

Urteilsbildung durch Handlungsorientierung?

Der „Fall Ludin“ im Gemeinschaftskundeunterricht der gymnasialen Oberstufe

Georg Weinmann

1. Einleitung

Handlungsorientierung als Richtschnur für die politische Bildung ist seit geraumer Zeit ein fester Bestandteil der einschlägigen Diskussion und Praxis (Meyer 1992; Breit/Schiele (Hrsg.)1998; Massing 1998; Grammes 1999). Dabei lassen sich sowohl unterschiedliche Auffassungen in der Begriffsdefinition als auch in der praktischen Umsetzung von Konzepten erkennen. Einige Autoren schreiben der Handlungsorientierung in Lern- und Erfahrungsprozessen eine zentrale Rolle zu. Für sie liegen die Vorteile des Ansatzes in den Möglichkeiten zur Kombination von emotional-affektivem, instrumentellem und kognitivem Lernen. Der Begriff der „Ganzheitlichkeit“ kann hier als Stichwort dienen. Vertreter dieser Richtung verweisen darüber hinaus auf das emanzipatorische Leitbild des „mündigen Bürgers“, das der Handlungsorientierung in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung zu Grunde liege (Bundeszentrale für politische Bildung 1995: 147-152). Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis auf die Mehrdeutigkeit des Begriffes „Handlungsorientierung“. Neben der Verwendung des Terminus zur Beschreibung eines *methodischen* Instrumentariums, um Lernprozesse anstoßen und gestalten zu können („Wie?“) (Meyer 1992), wird in der einschlägigen Literatur zu Recht auch davon ausgegangen, daß „Handlungsorientierung“ als Befähigung zur Gestaltung sozialer und politischer Kontexte verstanden werden kann. Dieser Sinnzusammenhang stellt somit weniger methodische Überlegungen in den Vordergrund, sondern konzentriert sich auf *zielgeleitete* Aspekte politischer Bildung („Wozu?“).

Einige Stimmen machen jedoch darauf aufmerksam, daß Handlungsorientierung – sowohl als methodische Leitlinie wie als didaktisches Konzept – nicht zum unreflektierten Aktionismus ohne Einbettung in weiter- und tiefergehende Lernhorizonte verflachen dürfe. Bei der Planung und Durchführung entsprechender Einheiten müsse berücksichtigt werden, daß neben der Werteerziehung die Förderung von Urteilskompetenz angemessen zum Tragen komme (Sutor 1997). Sibylle Reinhardt hält in diesem Zusammenhang ein „interaktionistische(s) Lernkonzept“ für angebracht, „in dem die lernenden Subjekte den Prozeß aktiv mit konstruieren“ (Reinhardt 1999: 328). Aus diesem Blickwinkel ergeben sich vor dem dargestellten Hintergrund interessante Berührungspunkte zwischen der Urteilsbildung als Ziel politischer Bildungsarbeit und Elementen einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung. Im folgenden steht deshalb die Frage im Mittelpunkt, inwieweit sich beide Komponenten gegenseitig ergänzen können. Auf dieser Grundlage soll eine Unterrichtseinheit im Fach Gemeinschaftskunde der gymnasialen Oberstufe (Klasse 11) dargestellt und analysiert werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß eine handlungsorientierte Ausrichtung poli-

tischer Bildung nicht nur lernpsychologisch wichtige Motivationspotentiale erschließt. Entsprechende Verfahren können durch die Einbindung von Schülerinnen und Schüler in ein breites Spektrum von Lern- und Erfahrungskontexten auch zur Förderung der Urteilsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten und Problemlagen beitragen, ohne zwangsläufig zu „aktionistischen Reflexen“ zu verflachen.

2. Der „Kopftuchstreit“ in Baden-Württemberg als Unterrichtsgegenstand

Um die oben erwähnten Überlegungen an der Praxis zu überprüfen, eignet sich der „Kopftuchstreit“ in Baden-Württemberg mit seinen zum Teil sehr spannungsgeladenen politischen Auseinandersetzungen zwischen 1997 und 1998 besonders gut als „Fall“. Neben einer kurzen Darstellung zum Verständnis wichtiger Ereignisse¹ soll in diesem Abschnitt insbesondere auf die Relevanz der Vorgänge für die politische Bildung eingegangen und die sich daraus ergebende Problemstellung für die durchgeführte Unterrichtseinheit erläutert werden.

a) Der „Fall Ludin“ als Politikum

Nach der erfolgreichen Abschlußprüfung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd wurde Fereshta Ludin, Deutsche afghanischer Abstammung, auf Grund einer Einzelfallentscheidung des baden-württembergischen Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport zum Referendariat für die Ausbildung zur Grund- und Hauptschullehrerin zugelassen. Der Grund für dieses besondere Verfahren war die Tatsache, daß Frau Ludin auf das Tragen ihres Kopftuches im Unterricht besteht und diese Art sich zu kleiden als einen wichtigen Teil ihrer persönlichen Identität betrachtet. Die Fraktion der Republikaner im Landtag von Baden-Württemberg hatte zuvor in einer von ihr beantragten Aktuellen Debatte erfolglos die Überarbeitung des Lehrerdienstrechts gefordert. Damit sollte verhindert werden, daß Muslima zur Ausbildung zugelassen werden, die auf dem Tragen des Kopftuchs im Unterricht bestehen. Auch deren spätere Tätigkeit als Lehrerinnen in Baden-Württemberg wollte die Fraktion durch diese Initiative verhindern.

Nach dem Abschluß des Referendariats wurde Frau Ludins Antrag auf Übernahme in den Schuldienst im Juli 1998 vom Ministerium abschlägig beschieden. Kern der Begründung waren nicht die Forderungen der Republikaner, sondern die Feststellung, daß das Kopftuch im Islam hauptsächlich als Zeichen der Abgrenzung – und nicht der Integration – gelte. Dadurch werde das Toleranz- und Neutralitätsgebot verletzt, das insbesondere für (künftige) Beamte von großer Bedeutung sei². Auf der politischen Ebene führte eine Landtagsdebatte am 15. Juli 1999 unter lebhafter Anteilnahme der Medien zu einer zweiten parlamentarischen Auseinandersetzung mit dem Thema. Der Entschluß der Landesregierung blieb jedoch unverändert, so daß sich Frau Ludin dazu entschloß, Rechtsmittel einzulegen. Der Urteilspruch der 15. Kammer des Verwaltungsgerichtes Stuttgart Ende März 2000 bestätigte jedoch die Rechtsauffassung des Kultusministeriums. Aufsehen erregte dabei die Urteilsbegründung. In den drei Wochen später nachgereichten „schriftlichen Entscheidungsgründen“ folgte das Gericht über weite Strecken nicht der Argumentation der Landesregierung. Es nahm vielmehr eine qualitative Unterscheidung zwischen einzelnen Religionen vor, indem es feststellte, daß „laut Landesverfassung der Mensch dazu berufen [sei], in der ihn umgebenden Gemeinschaft seine Gaben in der Erfüllung des christlichen Sittengesetzes zu entfalten. Zudem solle die Erziehung der Jugend in Ehrfurcht vor Gott, im Geist der christlichen Nächstenliebe geschehen. Insbesondere aus dieser Wertentscheidung der Landesverfassung, die sich teilweise auch im Schulgesetz wiederfindet, ergeben sich für das Gericht die (...) engeren Voraussetzungen für Lehrer, die nicht-christlichen Religionen anhängen.“ (zitiert nach: Frankfurter Rundschau vom 20./21. April 2000). Diese Sichtweise bedeutet eine neue

Dimension in der juristischen Auseinandersetzung, die nun vor dem baden-württembergischen Verwaltungsgerichtshof in Mannheim in die nächste Runde geht.

Derzeit arbeitet Frau Ludin in Berlin, wo sie an einer islamischen Privatschule unterrichtet (Stuttgarter Zeitung vom 25. März 2000). Darüber hinaus war in der Presse zu lesen, daß sich die Landesregierung von Niedersachsen in einem ähnlich gelagerten Fall dazu entschlossen hat, die vor zehn Jahren zum Islam übergetretene Deutsche Iyman Alzayed nicht als Grundschullehrerin zu übernehmen, wenn sie weiterhin auf das Tragen des Kopftuches im Unterricht bestehe (Frankfurter Rundschau vom 11. September 1999). Diese Entscheidung setzt die uneinheitliche Handhabung entsprechender Anträge in den Bundesländern³ fort und wird aller Voraussicht nach die öffentliche Diskussion zu diesem Thema weiterhin beeinflussen.

b) Der „Kopftuchstreit“ als Gegenstand der politischen Bildung

Im komplexen „Fall Ludin“ bündeln sich mehrere für die politische Bildung elementare Lehr- und Lerninhalte. Insbesondere im Hinblick auf die noch zu beschreibenden „Bezugssysteme“ der Unterrichtseinheit ist ihre Darstellung von großer Bedeutung, weil sie das Spannungsfeld veranschaulichen kann, in dem sich der „Kopftuchstreit“ abspielt. Darüber hinaus ist es aus der Sicht des Lehrenden für die didaktische Analyse des Unterrichtsgegenstandes hilfreich, sich die unterschiedlichen Dimensionen deutlich zu machen. Schülerreaktionen können dadurch besser in den Gesamtzusammenhang eingeordnet und entsprechende Schwerpunktsetzungen innerhalb der Einheit vorgenommen werden. Vereinfacht läßt sich die Sachanalyse an folgendem Raster ausrichten:

Die *Polity-Dimension*: Im „Fall Ludin“ geht es aus dem Blickwinkel der Grundrechte um das Spannungsverhältnis zwischen persönlicher Selbstentfaltung bzw. Religionsfreiheit auf der einen Seite und der Reichweite von (beamtenrechtlichen) Loyalitätsverpflichtungen des Einzelnen gegenüber dem Staat auf der anderen. Dem Grundgesetz als Katalog der Verfassungsnormen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Neben Fragen der Verfassungskonformität politischen Handelns und des konstitutionellen Schutzes von Persönlichkeitsrechten ergeben sich bei dieser Thematik auch Berührungspunkte zum Aufbau und zur Arbeitsweise des Gerichtswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Der Bereich „Recht“ wird unter diesem Blickwinkel stark gewichtet. Institutionelle Gesichtspunkte ergeben sich des weiteren aus der unterschiedlichen Handhabung ähnlich gelagerter Fälle in den einzelnen Bundesländern. Hierbei können durch die verfassungsrechtlich verankerte Aufgabenteilung zwischen Bund und Ländern föderalistische Elemente in den Vordergrund der Betrachtung rücken. In erster Linie wäre eine vertiefte Behandlung des Föderalismus als ein etatistisches Konstruktionsprinzip der Bundesrepublik sowie dessen Arbeitsmechanismen denkbar, der sich die Behandlung von Aspekten der aktuellen Diskussion zur Reform des Bundesstaates anschließen könnte.

Die *Policy-Dimension*: Die geschilderte Kontroverse in Baden-Württemberg wirft durch die zentrale Rolle der islamischen Identität Frau Ludins auch ein Licht auf Wege der religiösen Koexistenz in Deutschland. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang Entwicklungen, die wichtige Hintergrundinformationen darüber liefern können, welche Prozesse zu den momentanen Konturen dieses Aspekts bundesdeutscher Gesellschaftspolitik geführt haben. Neben der Lebens- und Arbeitssituation von Ausländerkindern der zweiten und dritten Generation erscheint darüber hinaus die erst kürzlich verabschiedete Neufassung des deutschen Staatsangehörigkeitsrechts („doppelte Staatsbürgerschaft“) als Themenkreis jenseits der Kernproblematik besonders aktuell (Barwig u.a. (Hrsg.) 1999). Der „Fall Ludin“ eröffnet somit sinnvolle Möglichkeiten, in der politischen Bildung die Konzeptionalisierung und Umsetzung deutscher Ausländerpolitik zu behandeln, ihre Begründungszusammenhänge und Akteurskonstellationen zu thematisieren sowie Überschneidungen zwischen benachbarten Politikbereichen aufzuhehlen.

Die *Politics-Dimension*: Die Intensität der (landes-)parlamentarischen Beschäftigung und das große Medienecho in den Jahren 1997 und 1998 haben gezeigt, daß es sich beim „Fall Ludin“ um einen Vorgang handelt, der in der Öffentlichkeit – trotz der breiten Unterstützung für die Entscheidung der Landesregierung durch die Mehrzahl der im Landtag vertretenen Parteien – sehr kontrovers diskutiert wird. Dies liegt zu einem großen Teil in der Tatsache begründet, daß es sich beim „Kopftuchstreit“ um ein vielschichtiges Themenbündel handelt, dem die Akteure unterschiedliche Auffassungen von Politik, Gesellschaft und ihrer normativen Basis zugrunde legen. Dazu gehören die Bereiche „Minderheiten in Deutschland“, „Toleranz“ und „Multikulturalismus“. Auch die Verständigung über Schlagworte wie „Assimilation“, „Integration“ und „Koexistenz“ sollte angemessen berücksichtigt werden. Für die politische Bildung sind dabei – neben der Begriffsklärung – die Funktionsweisen des politischen Diskurses mit seinen verschiedenen Formen der Konfliktaustragung und Mechanismen zur Konsensfindung von großer Bedeutung.

c) Problemstellung und Unterricht

Das komplexe Geflecht, das sich mit dem „Kopftuchstreit“ in Baden-Württemberg verbindet, bedurfte wie jeder Unterrichtsgegenstand der altersspezifischen, am Leistungsvermögen und an der Zusammensetzung der Klasse orientierten Aufbereitung. Bei der Klasse 11, mit der die Einheit geplant und durchgeführt wurde, handelte es sich um eine Gruppe mit 16 Schülerinnen und Schülern (8 Mädchen und 8 Jungen). Insgesamt bewegte sich das Leistungsvermögen auf einem mittleren Niveau. Die überdurchschnittliche Kooperationsbereitschaft und vergleichsweise offene Atmosphäre im Klassenverband sollte für den Verlauf der Unterrichtseinheit fruchtbar gemacht werden und dazu beitragen, daß auch schwächere Schüler in allen Stadien ihre Interessen und Vorkenntnisse einbringen und dabei von leistungsstärkeren Schülern unterstützt werden konnten.

Viel Raum nahm zum Beginn der Einheit die Auswahl des Themas im Rahmen des Lehrplanblocks „Recht und Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland“ ein. Aus dem Angebot der zur Auswahl stehenden Gebiete („Ausstieg aus der Kernenergie“, „Staatsverschuldung“ und „Fall Ludin“) läßt die Entscheidung für die Auseinandersetzung mit den Vorgängen um die Pädagogin eine besondere Nähe der Jugendlichen zur Schule als Teil ihrer Lebenswelt erkennen. Die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes schuf daher günstige Bedingungen für die Verwirklichung eines wichtigen Grundsatzes der politischen Bildung: den des möglichst engen Bezuges von politischen Problemen und Sachverhalten zum Umfeld der Jugendlichen. Offensichtlich eröffneten die Vorgänge um Frau Ludin nicht nur Anknüpfungspunkte im Hinblick auf persönliche Erfahrungen mit Mitbürgern oder Altersgenossen islamischer Konfession, sondern auch in Bezug auf Aspekte des schulischen Alltags wie beispielsweise Facetten des Schüler-Lehrer-Verhältnisses. Darüber hinaus übte der Gegenstand durch seine aktuelle Brisanz und sein politisches Konfliktpotential eine überdurchschnittliche Anziehungskraft auf die 16- bis 17-Jährigen aus.

Eine Steigerung dieser Attraktivität resultierte nicht zuletzt aus der prononcierten Fragestellung, die als Leitfaden der gesamten Unterrichtseinheit dienen sollte. Nach einem gruppeninternen Klärungsprozeß wurde beschlossen, folgende Frage in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen: „Sollte das Land Baden-Württemberg Frau Ludin als Lehrerin übernehmen?“. Durch diese Zuspitzung entstand für die Schülerinnen und Schüler eine Entscheidungssituation, die mit einer großen Herausforderung für ihre Urteilsfähigkeit verbunden war. Die eingangs durchgeführte Abstimmung (Ergebnis: 7 Ja-, 6 Nein-Stimmen, 3 Enthaltungen) sollte nicht nur das Meinungsbild in der Klasse widerspiegeln, sondern auch erste Argumentationskonturen deutlich machen. Die Begründungen bestanden in diesem Stadium der Unterrichtseinheit vor allem aus Forderungen nach Toleranz (auf der Pro-Seite) und aus Hinweisen auf eine angenommene Indoktrinationsgefahr (auf der Contra-Seite). Verfassungsbezüge oder eine Anlehnung der Argumentation an die öffentliche Kontroverse spielten hingegen nur eine untergeordnete Rolle.

Um die Verbindung zwischen Lebens- und Systemwelt herzustellen (Beer 1998: 145-165), kristallisierten sich in der Anfangsphase der Einheit vier handlungsorientierte „Bezugssysteme“ heraus, die in Form von Arbeitsgruppen (AGs) für das Unterrichtsgeschehen operationalisiert werden sollten. Die thematischen Schwerpunkte reflektieren zum einen die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Zum anderen geben sie Aufschluß darüber, daß die Vielschichtigkeit der Thematik von den Jugendlichen im Großen und Ganzen auf einem altersgemäßen Niveau erkannt werden konnte. Insgesamt wurden vier AGs ins Leben gerufen, in denen jeweils vier Jugendliche die Gelegenheit hatten, bestimmte Aspekte des Themas zu vertiefen. Die Arbeitsgruppen boten den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus die Möglichkeit, im Rahmen ihrer Fähigkeiten die Vorgehensweise bei der Themenerschließung festzulegen (Handlungsprioritäten, Arbeitsteilung etc.) und die Abstimmung mit den anderen AGs zu üben. Als Material konnten die Jugendlichen neben der Dokumentation in der „Gegenwartskunde“ (2/1999) und eigenen Zeitungsausschnitten auf verschiedene Grundgesetzkommentare (z. B. Scholz 1997) und im Internet recherchierte Informationen zurückgreifen⁴. Angestrebt wurde die Präsentation von Ergebnissen in Form einer Stellwandsequenz und eines Videos.

Schaubild 1: Arbeitsgruppen als Bezugssysteme, Entscheidungssphären und Handlungsforen

| Bezugssystem: | Methode: | Leitfrage(n): |
|------------------|---|--|
| Konstitutionell | Beschäftigung mit dem Grundgesetz (GG) (Richterbefragung, Literaturer-schließung, Erarbeitung einer Stellwand zur Präsentation) | Welche Aussagen macht das GG zur Freiheit des Individuums, zu Religion und Staatsloyalität? Welche Artikel können Grundlage für die anstehende Rechtsprechung sein? Wie werden diese bislang vom BVerfG interpretiert? |
| Sozial-empirisch | Umfrage (u.a. Erarbeitung einer Stellwand zur Präsentation) | Welche Entscheidung würden Mitschüler, Freunde, Eltern, und Bekannte treffen? Wie wird diese Entscheidung begründet? |
| Kulturell | Video erstellen (Vorführung für die Schulöffentlichkeit) | Wie leben Muslime in unserer unmittelbaren Umgebung? Was unterscheidet/verbindet sie von/mit Christen? Wie lässt sich das Verhältnis zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen beschreiben? |
| Politisch | Untersuchung der politischen/öffentlichen Kontroverse (Stellwand als Beitrag zur Ergebnispräsentation) | Welche Auffassungen werden von den einzelnen Lagern vertreten? Wie werden die Meinungen begründet? Welche Koalitionen lassen sich erkennen? |

d) Ergebnisse

Als Präsentationsform für die erarbeiteten Ergebnisse wurde – neben den bereits erwähnten Stellwänden für die Schulöffentlichkeit und der Videovorführung durch die „sozial-empirisch“ arbeitende Gruppe – eine fiktive Podiumsdiskussion für das Fernsehen gewählt. Jede „Expertengruppe“ war mit einem „Mitarbeiter“ in dieser Runde vertreten. Den übrigen Schülerinnen und Schülern kam die Aufgabe zu, als Teil des „Publikums“ Fragen zu stellen und die Fachleute auf dem Podium zur fundierten Rechtfertigung ihres Standpunktes zu bewegen.

In dieser Phase der Unterrichtseinheit konnte festgestellt werden, daß sich die Argumentationsvielfalt und -sicherheit der Jugendlichen im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Thema spürbar veränderte. Es wurde deutlich, daß während der Einheit erworbenes Faktenwissen problemorientiert in die Debatten eingebracht werden konnte und auch die „Diskussionsroutine“ (Aufgreifen vorangegangener Beiträge, Beachtung der Rednerliste etc.) qualitativ aufgewertet wurde. Diese Entwicklung führte nicht nur zu einer Belebung des Gesprächs, sondern bei vielen Schülerinnen und Schülern auch zu einem gesteigerten Differenzierungs- und Empathievermögen. Die Urteilsfähigkeit wurde also insofern gestärkt, als die vorgetragenen Auffassungen in umfangreichere Argumentationszusammenhänge integriert und dabei mehrere Dimensionen des Problems (kulturell, rechtlich, gesellschaftlich, politisch) berücksichtigt werden konnten. Eine Schülerin stellte fest: „Erst die Podiumsdiskussion hat mir klar gemacht, um was es bei dem Kopftuchstreit eigentlich alles geht. Am deutlichsten wurde das dadurch, dass die vier Diskussionsteilnehmer immer versucht haben, ihre verschiedenen Sichtweisen einzubringen.“ (Quelle: Unterrichtsprotokoll).

Die handlungsorientierte Ausrichtung des Unterrichts führte darüber hinaus zu einer großen Einsatzbereitschaft der Jugendlichen. Durch das vergleichsweise breite Spektrum der Arbeitsgruppen konnte die überwiegende Anzahl der Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Interessenschwerpunkte eine AG wählen und individuelle Kenntnisse und Fähigkeiten in deren Arbeit einbringen. Durch die Möglichkeit zur Mitgestaltung der thematischen Schwerpunktsetzung und organisatorischen Rahmenbedingungen für die gesamte Einheit war es möglich, die Anregungen der Jugendlichen bereits in einem sehr frühen Stadium der Unterrichtssequenz zu berücksichtigen. Das dadurch gesteigerte Selbstbewußtsein der Jugendlichen baute Hemmungen ab, die eigene Meinung in der Gruppe zu vertreten. Dies wirkte sich nicht nur fruchtbar auf die Atmosphäre in den einzelnen AGs und im Klassenverband aus, sondern fand auch seinen positiven Niederschlag in den Abschlußpräsentationen. So merkte ein Schüler an: „Ich fand gut, dass das Ganze *unser* Projekt war. Wir waren von A bis Z dabei. Die viele Arbeit hat sich gelohnt, weil die anderen auch 'was von unseren Ergebnissen mitbekommen haben.“ (Quelle: schriftliche Befragung).

Unter kognitiven Gesichtspunkten war es für die Schülerinnen und Schüler eine wertvolle Erkenntnis, daß sich politische Prozesse sehr komplex gestalten können und deshalb in den seltensten Fällen „von jetzt auf nachher“ in eine Entscheidung mit breiter Konsensgrundlage münden. Insbesondere der momentane „juristische Schwebezustand“ konnte Verbindungen zwischen Recht und Politik verdeutlichen und darüber hinaus eine Anregung für argumentativ untermauerte Prognosen – nicht assoziative Spekulationen – der Schülerinnen und Schüler bieten. In dieser Hinsicht sollten die Erwartungen jedoch nicht zu hoch geschraubt werden. In der dargestellten Unterrichtseinheit kam es in diesem Zusammenhang dennoch zu durchaus interessanten und fundierten Beiträgen auf altersgemäßem Niveau, die eine Vielzahl der erarbeiteten Ergebnisse berücksichtigten. Wichtig war vor allem der Umstand, daß sich in diesem Prozeß auf der „Mikroebene“ der schulischen politischen Bildung Aspekte der aktuellen Situation auf der „Makroebene“ von Bund und Ländern widerspiegeln und die Auffassungen der Jugendlichen Ausgangspunkt für entsprechende Einschätzungen waren. Ein Mädchen vertrat am Ende der Unterrichtseinheit die Auffassung: „Ich mache mir jetzt über den Kopftuchstreit ganz andere Gedanken als am Anfang [des Projektes]. Die Richter haben eine sehr schwere Aufgabe. Den Streit möchte ich auf jeden Fall weiter verfolgen.“ (Quelle: schriftliche Befragung).

Eine zweite Abstimmung am Ende der Unterrichtseinheit ergab, daß sich die Mehrheitsverhältnisse in der Klasse auf eine interessante Art und Weise verändert hatten: Während sich nun 8 Jugendliche für eine Übernahme von Frau Ludin in den baden-württembergischen Schuldienst aussprachen, waren 7 Schülerinnen und Schüler dagegen. Ein Mädchen enthielt sich der Stimme. Auffällig ist, daß es bei der zweiten Abstimmung nur zu einer Enthaltung gekommen ist. Offensichtlich hat die intensive handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem „Kopftuchstreit“ die Urteilsbildung gefördert.

3. Fazit

Geht man von einem *methodischen* Verständnis der „Handlungsorientierung“ aus, legt das Ergebnis der Unterrichtseinheit zum „Fall Ludin“ den Schluß nahe, daß handlungsorientierte politische Bildung einen wichtigen Beitrag zur Urteilsbildung leisten kann. Zu den Vorteilen dieser Konzeption gehört sicherlich ein gesteigertes Motivationsniveau der Jugendlichen, die mögliche Nähe zwischen einer interessengeleiteten Themenauswahl durch die Schülerinnen und Schüler und der zielgerichteten Bearbeitung einer gestellten Aufgabe (in unserem Fall: „Sollte das Land Baden-Württemberg Frau Ludin als Lehrerin übernehmen?“) sowie das breite Spektrum von „Bezugssystemen“. Sie sollen dazu dienen, der systemischen Komplexität eines Untersuchungsgegenstandes in Ansätzen gerecht zu werden, ohne den lebensweltlich geprägten politischen Erfahrungshorizont der Jugendlichen aus dem Gesichtsfeld zu verlieren.

Die handlungsorientierte Ausrichtung des Gemeinschaftskundeunterrichts erfordert jedoch bereits im Vorfeld eine zeitintensive Rahmenplanung. Da die Schülerinnen und Schüler möglichst früh in die Konzeption mit einbezogen werden sollten, erhöht sich durch dieses Vorgehen der Koordinationsbedarf zusätzlich. Von den Jugendlichen wird darüber hinaus über weite Strecken ein sehr selbständiger Arbeitsstil verlangt. Nicht alle Schülerinnen und Schüler können dieser Anforderung problemlos gerecht werden. Für die begleitende Lehrkraft besteht in dieser Hinsicht die Aufgabe, die „Grauzonen“ zwischen angeleitetem Lernen und überfordernder eigenständiger Arbeit so gering wie möglich zu halten. Um dies zu erreichen, ist es von großer Bedeutung, über die einzelnen Phasen der Themenerarbeitung stets gut informiert zu sein, gegebenenfalls für die richtigen Impulse zu sorgen sowie den Zusammenhang zwischen den Teilschritten und der gesamten Einheit nicht aus den Augen zu verlieren. Darüber hinaus ist es unerlässlich, den eigenen Kenntnisstand auf eine möglichst breite Basis zu stellen. Dies bedeutet auch, handlungsorientierte politische Bildung als besonders intensiven *kybernetischen Prozeß* zu verstehen, in den ständig neue Informationen eingespeist werden und der einer häufigen Rejustierung bedarf.

Über Zusammenhänge von Urteilsbildung und Handlungsorientierung unter *zielgerichteten* Prämissen nachzudenken, bedeutet eine „Umkehrung der Vorzeichen“: Während Handlungsorientierung aus methodischer Perspektive ein Instrument zur Schulung der Urteilsfähigkeit sein kann, wandelt sie sich vom Mittel zu Zweck, wenn sie – nach vorangegangener Urteilsbildung – eine Veränderung sozio-politischer Kontexte nach sich ziehen soll. Unter dieser Bedingung wird Urteilsbildung zur *Voraussetzung* für politisches Handeln und kann als Antrieb für gesellschaftliches Engagement im Sinne der Trias von „Sehen-Beurteilen-Handeln“ dienen. Im vorliegenden Fall lag die Betonung auf einem methodischen Verständnis von „Handlungsorientierung“. Geht man jedoch von einem weiter gefaßten Politik- und Partizipationsbegriff aus (Claußen 1998), erscheint die Distanz zwischen „Handlungsorientierung“ als Ziel bzw. Methode nicht mehr so frappierend wie oft angenommen. Vielmehr können die schülerorientierten „Bezugssysteme“ einem altersgemäßen Brückenschlag zwischen der Lebens- und Systemwelt dienen, das politische Bewußtsein schärfen und den Schülerinnen und Schülern Schritt für Schritt die Möglichkeiten politischer Handlungsspielräume aufzeigen. Dadurch werden methodische und zielgerichtete Handlungsorientierung zu zwei Seiten einer Medaille, die mit dem Leitbild des „mündigen Bürgers“ umschrieben werden kann.

Anmerkungen

- 1 Für eine ausführlichere Darstellung der Entwicklung vgl. Weinmann in: Gegenwartskunde 2/1999.

- 2 Diese Haltung kommentiert kritisch: Debus 1999.
- 3 Während die Entscheidung der baden-württembergischen Landesregierung seinerzeit von der damaligen Regierungskoalition zwischen der SPD und Bündnis 90/Die Grünen in Hessen unterstützt wurde (Frankfurter Rundschau vom 15. Juli 1998), hat sich die nordrhein-westfälische Landesregierung zur Übernahme von Muslima in den Schuldienst entschlossen, die auch im Klassenzimmer das Kopftuch tragen wollen (Frankfurter Rundschau vom 17. September 1998). Einen Überblick bietet: Stuttgarter Zeitung vom 15. September 1999.
- 4 Vgl. u.a. <http://www.paperball.de>

Literatur:

- Barwig, Klaus u.a. (Hrsg.): Neue Regierung – neue Ausländerpolitik? Hohenheimer Tage zum Ausländerrecht 1999 und 5. Migrationspolitisches Forum. Baden-Baden 1999.
- Beer, Wolfgang: Politische Bildung im Epochenwechsel. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim, München 1998.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Taunus 1998.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Politikdidaktik kurzgefaßt. Planungsfragen für den Politikunterricht. Bonn 1995.
- Claußen, Bernhard: Kommunikationswissenschaftliche Aspekte: Politisches Handeln Jugendlicher in der Informations- und Mediengesellschaft, in: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. 2. Auflage. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998, S. 68-121.
- Debus, Anne: Der Kopftuchstreit in Baden-Württemberg – Gedanken zu Neutralität, Toleranz und Glaubwürdigkeit, in: Kritische Justiz 3/1999, S. 430-448.
- Grammes, Tilmann: Handlungsorientiertes Lernen, in: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 212-217.
- Ders. Handlungsorientierung im Politikunterricht. Hannover 1997. 2. Auflage.
- Massing, Peter: Handlungsorientierte Methoden für den Politikunterricht. Schwalbach/Taunus. 1998.
- Meyer, Hilbert: Handlungsorientierter Unterricht, in: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bonn 1992, S. 500-516.
- Reinhardt, Sibylle: Handlungsorientierung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Taunus 1997, S. 105-114.
- Dies.: Politische Urteils- und Entscheidungsprozesse, in: Mickel, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 326-329.
- Scholz, Lothar: Grundgesetz für Einsteiger. Bonn 1997.
- Sutor, Bernhard: Kleine politische Ethik. Bonn 1997.
- Weinmann, Georg: Der Kopftuchstreit in Baden-Württemberg. Konturen der parlamentarischen Debatte und öffentlichen Diskussion im „Fall Ludin“, in: Gegenwartskunde 2/1999, S. 215-221.