritten Modulbaustein** sechs unterschiedliche neuzeitliche Staatstheorien vergleichend untersucht.

Ziel ist es, die aus dem Inselspiel gewonnenen individuellen Grundannahmen für eine Staatsordnung mit modernen Staatstheorien in Verbindung zu setzen und der Frage nachzugehen, inwiefern sich diese in unserem heutigen Staats- und Demokratieverständnis widerspiegeln.

Nach dem Thüringer Lehrplan bieten sich in der Sekundarstufe II folgende **Einsatzmöglichkeiten**:

Sozialkunde

Klasse 12/1 – Problembereich: Politische Ordnungsideen (Theorien der Demokratie; Probleme des Gemeinwohlbegriffs)

Geschichte

Klasse 11/1 – Lerninhalt: Absolutismus als Hemmnis und Wegbereiter der bürgerlichen Ordnung am Beispiel Frankreichs und seine staatsrechtliche Begründung; Grundideen der bürgerlichen Aufklärung

5.1 Modulbaustein 1: Gestrandet auf einer Insel – Paradies oder Albtraum?

5.1.1 Beschreibung

Der Modulbaustein "Inselspiel" bietet die Möglichkeit, die Schüler zunächst spielerisch an das Thema "Werte" heranzuführen.

Das Inselspiel dient als Einstieg in die Unterrichtsreihe. Die Auseinandersetzung mit den Grundwerten Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit steht dabei im Mittelpunkt.

Grundproblematik des Inselspiels ist das menschliche Zusammenleben, in dem Werte und Normen eine zentrale Rolle einnehmen.

Um den Schülern ausreichend Zeit zur Diskussion zu geben, sollte das Inselspiel im Rahmen einer **Doppelstunde** durchgeführt und ausgewertet werden.

Zunächst gibt der Lehrer eine **Einführung in das Planspiel**:

"Du bist Passagier eines Überseeschiffes, das in Seenot geraten ist. Ihr konntet euch in kleinen Booten auf eine unbewohnte Insel retten. Eine schnelle Rettung ist unwahrscheinlich. Die Insel hat eine Fläche von 5 km². Trinkwasser ist vorhanden. Eure Hauptaufgabe ist es, eine Ordnung zu finden, die das gute Zusammenleben aller ermöglicht."

Nachdem die **Schüler** die gegebene Ausgangssituation zur Kenntnis genommen haben, **schreiben** sie zunächst einzeln **auf**, wie sie sich das Zusammenleben auf der Insel vorstellen (in Einzel- oder Partnerarbeit), welche Aufgaben gemeistert werden müssen (z.B. Nahrungs- und Wassersuche, Brennmaterialien sammeln, Umgebung erkunden), wie die Arbeitsteilung erfolgen soll (z.B. nach individuellen Fähigkeiten, getrennt nach Geschlechtern) und wie Entscheidungen zu treffen sind (z.B. Mehrheitsentscheidung, Gruppenvertretung).

In einem **nächsten Schritt** bilden sich **Gruppen**, die – gegebenenfalls zurückgezogen in verschiedene Räume – sich über ihre Vorstellungen beraten und Regeln über das

zukünftige Zusammenleben aufstellen, die sie schriftlich festhalten. Während dieser Phase des Planspiels berät und beobachtet der Lehrer die Schüler. Er notiert sich Auffälligkeiten im Gruppenverhalten und mögliche Punkte, die in der Auswertungsphase besprochen werden sollen.

In einem nächsten Spielschritt **wählen** die **Gruppen** einen **Sprecher**, der das Beratungsergebnis der Gruppe im Klassenplenum vorstellt. Danach finden eine **Diskussion** und eine **Abstimmung über die Regeln** statt, die auf der Insel gelten. Diese werden dann auf einem Plakat festgehalten und für alle sichtbar im Klassenraum aufgehängt.

In der Auswertung erfolgt eine **Metakognition** über den Lernprozess, in der die Schüler zunächst reflektieren, wie der Einigungsprozess in den einzelnen Gruppen zustande gekommen ist, in welchen Punkten es übereinstimmende oder divergierende Vorstellungen gab, die Kompromissbereitschaft erforderten.

Abschließend werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Regeln der einzelnen Gruppen genannt, wobei jeder Schüler die Möglichkeit erhalten sollte, persönlich zu einzelnen Regeln Stellung zu nehmen und deren Gutheißung oder Ablehnung zu begründen. Diese Argumente werden schriftlich fixiert, um am Ende der Unterrichtsreihe erneut aufgegriffen zu werden.

5.1.2 Didaktisch-methodische Analyse

Dem Inselspiel kommt als **Einstieg** in die Unterrichtsreihe eine motivationale Schlüsselfunktion zu. Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit spiegeln sich hier in einer emotionalen Ebene wider – sie bilden die Grundlage für Handlungen und Entscheidungen.

Anhand des Inselspiels sollen die Schüler lernen, eigene individuelle **Wertvorstellungen** in sinnvolle **Regeln** für ein funktionierendes Gemeinschaftsleben zu übertragen und so eine **Ordnung zu finden** und aufzustellen, die das Überleben sichert sowie ein möglichst **gutes Zusammenleben** aller gewährleistet. Das Inselspiel folgt dem didaktischen Prinzip der **Handlungsorientierung**. Die Schüler werden zum simulativen Handeln in einer spielerisch akzentuierten Lernsituation angehalten. Durch

das Erstellen eines Plakats als Lernprodukt wird produktiv-gestaltendes Handeln gewährleistet.⁷²

Das Planspiel als Unterrichtsmethode ist in sich **zielorientiert**. Es ist konsequent auf ein bestimmtes Ende hin konzipiert – in unserem Falle heißt das, die Abschlussabstimmung über die gemeinsamen Regeln und Normen für das friedliche Zusammenleben auf der Insel. Dabei sind die Spielregeln so formuliert, dass eine Handlungsdynamik entsteht, sofern sich die Spieler nur auf ihre Rollen eingelassen haben.⁷³ Eine **Handlungsdynamik** ist dadurch gewährleistet, dass in einem ersten Schritt die Schüler zunächst eigenständig über eine mögliche Aufgabenverteilung und Entscheidungsfindung auf der Insel nachdenken. In einem zweiten Schritt einigen sie sich innerhalb einer Kleingruppe auf gemeinsame Regeln für das künftige Zusammenleben auf der Insel und stellen diese begründend ihren Mitschülern vor. Daran schließt sich drittens die Abstimmung der gesamten Klasse über das für alle verbindliche gemeinsame Regelwerk an, das auf den demokratischen Grundwerten basiert.

Durch diesen **Dreischritt** wird gewährleistet, dass die Schüler zunächst ihre Selbstkompetenz steigern, indem sie sich ihre individuellen Interessen und Vorstellungen von einem friedlichen Zusammenleben auf der Insel bewusst machen und ihren Standpunkt gegenüber Mitschülern argumentativ vertreten. Im weiteren Vorgehen wird die Sozialkompetenz der Schüler dadurch gefördert, dass die Entscheidungsfindung auf Teamarbeit und Kooperation angelegt ist. Des Weiteren sind sie aufgefordert, Konflikte argumentativ und tolerant zu lösen.⁷⁴

Die Schüler erhalten in der abschließenden Auswertungsphase durch die Metakognition über das Inselenspiel einen Eindruck von der Wechselseitigkeit und Komplexität demokratischer Entscheidungsprozesse. Dabei halten sie den Entscheidungsfindungsprozess innerhalb der Gruppen stichpunktartig fest. Die Stichpunkte setzen sie nach der Bearbeitung des Modulbausteins 2 mit den darin erworbenen Kenntnissen in Bezug.

Als **Erkenntnisgewinn** wird den Schülern deutlich, dass die Distanz zwischen ihrer Alltagswelt und der Politik reduziert werden kann: Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit sind feste Konstituenten eines Wertekatalogs, auf dessen Grundlage die für alle Mitglieder einer Gesellschaft – ob bestehend aus Gestrandeten auf einer Insel oder den Bürgern eines Landes – verbindlichen Entscheidungen getroffen werden müssen.

⁷² Vgl. Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999, S. 9

⁷³ Vgl. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band 1: Theorieband, Frankfurt/Main 1994, S. 91

⁷⁴ Vgl. Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999, S. 12

Tabelle 5-1: Verlaufsplanung Modul "Demokratie", Baustein 1 ("Inselspiel")

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Material
	Gestrandet auf einer Insel – Paradies oder Albtraum? - Welche individuellen Wert- und Normvorstellungen sollten beim Aufstellen von Regeln für ein funktionierendes Gemeinschaftsleben berücksichtigt werden?	Methode 2.2 (Planspiel)
1. Sequenz 60 min	Einführung in das "Inselspiel" – Spielschritte: - Schreibt einzeln auf, wie ihr euch euer zukünftiges Zusammenleben auf der Insel vorstellt. Wie sollen die Aufgaben verteilt werden? Wie sollen Entscheidungen getroffen werden? [...] - Bildet Gruppen (mind. 3 Schüler), in denen ihr Regeln für das künftige Zusammenleben beschließt und haltet sie schriftlich fest. - Jede Gruppe bestimmt einen Schüler, der das Gruppenergebnis der ganzen Klasse vorstellt. Anschließend findet eine Diskussion und Abstimmung über die Regeln statt. Sichert eure Abstimmungsergebnisse auf einem Plakat o.ä. und bringt dies im Klassenraum an.	Spielschritte auf Folie Gruppen per Zufallsprinzip Plakat Lernfolie
1. Sequenz 90 min	Auswertung: - Diskutiert, wie ihr euch innerhalb der Gruppen geeinigt habt. Waren alle mit euren Vorstellungen einverstanden? Vergleicht die in den einzelnen Gruppen aufgestellten Regeln. - Analysiert euer "Inselspiel" unter folgenden Gesichtspunkten: Welche Bedingungen haben Regeln für das Zusammenleben von Menschen? Welche Rollen spielen dabei die Grundwerte Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit?	Unterrichtsgespräch

5.1.3 Lernkompetenz

- Die Schüler verbessern ihre Sozialkompetenz, indem sie die Notwendigkeit von Regeln für das Zusammenleben einer Gruppe/Gesellschaft erkennen und lernen, ihren Standpunkt zu vertreten.
- Die Schüler reflektieren über die individuelle Betroffenheit von Regeln und sehen sich damit in der Interaktion mit anderen. Dadurch wird die Selbstkompetenz geschult.
- Durch das "Inselspiel" werden die Schüler zu Entscheidungsfindungsprozessen befähigt und stellen so ihre Problemlösungs- und Methodenkompetenz unter Beweis.

5.2 Modulbaustein 2: Was hat John Locke mit unserem politischen System zu tun?

5.2.1 Beschreibung

Die Grundwerte Freiheit und Gleichheit sind in unserem politischen System wesentliche Bestandteile eines Wertekatalogs, auf dessen Grundlage die für alle Mitglieder der Gesellschaft verbindlichen Entscheidungen getroffen werden.

Im Modulbaustein 2 werden diese Grundwerte als Gegenstand der politischen Bildung thematisiert.

Dabei steht die politische Theorie John Lockes im Mittelpunkt. Anhand von Textauszügen aus Lockes "Two Treatises of Government" und einer Sekundärquelle zu Lockes Biographie untersuchen die Schüler mit Hilfe von vorgegebenen Arbeitsaufträgen Leben und Werk des Theoretikers. Die Bearbeitung erfolgt zunächst **einzeln, dann in Partnerarbeit**.

Nach der Erarbeitung der wesentlichen Elemente der Repräsentationstheorie **erkennen** die Schüler anhand des erworbenen Wissens über die politische Theorie Lockes, dass sich wesentliche Elemente seiner Theorie im politischen System der Bundesrepublik Deutschland widerspiegeln. Grundlage bildet ein Text Dr. Richard von Weizsäckers, in dem er sich zur repräsentativen Demokratie der Bundesrepublik und deren wesentlichen Elementen äußert.

Abschließend **untersuchen** die Schüler mit Hilfe der in Modulbaustein 1 erstellten Plakate, welche Elemente von Lockes Theorie sie beim Erstellen der Regeln für das Zusammenleben auf der Insel berücksichtigt haben.

Tabelle 5-2: Verlaufsplanung Modul "Demokratie", Baustein 2 ("John Locke")

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Material
	Was hat John Locke mit unserem politischen System zu tun?	
1. Sequenz 90 min	1. Informationsphase <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler erarbeiten eigenständig wichtige Aspekte der Politischen Theorie von John Locke unter besonderer Berücksichtigung der Stellung der Begriffe "Freiheit", "Gleichheit" und "Gerechtigkeit" mit Hilfe des Arbeitsblattes. - In Partnerarbeit vergleichen sie ihre Ergebnisse. - Anschließend werden die Ergebnisse im Unterrichtsgespräch gesichert und die Grundideen Lockescher Theorie auf einer Lernfolie festgehalten. 	M2 Einzelarbeit Kontrolle durch Partnerarbeit Unterrichtsgespräch Lernfolie
2. Sequenz 60 min	2. Anwendungsphase <ul style="list-style-type: none"> - Auf Grundlage des Weizsäcker-Textes gehen die Schüler den Fragen nach, welche Elemente der Repräsentationstheorie sich in der politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland widerspiegeln und welche Rolle Lockes Vorstellungen von Freiheit und Gleichheit für das politische System der Bundesrepublik Deutschland spielen. 	M1 Methode 3 (DAB)
3. Sequenz 30 min	3. Reflexion <ul style="list-style-type: none"> - Vergleicht, welche Elemente der Repräsentationstheorie ihr beim Erstellen der Regeln im "Inselspiel" berücksichtigt habt und prüft, inwieweit sich die Werte "Freiheit" und "Gleichheit" darin widerspiegeln? 	Unterrichtsgespräch Plakat

5.2.2 Didaktisch-methodische Analyse

Die Arbeitsgrundlage des Modulbausteins 2 bildet die politische Theorie John Lockes, die – wie auch andere demokratiethoretische Ansätze – den Freiheits- und Gleichheitsbegriff betont. Hieraus können Konsequenzen und Forderungen für die Struktur der Gesellschaft und die Funktion des Staates gezogen werden.⁷⁵

Die Schüler erarbeiten zunächst in Einzelarbeit anhand von konkreten Fragen zu Textauszügen aus Lockes politischer Theorie (M2) dessen wesentliche Grundaussagen. Anschließend vergleichen sie mit einem **Partner** ihre Ergebnisse zu den einzelnen Fragen. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse im Unterrichtsgespräch gesichert und stichpunktartig auf einer Lernfolie festgehalten. Im Zentrum dieses ersten Schrittes steht die Vermittlung von Sachkompetenz. Bei der **Repräsentationstheorie** besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Auffassung über individuelle Freiheit (Freiheit, über Besitz und Persönlichkeit zu verfügen) und dem Repräsentationsgedanken. Die Individuen übertragen dem Gesetzgeber einen Teil ihrer ursprünglichen Gewalt.

Der **Gleichheitsgedanke** John Lockes geht davon aus, dass die Individuen gleichgestellt sind und die gleichen Rechte besitzen.

Die **Funktion der politischen Gewalt** (Herrschaft), verstanden als die vereinigte Gewalt der Gesellschaftsmitglieder, ist – als übertragene Gewalt – an Gesetze gebunden und hat die Funktion, die individuellen Rechte zu schützen.

Das Prinzip der Volkssouveränität besagt, dass die Ausübung der Staatsgewalt nur im Willen des Volkes – nicht einer Klasse, Partei, o.ä. – begründet ist.

Mit dem erworbenen Wissen über wesentliche Elemente der Lockeschen Theorie sollen die Schüler in einem nächsten Schritt dazu befähigt werden, dieses **Wissen auf die gegenwärtige politische Ordnung zu übertragen**. Die Schüler sollen zu der Erkenntnis gelangen, dass die gegenwärtige politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland **auf politiktheoretischen Grundlagen beruht**.

Im **zweiten Teil des Modulbausteins** wenden die Schüler die erworbenen Kenntnisse über John Lockes Repräsentationstheorie, in der die Grundwerte Freiheit und Gleichheit eine zentrale Stellung einnehmen, an und erfassen deren Bedeutung für die repräsentative Demokratie der Bundesrepublik Deutschland. Dies geschieht auf der Basis eines Textes Dr. Richard von Weizsäckers (M1). Die Schüler sollen erkennen, dass die

⁷⁵ Vgl. Deichmann, Carl: Stundenblätter Demokratie – Theorien und Modelle. Stuttgart 1995, S. 64ff. zur didaktischen Orientierung.

Repräsentationstheorie für das politische System der Bundesrepublik Deutschland eine entscheidende Legitimationsgrundlage darstellt. Aufgrund der in der Informationsphase vermittelten Einsichten dürfte es den Schülern nicht schwer fallen, bestimmte Elemente aus Lockes Theorie wieder zu erkennen:

- Repräsentationsgedanke, d.h. auf Zeit gewählte Repräsentanten, die im Auftrag des Volkes Entscheidungen treffen und die damit verbundene Partizipation der Bürger
- Volkssouveränität
- Freiheitsbegriff
- Gleichheitsbegriff
- Mehrheitsprinzip
- Gemeinwesen; etc.

Durch die **Unterrichtsmethode DAB (Denken – Austauschen – Besprechen)** kann individuelles Denken des einzelnen Schülers mit gemeinsamen Austauschen in der Kleingruppe und der Besprechung im Plenum in besonderer Weise verknüpft werden.

Im **abschließenden Teil des zweiten Modulbausteins** wird der Bogen zurück zum **"Inselspiel"** geschlagen. Nachdem zuvor deutlich wurde, welche Bedeutung die Repräsentationstheorie für die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland hat, soll nun die Brücke zur individuellen Ebene der Schüler gespannt werden. Die Schüler überprüfen, welche Elemente der Repräsentationstheorie sie – ohne sich dessen bewusst gewesen zu sein – beim Aufstellen der Regeln für das Zusammenleben auf der Insel berücksichtigt haben und inwiefern beim Aushandeln der Regeln die Werte Freiheit und Gleichheit angesprochen wurden. Als Erinnerungshilfe dienen die im Modulbaustein 1 erstellten Plakate, auf denen die wesentlichen Ergebnisse der Entscheidungsfindung in den Gruppen festgehalten wurden. In diesem letzten Teil wird dem didaktischen Prinzip der Alltagsorientierung Rechnung getragen. Es wird danach gefragt, in welcher Weise die Elemente der politischen Theorie Lockes für den einzelnen Schüler im täglichen Zusammenleben mit seinen Mitmenschen eine Rolle spielen.

5.2.3 Lernkompetenz

- Die Schüler steigern im Umgang mit den Primärquellen ihre Sachkompetenz im Bereich politischer Theorie.

- Die Schüler verbessern ihre Sozialkompetenz, indem sie Möglichkeiten, aber auch Grenzen von individuellen Grund- und Freiheitsrechten kennen lernen

5.3 Modulbaustein 3: Die Schüler gehen als Theoretiker auf die Suche nach dem idealen Staat

5.3.1 Beschreibung

In diesem Modul wird der Schlüsselbegriff "Demokratie" als Wert in der politischen Ideengeschichte behandelt. Dabei stehen verschiedene Staatstheorien und deren Vertreter im Mittelpunkt. Auf der Basis von Primär- und Sekundärquellen untersuchen die Schüler selbstständig in Gruppenarbeit mit Hilfe von Arbeitsaufträgen Leben und Werk je eines Vertreters. Auf die enge Verbindung zwischen Biographie, historischem Kontext und den zentralen Gedanken des Werkes soll besonders geachtet werden.⁷⁶ Die Erarbeitung kann je nach Klassenstärke in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit erfolgen.

Als Vertreter stehen zur Auswahl:

- NICOLO MACHIAVELLI
- JEAN BODIN
- JOHN LOCKE
- THOMAS HOBBS
- JEAN JACQUES ROUSSEAU
- CHARLES DE MONTESQUIEU

Nach der **Erarbeitung** der einzelnen Vertreter **in den Gruppen** werden drei Paare ausgelost. Aufgabe der auf diese Weise ermittelten Vertreter ist es, in einem Streitdialog darüber zu debattieren, welches die ideale Staatsform sei. Dabei bleibt es den Schülern überlassen, ob der Dialog mit einem Kompromiss, der Zustimmung zu einer der vertretenen Positionen oder unentschieden ausgeht.

Die Schüler sind aufgefordert, einen **schriftlichen Dialog** (ca. 1 Seite DIN A4) zu erstellen und dabei sowohl den Sprachgebrauch der damaligen Zeit als auch direkte Zitate aus den Werken einzubeziehen. Die Gruppenmitglieder bestimmen selbst, wer den Dialog vorträgt. Es ist

⁷⁶ Vgl. Deichmann, Carl: Wertorientierung als Ziel politischer Bildung. a.a.O., S. 18ff. zum ideengeschichtlichen Ansatz; vgl. Cypionka, Anselm: Projektkonzeption: Werteerziehung in der politischen Bildung. oben, S. 26ff., bes. S. 30ff.

wünschenswert, den Dialog per Video oder Audio aufzunehmen. Die Zuhörer achten darauf, welche Vorstellung die Dialogpartner vom idealen Staat vortragen und zu welchem Ergebnis sie am Ende kommen.

Zum Zweck der Ergebnissicherung und Vertiefung können die schriftlichen Dialoge auch als Spiel genutzt werden, indem einzelne Passagen ausgewählt und von den Mitschülern dem entsprechenden Autor zugeordnet werden müssen.

Am **Ende der Unterrichtsreihe** steht eine **Podiumsdiskussion** mit allen Dialogpartnern, bei der die heutige Staatsform zur Disposition gestellt und der Frage nachgegangen wird, welche Grundideen der behandelten Staatstheorien in unserem heutigen Verständnis vom

modernen Staat noch enthalten sind und sich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wieder finden. Die Zuhörer halten die wesentlichen Erkenntnisse dieser Diskussion auf einem gemeinsam angefertigten Plakat fest. Dieses wird im Anschluss mit den erarbeiteten Grundregeln aus dem "Inselspiel" verglichen. Die Schüler diskutieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der von ihnen selbst angestrebten Organisationsform auf der Insel, der politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland und den Vorstellungen der untersuchten Staatstheoretiker.

Tabelle 5-3: Verlaufsplanung Modul "Demokratie", Baustein 3 ("Staatstheoretiker")

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Material
1. Sequenz 60 min	Durch ein Gruppenpuzzle (siehe Anhang) werden die Schüler in Gruppen eingeteilt. Im Anschluss daran teilt der Lehrer den Ablauf des Vorhabens mit und gibt den Zeitplan bekannt. Zudem werden den Schülern neben ihren Lehrbüchern und in der Schule vorhandenen Literaturbeständen die Materialien zu den Aufgaben ausgeteilt. AA: - Erstellt eine historische Kurzbiographie – z.B. über John Locke – unter Berücksichtigung der historischen Ereignisse seiner Zeit! Welches politiktheoretische Hauptwerk über den Staatsaufbau hat John Locke geschrieben und welche Kerngedanken zeichnen es aus?	M2-M7 GA
2. Sequenz 120 min	Durch Losverfahren werden die Gesprächspaare bestimmt. Diese erarbeiten einen Streitdialog zur Frage: "Wie ist der ideale Staat beschaffen?" AA: - Vergleicht die politischen Ansichten der Staatstheoretiker! - Erstellt dazu einen Dialog, in dem beide Vertreter über den idealen Staat debattieren und eine Lösung finden, indem sie sich (a) auf einen Konsens einigen, (b) ohne Einigung auseinander gehen oder (c) sich auf eine der Theorien verständigen. Geht bei der Dialoggestaltung auch auf die biographischen und historischen Hintergründe ein!	GA Namenskarten
3. Sequenz 45 min	Die Dialogpartner tragen ihre Ergebnisse den Mitschülern vor. AA für die Zuhörer: - Welche Vorstellung vom idealen Staat haben die Gesprächspartner und wie einigen sie sich am Ende des Dialogs? Für die spätere Reflexion sollten die Dialoge per Tonaufnahmegerät oder Videokamera festgehalten werden.	Dialog/Streitgespräch Aufnahmegerät
4. Sequenz 45 min	Alle Dialogpartner treten in einer Abschlusssitzung im Plenum zusammen und diskutieren die Fragestellung: - Welche Elemente der frühneuzeitlichen Staatstheorien sind in unserem heutigen Demokratieverständnis und Staatssystem verankert? Die Ergebnisse ihrer Podiumsdiskussion halten die Schüler auf einem Plakat fest und vergleichen diese im Anschluss mit ihren Vorstellungen über ein ideales Zusammenleben anhand der Ergebnisse des "Inselspiels".	Podiumsdiskussion Plakat

5.3.2 Didaktisch-methodische Analyse

"Die Theorie ist das Netz, das wir auswerfen, um die Welt einzufangen, sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen!"⁷⁷

Im Mittelpunkt dieses Modulbausteins steht die Auseinandersetzung mit politischen Grundideen verschiedener Staatstheoretiker und deren Analyse in Bezug auf unser heutiges Demokratieverständnis.

In Kleingruppen untersuchen die Schüler biographische und ideengeschichtliche Grundzüge einzelner Theoretiker der Neuzeit. Im Zuge der Säkularisierung von Staatslehre und Politik entwickelte sich in der Neuzeit Politik als Herrschaftspraxis und Herrschaftstechnik, die zur Entwicklung moderner Staatstheorien beitrug. Die Schüler setzen sich in diesem Zusammenhang auseinander:

- mit den drei führenden Vertretern des Absolutismus – Machiavelli, Bodin und Hobbes
- mit den Vertretern des Konstitutionalismus – Locke und Montesquieu
- sowie mit dem Vertreter direkter Volkssouveränität – Rousseau.

Mit der Materialauswahl wird vor allem auf die bestehende **Dialektik zwischen Biographie, historischen Zeitumständen und Grundannahmen der politischen Herrschaftspraxis** rekurriert.

Damit soll verdeutlicht werden, dass die inhaltlichen Aussagen der politischen Theorien unter dem Gesichtspunkt ihrer zeitlichen Bedingtheit betrachtet werden müssen. Darüber hinaus lassen sich aber auch bestimmte Gemeinsamkeiten ausmachen, die es hervorzuheben gilt, da sie unser modernes Staats- und Demokratieverständnis bis heute bestimmen. Diese Elemente sollen die Schüler in einer abschließenden Podiumsdiskussion auffinden, benennen und deren Bedeutung herausstellen. Die Schüler gelangen zu der Erkenntnis, dass die Grundpfeiler unseres Demokratieverständnisses – Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit – feste, historisch gewachsene Bestandteile eines Wertekatalogs sind.

Der Weg des Erkenntnisgewinns wird durch das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung begünstigt, indem die Schüler zum simulativen Handeln angehalten

werden. Durch das Erstellen eines Streitdialogs, in dem sie in der Rolle eines Staatstheoretikers agieren und debattieren, wird der Forderung des Thüringer Lehrplans nach produktiv-gestaltendem Handeln nachgekommen.⁷⁸ Zudem steigern die Schüler dadurch ihre **Empathiefähigkeit**.

Dieser Modulbaustein entspricht der Vorgabe des Thüringer Lehrplans, "in besonderer Weise Handlungsbezug, Offenheit des Lernens sowie Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schüler zu fördern".⁷⁹ Dies wird vor allem durch die Arbeit in Kleingruppen erreicht. So trainieren die Schüler einerseits ihre Teamfähigkeit und übernehmen andererseits Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess. Ebenso fertigen sie in Gruppen selbstständig schriftliche Arbeiten an und erweitern ihre Methodenkompetenz durch die praktische Erprobung der kreativitätsfördernden Methode des Verfassens eines fiktiven Streitdialogs.

5.3.3 Lernkompetenz

- Durch die intensive Auseinandersetzung mit Leben und Werk berühmter Staatstheoretiker werden sowohl Sach- als auch Methodenkompetenz (hier: Umgang mit und Interpretation von Quelltexten) trainiert.
- Die Schüler steigern ihre Empathiefähigkeit, indem sie aus der Sicht eines Staatstheoretikers über den idealen Staat debattieren.

5.3.4 Gruppenpuzzle

Die Einteilung der Schüler in Gruppen kann beispielsweise durch folgende einfach umsetzbare Variante geschehen:

Die Namen der Staatstheoretiker (Vor- und Nachname) werden auf ein Blatt (DIN A4 oder DIN A5) geschrieben und zerlegt. Je nach Anzahl der Schüler in der Klasse wird der Name des Theoretikers in mindestens zwei oder mehrere Bestandteile zerlegt. Die passenden Teile finden sich dann zu dem richtigen vollständigen Namen zusammen und bilden für die nächsten Unterrichtsstunden eine Gruppe.

Im durchgeführten Beispiel waren es 13 Schüler, so dass sich 13 Namenskärtchen (Lose) ergeben mussten, die sich wie folgt aufgliederten:

⁷⁸ Vgl. Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999, S. 9

⁷⁹ Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999, S. 10

⁷⁷ Popper, Karl R.: Logik der Forschung. Tübingen 1972, S. 31

NICOLO MACHIAVELLI

JEAN BODIN

JOHN LOCKE

THOMAS HOBBS

JEAN JACQUES ROUSSEAU

CHARLES DE MONTESQUIEU

6 Modul "Ich-Du-Beziehungen"

(Anselm Cypionka & Bernd Guggomos & Susanne Stobrawa)

6.0 Einführung in das Modul "Ich-Du-Beziehungen"

Im ersten Modul wird der **Wandel von Werten** und ihre **Bedeutung für das Zusammenleben von Menschen** in der Gesellschaft behandelt. Dieses Modul ist für die **Sekundarstufe II** konzipiert. Es orientiert sich am Problembereich „Sozialer Wandel“ des Thüringer Lehrplans für Sozialkunde⁸⁰ für das Gymnasium. Die hier aufgeführten **Inhaltsbereiche**:

- Wertewandel in der Gesellschaft
- Chancen und Probleme des interkulturellen Zusammenlebens

werden im Folgenden exemplarisch thematisiert.

Das Modul greift zunächst die Frage auf: "Was sind **Werte**". Danach folgt die Untersuchung, **welche Bedeutung Werte für den Einzelnen** haben, um anschließend **den Stellenwert der Werte für das Funktionieren einer modernen Gesellschaft** zu thematisieren. Unter der Fragestellung "**Brauchen wir in demokratischen Gesellschaften eine Rückkehr zu traditionellen Werten?**" sollen verschiedene aktuelle Erklärungsansätze des Wertewandels dargestellt sowie Grundwerte der Demokratie analysiert und bewertet werden.

Da auch Konflikte im interkulturellen Zusammenleben auf unterschiedlichen Wertvorstellungen beruhen können, wird das Modul mit dem Thema "**Chancen und Probleme des interkulturellen Zusammenlebens – eine Frage der Werte?**" abgeschlossen. Dazu sind grundlegende Begrifflichkeiten zu klären. In Rollenspielen eröffnen sich sodann Möglichkeiten, das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen zu erleben und anschließend im Unterrichtsgespräch zu bewerten.

⁸⁰ Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999, S. 24

6.1 Modulbaustein 1: Werte im Wandel: Brauchen wir in demokratischen Gesellschaften eine Rückkehr zu traditionellen Werten?

Tabelle 6-1: Verlaufsplanung Modul "Ich-Du-Beziehungen", Baustein 1 ("Wertewandel")

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Material
1. DS	Werte im Wandel: Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten?	M1
	Impulsfrage: Was ist für dich im Leben wichtig? Aus welcher Zeit könnte das Zitat stammen und welche Wirkung hat es auf Euch? Erläutere den Begriff "Wert" anhand des Zitats. Welche Werte werden den "Alten" bzw. der "Jugend" im Zitat zugesprochen? Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten?	Brainstorming TB UG EA UG
	Welche Werte sind mir wichtig? Fülle die Tabelle aus. Ihr sollt Euch paarweise zu unterschiedlichen Themen interviewen, um später den Partner im Plenum näher vorzustellen. Vorstellen der Kursauswertung	M2, M3, M4 EA Methode 4 (Partnerinterview) UG
	Welche Werte sind in der Gesellschaft wichtig? Analysiere das Schaubild. Untersucht die Veränderung von 1987/88 nach 2002. Vergleiche Eure Kurseergebnisse zu Werteorientierungen mit der Shellstudie. HA: Textanalyse	M5 EA UG M7-M9
2. DS	Wiederholung der letzten Stunde Wie wird Wertewandel wahrgenommen und beurteilt? Erarbeite Hauptaussagen des Autors und stelle sie in einem Schaubild dar. Was sagt der Autor zur Notwendigkeit einer Rückkehr zu traditionellen Werten in einer Demokratie? HA: Erarbeite die Hauptaussagen des Textes. Erläutere das Spannungsverhältnis zwischen abstrakten und konkreten Werten im Grundgesetz. Diskutiere, ob eher "traditionelle" oder "neue" Werte mit demokratischen Grundwerten vereinbar sind.	UG GA, Methode 6 (Schaubild) SV, UG M10
3. DS	Brauchen wir in einer demokratischen Gesellschaft eine Rückkehr zu traditionellen Werten? Auwertung Hausaufgabe Erstelle eine Wandzeitung zum Thema. Gehe dabei auf folgende Aspekte ein: Welche Bedürfnisse habe ich in der Gesellschaft und welche Werte ergeben sich daraus? Wie wandeln sich Werte in der Gesellschaft? Welche Werte braucht eine Demokratie? Wie kann ich zur Entwicklung von demokratischen Grundwerten beitragen? Präsentation der Ergebnisse Abschlussdiskussion und Reflexion	UG GA SV UG

6.1.1 Didaktisch-methodische Analyse: Brauchen wir in demokratischen Gesellschaften eine Rückkehr zu traditionellen Werten?

"Werte" sind ein – wenn auch häufig unbewusstes – **allgegenwärtiges Thema**. Sie bestimmen zentral als **ideelle Norm** das persönliche sowie das gesellschaftliche und politische Leben. Eine demokratische Gesellschaft

kann ohne ein Grundgerüst von gemeinsamen Überzeugungen nicht existieren.⁸¹

Ziel einer solchen Unterrichtseinheit kann es nicht sein, einen einheitlichen Moral- und Wertekanon zu vermitteln. Nicht die Gleichschaltung aller Grundwerte ist das Ziel im "Werteunterricht". Schülern sollen hier ihre **eigenen Wertedispositionen bewusst** werden. Sie sollen auf

⁸¹ Vgl. dazu das Zitat von Bundespräsident i.R. Rau in M6.

demokratische Grundwerte aufmerksam gemacht werden. Dadurch können Grundqualifikationen für einen sich engagierenden **Aktivbürger** gelegt werden, dessen Förderung das übergeordnete Ziel der politischen Bildung ist.⁸² Menschen zum sozialen und **politischen Engagement innerhalb der demokratischen Grundwerte** zu motivieren, ist das Ziel des hier beschriebenen Lernprozesses.

In der öffentlichen Diskussion wird der **Wandel von Werten** immer wieder thematisiert. Bei vielen **gesellschaftlichen Problemen** (sinkende Arbeitsmoral, sinkende Wahlbeteiligung, Gewalt, Korruption, Politikverdrossenheit) wird ein **Bezug zu veränderten Werteorientierungen** konstatiert. Dabei ist häufig von dem Verfall von Werten und einem Werteverlust die Rede.

Auch in der **wissenschaftlichen Diskussion** ist die Frage nach der Tradition von Werten aktuell. So fragt Helmut Klages in einem Aufsatz zum Wertewandel, ob wir eine **Rückkehr zu traditionellen Werten** brauchen.⁸³

"Einer verbreiteten Auffassung zufolge ist der mentale Zustand eines zunehmenden Teils der Bevölkerung problematisch. Dafür werden – als Folge der Wohlstandsentwicklung seit den fünfziger Jahren – ungünstige sozialpsychologische Veränderungen verantwortlich gemacht. Dieser Auffassung zufolge hat die Wohlstandsentwicklung die Menschen korrumpiert; es wird die Gefahr gesehen, dass die weitere gesellschaftliche Entwicklung immer mehr Verantwortungsscheue, nicht nur am Allgemeinwohl, sondern auch am Mitmenschen uninteressierte Egoisten mit 'Vollkasko-Mentalität' hervorbringt."⁸⁴

Die Frage nach dem Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturen und Werten ist auch für **Schüler bedeutsam**: In einer sich rasch ändernden Welt mit einer zunehmenden Auflösung von Traditionen kann die Frage nach relevanten Werten für die **Zukunftsbewältigung Orientierung** bieten. Durch den Bedeutungsgehalt des Lerninhalts für die Lebenswelt der Schüler sowie durch methodische Arrangements, die auf selbstständiges Lernen hin angelegt sind, orientiert sich

die Sequenz an dem didaktischen Prinzip der Schülerorientierung.

Dieses Modul setzt nach dem Prinzip der Horizonterweiterung bei den Bedürfnissen der Schüler an, indem es zuerst klärt, was ihnen wichtig ist. Zugleich wird thematisiert, was Werte überhaupt sind. Ausgangspunkt dafür bildet das Zitat M1, welches dem griechischen Philosophen Sokrates (470-399 v.Chr.) zugesprochen wird. Hier werden die Werte **Lebensgenuss** (Luxus) sowie **Respekt vor Althergebrachtem** (Respekt vor Älteren, Eltern oder Lehrern) angesprochen. Das 2500 Jahre alte Zitat ist insofern interessant, als sich hier die Frage stellt, ob Wertewandel ein Generationenproblem ist. Es ließe sich an dem Zitat die Frage diskutieren, ob Wertewandel eher ein historisches oder ein Generationenphänomen ist.

Nach dieser einführenden Begriffsdefinition soll die Lerngruppe ihre eigenen Wertvorstellungen klären. Dazu wird als Grundlage eine Werteliste aus der Shellstudie⁸⁵ herangezogen. Dadurch wird eine **überregionale Vergleichbarkeit** der Wertvorstellungen der Lerngruppe erreicht.

Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wertet eine Gruppe von Schülern die Fragebögen des Kurses aus, während die anderen sich paarweise zum Thema **"Werte und Persönlichkeitstypen"** interviewen.⁸⁶ Diese Unterrichtsmethode eignet sich besonders dazu, persönliche Sichtweisen auszutauschen. Der Kurs wird in zwei Gruppen (A+B) geteilt, die jeweils ihren Fragebogen erhalten und sich kurz auf das Interview vorbereiten. Dann werden nach dem Zufallsprinzip Paare gebildet, die sich gegenseitig kurz, z.B. drei Minuten, interviewen. Dann wird ein Stuhlkreis gebildet, in dem sich die Partner kurz vorstellen. Eine Reflexion schließt diese Phase ab.

Durch diese Kommunikationsübung sollen die eigenen Wertepreferenzen bewusster und die **Empathiefähigkeit** gesteigert werden.

In einem nächsten Schritt soll die Auswertung der Selbstbefragung sowie das Ergebnis der Shellstudie in Schülervorträgen präsentiert und verglichen werden.

⁸² Vgl. dazu in dieser Broschüre: Deichmann.

⁸³ Klages, Helmut: Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B29/2001, Bonn 2001, S. 7ff.

⁸⁴ Ebenda.

⁸⁵ Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M. 2002, S. 153.

⁸⁶ Vgl. Klippert, Heinz: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 1996, S. 139. zur Methode Partnerinterview.

M6 zeigt **Werteorientierungen 1987/88 und 2002** Jugendlicher im Alter von 14 bis 25 Jahren. Den Übergang zur Frage nach den Werten, die der Gesellschaft wichtig sind, soll die Auswertungsgruppe durch den Vortrag bilden, indem sie die Ergebnisse der Klassenumfrage vorstellt. Diese sollen anschließend mit der Shellstudie verglichen und bewertet werden.

Als nächstes werden **Veränderungen⁸⁷ in den Werteorientierungen** thematisiert, die in Wissenschaft und Gesellschaft ganz unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. So konstatiert Katharina Belwe: *"Während in den Medien eine eher negative Einschätzung dominiert, stehen sich in der Forschung verschiedene Ansätze gegenüber. Was die einen mit Begriffen wie Selbstentfaltung, Autonomie und Gleichberechtigung beschreiben, qualifizieren die anderen als Werteverfall oder -verlust. Nach deren Untersuchungsergebnissen erfolgt inzwischen eine Wiederbelebung 'traditioneller' Werte wie 'Moral', 'Pflichtbewusstsein', 'Recht und Ordnung' sowie 'Fleiß'. Einem 'Rollback' – zurück zum bürgerlichen Wertesystem – widersprechen Vertreter der anderen Ansätze."⁸⁸*

Aus der Vielzahl der Positionen werden für den Unterricht für den thematischen Schwerpunkt der **Rolle von Werten in sich verändernden demokratischen Gesellschaften** drei Positionen zu der Frage **"Brauchen wir in modernen Gesellschaften eine Rückkehr zu traditionellen Werten?"** ausgewählt:

Im Jahre 1971 löste Inglehart mit seinem Werk "The silent revolution" eine bis heute andauernde Diskussion über Wertewandel aus. Er konstatiert einen Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten, die er mit einer Sozialisationshypothese verbindet.

Klages⁸⁹ lehnt das Postulat nach einer **Reanimation traditioneller Werte** ab. Er bewertet den Wandel der Werte in Deutschland insgesamt positiv, da der Persönlichkeitstyp des "aktiven Realisten" entstanden ist. Dieser vereint moderne und traditionelle Werte und ist

somit innerhalb der Bedingungen moderner Gesellschaft gut handlungsfähig.

Anders **Elisabeth Noelle-Neumann** und **Thomas Petersen⁹⁰** Die beiden diagnostizieren ein **Ende des Wertewandels**, da sich die Vorstellungen jüngerer Menschen von denen älterer kaum unterscheiden würden. Sie konstatieren eine **Renaissance traditioneller Wertepreferenzen**. Die Ursachen sehen die Autoren in einer politischen Dimension: *"Es war die feste Überzeugung Adornos – die er in der 'Frankfurter Schule' philosophisch verankerte und mit deren Geist die 68er Studentengeneration inspiriert wurde –, dass die Weitergabe von Wertvorstellungen von den Eltern an die Kinder in Deutschland unterbrochen werden müsste. Nur so, meinte er, ließe sich eine Wiederholung der Greuel der nationalsozialistischen Zeit verhindern. Denn was sich im Dritten Reich zutrug, sah er begründet, verwurzelt im 'autoritären Erziehungsstil' im deutschen Elternhaus, der Kindern das Rückgrat breche und sie zu willenlosem Gehorsam zwingen."⁹¹*

Diese Ansätze werden in Gruppenarbeit erarbeitet und präsentiert.

Im nächsten Lernschritt werden demokratische Grundwerte in einer pluralen Gesellschaft untersucht. Hier sollen Schüler grundlegende **abstrakte Werte** des Grundgesetzes erfahren. Wichtig ist, dass sie erkennen können, dass es keinen festen Wertekanon in einer Demokratie geben kann und dass abstrakte Werte in einer Demokratie sowohl durch "traditionelle" wie auch durch "neue" Werte **konkretisiert** werden können.

Im vorletzten Schritt werden die bisherigen Arbeitsergebnisse gesichert, indem sie in Form einer Wandzeitung verarbeitet werden, die dann im Klassenplenum präsentiert und diskutiert wird.

Den Abschluss des Modulbausteins bildet eine Reflexion der Lerneinheit.

6.1.2 Lernkompetenz

Die Schüler sollen u.a.

- Ihre **Sachkompetenz** entwickeln, indem sie den Wertebegriff erläutern.

⁸⁷ Eine systematische und übersichtliche Einführung in das politische Problemfeld "Wertewandel" leistet Hepp, Gerd: Wertewandel. Politikwissenschaftliche Grundfragen. München/Wien 1994.

⁸⁸ Belwe, Katharina: Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B29/2001, Bonn 2001, S. 1.

⁸⁹ Ebenda, sowie Klages, Helmut: Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B29/2001, Bonn 2001, S. 7ff.

⁹⁰ Noelle-Neumann, Elisabeth; Petersen, Thomas: Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B29/2001, Bonn 2001, S. 15ff.

⁹¹ Ebenda.

- Ihre **Sachkompetenz** entwickeln, indem sie auf der Grundlage von wesentlichen Kenntnissen über Positionen zum Wertewandel (Beck, Noelle-Neumann u.a., Klages) eine eigene Position zur Frage der Notwendigkeit der Rückkehr traditioneller Werte beziehen.
- Ihre **Sachkompetenz** schulen, indem sie den Unterschied zwischen abstrakten und konkreten Demokratiewerten kennen lernen und erkennen, dass sowohl "traditionelle" wie auch "neue" Werte konkretisiert werden können.
- Ihre **Selbstkompetenz** schulen, indem sie sich über ihre eigenen Wertepräferenzen bewusst werden.
- Ihre **Selbstkompetenz** entwickeln, indem sie den bisherigen Lernprozess zum Thema "Werte" selbstkritisch einschätzen.
- Ihre **Sozialkompetenz** entwickeln, indem sie sich gegenseitig zuhören und in den Gesprächspartner hineinversetzen (Perspektivwechsel) und so ihre Empathiefähigkeit steigern.
- Ihre **Methodenkompetenz** erweitern, indem sie sozialwissenschaftlichen Texten Wissen entnehmen und dieses in einem Schaubild verarbeiten können.

6.2 Modulbaustein 2: Chancen und Probleme des interkulturellen Zusammenlebens – eine Frage der Werte?

Tabelle 6-2: Verlaufsplanung Modul "Ich-Du-Beziehungen", Baustein 2 ("Interkulturelles Zusammenleben")

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Material
1.DS	Einstieg: Zitatanalyse: Formulierung der Problemstellung des Modulbausteins 1. Erarbeitungsphase: Ausländer in Deutschland: Begriffsklärung, Phasen der Zuwanderung und rechtliche Stellung 2. Erarbeitungsphase: Alternative 1: Eine Moschee in "X-Stadt"? Alternative 2: Darf eine muslimische Lehrerin im Unterricht ein Kopftuch tragen?	stummer Impuls Folie, I-1 SV Thesenpapier, Statistiken, Grafiken, I-2, I-3 Rollenspiel: R-1, R-2, R-3 Rollenspiel: I-4
2.DS	Alternative 2: Fortsetzung des Rollenspiels Präsentation der Entscheidungen der Arbeitsgruppen Auswertungphase: <ul style="list-style-type: none"> - Bewertung der Entscheidungen - Rückgriff auf Wertekonzepte der Schüler - Chancen des Zusammenlebens Hausaufgabe: Analysiere die Ursachen für die unterschiedlichen Wertvorstellungen zwischen der islamischen und westlichen Welt und diskutiere mögliche Chancen des interkulturellen Zusammenlebens.	SV Diskussion I-6

6.2.1 Didaktisch-methodische Analyse

Das Zusammenleben verschiedener Kulturen ist in Deutschland zwar seit langem Realität, die gesellschaftliche Wahrnehmung dieses Phänomens reflektiert allerdings ein beachtliches, bisher ungelöstes Problemfeld. Statt von Zusammenleben müsste sowohl für die alten Bundesländer als auch für die ehemalige DDR von "Nebeneinanderleben" gesprochen werden. In der "alten Bundesrepublik" verschloss man lange die Augen vor den Konsequenzen der stillen "Metamorphose vom Gastarbeiter zum Einwanderer" (Geißler). Der von der

DDR-Führung verordnete Internationalismus blieb abstrakt, weil persönliche, nicht-offizielle Kontakte mit Ausländern ausblieben und das ideologische Freund-Feind-Schema kein Verständnis für Fremdes und Andersartiges beförderte.⁹²

Erst seit dem 1.1.2000 markiert ein neues, am "ius solis" orientiertes Staatsangehörigkeitsrecht, das in Verbindung mit einer breiten öffentlichen Diskussion über die

⁹² Vgl. Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. Bonn, 2002, S. 307.

Notwendigkeit von Zuwanderung angesichts der demographischen Entwicklung zustande kam, eine Wende hin zur Einsicht in eine Einwanderungspolitik. Die Umsetzung einer solchen Politik ist allerdings weiter heftig umstritten, wie der Streit um das Einwanderungsgesetz der Bundesregierung im Bundesrat offenbart. Verbale Bekundungen für Integration und für die Notwendigkeit einer Einwanderungspolitik der politischen Elite können nicht darüber hinweg täuschen, dass sich die Rezeption dieser Einsichten in der Gesellschaft wesentlich schwieriger gestaltet.

Der **Streit** über die **"richtige" Integrationspolitik** rückt die Frage nach den eigenen kulturellen Werten und Idealen in den Vordergrund. Eine Zitatanalyse führt die Lerngruppe an den so genannten **"Kopftuchstreit"** heran und eröffnet den Konflikt zwischen unterschiedlichen Werten, dem wesentlich schwerer zu begegnen ist als Vorurteilen und Missverständnissen. Dies erklärt auch die Vehemenz der Auseinandersetzung, mit der dieser Streit geführt wird. Selbst ein Frauenbadetag im Hallenbad des Münchener Stadtteils Harlaching kann zum Objekt eines Kulturkampfes werden.⁹³ Daher sind die Zitate geeignet, in die Fragestellung des Modulbausteins einzuführen.

Als stummer Impuls regt er die Schüler an, über die mögliche Intention zu reflektieren und damit Frage- und Problemstellung selbst zu formulieren.

Für eine **fundierte Auseinandersetzung** mit dem Thema sind begriffliche Klarheit und die Kenntnis der historischen Perspektive der Zuwanderung nach Deutschland unabdingbar. Es besteht immer die Gefahr, dass Asylanten, Asylbewerber, Flüchtlinge und Arbeitsmigranten und Deutsche nicht-deutscher Herkunft von Schülern unter einem **diffusen Begriff "Ausländer"** subsumiert und die spezifischen Merkmale verwischt werden. Die Chancen und **Konflikte im interkulturellen Zusammenleben** sollten bezüglich der dauerhaft in Deutschland lebenden Arbeitsmigranten und den inzwischen eingebürgerten Deutschen nicht-deutscher Herkunft erarbeitet werden.

Darüber hinaus sollten die deutlichen Unterschiede im **Ausländeranteil** zwischen den **alten und neuen Bundesländern** herausgestellt und die Ursachen benannt werden.

Die **Präsentation** eignet sich als **Schülervortrag**, da so die Referenten die Möglichkeit haben, ihre Wortbeiträge mit Statistiken und Grafiken zu unterstützen. Unter den **Materialien** befindet sich ein Bewertungsbogen für Referate und Vorträge, der den Referenten Anhaltspunkte für eine "gute" Leistung bietet und dem Lehrer die Bewertung operationalisierbar macht. Der Schülervortrag kann vor oder nach dem **Rollenspiel** gehalten werden. In Klassen mit geringen Vorkenntnissen über die Entwicklung der Zuwanderung kann ein vorgeschalteter Vortrag zu einer differenzierteren Betrachtungsweise des Kopftuchstreits führen. Ein nachgeschalteter Vortrag dagegen dürfte die Schüler nach der Präsentation der Ergebnisse des Rollenspiels zu einer kritischen Überprüfung ihrer Entscheidungen animieren.

Der so genannte **"Kopftuchstreit"** entzündete sich am Wunsch der aus Afghanistan stammenden muslimischen Lehrerin Fereshta Ludin, während des Unterrichts ein Kopftuch zu tragen. Dieser Wunsch wird in der Politik **kontrovers** diskutiert. Die Lerngruppen werden während der Arbeitsphase zum **Perspektivwechsel** ermutigt: Aus den Materialien ergeben sich Pro- und Contra-Argumente, die gewichtet und bewertet werden müssen. Dadurch und durch eine mögliche Kompromissformel wird ein "Pro-Contra-Schematismus" vermieden.⁹⁴ Im Streit ums Kopftuch werden **Schlüsselprobleme** der Gegenwart manifest. Für Sander zählen die **"Friedensfrage"** und die **"Demokratie in komplexen Gesellschaften"** dazu, unter denen sich der Kopftuchstreit subsumieren lässt, wenn man unter "Frieden" nicht nur den äußeren, sondern auch den gesellschaftlichen Frieden in einer modernen Einwanderungsgesellschaft versteht. Laut Thüringer Lehrplan soll der Unterricht zur Entwicklung von Mündigkeit und Verantwortung in personalen Beziehungen angesichts wachsender alltagskultureller Differenzierungen in modernen Gesellschaften einen Beitrag leisten.⁹⁵ In dem Streit wird **exemplarisch** der Konflikt zwischen der Freiheit der Religionsausübung, auf die die Befürworter des Kopftuchs, und dem Anspruch auf Selbstbestimmung und individuelle Entfaltung der Frau, auf den die Gegner u.a. verweisen, sichtbar.

⁹³ <http://www.wdr.de/tv/monitor/beitragsuebersicht.phtml#1> (11.01.2004).

⁹⁴ Vgl. Grammes, Tillmann: Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1999, S. 84.

⁹⁵ Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999, S. 15.

Die **Materialauswahl für die Gruppenarbeiten** erfolgt durch den Lehrer. Die Gruppenmitglieder sollten nicht alle Texte gemeinsam lesen, sondern sich gegenseitig über die in den Materialien diskutierten Argumente austauschen. Auf diese Weise kann jedes Gruppenmitglied während der Arbeitszeit in die Rolle eines Experten schlüpfen.

Bei der Auswahl der **Materialien** sollten aber folgende **Aspekte** beachtet werden:

- Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Freistaates Thüringen sind grundlegend für eine Problem- und Lösungsfindung.
- Die zusätzlichen Materialien sollten der Gruppe **Pro- und Contra**-Argumente liefern, um bereits innerhalb der Arbeitsgruppe einen Perspektivwechsel zu ermöglichen.
- Die Gruppen können unterschiedliche Materialien erhalten, so dass sie ihre Entscheidungen unter anderen Blickwinkeln fällen und in der Auswertungsphase noch Diskussionspotenzial vorhanden ist.

I-5 und I-6 bilden die **rechtliche Grundlage**, auf der die Entscheidung getroffen werden soll: die Thüringer Landesverfassung und das Schulgesetz des Freistaates. Bereits die gesetzlichen Regelungen lassen einer kontroversen Diskussion großen Spielraum. In I-7 wird der Streit am Beispiel der innerparteilichen Kontroverse bei Bündnis 90/ Die Grünen fokussiert. Die weiteren Materialien liefern zusätzliche Argumente und führen angemessen in die Problematik ein. Mit I-8 bis I-11 stehen den Arbeitsgruppen Texte zur Verfügung, die gegen ein generelles Kopftuchverbot an staatlichen Schulen sprechen. Dabei betonen I-8 und I-9 den **religiösen Aspekt** und I-10 verweist in Abgrenzung zum theokratischen Regime Irans auf die in der Bundesrepublik garantierten **individuellen Freiheitsrechte**. Ein umfangreicher Artikel liegt mit I-11 vor, in dem der Autor der Frage nachgeht, ob das Kopftuch ein Symbol für den islamischen Fundamentalismus sei und dies bestreitet. Dieser Artikel ist auch für den Lehrer zur Vorbereitung gut geeignet. Für die Arbeitsgruppen ist eine Kürzung aus Zeitgründen wahrscheinlich nicht zu vermeiden.

I-12 sieht im Kopftuch ein **Zeichen gegen Integration** und mit I-13 liegt die ebenso umfangreiche **Replik** auf I-11 vor.

Die Auswertung gibt der gesamten Lerngruppe die Möglichkeit, die Ergebnisse der Arbeitsgruppen zu

bewerten, von den Mitschülern und dem Lehrer eine **Rückmeldung** zu erhalten und ihren eigenen Arbeitsprozess und ihre Ergebnisse zu **reflektieren**.

Der Lehrer kann durch folgende **Impulsfragen** die Auswertung anregen:

- Worüber gab es in den Gruppen den größten Dissens, worüber herrschte sofort Einigkeit?
- Welche Werte lagen den Entscheidungen zugrunde?
- Inwieweit haben ihre eigenen Werte die Entscheidung beeinflusst?
- Welche Chancen sehen Sie im interkulturellen Zusammenleben?

Es dürfte für Lehrer und Schüler sehr aufschlussreich sein, sich die Relevanz oder Irrelevanz von Werten in diesem Streit bewusst zu machen.

Die **schriftliche Hausaufgabe** beschließt die Sequenz. Die Schüler analysieren die Ursachen für die unterschiedlichen Wertvorstellungen und diskutieren die Chancen, die sich aus Werten der islamischen Welt für die deutsche Gesellschaft ergeben. Aufhänger für diese Diskussion ist der provokante Text Hradils "Eine Gesellschaft der Egoisten", in dem der Autor die Integrationskraft einer aufstiegsorientierten und genussüchtigen deutschen Bevölkerung hinterfragt.

6.2.2 Lernkompetenz

Die Schüler sollen u.a.

- ihre **Sachkompetenz** erweitern, indem sie die Ursachen und den rechtlichen Rahmen für die Zuwanderung nach Deutschland kennen lernen. Sie können den exemplarischen Streit um das Kopftuch als Symbol für einen Konflikt zwischen einer modernen säkularisierten und einer traditionellen Gesellschaft einordnen, kennen dessen Ursachen und entwickeln Perspektiven für das interkulturelle Zusammenleben, indem sie unterschiedliche Werte als Chance betrachten;
- durch die Teamarbeit und die Konfliktlösung im Rahmen einer kontroversen Diskussion ihre **Sozialkompetenz** schulen;
- das Ausmaß erkennen, in dem ihre eigenen Werte eine Entscheidung beeinflussen und im Diskurs mit Mitschülern eine gemeinsame Position zu einer Problemstellung erarbeiten. Dadurch leistet der

Unterricht einen Beitrag zur **Selbstkompetenz** der Schüler.

- ihre **Methodenkompetenz** verbessern, indem sie die abstrakten Wertebegriffe der deutschen Gesetze und

des Korans an dem konkreten Fall des Kopftuchstreits erarbeiten.

6.3 Modulbaustein 3: Rollenspiel "Kulturelle Vielfalt – In X-Stadt soll eine Moschee gebaut werden"

Tabelle 6-3: Verlaufsplanung Modul "Ich-Du-Beziehungen", Baustein 3 ("Kulturelle Vielfalt – Moschee-Bau")

Didaktische Funktion	Inhalt	Medien
Hinführung	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer stellt die Situation des Rollenspiels vor, indem er einen Zeitungsartikel auflegt • Lehrer erklärt die Spielregeln des Rollenspiels, indem er die Arbeitshinweise auf Folie auflegt bzw. Arbeitsblätter austellt; anschließend teilt er den Kurs entsprechend der Rollen in Gruppen ein 	Folie R-1 Folien/Arbeitsblätter R-2, R-3
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer verteilt Rollenkarten • Schüler erarbeiten selbstständig eine Argumentationsstruktur 	Rollenkarten Rk1-Rk4 (ev. Rk5)
Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation der Ergebnisse in Form einer Diskussion mit anschließender Entscheidungsfindung 	
Auswertung/Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung der Entscheidung • Reflexion über den Spielverlauf 	

6.3.1 Didaktisch-methodische Analyse

Das im Folgenden beschriebene Rollenspiel unter dem Thema **"Kulturelle Vielfalt – In X-Stadt soll eine Moschee gebaut werden"** eignet sich als eine mögliche Erarbeitungsphase für eine Doppelstunde des Inhaltsbereiches **"Chancen und Probleme des interkulturellen Zusammenlebens – eine Frage der Werte?"** (siehe Verlaufsplanung zum Baustein 3).

Im Vorfeld haben sich die Schüler bereits einen allgemeinen Überblick über die Zuwanderungsproblematik in Deutschland (Ursachen, Begrifflichkeiten, rechtliche Stellung...) anhand von Vorträgen verschafft. Davon ausgehend erarbeiten sie sich nun einen kleinen Teilaspekt des Themenfeldes "Interkulturelles Zusammenleben", indem sie auf kommunaler Ebene die Rollen verschiedener (Interessen-)Gruppen der Gemeinde X-Stadt annehmen und die Frage klären, ob dort eine Moschee gebaut werden soll oder nicht. Im Rahmen des zu Grunde liegenden Themas bietet sich dieses Fallbeispiel an, weil die Schüler während des Spiels mit den unterschiedlichen Wertvorstellungen der verschiedenen Interessengruppen konfrontiert werden und, um eine Lösung der gestellten Problematik herbeiführen zu können, diese Wertvorstellungen bewerten müssen.

Das Rollenspiel folgt dem im Thüringer Lehrplan geforderten didaktischen Prinzip der

Handlungsorientierung.⁹⁶ Durch das simulative Handeln müssen die zum Vorschein kommenden Konflikte von den Lernenden aktiv-produktiv gelöst werden. Das heißt, die Schüler müssen einerseits selbstständig, eigenverantwortlich und in Kooperation mit ihren Mitspielern agieren und andererseits das Lernergebnis in Form eines "Produktes", in diesem Fall einer Abschlussdiskussion im Bauausschuss der Gemeinde, darstellen. Dies fördert die ebenfalls im Lehrplan geforderten Lernkompetenzen Sach-, Sozial-, Selbst- und Fachkompetenz.⁹⁷

Vor Spielbeginn stellt der Lehrer zunächst die Situation dar, indem er den Sachverhalt des Moschee-Baus in X-Stadt thematisiert. Im Anschluss daran verteilt er die Rollen, die jeweils von einer Schülergruppe wahrgenommen werden. Durch diese Form des Kleingruppenarbeitens wird die angestrebte Eigenverantwortlichkeit, Kooperationsbereitschaft und Selbstständigkeit der Schüler trainiert. Um den aktiven Arbeitsprozess der einzelnen Schüler nicht zu gefährden, sollte die Gruppengröße von je fünf Personen nicht überstiegen werden. Insgesamt arbeiten vier Interessen(gruppen) an der Aufgabe, die Frage des

⁹⁶ Vgl. Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999, S. 9.

⁹⁷ Vgl. ebenda, S. 12.

Moschee-Baus im **Bauausschuss der Gemeinde** zu entscheiden:

Rollen 1 und 2:

Auf der einen Seite stehen Vertreter der Bürgerinitiative "**Einkaufszentrum**" und der Gruppe "**Anwohner**". Beide sehen durch das Projekt ihre eigenen Interessen beeinträchtigt. Erstgenannte vertreten die Ansicht, dass es auf einen Versuch, ein Einkaufszentrum zu bauen, ankommen sollte (Deshalb wird bewusst die Möglichkeit offen gelassen, dass die zuständigen Entscheidungsstelle einem Bau des Einkaufszentrums zustimmt). Schließlich sei die Schaffung von Arbeitsplätzen wichtiger als ein religiöser Bau. Die "Anwohner", also jene Stadtbürger, die unmittelbar am besagten Gebiet wohnen, befürchten Lärmbelastigungen aufgrund religiöser Ausübungen (Gebetsrufe des Muezzins). Sie argumentieren, dass man sich als "Landesfremder" an die Sitten und Gewohnheiten der jeweiligen Kultur anpassen müsse; das umschließe auch religiöse "Sitten".

Rollen 3 und 4:

Aus einer anderen Position agieren Vertreter der Initiative "**Kulturelles Miteinander**" und die religiöse Gruppe "**Chrislam**". Sie setzen sich für den Bau der Moschee ein. Die Initiative sieht in dem Moschee-Bau die Chance, kulturelle Vielfalt zu fördern und argumentiert vor allem mit dem Grundrecht der Religionsfreiheit in Deutschland. Des Weiteren meinen sie, dass jede Religion ein Ausgangspunkt der Identitätsfindung sei und dass diese keinem Menschen verwehrt bleiben darf. Die "Chrislam"-Vertreter bringen als Hauptargument an, dass mit dem Bau der Moschee ein religiöser Ausgleich geschaffen wird und die Chance besteht, Vorurteile zwischen den Weltreligionen abzubauen.

Rolle 5:

Wenn die Kursgröße es zulässt, könnte eine fünfte Gruppe die Rolle der örtlichen Presse "**Zoom**" einnehmen. Sie begleitet den Entscheidungsfindungsprozess und kommentiert diesen sachlich und unparteiisch.

6.3.2 Lernkompetenz:

Die Schüler sollen u.a.:

- ihre **Selbstkompetenz** entwickeln, indem sie sich mit den in den Materialien vorgegebenen Informationen auseinandersetzen. Im Fall der 5. Gruppe (Presserolle) lernen die Mitspieler, sich die Informationen selbstständig zu verschaffen. Die vorgegebenen

Rollenkarten geben lediglich die Richtung einer möglichen Diskussion vor. Ein effektiver Lösungsweg für den bestehenden Konflikt muss von den Schülern schlussendlich selbstständig gefunden werden. Sowohl in der Kleingruppenarbeit als auch in der abschließenden Diskussion lernen die Schüler, sich bewusst und zielgerichtet in den Prozess einzubringen, sich zu engagieren, eine Meinung zu vertreten und konzentriert und ausdauernd zu arbeiten.

- ihre **Sozialkompetenz** ausbauen, indem sie sich in die einzelnen Rollen der unterschiedlichen Interessengruppen hineinversetzen und aus deren Blickwinkel argumentieren. Dadurch sollen sie lernen, andere Meinungen, Haltungen und Wertemaßstäbe zu akzeptieren bzw. zu tolerieren. Durch die Arbeit in Kleingruppen lernen die Schüler arbeitsteilig, aber auch gemeinsam zu arbeiten. Das heißt, sie lernen sich während des gemeinsamen Arbeitens zurückzuhalten, zu unterstützen, einander zuzuhören und Verantwortung für die gemeinsame Arbeit übernehmen zu können. Insbesondere durch die abschließende Diskussion lernen die Schüler gemeinsam mit anderen einen Konflikt zu lösen.
- ihre **Methodenkompetenz** durch die verbale Präsentation der Arbeitsergebnisse während der Diskussion zu schulen. Dadurch üben sich die Schüler im freien Sprechen. In der abschließenden Reflexionsphase sollen die Schüler in der Lage sein, einen konkreten Fall auf den Alltag zu übertragen.
- ihre **Sachkompetenz** stärken. Während der Auseinandersetzung mit dem Problemfall erkennen die Schüler, dass viele Vorurteile, Klischees und Kontroversen bestehen, die nur durch Kompromissbereitschaft und Toleranz zu lösen sind.

6.4 Literaturhinweise

Beck, Ulrich: Das Zeitalter des "eigenen Lebens". Individualisierung als "paradoxe" Sozialstruktur und andere offenen Fragen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B29/2001, Bonn 2001.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.

Belwe, Katharina: Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B29/2001, Bonn 2001.

Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M. 2002.

Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. Bonn 2002.

Grammes, Tillmann: Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1999, S. 80-94.

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Frankfurt/M. 1997.

Hepp, Gerd: Wertewandel. Politikwissenschaftliche Grundfragen. München/Wien 1994.

Klippert, Heinz: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 1996.

Klages, Helmut: Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B29/2001, Bonn 2001.

Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 1995.

Kreckel, Reinhard: Zur Vorlesung "Einführung in das soziologische Denken", Manuskript. Aus: <http://www.soziologie.uni-halle.de/kreckel/lehre/einfuehrungsfolien1.pdf> (Okt. 2004)

Noelle-Neumann, Elisabeth; Petersen, Thomas: Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B29/2001, Bonn 2001.

Sander, Wolfgang: Vom Fach zum Bildungsbereich. Ein Plädoyer für Grenzüberschreitungen in der politischen Bildung. In: ders. (Hg.): Konzepte der Politikdidaktik. Hannover 1992.

Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium: Sozialkunde. Erfurt 1999.

7 Modul "Frieden"

(Mike Bruhn & Sandra Hartmann)

Internationalisierung und Frieden: Kann die UNO Weltfrieden stiften und erhalten?

7.0 Einführung in das Modul "Frieden"

Dieses Modul vereint die beiden Problemfelder "Internationalisierung" und "Frieden" unter einer gemeinsamen Fragestellung. Vergewenigt man sich den Umstand, dass der Begriff der "Internationalisierung" mittlerweile in der öffentlichen Diskussion vom Begriff der "Globalisierung" weitgehend ersetzt zu sein scheint, so ergibt sich aus der Synthese beider Problemfelder eine interessante und hoch aktuelle Frageperspektive: In welcher Weise kann und soll Frieden Gegenstand der Globalisierung sein? Mit den Sequenzen soll die Reflexion der Fragen angeregt werden:

- Was ist Frieden? Was bedeutet Krieg?
- Worin unterscheiden sich die Vorstellungen über Krieg und Frieden im alltäglichen Leben und in der Politik?
- Was soll unter dem Begriff des "Weltfriedens" verstanden werden?
- Bedingen sich Krieg und Frieden gegenseitig?
- Ist Krieg ein unverzichtbares Mittel der Politik?
- Worin unterscheiden sich friedliche und kriegerische Konfliktlösung?
- Bedeutet friedliche Konfliktlösung Frieden?
- Welche Strategien zur Konfliktlösung gibt es für das zwischenmenschliche Miteinander?
- Welche Strategien der Konfliktlösung sollten in der Politik Anwendung finden?
- Lassen sich Konflikte sowohl im zwischenmenschlichen Miteinander als auch in der Politik überhaupt vermeiden?
- Bedeutet die Einsicht in die potenzielle Konflikthaftigkeit des Sozialen und Politischen zugleich, dass Weltfrieden nicht möglich ist?
- Wer hat ein politisches Interesse an der Schaffung des Weltfriedens?
- Welche politischen Institutionen sind Ausdruck des allgemeinen Friedenswillens? Wie kann die UNO Frieden schaffen und erhalten?
- Wie soll eine politische Weltfriedensordnung gestaltet sein?

- Welche Gründe liegen den Überzeugungen von der Möglichkeit und Unmöglichkeit der Schaffung des Weltfriedens zugrunde?

Unter der Leitfrage: "**Kann die UNO Weltfrieden stiften und erhalten?**" bekommen die Schüler Gelegenheit, sich intensiv mit diesen Fragen auseinander zu setzen. In **Sequenz 1** ist die Frage: "**Wie kann man in Frieden leben?**" von den Schülern zu beantworten. Dabei setzen sie sich vor allem mit den vielfältigen Definitionen der Begriffe "Frieden" und "Krieg" auseinander. Eine Vertiefung und Anwendung erfolgt in **Sequenz 2**, wo die Problematik von Krieg und Frieden auf die Alltagswelt der Schüler angewendet wird. Unter der Problemfrage: "**Frieden im Klassenzimmer oder Kriegszustand?**" werden Strategien zur Lösung von Konflikten erörtert. Der Bezug zur internationalen Politik soll mit Hilfe von **Sequenz 3** hergestellt werden, indem sich die Schüler mit der Frage: "**Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der Internationalen Politik?**" beschäftigen. Hierbei lernen sie Aufbau und Funktionen der UNO als internationale politische Institution kennen. Des Weiteren erhalten sie auf dem Wege der Analyse verschiedener weltpolitischer Konflikte der letzten Jahrzehnte Einblick in die Arbeit und den Erfolg des politischen Handelns der UNO bei der Erfüllung ihrer Aufgabe der Friedenssicherung. Anschließend sollen die Schüler in **Sequenz 4** die Frage: "**Kann die UNO Frieden stiften und erhalten?**" erörtern. Die **Simulation einer Konferenz des UNO-Sicherheitsrates** im Rahmen eines Planspiels dient zum einen dem verstehenden Nachvollzug der politischen Entscheidungsfindungsprozesse. Zum anderen sollen die Schüler angeregt werden, über institutionelle Reformen innerhalb der UNO nachzudenken und sich zugleich ein Urteil über die tatsächliche Effizienz der UNO in Fragen der Friedenssicherung bilden. Die Differenz von Realität und Idealität politischen Handelns und politischer Zielwerte wird in **Sequenz 5** mit der Problemstellung: "**Wie wichtig ist die Aufgabe der Verwirklichung des Weltfriedens?**" aufgegriffen und behandelt. Die Schüler beschäftigen sich erneut im Rahmen eines Planspiels mit den wichtigsten politikwissenschaftlichen Theorien internationaler Beziehungen, Positionen der Parteien und wichtiger Nichtregierungsorganisationen über die Vorstellungen zur

Gestaltung der deutschen Außenpolitik. Mit der Simulation eines Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses im Auswärtigen Ausschuss des Deutschen Bundestages werden die Schüler vor die Herausforderung gestellt, aus theoretischen Konzepten zur Beschreibung internationaler Politik und den darin enthaltenen normativen Vorstellungen über Möglichkeiten der Herstellung von Weltfrieden konkrete Optionen für politisches Handeln zu entwickeln.

Literaturhinweise

Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000.

Deichmann, Carl: Abiturwissen Internationale Beziehungen. 3. Aufl., Stuttgart 1998.

Gareis, Sven; Varwick, Johannes: Die Vereinten Nationen. Aufgaben, Instrumente und Reformen. 3. Aufl., Bonn 2003.

Hufer, Klaus-Peter: Planspiel. In: Methoden und Arbeitstechniken. Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Bd. 3, Schwalbach/Ts. 2000, S. 127ff.

Meyers, Reinhard: Grundbegriffe, Strukturen und theoretische Perspektiven der Internationalen Beziehungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundwissen Politik. 2. Aufl., Bonn 1993, S. 229-333.

Politische Urteilsbildung. Aufgaben und Wege für den Politikunterricht. Bonn 1997.

Sutor, Bernhard: Kleine politische Ethik. Bonn 1997.

Sutor, Bernhard: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach/Ts. 1992.

7.1 Modulbaustein 1: Sollen oder wollen wir in Frieden leben?

7.1.1 Didaktisch-methodische Analyse

Die Schüler werden zu Beginn der **Sequenz 1** aufgefordert, zehn Werte aufzuschreiben, die ihnen persönlich im Leben wichtig sind. Anschließend tauschen

sich die Schüler mit einem **Partner** über ihre Ergebnisse aus, begründen ihre Auswahl und einigen sich auf zehn gemeinsame Werte. Die Partner treffen nun auf ein anderes Paar und beide versuchen sich erneut auf zehn gemeinsame Aussagen zu einigen. Dieser Prozess geschieht so lange, bis sich die gesamte Lerngruppe auf zehn gemeinsame Werte verständigt hat. In einem weiteren Schritt ist es möglich, eine Werte-Reihenfolge der Klasse zu erstellen. Während des gesamten Prozesses reflektieren die Schüler in der Auseinandersetzung mit den Werten ihrer Mitschüler ihr eigenes, ganz persönliches Wertesystem.

Im **Folgenden** werden die Werte der Lerngruppe in religiöse, materielle, moralische, ästhetische und politische Werte geordnet und gegebenenfalls durch zusätzliche Werte ergänzt. Sollte der Wert "Frieden" nicht in der „Hitliste“ der Lerngruppe erscheinen, ist an dieser Stelle nach möglichen Ursachen zu fragen. Mit leistungsstarken Teilnehmern könnte hier der Aspekt des Wertewandels diskutiert werden.

In **Kleingruppen** werden die Begriffe "**Frieden**" und "**Krieg**" von den Schüler arbeitsteilig in Form einer **Collage** thematisiert und kreativ umgesetzt. Zusätzlich verfasst jede Gruppe eine Interpretation, welche die Kernaussagen der Collage enthält. Hier haben die Schüler zugleich die Möglichkeit, sich über aktuelle Problemlagen zum Themenbereich Krieg und Frieden in der internationalen Politik zu informieren. Das hier gewonnene Wissen wird in der **dritten Sequenz** vertieft werden. Das didaktische Prinzip der **Handlungsorientierung** kommt in dieser Sequenz zum Tragen und bezieht sich auf den Entstehungsprozess und das Produkt. Beide dienen hier als Medium für die Erkenntnis. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung werden vor allem im Hinblick auf arbeitsorganisatorische Entscheidungen, die gemeinsam getroffen werden, gefördert. Unterschiedliche Begabungen und Interessen kommen im Teamwork zum Tragen. Die Collagetechnik ermöglicht es, dass alle Teilnehmer einbezogen werden. Bilder und Textteile müssen gesucht und ausgesucht, das gefundene Material gruppiert werden. Das Vorgehen lässt sich dabei vor allem von Assoziationen leiten, zumal bis zum Schluss Variationen und Veränderungen leicht möglich sind. Die Schüler lernen so, Stimmungen und Gefühle, aber auch bewusste politische Meinungen und Aussagen auszudrücken und darzustellen. Fantasie und Kreativität werden im Rahmen einer **assoziativen**

Vorgehensweise, wie sie hier mit der Collagetechnik aufgezeigt wird, angeregt und entwickelt. Mit den visuellen Arbeitsprodukten sind für die Besprechung der Arbeitsergebnisse thematische Anhaltspunkte gegeben. Bei der Rückbindung von Ideen an das Material und dessen Verarbeitung können sich die Schüler ihre Gedanken besser vergegenwärtigen, diese systematisch darlegen und ihre eigenen Sichtweisen verdeutlichen. Sie kommen miteinander ins Gespräch und können die vorliegenden Ergebnisse gemeinsam vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung diskutieren. Zusammen mit ihrer schriftlichen Interpretation werden einzelne Arbeitsschritte transparent und nachvollziehbar. Produktion und Reflexion stehen somit in einem engen Zusammenhang. Vorwissen, subjektive Sichtweisen und die inhaltliche Themenbearbeitung kommen hier zum Tragen. Das Vorstellen und die Diskussion der Arbeitsergebnisse dienen der Sicherung der inhaltlichen Ergebnisse und der Entwicklung der Urteilsfähigkeit. Im Rahmen der Vorstellungsrunde sollten auch die Folgen von Krieg und Frieden auf das Leben der Menschen thematisiert werden. Hier können die Schüler den Alltag der Menschen in Kriegsgebieten mit ihrem eigenen Leben vergleichen. Auf Grundlage der Collagen erstellen die Schüler im nächsten Arbeitsschritt eigene Friedensdefinitionen. Die Arbeitsergebnisse werden vorgestellt und dabei Vor- und Nachteile der jeweiligen Definitionen diskutiert. Auf der Grundlage von Quellentexten erarbeiten sich die Schüler anschließend eine wissenschaftliche Definition des positiven und negativen Friedens und vergleichen diese mit ihrer eigenen. In der Auseinandersetzung mit dem Ausspruch, der besagt, dass in Mitteleuropa seit einem

halben Jahrhundert Frieden herrscht, wird der positive bzw. negative Friedensbegriff noch einmal gefestigt und vertieft.

7.1.2 Lernkompetenz

Selbstkompetenz:

- Im Rahmen einer assoziativen Vorgehensweise werden Fantasie und Kreativität der Schüler angeregt und entwickelt.
- Durch die verwendete Methode vergegenwärtigen sich die Schüler ihre Gedanken und verdeutlichen ihre Sichtweise auf die gegebene Thematik.

Sachkompetenz:

- Anhand visueller Materialien, die gesichtet, ausgewählt, zusammengefügt und verändert werden, vollzieht sich eine reflexive, theoretische und praktische Aneignung politischer Realität.
- Durch das Sichten ihrer Materialien erhalten die Schüler einen ersten Überblick über aktuelle Kriege und Konflikte und setzen sich durch die Aufgabenstellung mit ihrem Verständnis von Krieg und Frieden auseinander.

Methodenkompetenz

- Durch das Erstellen einer Collage üben und vertiefen die Schüler ihre Kenntnisse im Umgang mit ästhetisch-produktiven Arbeitsformen.

Sozialkompetenz

- Die Schüler müssen durch das Sichten, Ordnen und Arrangieren ihrer gefundenen Materialien miteinander kooperieren und kommunizieren.

Tabelle 7-1: Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 1

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Sozialform
1. Sequenz	Sollen oder wollen wir in Frieden leben?	
	I. Erarbeitung I / Werte-Reihenfolge der Schüler: 1. Was ist euch besonders wichtig im Leben? Begründet eure Auswahl. 2. Einige dich mit deinem Nachbarn auf die zehn wichtigsten Begriffe und setze dich anschließend mit einer anderen 2er Gruppe zusammen und bearbeite eure beiden Werte-Listen, um euch wiederum auf die zehn wichtigsten Werte zu verständigen. 3. Einigt Euch mit einer weiteren 4er Gruppe nach dem vorherigen Schema auf eure zehn wichtigsten Werte.	Schneeball / SST
	II. Vertiefung / Strukturieren der Werte in zusammenfassende Kategorien 4. Werte lassen sich einteilen in ideelle, materielle, politische, moralische und religiöse Werte. Ordnet die gegebenen Werte den genannten Kategorien zu. <i>Assoziation zu Krieg und Frieden</i>	SST / Tafel
	Hausaufgabe: Sammelt Zeitungen, Zeitschriften und informiert Euch über aktuelle internationale Konflikte und Krisenherde!	Collage / GA Zeitung, Zeitschriften, Packpapier, Kleber

	III. Erarbeitung II / Krieg und Frieden in der Wahrnehmung von Schülern: 5. Erarbeitet eine Collage zum Thema Krieg und Frieden. 6. Schreibt dazu eine Interpretation, welche die wesentlichen Aussagen eurer Collage wiedergibt und die Auswahl des Materials begründet.	Plenum
	VI: Auswertung Die Arbeitsgruppen stellen ihre Ergebnisse vor, thematische/inhaltliche Schwerpunkte bzw. Unterschiede können herausgearbeitet werden. 7. Welche Auswirkungen haben Konflikte/Krieg auf die Menschen in den betroffenen Ländern? Vergleicht das Leben dort mit eurem Leben.	Aussagen/Zitate zu Frieden und Krieg
	V. Erarbeitung III / Friedensbegriffe: 8. Formuliert auf Grundlage der Collagen jeweils eine eigene Definition für Krieg und Frieden. 9. Stellt eure Arbeitsergebnisse vor und diskutiert die Vor- und Nachteile der jeweiligen Definitionen. 10. Vergleicht eure Definitionen mit den in S1-M1 gegebenen Friedensbegriffen. Was stellt ihr fest? 11. Formuliert eine Definition für einen engen bzw. negativen und einen weiten bzw. positiven Frieden!	S1-M1 Infotexte zu positiven und negativen Frieden EA
	VI. Vertiefung / Sicherungsphase: 12. Setze dich mit folgender Aussage auseinander: "Menschen können lernen, miteinander in Frieden zu leben. Das zeigt das Beispiel der Europäischen Union. In Mitteleuropa haben wir seit einem halben Jahrhundert Frieden."	

7.2 Modulbaustein 2: Frieden im Klassenzimmer oder Kriegszustand?

7.2.1 Didaktisch-methodische Analyse

In dieser Sequenz wird die Problematik von Krieg und Frieden vertieft, indem die Schüler ihre Kenntnisse der Definitionen von Krieg und Frieden auf ihre Alltagswelt anwenden und beurteilen sollen, wie sie in ihrem täglichen Leben mit Konflikten umgehen. Darüber hinaus sollen sie weitere Strategien zur Konfliktlösung kennen lernen. Ausgehend von ihrem Verhalten gegenüber anderen und der Reflexion ihres ganz persönlichen Umgangs mit Konflikten sollen die Schüler dafür sensibilisiert werden, dass die Frage von Krieg und Frieden nicht auf die "ferne" Weltpolitik beschränkt ist, sondern dass sich Kern und Wesen des Problems in zwischenmenschlichen Beziehungen abbilden und die Entscheidung über Krieg und Frieden nicht allein, aber doch in erheblichem Maße davon abhängt, welche Strategien zur Bewältigung von Konflikten gelernt, geübt und mit welchem Erfolg angewendet werden.

Dem **Transfer auf die Alltagswelt der Schüler** bezüglich ihres Konfliktverhaltens liegt die Überlegung zugrunde, dass sich Krieg und Frieden als Formen und Mittel des Austragens von Konflikten begreifen lassen. Sowohl die Rede von der "friedlichen Konfliktlösung" als auch das berühmte Zitat von Clausewitz, der vom "Krieg als der Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln" spricht, verweist auf die gemeinsame Perspektive des Konflikts, aus der sich Krieg und Frieden gleichermaßen betrachten

lassen. Der gemeinsame Bezugspunkt, der ein anwendungsorientiertes Vorgehen ermöglicht, erweist sich als didaktisch wertvoll, da damit die bei der weiteren Ausdifferenzierung der Begriffe Krieg und Frieden entstehenden Schwierigkeiten zunächst umgangen werden können. Natürlich ist **friedliche Konfliktlösung** keine auch nur annähernd befriedigende Definition des Friedensbegriffs, dennoch bietet eine am Konflikt ausgerichtete Beschäftigung ungleich bessere Voraussetzungen für die Ausbildung konkreter Vorstellungen über diese Begriffe bei den Schülern als der Versuch, die mit diesen assoziierten hoch abstrakten Werte auf die Lebenswelt der Schüler anzuwenden. So wurde z.B. in **Sequenz 1** bereits bei der Definition von negativem und positivem Frieden festgestellt, dass **negativer Frieden** die Abwesenheit von Krieg und Gewalt meint. Dem gegenüber tritt in der Definition des **positiven Friedens** an die Stelle der bloßen Negation von Krieg und Gewalt gleichsam die normativ aufgeladene Einforderung von zu verwirklichenden Werten wie z.B. soziale Gerechtigkeit, Beseitigung der Ungleichheit und Überwindung der Armut. Ganz ähnlich verhält es sich bei der Definition des Krieges, wobei hierbei noch die Schwierigkeit der Rechtfertigung von **"gerechten Kriegen"** zum Zwecke der Herstellung dauerhaften Friedens und der Verwirklichung von Werten wie beispielsweise **Schutz der Menschenrechte und Demokratie** besteht.

Die Schüler bekommen in der Sequenz den Auftrag, je einen Schüler-Schüler-, Lehrer-Schüler- und Schüler-

Eltern-Konflikt in einem Rollenspiel darzustellen. Hintergrund dieser Vorgehensweise ist zum einen die Überlegung, dass die Schüler sich nicht mit abstrakten, vom Lehrer vorgegebenen Streitfällen auseinander setzen, sondern dasjenige zur Darstellung bringen, was sie in ihrer unmittelbaren Lebenswirklichkeit als Konflikt bzw. Problem wahrnehmen. Zum anderen bietet sich die Methode des **Rollenspiels** hier besonders an, weil Konflikte soziale Ereignisse sind, welche innerhalb des sozialen Miteinanders in Form des Handelns im Sinne des Verhaltens und in Sprechakten zwischen Individuen zum Ausdruck kommen. Häufige Gründe für das **Entstehen von Konflikten** sind **Interessengegensätze** zwischen Individuen, z.B. in Bezug auf **Wertvorstellungen**, Bedürfnisse u.v.a.m. Für die didaktische Entscheidung, **Rollenspiel** und Erörterung der Konfliktlösung jeweils in den **vier Phasen**:

- 1.) Darstellung des Konflikts im Rollenspiel,
- 2.) Zuschauer bestimmen das dargestellte Problem und entwickeln selbstständig eine Lösung,
- 3.) Vorstellung zweier Lösungen für den Konflikt als Fortführung des Rollenspiels und
- 4.) Diskussion der Lösungswege und Abstimmung über beste Lösung

zu absolvieren, sind folgende Gründe ausschlaggebend:

Erstens gelangen die Schüler auf diese Weise zu der Einsicht, dass es immer mehrere, selten nur eine einzige Lösung für einen Konflikt gibt. Zweitens erlaubt diese Vorgehensweise eine Reflexion und Abwägung der verschiedenen Handlungsmöglichkeiten. Die Schüler lernen nicht nur eine Vielfalt möglicher Lösungen kennen, sondern werden zugleich in die Lage versetzt, eine für die jeweilige Situation mit den diese kennzeichnenden besonderen Bedingungen angemessene Lösung zu bestimmen und diese zu begründen.

Naheliegend und empfehlenswert ist im Zusammenhang mit der Erörterung von **Strategien zur Konfliktbewältigung** die Thematisierung der Prinzipien zur Streitschlichtung. Mit der Vorstellung von Vereinen, die sich mit der Ausbildung von Streitschlichtern beschäftigen, bietet sich die Chance, Schüler nicht nur über derartige Einrichtungen zu informieren, sondern zugleich daran zu interessieren und damit unter Umständen langfristig eine von den Schülern getragene Institution für Streitschlichtung an der Schule zu etablieren. Darüber hinaus erfüllt die Behandlung der Streitschlichtung im Anschluss an das **Rollenspiel** die

didaktische Funktion der Objektivierung, d.h. damit soll für die Schüler der Schluss vom Konkreten – in diesem Falle der Erörterung einzelner spezieller Konflikte aus der Alltagswelt der Schüler – zum Allgemeinen (hier: verallgemeinerbare Regeln und Prinzipien der Streitschlichtung) ermöglicht werden. Dieses Vorgehen zeitigt zugleich zwei Effekte: Zum einen erschließt sich den Schülern ein übersichtliches und geordnetes Regelwerk von Prinzipien zur Ableitung von Handlungsmöglichkeiten im konkreten Konflikt. Zum anderen erkennen sie die im Zusammenhang mit dem Rollenspiel selbstständig gefundenen Lösungsmöglichkeiten wieder, so dass sie bereits konkrete Erfahrungen und Vorstellungen mit den einzelnen Prinzipien verbinden können und sich zugleich in ihrem eigenen Denken über Strategien zur Konfliktlösung bestätigt sehen.

Um das Thema der Sequenz wieder aufzunehmen und einer Beantwortung zuzuführen, empfiehlt sich die Bearbeitung der leicht abgewandelten **Frage**: "Wie lässt sich Frieden im Klassenzimmer herstellen und erhalten?". Intendiert ist damit sowohl die Anwendung der behandelten **Regeln zur Konfliktlösung** auf ein Problem der **Alltagswelt der Schüler**, als auch der bewusste Versuch, die Schüler nicht nur zur Reflexion des Miteinanders in der Klasse anzuregen, sondern sie in eine Entscheidungssituation dergestalt zu bringen, dass sie sich über das Ob und Wie einer Verbesserung des Klassenklimas verbindlich einigen müssen. Die **Überlegungen** der Schüler sollten sich an folgenden **Fragen** orientieren:

- Welche Probleme stören bzw. beeinträchtigen den Frieden in unserer Klasse am stärksten?
- Wie sollte das Zusammenleben in der Klasse gestaltet sein, so dass jeder sich wohl fühlt?
- Welche Maßnahmen und die Einhaltung welcher Regeln könnten das Miteinander in der Klasse verbessern?

Art und Reihenfolge der Fragestellungen sind dem Prinzip der Phasenstruktur einer Problemanalyse bei Bernhard Sutor⁹⁸ nachempfunden. Während die erste Frage darauf

⁹⁸ Sutor, Bernhard: gliedert seine Phasenstruktur einer Problemanalyse in folgende drei Hauptphasen: 1. Situationsanalyse: Was ist?, 2. Möglichkeitserörterung: Was ist politisch möglich?, 3. Urteilsbildung/Entscheidungsdiskussion: Was soll geschehen? In: Sutor, Bernhard: Politische Bildung als

zielt, eine Beschreibung des Ist-Zustandes zu geben, werden die Schüler mit Frage zwei angeregt, Wünsche und Idealzustände für das Zusammenleben in der Klasse zu äußern und zu entwerfen. Schließlich sollen sie anhand der Frage drei ganz konkrete Vorstellungen zur Verbesserung des Klassenklimas entwickeln, indem sie versuchen, den Ist-Zustand mit Hilfe der Entwicklung als geeignet empfundener Maßnahmen und Regeln dem Soll-Zustand anzunähern. Die Fragen im Rahmen einer **Gruppenarbeit** beantworten zu lassen, hat mehrere Vorteile. Erstens ermöglicht die Arbeit in Kleingruppen einen intensiven kommunikativen Austausch zwischen den Schülern. Zweitens ergeben sich unter Umständen sehr verschiedene Beschreibungen der Problemlage innerhalb der Klasse. Damit eng verbunden entsteht drittens auf Grundlage des Arbeitsprozesses in den Gruppen ein differenziertes Bild hinsichtlich der Eigen-, Fremd-, und Problemwahrnehmungen sowie der möglichen Lösungswege, so dass damit gute Rahmenbedingungen geschaffen sind, um eine rege Diskussion der Schüler untereinander in Gang zu setzen.

7.2.2 Lernkompetenz

Sachkompetenz:

- Die Schüler wenden Definitionen der Begriffe *Krieg* und *Frieden* auf Situationen in ihrer Alltagswelt an. Sie erkennen, dass Konflikte im täglichen Umgang mit anderen in Bezug auf Struktur und Maßnahmen zu deren Bewältigung große Ähnlichkeit mit dem Problem von Krieg und Frieden aufweisen.
- Im Zuge der Analyse konkreter Konflikte aus ihrer Lebenswelt entwickeln die Schüler selbstständig Strategien zum Umgang mit und zur Lösung von zwischenmenschlichen Konflikten. Darüber hinaus lernen sie Prinzipien der Streitschlichtung kennen.

Methodenkompetenz:

- Durch die Übung im Rollenspiel trainieren die Schüler ihre Fähigkeit zur Empathie.

Sozialkompetenz:

- Anhand der Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien und der Bestimmung von Regeln und Maßnahmen zur Verbesserung des

Klassenklimas haben die Schüler Gelegenheit, ihre Sozialkompetenz zu reflektieren und zu erweitern.

- Insbesondere das Sprechen über Probleme des Miteinanders in der Klasse ermöglicht das Training der Fähigkeiten des vorbehaltlosen Zuhörens, der sachlichen Gesprächsführung und des angemessenen Umgangs mit Kritik.

Tabelle 7-2: Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 2

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Sozialform
2. Sequenz	Frieden im Klassenzimmer oder Kriegszustand?	
	<p>I. Anwendung der Definition aus Sequenz 1, indem die Schüler in Gruppen je ein fiktives Fallbeispiel für einen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler-Schüler-Konflikt - Lehrer-Schüler-Konflikt - Schüler-Eltern-Konflikt <p>erfinden und als Rollenspiel gestalten. Die Schüler überlegen sich während der Gruppenarbeit bereits zwei mögliche Lösungen für den jeweiligen Konflikt.</p> <p>Arbeits- und Beobachtungsaufträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welcher Konflikt ist jeweils dargestellt? - Wie würdet ihr den Konflikt lösen? <p>Je eine Gruppe stellt den Konflikt dar, danach bekommen die Zuschauer ein wenig Zeit, um den Arbeits- und Beobachtungsauftrag zu erfüllen. Anschließend stellt die jeweilige Gruppe ihre beiden Lösungen szenisch vor. In der darauf folgenden Phase werden die Lösungen der Rollenspieler und die Vorschläge der Zuschauer gemeinsam diskutiert. Abschließend wird über die Lösungsalternativen abgestimmt, wobei die Schüler ihre Entscheidung für die jeweilige Lösung kurz schriftlich und mündlich begründen sollen.</p>	<p>S2-M1 GA</p> <p>Rollenspiel "Darstellung des Konflikts"</p> <p>Stillarbeit</p> <p>Rollenspiel "Zwei Lösungen für den Konflikt"</p> <p>Diskussion</p>
	<p>II. Wie lässt sich Streit schlichten? Oder: Wie lassen sich Konflikte lösen?</p> <p>Information zu Prinzipien der Streitschlichtung: Wie und wo kann man das Streitschlichten lernen? Beispiel: Verein "Hauen ist doof"</p>	<p>S2-M2, S2-M3, S2-M4 LV</p>
	<p>III. Wie lässt sich der Frieden im Klassenzimmer herstellen und erhalten? – Aufstellung eines Regel- und Maßnahmekataloges</p> <p>Schüler bearbeiten in Gruppen die Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Probleme stören bzw. beeinträchtigen den Frieden in unserer Klasse am stärksten? - Wie sollte das Zusammenleben in der Klasse gestaltet sein, so dass jeder sich wohl fühlt? - Welche Maßnahmen und die Einhaltung welcher Regeln könnten das Miteinander in der Klasse verbessern? <p>Die Schüler präsentieren die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit und verständigen sich auf einen gemeinsamen Katalog mit den Regeln und Maßnahmen, die sie tatsächlich berücksichtigen bzw. umsetzen wollen.</p>	<p>S2-M5 GA</p> <p>Präsentation der Ergebnisse</p>

7.3 Modulbaustein 3: Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der (internationalen) Politik?

7.3.1 Didaktisch-methodische Analyse

Nachdem in Sequenz zwei die Konfliktlösung im zwischenmenschlichen Bereich Gegenstand der Auseinandersetzung war, soll nun ein Transfer auf internationale Konflikte hergestellt werden. Anhand der Leitfrage: **"Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der internationalen Politik?"** rücken weltpolitische Konflikte in den Fokus der Betrachtung, wobei diese unter der Akteursperspektive hinsichtlich der Regelung und Lösung von Konflikten untersucht werden sollen. Die in Sequenz eins von den Schülern angefertigten Collagen werden im ersten Schritt wieder aufgegriffen und in der Weise in den Unterricht einbezogen, dass die Materialien (Bilder, Zeichnungen) selbst hinterfragt werden. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird auf das Dargestellte

selbst gelenkt: **Welche Bilder und Schlagzeilen habt ihr für die Collage verwendet? Stellvertretend für welche Konflikte stehen diese Bilder?** Nach einem Studium der gesammelten Zeitungsmaterialien verschaffen sich die Schüler einen Überblick über die aktuelle Situation weltpolitischer Konflikte. Hintergrund für die Erfassung der Konflikte ist die Überlegung, dass den Schülern auf diesem Wege die Aktualität und Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit dem Problem von Krieg und Frieden in der Politik einsichtig wird. Die Tatsache, dass die Schüler bei der Auflistung der Konflikte die Erfahrung machen werden, dass sie viele dieser gar nicht kennen, sollte bewusst vom Lehrer für ein Unterrichtsgespräch genutzt werden. Es erscheint sinnvoll,

1. Gründe für die unterschiedliche Kenntnis und Wahrnehmung der Konflikte und
 2. die Art der Konflikte
- zu problematisieren. Dabei sollen die Schüler auch Ursachen für die relative Häufigkeit kriegerischer Konflikte in den Entwicklungsländern erörtern. Es besteht

hierbei insbesondere die Chance, bereits Gelerntes wie z.B. Motive für die Entstehung von Konflikten und Friedensbedingungen zu wiederholen und anzuwenden.

Im zweiten Teil der Sequenz widmen sich die Schüler der Beantwortung der Problemfrage: "**Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der internationalen Politik?**", welche die Institution der UNO als Akteur der internationalen Politik in den Blick nimmt. Der von den Schülern selbsttätig zu absolvierende Arbeits- und Lernprozess gliedert sich in drei Phasen:

1. Informationsphase:

Die Schüler verschaffen sich zunächst Kenntnisse über Aufbau und Funktionen der UNO.

2. Analyse der Problemfrage mit dem Schwerpunkt auf dem Aspekt: Entscheidet die UNO tatsächlich über Krieg und Frieden in der internationalen Politik?

Das bereits erworbene formale Wissen über die UNO wird nun auf ausgewählte weltpolitische Konflikte angewendet (z.B. Bürgerkrieg in Somalia, 1. Golfkrieg, Kosovo-Konflikt, Ost-West-Konflikt, Terror – siehe Materialien S3-M5 bis S3-M10 auf der CD). Diese sind unter dem Gesichtspunkt des politischen Handelns der UNO im jeweiligen Konflikt zu betrachten. Zur Konfliktanalyse empfiehlt sich der Einsatz der von Hermann Giesecke vorgeschlagenen Kategorien: Konflikt, Interesse, Recht, Macht und Ideologie.⁹⁹ Mit Hilfe der in Schlüsselfragen umgewandelten Kategorien erschließen sich die Schüler die Konflikte und beurteilen die Rolle der UNO:

- Worin besteht der Kern, das Problem der Auseinandersetzung?
- Wer ist an dem Konflikt beteiligt bzw. von ihm betroffen?
- Welche Rechtslage liegt vor?
- Welcher Einfluss kann von den jeweils Beteiligten geltend gemacht werden?
- Welche Gründe werden für das jeweilige Handeln ins Feld geführt?
- In welcher Form hat die UNO auf den Konflikt Einfluss genommen bzw. wie hätte die UNO agieren können und müssen?

Die methodische Gestaltung der Analyse- und Beurteilungsphase in Form eines Gruppenpuzzles hat zum einen den Vorzug, dass mehrere Konflikte intensiv bearbeitet und ausgewertet werden können, was eine breite Grundlage für die Beurteilung des Handelns der UNO sichert. Zum anderen erlaubt die Struktur der Methode eine Erweiterung der Schülerselbsttätigkeit, welche sich sonst vorwiegend auf die Erarbeitung von Lerninhalten beschränkt, um die Einübung der Fähigkeit gegenseitiger Vermittlung von Erkenntnissen.

3. Beurteilungsphase:

Analog zu Sequenz zwei sollen im Rahmen der Beurteilungsphase von den Schülern auch Überlegungen zu Alternativen der Konfliktlösung angestellt werden. Hintergrund ist die Überlegung, dass eine Reflexion von Handlungsalternativen auch die Bewertung des tatsächlichen Handelns der an den Konflikten beteiligten Akteure erleichtert. Die abschließende Diskussion der Frage: "**Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der internationalen Politik?**" zielt auf eine kritische Reflexion der Handlungsmöglichkeiten und des tatsächlichen Erfolgs des bisherigen Handelns der UNO.

7.3.2 Lernkompetenz

Sachkompetenz:

- Die Schüler bekommen Gelegenheit, sich über aktuelle weltpolitische Konflikte zu informieren und reflektieren Gründe für deren unterschiedliche Wahrnehmung.
- Sie erwerben Grundkenntnisse über den Aufbau und die Funktionen der UNO.
- Durch die Analyse weltpolitischer Konflikte erkennen die Schüler die Arbeitsweise der UNO, ihre politischen Handlungsmöglichkeiten und Erfolge.

Methodenkompetenz:

- Die Schüler üben ihre Fähigkeit zur selbstständigen Analyse von politischen Konflikten und Problemen mit Hilfe der Kategorien des Politischen.
- Auf dem Wege der Erörterung von ausgewählten Problemfragen vervollkommen die Schüler ihre Fertigkeiten des Diskutierens und der begründeten Beurteilung politischer Sachfragen.

Sozialkompetenz:

- Insbesondere durch den Einsatz der Methode des Gruppenpuzzles wird die Lehrkompetenz der Schüler,

⁹⁹ Die Konfliktanalyse kann erweitert werden, indem alle elf Kategorien zur Untersuchung herangezogen werden: Konkrettheit, Funktionszusammenhang, Mitbestimmung, Solidarität, Geschichtlichkeit und Menschenwürde.

d.h. die gegenseitige Vermittlung von Lerninhalten gefördert.

trainieren ihre Kompetenz der Weitergabe von Kenntnissen und Erkenntnissen und stärken ihre Fähigkeit der selbstständigen Urteilsbildung.

Selbstkompetenz:

- Die Schüler üben die selbstständige, strukturierte Erschließung und Bearbeitung politischer Konflikte,

Tabelle 7-3: Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 3

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Sozialform
3. Sequenz	Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der (internationalen) Politik?	
	<p>Mit Hilfe der Collagen zu Krieg und Frieden aus Sequenz 1 und der gesammelten Zeitschriften- und Zeitungsmaterialien stellen die Schüler in Gruppen auf einer stummen Weltkarte (Folie) die aktuelle Lage politischer Konflikte in der Welt dar.</p> <p>Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse und durch das Übereinanderlegen der Folien entsteht ein komplexes Bild der aktuellen politischen Konflikte auf der Welt</p>	<p>S3-M1 Collagen/ Zeitschriften GA Präsentation der Ergebnisse der GA</p>
	<p>Problematisierungsphase – Diskussion der Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Gründe gibt es dafür, dass wir nur von einem Teil der genannten Konflikte Kenntnis haben? - Stellt Vermutungen darüber an, warum über einige Konflikte mehr, über andere wenig oder überhaupt nicht berichtet wird! - Diskutiert Gründe für eine relativ hohe Häufigkeit kriegerischer Auseinandersetzungen in den Entwicklungsländern. 	<p>S3-M2 Diskussion</p>
	<p>Informationsphase: Die Schüler erarbeiten sich mit Hilfe eines Textes den Aufbau, die Ziele und Funktionen der UNO. Auswertung der Textarbeit</p>	<p>S3-M3 Textarbeit L-S-G</p>
	<p>Gruppenpuzzle: Analyse politischer Konflikte unter dem Gesichtspunkt des politischen Handelns der UNO</p> <p>Vier Expertengruppen analysieren je einen weltpolitisch bedeutsamen Konflikt mit Hilfe der Schlüsselfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Worin besteht der Kern der Auseinandersetzung? (Konflikt) - Wer ist an dem Konflikt beteiligt bzw. von ihm betroffen? (Interesse) - Welche Rechtslage liegt vor? (Recht) - Welcher Einfluss kann von den jeweils Beteiligten geltend gemacht werden? (Macht) - Welche Gründe werden für das jeweilige Handeln ins Feld geführt? (Ideologie) - In welcher Form hat die UNO auf den Konflikt Einfluss genommen bzw. wie hätte die UNO agieren können und müssen? <p>Experten kehren in die zwei Stammgruppen zurück und erörtern Alternativen für die Konfliktlösung der jeweils untersuchten Konflikte. Sie beurteilen aufgrund ihrer Kenntnis die Funktion und Bedeutung der UNO innerhalb der Weltpolitik und sie beantworten die Frage: "Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der (internationalen) Politik?"</p>	<p>Methode 2.1 (Gruppenpuzzle)</p> <p>S3-M4 Analyse eines politischen Konflikts S3-M5 S3-M6 S3-M7 S3-M8 S3-M9 S3-M10 S3-M11 GA Präsentation/Diskussion</p>
	<p>Präsentation der Ergebnisse: Je ein Schüler aus den beiden Stammgruppen formuliert in Form eines Statements das Diskussionsergebnis zu den drei gestellten Arbeitsaufträgen</p>	<p>Präsentation der Stellungnahme zur Fragestellung</p>

7.4 Modulbaustein 4: Der UN-Sicherheitsrat – eine wirksame Institution zur Herstellung des Friedens?

7.4.1 Didaktisch-methodische Analyse

Im Mittelpunkt der Sequenz steht die Frage, wie ein dauerhafter Frieden in allen Regionen der Erde erreicht werden kann. Das Ende des Kalten Krieges 1989/90 hat für das Streben nach diesem Ziel neue Voraussetzungen geschaffen. Zum einen scheint durch den Wegfall der Gegensätze zwischen den beiden Supermächten USA und UdSSR ein globaler Krieg eher unwahrscheinlicher zu werden, zum anderen werden regionale, mit konventionellen Mitteln geführte Kriege wieder wahrscheinlicher. Es werden daher Mechanismen und Regularien gesucht, die Kriege entweder verhindern oder – wenn diese ausgebrochen sind – rasch beenden. Im Rahmen dieser Entwicklung geraten die Vereinten Nationen (UN) immer mehr in den Blickpunkt. Nach dem Wegfall des Gegensatzes zwischen den Supermächten besteht nun die Möglichkeit, dass sie in ihre eigentliche, von der UN-Charta vorgegebene Rolle als internationaler Friedensstifter hineinwächst. Erforderlich hierfür ist eine stärkere Mitarbeit aller Staaten, die sich auch auf die Beteiligung an den Militäreinsätzen der UN bezieht.

Das didaktische **Prinzip der Handlungsorientierung** soll in dieser Sequenz in Form eines Rollenspiels umgesetzt werden. Es geht darum, die Schüler zum eigenverantwortlichen Lernen zu führen, sie einen begrenzten Ausschnitt eines politischen Entscheidungsprozesses spielen zu lassen, damit sie die Handlungsspielräume der UN am Beispiel einer Sitzung des UN-Sicherheitsrates emotional, auditiv kognitiv und auch haptisch erleben und verstehen können und die unter anderem durch die Artikel 33, 36, 41 und 42 der Charta begrenzten Entscheidungsspielräume des UN-Sicherheitsrates auf der Grundlage selbstständig gemachter Erfahrungen rational beurteilen lernen.

Das **Rollenspiel** verfolgt Ziele auf der Ebene des methodischen und des inhaltlichen Lernens in der politischen Bildung. Methodisch geht es darum, die Selbsttätigkeit und Selbststeuerung der Schüler zu stärken sowie ihre Kompetenzen des freien Sprechens, der Entscheidungsfindung und Eigenorganisation innerhalb einer Gruppe zu fördern. Inhaltlich geht es darum, den

Schülern formale Handlungsmöglichkeiten des UN-Sicherheitsrates zu vermitteln und sie die Problematik der Entscheidungsfindung des UN-Sicherheitsrates unter Bedingungen z.B. fehlender Kompromissbereitschaft und fehlender Informationen erleben zu lassen sowie bei ihnen vielleicht ein erstes Bewusstsein für die Komplexität politischer Prozesse zu entwickeln und so auch langfristig ihre Kompetenz zur selbstständigen politischen Analyse zu stärken. Aus diesem Grund sollten zwar die Strukturen einer realen Dringlichkeitssitzung erhalten bleiben, aber für die engen Rahmenbedingungen der Schule passend gemacht, d.h. reduziert und vereinfacht werden. Aus diesem Grund nehmen nur die fünf ständigen Mitglieder an der Sitzung teil. Das Rollenspiel knüpft an die dritte Sequenz "Wer entscheidet über Krieg und Frieden in der (internationalen) Politik?" an. Die Ziele und Mittel der Vereinten Nationen können hierbei vertiefend betrachtet werden. Die Schüler lernen die **Zusammensetzung** des UN-Sicherheitsrates kennen und ermitteln **seine Handlungsmöglichkeiten** zur Herstellung des Friedens in Konfliktgebieten (Verhandlung, Untersuchung, Vermittlung, Vergleich, Blockade, Abbruch diplomatischer Beziehungen, letztes Mittel Militäreinsatz, aber: Vetorecht der ständigen Mitglieder und Prinzip der Nichteinmischung in innere Angelegenheiten). Sollte die Lerngruppe bereits tiefgründiges Wissen zu diesem Themengebiet besitzen, so kann sofort mit der Analyse des fiktiven Konflikts und des anschließenden Rollenspiels begonnen werden. In dieser Phase der Sequenz werden die Schüler informiert, dass sie nach Rollenvorgaben eine UN-Sicherheitsratssitzung zur Formulierung einer gemeinsamen Entscheidung in einem fiktiven Konflikt spielen werden. In einem nächsten Schritt entwickeln die einzelnen Kleingruppen auf der Grundlage ihrer Rollenvorgabe eine Empfehlung zur Entschärfung des dargestellten Konflikts. Dabei nutzen sie das gegebene Material bzw. suchen sich selbstständig Zusatzmaterial, um ihren Standpunkt zu begründen. Auf der Grundlage des Erarbeiteten (Handlungsmöglichkeiten der UN anhand zentraler Artikel der Charta, Ergebnisse der UN-Aktivitäten in zurückliegenden Konflikten, die Problematik des vorliegenden Konflikts) sollten die Schüler im Rahmen zweier Unterrichtsstunden in Gruppen ihre Rollen vorbereiten. Es ist zu erwarten, dass sich die Schüler sehr intensiv mit der Erarbeitung der Stellungnahme auseinandersetzen. Dieser Zeitpunkt ist einer der fruchtbarsten des Rollenspiels. Die Schüler

vergegenwärtigen sich noch einmal zurückliegende Konflikte und Konfliktlösungen, um auch von dieser Seite aus argumentieren zu können. Selbst mit einem so formalen Text, wie dem der UN-Charta, setzen sich die Schüler intensiv auseinander. In der vorletzten Phase der Sequenz führen die Schüler eine Sitzung des UN-Sicherheitsrates durch und versuchen, sich hierbei auf ein gemeinsames Vorgehen zu einigen. Es ist wichtig, dass der Lehrer sich nicht in das Spiel einmischt und stattdessen sorgfältig zuhört, um als Grundlage für die anschließende Auswertung Fehler und Auswertungsfestpunkte notieren zu können. Es empfiehlt sich, die **Sitzung durch eine Videokamera aufzunehmen**, was zur Motivation und zur Selbstdisziplinierung der Schüler beiträgt, aber auch eine abschließende Auswertung erleichtert. Zum Abschluss der Sequenz deuten die Schüler ihre Erfahrungen (Wirklichkeitsnähe? Politik-Erfahrung?) und schätzen die Effektivität des UN-Sicherheitsrates zur Friedenssicherung begründet ein.

7.4.2 Lernkompetenz

Selbstkompetenz:

- Durch die Übernahme anderer politischer Standpunkte üben sich die Schüler darin, diese im Sinne eines Perspektivenwechsels zu verstehen sowie simulativ für begrenzte Zeit vertreten zu können.
- In der Auseinandersetzung mit gegensätzlichen Lösungsvorschlägen zu einem fiktiven Konflikt reflektieren die Schüler ihr eigenes Wertesystem.

Sachkompetenz

- Während der Simulation einer Sicherheitsratssitzung entwickeln die Schüler ein erstes Bewusstsein für die Komplexität politischer Prozesse und stärken ihre Kompetenz zur selbstständigen politischen Analyse.
- In Vorbereitung auf das Rollenspiel erarbeiten die Schüler Geschichte, Ziele und Aufgaben der Vereinten Nationen und ziehen diese im Verlauf des Rollenspiels zur Argumentation heran.

Methodenkompetenz

- Die Schüler vertiefen ihre Fähigkeit zur selbstständigen Analyse eines internationalen Konflikts und planen selbstständig ihre Arbeitsabläufe.
- Im Laufe der Diskussion im UN-Sicherheitsrat um ein einheitliches Vorgehen im gegebenen Konflikt stärken sie ihre Kompetenz zum freien und argumentativen Sprechen und üben gleichzeitig das Einhalten notwendiger Kommunikationsregeln ohne Lehrerleitung.

Sozialkompetenz

- Die Schüler haben Gelegenheit, in der Partnerarbeit zu kooperieren und stärken ihre Eigenorganisation innerhalb der Gruppe.

Tabelle 7-4: Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 4

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Sozialform
4. Sequenz	Der UN-Sicherheitsrat – eine wirksame Institution zur Herstellung des Friedens?	
	<p>Informationsphase: Die Schüler erarbeiten bzw. vertiefen ihr Wissen zu den Zielen und Mitteln der Vereinten Nationen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informiere dich im Internet, vor welchem historischen Hintergrund es zur Gründung der Vereinten Nationen kam. 2. Wie spiegelt sich dies in der Zielsetzung der Charta der Vereinten Nationen wider? (S4-M1) 3. Wodurch versuchen die Vereinten Nationen den Frieden zu sichern? Informiere dich dazu über die verschiedenen Arbeitsbereiche der Vereinten Nationen. Nutze dazu den Link: http://www.uno.de/ 4. Beschreibe die Aufgabenverteilung in der UN! Wer trifft Entscheidungen? (S4-M2) Informationen dazu findest du auch unter: http://www.uno.de/aufbau/index.htm. 5. Äußert und begründet eure Meinung: Frankreich und Großbritannien geben ihren Sitz im UN-Sicherheitsrat auf. Dafür bekommt die EU einen Sitz. Welcher Staat soll eurer Meinung nach den freien Platz einnehmen? 6. Erläutere anhand der Materialien sowie deiner bisherigen Informationen, welche Aufgaben den Vereinten Nationen zukommen und wie diese erfüllt werden sollen! (S4-M2 bis M3) 	<p>S4-M1, S4-M2, S4-M3</p> <p>EA</p> <p>Internetrecherche</p>
	<p>Auswertungsphase: Aussprache über die erzielten Arbeitsergebnisse. Alle Schüler verfügen nun über den gleichen Wissensstand.</p>	L-S-G
	<p>Erarbeitungsphase I / Konfliktanalyse und Vorbereitung des Rollenspiels Die Schüler vertiefen die Methode der Konfliktanalyse, machen sich mit ihrer Rolle vertraut und erarbeiten auf dieser Grundlage ihre Stellungnahme zum dargestellten Konflikt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Informiere dich über die Methode der Konfliktanalyse! (S4-M4) 8. Analysiert nach den Kriterien aus S4-M4 den in S4-M5 bis S4-M9 dargestellten Konflikt! 9. Eure Aufgabe besteht darin, Empfehlungen zur Entschärfung des in S4-M5 bis S4-M9 dargestellten Konflikts zu erarbeiten und zu entscheiden, ob die UNO in diesen Konflikt eingreifen soll. Haltet euch dabei an eure Rollenvorgaben und begründet, warum die UNO – eurer Meinung nach – eingreifen soll oder warum nicht. Bereitet Euch mit Hilfe S4-M10 bis S4-M12 auf Eure Rollen so vor, dass ihr eure Landesinteressen und Meinungen in eurem Vorschlag berücksichtigt und diesen Entwurf begründen könnt, wobei ihr möglichst viel von euren politischen Zielen in der Verhandlung durchsetzen wollt. 10. Bereitet für den Sicherheitsrat eine Rede vor, in der ihr euren Standpunkt begründet und Maßnahmen für ein Handeln der Vereinten Nationen vorschlagt! Nutzt dazu das angegebene Material! Weiteres Material findet ihr im Internet z.B. unter http://www.uno.org oder http://www.uno.de. 	<p>GA</p> <p>Material zur Konfliktanalyse S4-M4 bis S4-M9</p> <p>Rollenkarten S4-M10</p> <p>Infomaterial zu den Vereinten Nationen S4-M11, S4-M12</p> <p>Internet</p>
	<p>Erarbeitungsphase II / Rollenspiel Die Schüler stellen ihre Lösungsvorschläge vor und versuchen, sich auf gemeinsame Maßnahmen zu einigen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Ihr debattiert im Sicherheitsrat – auch mit spontanen Bezügen zu den Resolutionsentwürfen – über den Konflikt und handelt den Text einer Resolution gemäß eurer Deutung der Charta und euren Interessen aus. Ihr müsst die Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen beachten und mit dem Wortlaut der Artikel argumentieren. (Der Wortlaut ist nicht immer eindeutig. Das könnt ihr nutzen!) 12. Spielt eine Sitzung des Weltsicherheitsrates nach und diskutiert unter Bezugnahme eurer Stellungnahmen, ob und welche UN-Maßnahmen im dargestellten Konflikt sinnvoll sind. 13. Testet am Ende die Möglichkeit einer einstimmigen Entscheidung! 	Rollenspiel

<p>Reflexions- und Transferphase: Die Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre Erfahrungen während des Rollenspieles zu reflektieren und auszutauschen.</p> <p>14. Wie habt ihr euch in eurer Rolle gefühlt? 15. Zur Sache: Wie realistisch war das Ganze? 16. Was habt ihr über die politischen Entscheidungsmöglichkeiten des Sicherheitsrates lernen können? 17. Weshalb ist es so schwer, Frieden herzustellen?</p>	<p>Plenum</p> <p>L-S-G</p>
--	----------------------------

7.5 Modulbaustein 5: Wie wichtig ist die Aufgabe der Verwirklichung des Weltfriedens?

7.5.1 Didaktisch-methodische Analyse

Die Frage, wie wichtig die Aufgabe der Verwirklichung des Weltfriedens ist, verlangt zum einen eine Antwort der Schüler in Bezug auf Inhalt und Bedeutsamkeit **der Verwirklichung dieses Wertes**. Zum anderen kann und soll die Frage als Aufforderung für eine Untersuchung verstanden werden, inwieweit sich Bemühungen zur Verwirklichung des Weltfriedens in der Politik abbilden und welche politischen Möglichkeiten diesbezüglich ergriffen werden könnten und sollten. Der Problemstellung liegt die politikdidaktische Überlegung zugrunde, dass sich auf dem Weg einer Konfrontation der Schüler mit der Aufgabe, den Wert des Weltfriedens nicht nur zu bestimmen, sondern aus diesem konkrete **politische Handlungsoptionen im Rahmen eines Planspiels** abzuleiten, die grundlegende Differenz zwischen Werten als Zielen und Idealen des Politischen und deren Umsetzung in realpolitische Handlungen verdeutlichen lässt. Die beiden Dimensionen der Klärung des Wertes und die daraus resultierende Ableitung politischer Maßnahmen sind im Planspiel miteinander verknüpft.

Ziel und **Gegenstand des Planspiels** ist die Ausarbeitung einer Stellungnahme des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages zu der Frage: "Soll die Verwirklichung des Weltfriedens Ziel der deutschen Außenpolitik sein und welche Maßnahmen sind zu ergreifen?" Dem Aufbau und Inhalt des Planspiels liegt die politikdidaktische Intention zugrunde, zwei **Prinzipien politischen Lernens** sinnvoll miteinander zu verbinden:

- A) Werteerziehung im Sinne der Auseinandersetzung mit konkreten Werten und der Reflexion der normativen Dimension der Politik,
- B) institutionenkundliches Lernen verstanden als Versuch, sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der

formalen Ebene den Prozess politischer Willensbildung und Entscheidung nachzuvollziehen.

Zu A) Werteerziehung:

Die Werteklä rung des Begriffs Weltfrieden soll mit Hilfe einer Auseinandersetzung mit den Theorien der Internationalen Beziehungen geschehen. Es empfiehlt sich ein möglichst breites Spektrum der theoretischen Konzeptionen abzudecken. In der Frage der Verwirklichung des Weltfriedens lassen sich die Großtheorien des Realismus, Idealismus, klassischen und demokratischen Liberalismus und Marxismus voneinander unterscheiden. Im Rahmen des Planspiels werden die Expertengruppen der Politikwissenschaftler zu einer Anhörung im Auswärtigen Ausschuss geladen und stellen dort ihre Positionen zur **Verwirklichung des Weltfriedens unter den Aspekten** dar:

- Wer ist Akteur der internationalen Politik?
- Wie werden in der jeweiligen Theorie Natur und Gründe für Konflikte definiert?
- Welche Art der Beziehung zwischen den Akteuren wird in der jeweiligen Theorie unterstellt?
- Welche Grundeinstellung wird mit der jeweiligen Theorie in Bezug auf die Frage der Verwirklichung des Weltfriedens vertreten und welche Ziele und Mittel zur Erreichung des Friedens werden daraus abgeleitet?

Die den verschiedenen Parteien angehörenden Ausschussmitglieder bekommen im Laufe des **Planspiels** Gelegenheit, die von den **Expertengruppen** vertretenen Positionen mit ihren parteipolitischen Grundsätzen abzugleichen bzw. diese in ihre Argumentationen einzubeziehen. Neben der Werteklä rung erfüllt die Beschäftigung mit den Großtheorien internationaler Beziehungen die wichtige Funktion, **vorherrschende Deutungsmuster in Bezug auf die Verfasstheit des internationalen politischen Systems kennen zu lernen**. Zudem stellt der Auftrag, die theoretischen Positionen in die parteipolitischen Argumentationen mit einzubeziehen,

die Schüler vor die Herausforderung, konkrete politische Maßnahmen fundiert und konsistent zu begründen.

Zu B) Institutionenkundliches Lernen

Mit der **Simulation politischer Prozesse** im Planspiel lassen sich die Funktionsweisen politischer Institutionen und die daraus ableitbaren Interaktionsmuster der beteiligten Akteure erkennen und verdeutlichen. Mit dem hier entworfenen Planspiel wird der Prozess der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung in einem Ausschuss des Deutschen Bundestages nachvollzogen. In ihm werden Vorgänge wie die Anhörung von Experten und gesellschaftlichen Gruppen einbezogen und berücksichtigt. Das Planspiel bietet die Chance, die parlamentarische Ausschusstätigkeit als das **eigentliche politische Aktionsfeld der Parlamentarier zu erkennen**. Als Rollenspiel mit Entscheidungszwang bietet das Planspiel Gelegenheit, den Schülern zu der Einsicht zu verhelfen, dass die notwendig als Kompromiss zu kennzeichnende Entscheidung Ausdruck für die Tatsache ist, dass nicht jede Fraktion alle ihre politischen Vorstellungen verwirklichen kann. Reizvoll ist im oben beschriebenen Sinne die Erweiterung bzw. Fortführung des Planspiels durch den Anschluss einer Bundestagsdebatte. Dadurch wird es für die Schüler möglich, die jeweils spezifische Funktionsweise der Gremien parlamentarischer Ausschuss und Plenarsitzung kennen zu lernen und miteinander zu vergleichen. Aus den gewonnenen Erfahrungen können die Schüler bedeutsame Erkenntnisse über die parlamentarische Arbeit gewinnen. Während im Ausschuss um eine Lösung gerungen wird und dabei notwendig Interessenkoalitionen in Bezug auf die Sachfrage eingegangen werden, lässt sich anhand der Bundestagsdebatte sehr gut zeigen, dass nun die getroffene Vereinbarung in erster Linie kommentiert und pointiert in Beziehung zu den jeweiligen parteipolitischen Positionen gesetzt wird.

7.5.2 Lernkompetenz:

Sachkompetenz:

- Die Schüler vertiefen ihre Auseinandersetzung mit der Problematik von Krieg und Frieden, indem sie sich mit den politikwissenschaftlichen Theorien der Internationalen Beziehungen, welche Aussagen zu den normativen und institutionellen Friedensbedingungen treffen, vertraut machen. Darüber hinaus lernen sie im Zuge des Planspiels ebenfalls die Positionen der im

Bundestag vertretenen Fraktionen und wichtiger Nichtregierungsorganisationen zur Frage der Schaffung des Weltfriedens kennen, welche ihren Ausdruck in den jeweiligen Strategien für die Außenpolitik Deutschlands finden.

- Das Planspiel, welches die Ausarbeitung einer Stellungnahme des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages zum Ziel und Gegenstand hat, bietet den Schülern die Chance, Einblick in die Arbeitsweise der parlamentarischen Ausschüsse zu bekommen und damit einen wichtigen Teil des Prozesses parlamentarischer Meinungs- und Willensbildung verstehen und nachvollziehen zu können.
- Die Schüler sehen sich durch die Anlage des Planspiels vor die Herausforderung gestellt, die ein Werturteil erfordernde Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der Verwirklichung des Weltfriedens auf die politische Realität zu beziehen und an dieser zu messen. Dabei sollen sie zum einen zu der Einsicht gelangen, dass der politische Entscheidungsprozess eine hohe Komplexität aufweist. Zum anderen sollen die Schüler die Differenz erfahren, die zwischen dem Ziel der Verwirklichung des Wertes "Weltfrieden" und dessen Übersetzung in reale politische Handlungsabsichten besteht.

Methodenkompetenz:

- Die Schüler üben während des Planspiels das strategische Verhalten in den zugewiesenen Rollen und stärken ihre Empathiefähigkeit.

Sozialkompetenz:

- Das im Planspiel erforderliche interessengeleitete Denken und Handeln fördert ebenso das Kooperations-, wie das Konkurrenzverhalten. Die Schüler üben ihre Fähigkeiten des Verhandeln und Aushandelns von strittigen Problemfragen.

Selbstkompetenz:

- Die Schüler gelangen zu der Einsicht einer grundlegenden Differenz zwischen Ideal und Realität in der Politik.
- Die durch Simulation in Form des Planspiels gewonnene Einsicht in den politischen Prozess befähigt die Schüler zu selbstständigem politischen Denken und Handeln.

Tabelle 7-5: Verlaufsplanung Modul "Frieden", Baustein 5

Zeit	Gegenstand	Methode/Medien/Sozialform
5. Sequenz	<p>Vertiefung: Wie wichtig ist die Aufgabe der Verwirklichung des Weltfriedens? Planspiel: Stellungnahme des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages zu den Fragen: Soll die Verwirklichung des Weltfriedens Ziel der deutschen Außenpolitik sein und welche politischen Maßnahmen sind zu ergreifen? Vorstellung von Aufgabenstellung, Ziel und Verlauf des Planspiels</p>	<p>S5-M1, S5-M17 Methode 2.2 S5-M2</p>
	<p>1. Phase: Rollenarbeit Gruppen/Rollen</p> <p>I. Politikwissenschaftler/ Großtheorie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realismus - Idealismus - Klassischer/ demokratischer Liberalismus - Marxismus <p>II. Nichtregierungsorganisationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Friedensforscher - ATTAC <p>III. Mitglieder des Ausschusses/ Fraktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CDU/CSU - SPD - FDP - Bündnis 90/Die Grünen - PDS <p>IV. Leiter des Ausschusses/ Moderatoren</p>	<p>GA S5-M3, S5-M7 S5-M15, S5-M16 S5-M4, S5-M15, S5-M16 S5-M8 S5-M9 S5-M5, S5-M15, S5-M16 S5-M10 S5-M11 S5-M12 S5-M13 S5-M14 S5-M6 bis S5-M16</p>
	<p>2. Phase: Informelle Gespräche zwischen den Gruppen/ Koalitionsbildung Informelle Absprachen zwischen den Gruppen, welche der zusätzlichen Informationsgewinnung und der Suche nach Interessenverbündeten dienen.</p>	
	<p>3. Phase: Konferenz Teil I: Anhörung von Experten und Interessengruppen im Ausschuss Die Experten aus der Politikwissenschaft und die Vertreter der gesellschaftlichen Organisationen stellen ihre Standpunkte vor und werden von den Leitern und Mitgliedern des Auswärtigen Ausschusses befragt.</p>	Vortrag und Diskussion
	<p>4. Phase: Arbeitsphase der ständigen Ausschussmitglieder Die Arbeitskreise der Fraktionen innerhalb des Ausschusses überarbeiten und vervollständigen ihre Positionspapiere, indem sie Meinungen und Argumentationen der Experten und gesellschaftlichen Interessengruppen einarbeiten.</p>	GA/Diskussion mit Vertretern der Expertengruppen
	<p>5. Phase: Konferenz Teil II: Stellungnahmen der Parteien und Vorschläge für den Maßnahmenkatalog Die im Ausschuss vertretenen Fraktionen stellen ihre Position und Vorschläge für den Maßnahmenkatalog vor. Die Leiter der Ausschusssitzung verschaffen sich einen Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Positionen und stellen eine Prioritätenliste bzgl. der Verhandlungsschwerpunkte zusammen.</p>	Vortrag
	<p>6. Phase: Diskussion im Plenum/ Verhandlung strittiger Punkte im Maßnahmenkatalog Diskussion und Erörterung der strittigen Punkte unter Einbeziehung aller Beteiligten (Experten, NGO) mit dem Ziel, zu einer von allen Fraktionen getragenen Position zu gelangen.</p>	Diskussion der Argumente
	<p>7. Phase: Abstimmung und Verabschiedung einer einheitlichen Stellungnahme und eines konsensfähigen Maßnahmenkatalogs zur Vorlage im Deutschen Bundestag Nach Klärung der strittigen Punkte ist von den Leitern des Ausschusses ein Papier zur Abstimmung vorzulegen, welches die sich aus den Diskussionen abzeichnende Grundsatzposition in der Frage nach der Ausrichtung der deutschen Außenpolitik wiedergibt und die daraus abgeleiteten Maßnahmen enthält, welchen von allen Fraktionen zugestimmt worden ist.</p>	

<p>8. Phase: Reflexion des Planspiels Alternativ: Vorstellung des Berichtes im Plenum des Deutschen Bundestages und Diskussion</p> <p>Schüler beurteilen zum einen ihr Rollenverhalten und ihre Erlebnisse während des Planspiels. Zum anderen werden die Erkenntnisse, welche die Schüler durch das Planspiel über die politische Realität gewonnen haben, an der politischen Realität überprüft. Die Schüler befassen sich mit den Aufgaben der Ausschüsse des Deutschen Bundestages und vergleichen anhand eines exemplarischen Beispiels der Arbeit eines Ausschusses des Deutschen Bundestages ihre Erlebnisse aus dem Planspiel mit der tatsächlichen Funktionsweise und den Mechanismen der Ausschussarbeit.</p> <p>Alternativ ist es möglich, der Reflexion noch eine das Planspiel erweiternde Phase voranzustellen. Die Simulation einer sich an die Ausschussarbeit anschließenden Plenarsitzung des Deutschen Bundestages verdeutlicht den funktionalen Zusammenhang und zeigt die unterschiedliche Arbeitsweise beider Gremien auf. In der Plenarsitzung wird der Bericht des Ausschusses vorgestellt. Die Parteien – vor allem auch die aufgrund des fehlenden Fraktionsstatus von der Ausschussarbeit ausgeschlossenen Parteien – haben die Möglichkeit, sich zu dem Bericht zu äußern. Die an der Ausarbeitung der Stellungnahme beteiligten Fraktionen bekommen die Gelegenheit, ihren Standpunkt zu begründen und ihre nicht in den Bericht eingeflossenen Vorstellungen zu erläutern.</p>	<p>Simulation einer Bundestagsdebatte S5-M17, S5-M18</p>
---	--

Abkürzungsverzeichnis

DAB	Denken – Austauschen – Besprechen (Unterrichtsmethode)
EA	Einzelarbeit
GA	Gruppenarbeit
HA	Hausaufgabe
LSG	Lehrer-Schüler-Gespräch
LV	Lehrervortrag
SST	Selbstständige Schülertätigkeit
SV	Schülervortrag
UG	Unterrichtsgespräch