

## Wissenschaftspropädeutik und reflexive Wertebildung

Sibylle Reinhardt und die Didaktik des politischen Unterrichts – zu ihrem 60. Geburtstag

*Walter Gagel*

Wir – ein Kurs „Sozialwissenschaften“ in der Jahrgangsstufe 12 und ich – behandelten volkswirtschaftliche Zusammenhänge und dabei auch die Ermittlung des Sozialprodukts (die Szene spielte etwa um das Jahr 1975). Das grundsätzliche Problem bei der Berechnung des Sozialprodukts ist ja, daß Äpfel und Birnen – also ganz unterschiedliche Güter und Dienstleistungen – addiert werden müssen, damit eine zusammenfassende Gesamtgröße entstehen kann. Gelöst wird das Problem durch den Bezug zum Tauschwert, indem die Preise als Gewicht zur Menge hinzukommen; die produzierten Güter bzw. die erbrachten Dienstleistungen werden also mit ihren Marktpreisen gewichtet.

Diese Berechnungsweise war aus unserem Lehrbuch zu entnehmen. Nach ein paar Konkretisierungen, welche Güter und Dienstleistungen demnach in die Berechnung eingehen, fiel einigen Mädchen auf, daß die Hausfrauenarbeit also nicht erfasst wird. Es entwickelte sich ein kleiner Tumult: Das bedeute ja, dass nach den Definitionen der Volkswirtschaftslehre und auch des Statistischen Bundesamtes die meiste Frauenarbeit gar nicht zum Volkswohlstand zähle!

Was das denn mit wissenschaftlicher Objektivität zu tun habe, wurde gefragt. Diese Berechnung sei zwar objektiv in dem Sinne, dass ein Gegenstand distanziert betrachtet werde, auch in dem Sinne, dass über die Festlegung der Messoperation unterschiedliche Subjekte zum gleichen Ergebnis kommen würden, also die Reproduzierbarkeit gegeben sei, aber eine Erfassung des Objektes sei überhaupt nicht gewährleistet und die eventuelle Behauptung von Wertfreiheit sei lachhaft. Kurzum, es könne ja gar nicht wahr sein. [...]

Einige Mädchen beschlossen, einen Brief zu verfassen und an die Familienministerin zu schicken. Die Empörung der Mädchen wurde dadurch verstärkt, dass kein Junge aus dem Kurs die Aufregung der Mädchen teilte. Der Brief wurde verfasst und abgeschickt. Die Antwort war, kurz gefasst: Man kenne das Problem, man habe keine geeigneten Schätzverfahren, man könne nichts tun.

(Didaktik der Sozialwissenschaften, Opladen 1997b, S. 9f.)

Dies ist eine der Unterrichtsszenen, die man in den Veröffentlichungen von Sibylle Reinhardt häufig findet. Sie sind aus ihrem Unterricht entstanden, eine Art Gedächtnisprotokoll oder Nacherzählung. Die jetzige Universitätslehrerin in Halle hat bis vor einigen Jahren noch unterrichtet, hatte aber damals schon neben der Schule wissenschaftlich gearbeitet, publiziert und auch universitär gelehrt.

Was ist der Autorin an diesem Beispiel wichtig? Sie antwortet in ihrem Kommentar dieser Szene (ebda. S. 10f.),

- „dass wissenschaftliches Vorgehen eine Fülle von Entscheidungen beinhaltet, die überhaupt nicht nur technischer Art [...] sind“;
- „dass Schülerinnen und Schüler das wissenschaftliche Vorgehen [...] prüfen können“;
- dass „technische Operationen in den Lebenszusammenhang dieser Gesellschaft interpretiert“ werden;
- dass „sich aus der Auseinandersetzung politisches Handeln“ ergab;
- dass im Unterricht der gymnasialen Oberstufe darum gehe, „nicht primär fertiges Wissen zu vermitteln, sondern exemplarisch das Werden von Wissen für die Lernenden erfahrbar zu machen“
- dass „Wissenschaft als soziale Konstruktion von Wirklichkeit Bestandteil des Lebens in dieser Gesellschaft“ ist.

In diesen Aussagen stößt man auf einen Schwerpunkt der Didaktik von Sibylle Reinhardt: die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts, von ihr jedoch verstanden als „Propädeutik“.

## 1. Wissenschaftsorientierung als Propädeutik

„Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. Das bedeutet nicht, daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder gar auf Forschung abzielen sollte; es bedeutet auch nicht, daß die Schule unmittelbar die Wissenschaften vermitteln sollte.“ Hier gebe es fließende Übergänge hinsichtlich der Vermittlung von Wissenschaft. „Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaft erkannt und entsprechend vermittelt werden.“ Mit diesen Ausführungen hat der Deutsche Bildungsrat in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1972: 33) eine *bildungstheoretische* Definition des Begriffes „Wissenschaftsorientierung“ gegeben.

Während der Bildungsrat also Wissenschaftsorientierung als Aufdeckung der Wissenschaftsbestimmtheit von Wissen versteht, gibt Hagen Weiler eine *erkenntnistheoretische* Definition; Wissen wird bei ihm Erkenntnisquelle für definierte Zwecke. Er versteht Wissenschaft „als methodisch-systematisches Verfahren zur intersubjektiven Überprüfung von Politik im Hinblick auf deren Grundlagen, Bedingungen und Folgen“ und stellt die einzelnen Schritte des hierfür erforderlichen Vorgehens dar (Weiler 1988: 26). Die Lernenden sollen also die Fähigkeit erwerben, derartige Verfahren zur „sachverständigen Beurteilung von Politik und zur begründbaren Teilnahme“ (ebda.) anzuwenden.

In beiden Definitionen werden Aussagen über die Beziehung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen gemacht. *Bildungsrat*: Er erwartet von der Aufdeckung der wissenschaftlichen Komponenten im schulisch vermittelten Bildungswissen eine Transformation des wissenschaftlichen Wissens in das Alltagswissen. *Weiler*: Methoden der wissenschaftlichen Analyse sind Instrumente zur Urteilsbildung über Politik und zur Entdeckung von Handlungsmöglichkeiten.

Das didaktische Denken von Sibylle Reinhardt lässt sich beiden Definitionen zuordnen, deckt sich aber mit ihnen nicht völlig. Wissenschaftsorientierung *bildungstheoretisch*: Auch bei ihr sind Erkenntnisse über Welt und Umwelt wissenschaftlich vermittelt, nur dass diese Wissenschaft, nämlich Sozialwissenschaft, nicht nur stabile Strukturen oder Systematisierungen beschreibt, sondern den *sozialen Wandel*. „Die moderne Welt ist dadurch gekennzeichnet, dass sozialer Wandel sie zunehmend dynamisch prägt.“ (Reinhardt 1997b, 13) Was beispielsweise Soziologie erkennbar macht, das sind „Vorgänge der Verflüssigung sozialer und psychischer Zusammenhänge“, also Begriffe wie „Individualisierung“, „Pluralisierung“, „Globalisierung“, womit Prozesse, nicht Zustände beschrieben werden, und „Reflexivität“, was die „Theoretisierung von Denken und Handelns“ erfasst. (14) Von „Bildungsgütern“ wird hier nicht mehr gesprochen, das Erkennbare ist fließend, aber wo bleibt da der Halt? Er soll im wesentlichen kommunikativ hergestellt werden, Individuen müssen im hohem Maße „eigenverantwortlich und schöpferisch zu einem je auszuhandelnden Konsens über die Art und Weise ihres Zusammenlebens kommen“. So wird der Bildungsbegriff erweitert; er enthält nach Reinhardt

„auch die Fähigkeit des Menschen, mit wechselnden Verhältnissen auch wechselnde Entscheidungen zu treffen, auf die Änderungen Einfluss zu nehmen, neuartiges Wissen und neuartige Fähigkeiten und Bereitschaften zu entwickeln bzw. aufnehmen zu können, sie zu beurteilen und eigene Bedürfnisse einzubringen und zu vertreten – und dabei er selbst zu bleiben und sich mit anderen Menschen verständigen zu können“. (14)

Wissenschaftsorientierung *erkenntnistheoretisch*: Auch bei Reinhardt werden wissenschaftliche Verfahren gelernt und ihre Anwendung erprobt. Aber das Eingangsbeispiel zeigt noch etwas anderes: Die Behandlung eines banalen Themas wie „Sozialprodukt“ löste einen Protest gegen die Vernachlässigung der Frauenarbeit bei der Berechnung aus. Eine streng methodisch gewonnene Aussage bewirkt Betroffenheit. Die wissenschaftliche Methode selber wird nun kritisch geprüft, sie wird im Lebenszusammenhang der Gesellschaft interpretiert. Wissenschaft wird also nicht nur angewendet, sondern den Lernenden wird gleichsam ein Blick hinter die Kulissen gewährt, indem sie das Werden von wissenschaftlichem Wissen erfahrbar gemacht bekommen. Statistische Ergebnisse sind danach nicht mehr unumstößliche Wahrheiten, sondern Produkt von methodischem Vorgehen, das auch anders angelegt sein kann. Und das Beispiel zeigt sehr schön, wie dieses Vorgehen in der Lerngruppe als sozialer Prozess erfolgt im Miteinander und Gegeneinander der Teilnehmer. Plötzlich spielen geschlechtsspezifische Interessen hinein; die Schülerinnen fühlen sich in ihrer Frauenrolle vernachlässigt. Die Lernenden erleben die soziale Dimension ihrer Erkenntnisprozesse, und so erscheint Wissenschaft nicht nur als Konstruktion von Wirklichkeit, sondern als „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“ (11).

Reinhardts Didaktik ist eine „Didaktik der Sozialwissenschaften“. Gemeint ist das Unterrichtsfach in der gymnasialen Oberstufe. Von jeher ist diese geprägt durch ihre Position zwischen Schule und Hochschule. Also was ist Studierfähigkeit? Was ist Wissenschaftlichkeit dieses Unterrichts? Versteht sich die Oberstufe des Gymnasiums als Vorseminster, das den Eingang in das Fachstudium erleichtern soll? Reinhardt zieht die „Richtlinien Sozialwissenschaften für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen“ heran, zu deren Koautoren/innen sie gehörte. Dort lautet die Antwort: Die Aufgabe ist „Wissenschaftspropädeutische Ausbildung“ (18).

Wissenschaftsorientierung als *Propädeutik*: Dieser Begriff grenzt von der Auffassung des „Vorseminars“ ab. Die Lernenden werden in Elemente wissenschaftlich-methodischen Arbeitens „exemplarisch“ eingeführt. Es geht dabei um das Kennenlernen der Charakteristika wissenschaftlichen Vorgehens; sieben werden aufgeführt (23-25), darunter „zentrale Verfahrenselemente“, „Handhabung von Fachbegriffen“, „Umgang mit Theorien“, „Methoden der Daten- und Aussagegewinnung“, aber auch – wie schon erwähnt – die „soziale Dimension des Handelns und Urteilens“ in der Wissenschaft. Und so definiert Reinhardt: „*Wissenschaftspropädeutik* kann jetzt heißen, dass im Schulunterricht versucht wird, die gen. Elemente wissenschaftlich-methodischen Arbeitens in einer einführenden, exemplarischen Weise zu vermitteln.“ (25, Hervorhebung daselbst) Gemeint ist jedoch nicht ein methodischer, sondern ein didaktischer Begriff. Die Schule sei nicht den Regeln des Wissenschaftsbetriebes verpflichtet und könne weitere didaktische Prinzipien in ihre Zielvorstellungen integrieren, so „die gesellschaftliche und individuelle Relevanz des Erlernten rechtfertigen“, „die Bedeutung für das Leben der Menschen mit einbeziehen“ (25f.) – all das zeigt auch das Eingangsbeispiel.

Dies ist eine für die Didaktik der Sozialwissenschaften bedeutsame Klärung und ein Kernelement in der Didaktik von Sibylle Reinhardt.

## 2. Professionalität

Der gestandene Sozialwissenschaftler möchte jetzt vielleicht von Verwässerung sprechen. Was bleibt von der Wissenschaft übrig? Bei der Klärung dieser Zweifel hilft ein Blick auf die Lehrerrolle und dabei besonders auf den Begriff der „Professionalität“ des Lehrers. Dieser meint: Der Lehrer ist nicht Sozialwissenschaftler, sondern Lehrer der Sozialwissenschaften im gleichnamigen Unterrichtsfach.

Man muss von Vorstellungen wie denen vom „geborenen Lehrer“ oder dem „Pädagogischen Bezug“ Abschied nehmen, wenn man der Begrifflichkeit von Sibylle Reinhardt folgen will. Profession ist für sie ein für die Gesellschaft relevanter Dienstleistungsberuf, der hochgradig spezialisiertes Wissen erfordert. Die Anwendung erfolgt für Klienten gegen Honorar oder Gebühr und dient dem öffentlichen Wohl, so nach einer Definition in einem soziologischen Lexikon (Reinhardt 1995, 46). Diese Definition ist allgemein, sie trifft auf freie Berufe wie Arzt und Rechtsanwalt zu, ermöglicht aber auch, Erkenntnisse für die Profession des Lehrers abzuleiten. Denn auch für ihn gilt „die Kompetenz-Asymmetrie in der Beziehung Professioneller/Klient und die Aufgabe der Stellvertretung eines Wissenszusammenhangs gegenüber dem Klienten durch den Professionellen“, und das schließt ökonomische Berufe aus, bei denen das Nutzenkalkül im Vordergrund steht. Der Professionelle handelt im „Klienten-Interesse“.

Wozu hilft diese abstrakte und sehr allgemeine soziologische Begriffsbestimmung? Sie ist geeignet, die Lehrerin, den Lehrer von pädagogischen Mythen zu entlasten, die zu einer Überforderung des Berufes führen, wenn für „Lernen“ z.B. „Wärmemetaphern“ wie Begegnung oder Nähe angeboten werden. (52) Seit langem hat Reinhardt ihre Aufgabe darin gesehen, besonders die „Konfliktstruktur der Lehrerrolle“ als das Spezifikum dieser Profession im Unterschied zu anderen Professionen herauszuarbeiten.

Drei Konfliktdimensionen unterscheidet sie (48f.):

- I. Ist der Schüler der Klient des Lehrers? (Gesellschafts/Selektionsfunktion versus Schüler/Funktion der Förderung)
- II. Was will der Klient Schüler? (Schüler-Zukunft versus Schüler-Gegenwart)
- III. Wie lebt der Klient Schüler? (Schüler-Gruppe versus Schüler-Individuum)

Man sieht, dass es für den Lehrer keine eindeutige Antworten gibt. Selbstverständlich Förderung, aber der Lehrer hat auch die gesellschaftliche Aufgabe der Selektion und damit der Allokation (in Berufe). Das Leben liegt in der Zukunft, aber der Schüler lebt auch in der Gegenwart, in der lebendigen Aktualität seines Schülerdaseins. Und schließlich unterrichtet der Lehrer nicht einzelne Schüler, sondern Gruppen. Wie soll er die Rücksichtnahme auf Probleme einzelner Schüler mit der notwendigen Allgemeinheit der Normen für die Gruppe vereinbaren, ohne ungerecht zu erscheinen?

Angesichts dieser Problemstruktur der Lehrerrolle lautet die Antwort von Reinhardt: „Die Metapher des ‚Balancierens‘ umschreibt dieses Handeln der Konfliktstruktur.“ (49f.) Sie setzt diese Aussage bewusst gegen „verharmlosende Bestimmungen“ der Professionssoziologie, auf die hier nicht mehr eingegangen werden kann. Die Metapher öffnet eine realistische Sicht, weil sie nach Auffassung von Reinhardt das völlige Gelingen des Lehrerhandelns als unwahrscheinlichen Fall kennzeichne. (51) Professionalität hat hier die Funktion der Entlastung.

Das sind negative Bestimmungen. Wie aber klingt dies positiv? Ein Beispiel kann dabei weiterhelfen. (Gagel 2000, S. 256)

Eine Lehrerstudentin berichtete aus ihrem Schulpraktikum, dass sie Schwierigkeiten mit dem Beutelsbacher Konsens im Zusammenhang mit den Bombenangriffen auf Belgrad habe. Sie und fast alle Schüler/innen seien der Meinung, dass diese Bombenangriffe falsch und verurteilungswürdig seien. Daher sei es für sie schwer einsehbar, Gründe *für* diese Position im Unterricht anzuführen. Sie habe dies daher auch unterlassen. Mit der Urteilsbildung in der Klasse sei sie sehr zufrieden gewesen.

Wie ist das zu beurteilen?

Die Lernaufgabe „kontroverses Denken“ fordert vom Lehrenden die Lösung der Planungsaufgabe „Besonderung und Differenzierung“, die Aufgabe also, den Schülern die in einem Thema enthaltene *Vielfalt* im Unterricht aufzuschließen. Das geschieht in der *Unterrichtsvorbereitung* durch Sachanalyse und didaktische Analyse. Vergessen wird aber leicht, dass dies auch zum Problem für die *Lehrerrolle* in der Unterrichtssituation werden kann.

Sibylle Reinhardt hat beobachtet: Lerngruppen haben ein unterschiedliches Verhältnis zur Komplexität, und dies erfordert unterschiedliches Lehrerverhalten. Sie kennt „Typen unterrichtlicher Interaktion“, die hier knapp zusammengefasst werden:

- „Die Lerngruppe repräsentiert selbst die politischen Kontroversen, so dass sich der Lehrer zurückhalten kann oder für einen angemessenen organisatorischen und gruppendynamischen Arbeitszusammenhang sorgen muss. *These*: Wenn die Schüler politisch sind, braucht es der Lehrer nicht zu sein – in heterogenen Gruppen.“

- „Die Lerngruppe repräsentiert nicht selbst die politische Kontroverse, so dass der Lehrer sich in strategischer und taktischer Absicht engagieren muss. *These*: Wenn die Schüler unpolitisch oder einseitig politisch sind, muss der Lehrer politisch sein.“ (Reinhardt 1988, S. 70, 72, Hervorhebungen daselbst)

Reinhardt geht also von der Prämisse aus, dass im politischen Unterricht immer Komplexität, also Kontroversität vergegenwärtigt werden muss, um Urteilsbildung überhaupt erst zu *ermöglichen* („Alternativen haben“). Die zitierte Lehrerstudentin hat demnach *keine* Urteilsbildung angeregt, wie sie glaubte, sondern sie war zufrieden damit, dass die Schüler/innen sich ihrer Meinung anschlossen. Sie hat *Homogenität* erzeugt, weil sie bei sich selber Kontroversen nicht zugelassen hat.

Professionalität bedeutet hier also: Die Lehrerin, der Lehrer weiß, daß sie das Ziel „kontroverses Denken“ als unverzichtbarer Bestandteil der politischen Didaktik anstreben sollten und wie sie das in konkreteten Unterrichtssituationen erreichen können, z.B. durch Gegensteuern. Der professionelle Lehrer kann – wie in diesem Beispiel – Typen von Lerngruppen unterscheiden. Er hat Theorie und Praxis zugleich. Mit den Worten von Reinhardt kann dies präzisiert werden:

„Fachdidaktik ist in diesem Konzept dasjenige theoretische Professionswissen, das die Transformation von Wissensbeständen (kulturellen und wissenschaftlichen) in Lernprozessen reflektiert und dabei den Praktikern konkrete Strategien für die Bearbeitung von Handlungsproblemen – vornehmlich in der Fassung ‚didaktischer Prinzipien‘ (z.B. Handlungsorientierung, Schülerorientierung) – anbietet.“ (1995, 53)

### 3. Handlungsorientierung als „Lernen in Interaktionen“

Gewiss, das ist eine hoch kondensierte Definition. Leichter wird es, wenn wir uns einem der didaktischen Prinzipien zuwenden, das Reinhardt besonders wichtig ist: Handlungsorientierung.

Die Literatur hierzu ist reichhaltig, man braucht nur zu dem Sammelband Breit/Schiele 1998 zu greifen, um eine Vorstellung davon zu gewinnen, und dieser stellt doch nur eine Momentaufnahme dar. Unklar ist bereits, ob es sich um ein methodisches oder didaktisches Prinzip handelt (wahrscheinlich beides). Aber ganz abgesehen davon: Während Reinhardt sich hier in guter Gesellschaft befindet, wenn sie darüber schreibt, sollte doch noch erwähnt werden, dass sie das vorhergehende Thema „Professionalität“ originell grundgelegt hat. Das geschah in ihrer soziologischen Dissertation, die sie 1972 bei Jürgen Habermas geschrieben hat: „Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation“. Sie hat in ihr die Rezeption der us-amerikanischen soziologischen Literatur zur beruflichen Professionalität vorgenommen und dadurch auch eine Vermittlungsaufgabe erfüllt.

Zurück zur Handlungsorientierung. Sie war zeitweise eine Modewort, geriet in die Gefahr, zu einem Allerweltswort zu werden und damit zu einer „Leerformel“ (T. Grammes). Es gab Zeiten, da fand man in Geschichtsbüchern die handlungsorientierte Aufgabe, das Modell eines Wachturms am Limes zu basteln oder nach einem Rezept eine mittelalterliche Suppe zu kochen. Der Verdacht der Trivialisie-

rung mag hier ungerechtfertigt sein, aber die Beispiele verlangen doch nach einer begrifflichen Präzisierung dessen, was in ihnen mit „Handeln“ gemeint ist.

Wissenschaftliche Definitionen setzen wie auch diejenige Reinhardts bei Max Weber an: „Handeln“ bedeutet ein menschliches Verhalten, mit dem der/die Handelnde einen subjektiven Sinn verbindet. Das kann sich beziehen auf äußere Aktivitäten, aber auch gedankliches Probehandeln und kommunikatives Handeln wird im Allgemeinen einbezogen (Grammes 1999, 99; der für diesen Beitrag relevante Überblick bei Reinhardt 1997a, S. 105-114, worauf sich auch die folgenden Seitenangaben beziehen). Reinhardt ergänzt diese auch von ihr anerkannten Varianten durch die soziale Form des Handelns; das didaktische Prinzip der „Handlungsorientierung“ präzisiert sie daher durch den Begriff: „Lernen in Interaktionen“ (106).

Ich will dies an Varianten verdeutlichen. Meine eigene Definition von Handlungsorientierung rezipiert den von John Dewey dargestellten unlösbaren Zusammenhang zwischen „Denken“ und „Handeln“; Hans Aebli hatte hierfür die schöne Formel gefunden: „Denken: Das Ordnen des Tuns“ (Aebli 1980). Das heißt: „Handeln“ ja, aber der Akzent liegt auf dem „Denken“. Bei Sibylle Reinhardt hingegen könnte man sagen: „Denken“ ja, denn es geht ja um „Lernen“, aber der Akzent liegt auf dem „Handeln“ in der Form von „Interaktionen“. Zwar sind das keine einander ausschließenden Unterscheidungen, und es wird später zu zeigen sein, wie sehr sie das „Denken“ in ihre Didaktik einbezieht. Aber man erlebt doch bei diesen Differenzierungen die Ausführungen der erfahrenen Lehrerin, die bei allem „Tun“ auch immer die soziale Gruppe, die „Schulklasse“ im Blick hat. Daher gerät jeder Bericht über Unterrichtsszenen bei ihr zur Beschreibung dieser „sozialen Interaktionen“, des „Miteinanderhandelns“ innerhalb der Lerngruppe und zwischen dieser und dem Lehrer.

Werfen wir nochmals einen Blick auf das Anfangsbeispiel. Es beginnt mit „Wir“: Lehrerin und Kursgruppe behandeln miteinander die genannte volkswirtschaftliche Thematik. Schülerinnen ergreifen die Initiative, weil sie mit einem Sachverhalt nicht einverstanden sind. Daraus entwickelt sich zuletzt der Entschluss, einen Brief an das Familienministerium zu verfassen. – Die Schulklasse als „soziale Gruppe“, schon früh in den 60er Jahren entdeckt, agiert hier als Lerngruppe im Miteinanderhandeln. Es mündet sogar in die „Tat“, in ein „Produkt“, aber das ist nicht die didaktische Intention, sondern das Ergebnis dieser „Interaktionen“.

Eine weitere Besonderheit kommt hinzu. Der wesentliche Teil der Interaktion ist das „Gespräch“. Zu beachten ist hier die „kognitive“ Seite der Interaktion. Bei Reinhardt ist zu lesen:

„Aus normativen Gründen (Demokratie-Lernen) ist unbestreitbar, dass die Interaktion der Lernenden im Gespräch (Diskurs als regulatives Prinzip – vgl. Habermas) unabdingbar als Ziel und Weg ist. Die Geringschätzung des Unterrichtsgesprächs durch Autoren wie Hilbert Meyer oder Klippert teile ich überhaupt nicht. Die Ausweitung der Tätigkeit auf die politische Aktion – mit dem Ziel, die politische Lösung oder Bearbeitung eines drängenden Problems zu beeinflussen, ist u.a. geknüpft an die Voraussetzung, dass nicht Gruppendruck die einzelnen vereinnahmt und eine bestimmte Spielart von Indoktrination erzeugt. Die Mitwirkung der Lernenden kann – in den Grenzen der Institution – über Verfahren befördert werden.“

Der Fachbezug bedeutet, dass nicht nur soziales Lernen gewollt sein kann: das Lernen muss politische Inhalte betreffen, also Inhalte, deren abstrakteste Regelungen im politischen System erfolgen. Die sozialwissenschaftlich angeleitete Realanalyse kann eine Grundlage für rationale Bewertungen und verantwortbares Handeln ergeben.“ (Reinhardt 1998, 268; Nachweise getilgt. )

Das „Gespräch“ als Methode ist in die Handlungsorientierung einbezogen. Aber eine reinliche Scheidung zwischen Methode und Didaktik ist gar nicht wünschenswert: das Gespräch gilt hier als Ziel *und* Weg. Das sichert auch die fachlichen Inhalte, „Tun“ ist inhaltlich bezogenes Tun, also auch „Denken“. Reinhardt gelingt dadurch die Einbeziehung der Intention des „Demokratie-Lernens“ auch in das Anwenden von Methoden. Man schlage beispielsweise in den Artikeln „Unterrichtsgespräch“ und „Unterrichtsstile“ von Reinhardt im Methodikband des „Lexikon der politischen Bildung“ (Kuhn/Massing 2000, 198, 201) nach: „Unterrichtsgespräch ist eine impulsgesteuerte und breitrahmig strukturierte Kommunikationsform, in der die Lernenden selbständig, kooperativ und ertragreich einen Gegenstand ... im Medium des sprachlichen Ausdrucks bearbeiten.“ (199) So steht die Methode für Reinhardt auch im Dienst des „Demokratie-Lernens“. Sie verwendet den Begriff „demokratische Arbeitsstile“, die auf eine „Erziehung zur Demokratie“ zielen, was bedeutet, „dass der Lehrende den Lernenden ermöglicht, sich möglichst umfassend am Unterricht zu beteiligen. Konkret ist zu denken an den Redeanteil [der Lernenden und der Lehrenden, W.G.], an die Mitbestimmung über den Lernprozess, an die Reversibilität vieler Lehreräußerungen“ (1999, 474), wobei Letzteres auf ein Prüfkriterium der Lehrersprache hinweist: Kann die vom Lehrer benutzte Formulierung auch vom Lernenden an den Lehrer gerichtet werden?

Handlungsorientierung ist bei Reinhardt zu einem gewichtigen Teil „Gespräch“, ohne jede Emphase gebraucht, sondern als aufeinanderbezogenes Sprechen verstanden. Normativ betrachtet ist dies ein Beitrag zur „Gesprächskultur“.

#### 4. Reflexive Wertebildung

Ein Charakteristikum der wissenschaftlichen Arbeit von Sibylle Reinhardt ist die Kontinuität der Thematiken. Ihre ersten Veröffentlichungen entstanden aus ihrer soziologischen Diplomarbeit zur Schülermitverwaltung, beispielsweise der Aufsatz „Zum Entwicklungsstand der Schülermitverwaltung“ 1967 in der Zeitschrift „Gesellschaft, Staat, Erziehung“. Sie wandte sich später schulsoziologischen Themen wie Rollentheorie des Lehrers und Professionalierungsproblem seit 1972 zu. Immer ist auch der Bezug zur Politik enthalten; beispielsweise fragt sie 1976 „Wie politisch darf der ‚Politik‘-Lehrer sein?“ Sie füllte seinerzeit ein generelles Defizit der Konzeptionen der politischen Bildung auf: die Realisierung von Theorie in der Unterrichtspraxis war meist unterbelichtet. Und dies gelang ihr, indem sie zum Umdenken politikdidaktischer Theorie durch die Theorie des Rollenhandelns des Lehrers im Rahmen der Institution „Schule“ anleitete: die Lehrerrolle als Nahtstelle zwischen dem System „Schule“ und der Lebensrealität der Lernenden oder – um mit Habermas zu sprechen – zwischen System und Lebenswelt.

Auch der vierte Themenbereich „Reflexive Wertebildung“ hat bei Reinhardt eine lange Vorgeschichte. 1980 erschien ihr Aufsatz „Moralisches Urteil im politischen Unterricht“ in der Zeitschrift „Gegenwartskunde“. Von 1985 an bis zu seinem Abschluss 1992 arbeitete sie im Beirat für das Projekt schulpraktischer Forschung „Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit in der Schule“, das vom Kultusminister des Landes NRW initiiert war. Und auch bei diesem The-

menbereich verliert die Formulierung „Reflexive Wertebildung“ die abschreckende Wirkung, weil Reinhardt wiederum Theorie und Praxis miteinander verbindet und an das Theoretische induktiv herangeht.

So im folgendem Beispiel. Es handelt sich um ein für den Unterricht konstruiertes Dilemma:

Die Firma Waba erhält einen Großauftrag zum Bau einer Laboranlage für Gifte in einem Land des Nahen Ostens, das versichert, dass die Gifte gegen Insekten eingesetzt werden sollen. Der Geschäftsleitung ist jedoch bekannt, dass Oppositionelle dieses diktatorischen Regimes mit Gift umgebracht wurden und dass die mit Hilfe dieser Anlage produzierbaren Gifte die Umwelt stark belasten.

Die Firma Waba ist ein mittelständischer Betrieb und von Großaufträgen dieses Umfanges abhängig. Die Erfüllung dieses Auftrages würde der Firma Waba wirtschaftlich gut tun und sogar kurzfristig die Schaffung neuer Arbeitsplätze bedeuten. Wenn der Auftrag nicht angenommen würde, müssten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer entlassen werden. Frau Großkopf, die Eigentümerin und Geschäftsführerin der Firma, bittet Herrn Ringelhuber (Kaufmännischer Leiter) und Herrn Tüftel (Technischer Leiter) zu sich.

„So meine Herren – wie sehen Sie die Lage?“

Herr Ringelhuber: „Frau Großkopf, ich denke, dass wir auf jeden Fall den Auftrag annehmen müssen. Die finanzielle Lage der Firma erfordert dies. Es geht doch um unsere Gewinne und die neuen Arbeitsplätze“.

Herr Tüftel: „Frau Großkopf, ich denke, wir müssen den Auftrag ablehnen. Wir können doch in Konflikt mit dem Außenwirtschaftsgesetz geraten. Denken Sie auch an die Konsequenzen, wenn die Gifte Menschen töten“.

Würdest Du Dich für oder gegen die Annahme des Auftrags entscheiden? (Wie sollte Frau Großkopf entscheiden?) (Reinhardt 1999a, 71)

Der didaktische Hintergrund ist die Dilemma-Methode des amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg. Schüler werden mit Dilemmageschichten konfrontiert, in denen mindesten zwei etwa gleich gewichtige Werte gegeneinander stehen. In der Regel waren es bei Kohlberg moralische Dilemmata, welche die Schüler zu entscheiden hatten, wobei die Arten der Begründung für die jeweilige Entscheidung in eine Stufenfolge eingeordnet werden, die zugleich die Entwicklungsstufen des moralischen Bewußtseins auf drei Ebenen abbilden: präkonventionell, konventionell, postkonventionell.

Dieses Modell des moralischen Urteils ist vielfach angewendet worden. Reinhardt aber hebt im Unterschied zu anderen a) die politische Dimension der Urteilsbildung hervor und fügt b) vor allem die Reflexivität dieser Urteilsbildung hinzu.

*Politische Dimension:* Das Dilemma ist als „individueller Konflikt“ angelegt. Das ergibt dann die Entscheidungsfrage: Für oder gegen? Oder: Wie sollte Frau Großkopf entscheiden? Jedoch enthält es auch unterschiedliche Entscheidungssituationen: das Abwägen der betriebswirtschaftlichen Überlegungen der Betriebsleiter mit den Verstößen gegen das Außenhandelswirtschaftsgesetz und die politischen Überlegungen auf der Ebene der politischen Akteure (internationale Politik, Friedenssicherung, Pflege des Exports). Die im Dilemmabeispiel Handelnden stehen nicht als autonome Subjekte außerhalb ihrer Gesellschaft, sondern sie handeln in einem gegebenen Rahmen, der die Konsequenzen mitbestimmt. „Das – als individuelles formulierte – Dilemma ist demnach nicht nur die *Entscheidungsfrage* von Frau Großkopf, sondern sie ist auch die Frage an das *politische System*, ob die Struktur des ökonomischen Bereichs dieses Dilemma weiterhin ermöglichen bzw. verursachen soll.“ (Luther-Link/Reinhardt 1993, 36f.) Daher spricht Reinhardt

nicht nur von „moralischer“, sondern auch von „politisch-moralischer Urteilsbildung“.

*Reflexivität:* Bei einer Diskussion über die Todesstrafe wurden die Argumente Pro und Contra gesammelt. Reinhardt berichtet: „Die Lerngruppe reagierte auf den Vorschlag in der nächsten Stunde, wir könnten mit Hilfe von Kohlbergs Stufenschema und mit Hilfe der Begriffshinweise an der Tafel untersuchen, wie wir eigentlich in der Stunde vorher diskutiert hatten, interessiert und überrascht.“ (Reinhardt 1999a, 63) Die Lehrerin regte also ein Gespräch auf der Metaebene an. Sie benutzte Kohlberg als Ordnungsmodell für Metadiskussionen. Dies ermöglichte die Reflexion über abgelaufene Urteilsprozesse, eine gedankliche „Verarbeitung des eigenen Tuns“ fand statt. Reinhardt findet noch weitere Vorteile, beispielsweise: Es fördert Toleranz, da die Ernsthaftigkeit der Stellungnahmen deutlicher wird, es beugt moralischen Diffamierungen bestimmter inhaltlicher Urteile vor. Aber es vermeidet auch das Moralisieren, mit dem eine Entpolitisierung verbunden ist. Das geht gegen „ein Konzept der Werteübermittlung“ (18) und befürwortet den „Erwerb von Autonomie des einzelnen mit der Fähigkeit, die eigene und die kollektive Identität in einem andauernden Prozess herzustellen“. (19) Werte werden also nicht „gelernt“, sondern von den Lernenden gemeinsam in immer wiederkehrenden Situationen der Urteilsbildung und Entscheidungsfindung und im Nachdenken darüber geklärt und „angeeignet“.

„Lernen in Interaktionen“ und „Reflexivität von Lernprozessen“ (so der Untertitel von Reinhardt 1999a), dies sind die Kernbegriffe des didaktischen Denkens von Sibylle Reinhardt. Ihre Didaktik stellt eine „Kommunikative Fachdidaktik“ dar. Es ist ein Defizit, wenn in einem gleichnamigen Lexikonartikel (Kroll 1999, 125f.) sie nicht neben Tilman Grammes auch als Vertreterin dieses didaktischen Typs angeführt wird, wie andern Orts (Gagel 1999, 91). Man füge sie also wenigstens in Gedanken hinzu.

## Literatur

- Aebli, Hans 1980: Denken: Das Ordnen des Tuns, 2 Bde., Stuttgart.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) 1998: Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.
- Deutscher Bildungsrat 1972: Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Aufl., Stuttgart.
- Gagel, Walter 1999: Theorien und Konzepte. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 82-95.
- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch. 2. völlig überarbeitete Auflage, Opladen.
- Grammes, Tilman 1999: Handlungsorientierung. In: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.), Didaktik und Schule. Lexikon der politischen Bildung Bd. 1, Schwalbach/Ts., S. 99-101.
- Kroll, Karin 1999: Kommunikative Fachdidaktik. In: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.), Didaktik und Schule. Lexikon der politischen Bildung Bd. 1, Schwalbach/Ts., S. 125f.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) 2000: Methoden und Arbeitstechniken. Lexikon der politischen Bildung Bd. 3, Schwalbach/Ts.
- Lutter-Link, Christine/Reinhardt, Sibylle 1993: „Export einer Chemiefabrik“ – Schüler/innen diskutieren eine moralische Frage. In: Grammes, Tilman/Weißeno, Georg (Hrsg.), Sozialkunde-stunden, Opladen, S. 35-52.
- Reinhardt, Sibylle 1972: Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers. Überlegungen zur Schüler-Lehrer-Interaktion und ihrer Sozialisation, Frankfurt.

- Reinhardt, Sibylle 1988: Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle. In: Gagel, Walter/Menne, Dieter (Hrsg.), Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW, Opladen, S. 65-73.
- Reinhardt, Sibylle 1995: Die Profession des Politiklehrers, GEGENWARTSKUNDE H. 1, S. 45-57.
- Reinhardt, Sibylle 1997a: Handlungsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 105-114.
- Reinhardt, Sibylle 1997b: Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse, Opladen.
- Reinhardt, Sibylle 1998: „Handlungsorientierung“ als Prinzip des Unterrichts. In: Breit, Gottfried/Schiele, Siegfried (Hrsg.), Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 266-277.
- Reinhardt, Sibylle 1999a: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen.
- Reinhardt, Sibylle 1999b: Arbeitsstile. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 472-475.
- Weiler, Hagen 1988: Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Wissenschaftsbezug. In: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Opladen, S. 26-30.

