

Entscheidungsfall - Didaktische Hinweise

1. Regel: Den Entscheidungsfall identifizieren und Spontanurteile abgeben

1. Regel

Das zu bearbeitende Problem sollte ein praktischer, in der Gegenwart bedeutsamer und politisch strittiger Konflikt- oder Entscheidungsfall sein, der aus der Sicht der Handelnden relevant und in überschaubarer Zeit vorläufig entscheidbar ist.

Bearbeitet werden sollen mit dieser Fallorientierung vorrangig Fragestellungen vom Typ "Was soll ich tun?", nicht aber Fragestellungen "Was ist ...?" oder "Wie funktioniert das ...?". Das nur auf "Erkenntnis von etwas" ausgerichtete Interesse stellt eine Unterforderung der menschlichen Vernunft dar, da Entscheidungsfragen hier ausgeklammert werden. Mit der 1. Regel soll deutlich gemacht werden, dass die Vernunft eines jeden Menschen zuständig ist für solche praktischen Fragen. Wenn ich hier von praktisch rede, dann mit der Bedeutung, dass Wertungen (gut / schlecht im umfassenden Sinne; nicht nur im Sinne von richtig / falsch; zweckmäßig / unzweckmäßig) vorgenommen werden sollen.

Durch diese Regel soll vermieden werden, dass die Vernunft sich selbst fälschlicherweise beschneidet und nur noch für Wissensfragen ("Was kann ich wissen?") zuständig ist. Das ist sicherlich auch im Zeitalter der Wissenschaftsorientierung (und Dominanz des naturwissenschaftlichen Weltbildes) leider allzu schnell der Fall, was zu einer Instrumentalisierung der Vernunft und "positivistischen Halbierung von Rationalität" (J. Habermas) führt.

(Vgl.: W. Sander: Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich?, in: Frankfurter Hefte Extra 5: Existenzwissen 1983, S. 175-193; W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 269-270.)

Erläuterungen

Die didaktische Aufgabe der „Identifikation eines Entscheidungsfalles“ orientiert sich an der 1. Regel und lässt sich in zwei Phasen gliedern: 1. Entscheidungsfall identifizieren und 2. Spontanurteile abgeben.

1. Entscheidungsfall identifizieren

Ziel:

Maßgeblich ist in der Einstiegsphase, dass die Schülerinnen und Schüler anhand ausgewählter Materialien (inklusive Lehrerimpulse) motiviert werden, in einer politisch strittigen Frage einen zur Entscheidung stehenden Konfliktfall herauszuarbeiten, zu dem im folgenden Schritt eine eigene Position in Form eines (vorläufigen) Spontanurteils zu beziehen ist.

Zunächst sollte ein auch aus Schülerperspektive relevanter und in überschaubarer Zeit lösbarer Entscheidungsfall gewählt werden. Ein problemorientierter Einstieg mit Bezügen zum Interessen- und Kenntnishorizont der Schülerinnen und Schüler stellt einen motivierenden Eröffnungszug dar, um den Prozess der Urteilsbildung in Gang zu setzen.

Methoden:

Unter methodischem Gesichtspunkt bieten sich hier als Unterrichtseinstiege an:

- Streitgespräch,
- Fragen an einen Text stellen,
- Karikatur interpretieren,
- Plakat analysieren,
- Zeitungsartikel mit kontroversen Positionen analysieren,

- Lehrer-/Schülerimpuls.

Arbeitsaufträge:

- Formuliere in eigenen Worten, worin der im Material "... " beschriebene Konfliktfall besteht.
- Worin genau besteht das Entscheidungsproblem?
- Soll man ... oder soll man ... nicht?

Typische Fehlerquellen:

- Die Betonung von Wissensfragen („Was ist...?“) zu Lasten der Entscheidungsfrage („Soll man...?“/“Soll man nicht...?“).
- Die politische Entscheidungsfrage wird vertagt, weil zunächst Wissensfragen geklärt werden müssen.

2. Spontanurteile abgeben

Ziel:

Ist der Konfliktfall identifiziert, sollen die Schülerinnen und Schüler trotz vorhandener Wissenslücken ermutigt werden, Spontanurteile mit kurzen Begründungen zum Entscheidungsfall abzugeben. "Ich bin dafür, dass..., weil...; ich bin dagegen, dass..., weil...!" Provozieren Sie Spontanurteile der Schülerinnen und Schüler durch eine evtl. überzeichnende Darstellung verschiedener Meinungen, falls das Material zu "1. Entscheidungsfall identifizieren" nicht ohnehin bereits ein kontroverser Text, sondern z.B. eine Karikatur oder ein Plakat ist.

Vermitteln Sie in dieser Phase schon ansatzweise die Grundidee des Unterrichtsvorhabens. Es gilt, die Qualität dieser vorläufigen Urteile im Laufe des Prozesses schrittweise zu verbessern. Überwinden Sie die emotionale Barriere, sich des Spontanurteils auf Grund von falschem Perfektionismus oder falscher Bescheidenheit zu enthalten. Es gilt: "Unwissen schützt vor Urteil nicht!" - Ein Spontanurteil kann gar nicht die fundierte Basis eines erweiterten Urteils haben; es muss dennoch abgegeben werden. Ermutigen Sie die Schülerinnen und Schüler also ruhig ins kalte Wasser zu steigen. Es geht in dieser Phase schließlich um den Eintritt in den durchaus fruchtbaren und lebendigen Prozess der Urteilsbildung.

Methoden:

- Sammlung der Spontanurteile und Begründungen auf Karteikarten (Wandzeitung),
- Blitzlichtrunde,
- Abstimmung mit Einzelstatements,
- Folienschnipsel,
- Positionierung der Schülerinnen und Schüler im Klassenraum (pro/contra-Anordnung).

Arbeitsauftrag:

Der Arbeitsauftrag der schriftlich zu sammelnden Spontanurteile kann wie folgt formuliert werden:

- Entscheide spontan, welcher Seite du zustimmen würdest in Bezug auf die Frage „Soll man...?“.

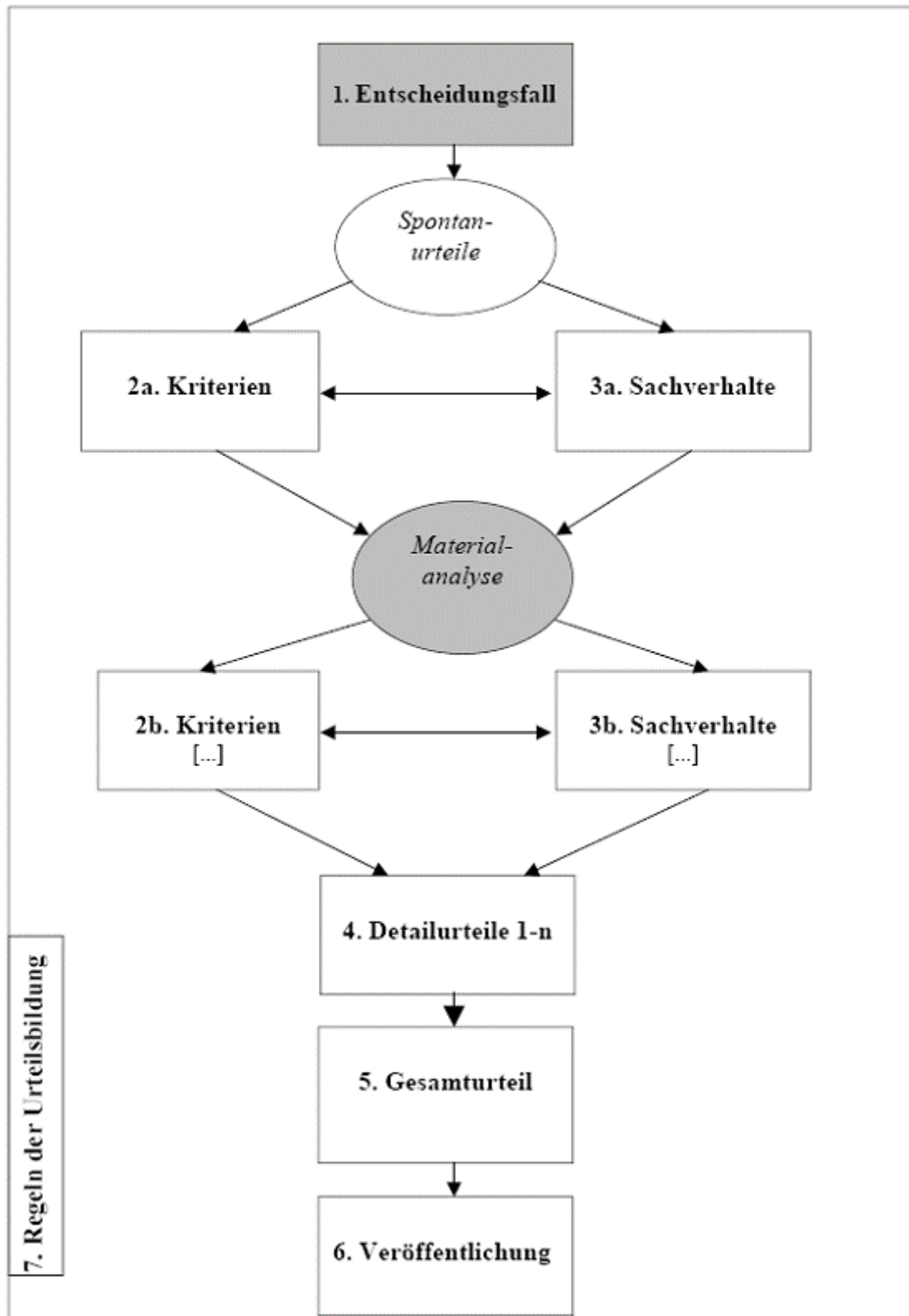
Als möglichen Einstieg hinsichtlich des konkreten Entscheidungsfalls „Sollen an unserer Schule Schuluniformen eingeführt werden?“ finden Sie im Folgenden ein Arbeitsblatt und zwei mögliche Spontanurteile, die zur 2. und 3. Regel der Urteilsbildung (Kriterien/Sachverhalte) führen.

Typische Fehlerquellen:

- es wird im Streitfall nur eine Position vertreten,
- es werden keine Begründungen genannt,
- die Schülerinnen und Schüler tun sich schwer, ein Spontanurteil abzugeben, hinter dem sie persönlich stehen, da sie Angst haben, Fehler zu machen oder sich zu blamieren,
- es erfolgen keine Festlegungen, sondern nur Enthaltungen.

Schaubild: Der Prozess der Urteilsbildung

Der Prozess der Urteilsbildung



W. Sander: Der Prozess der Urteilsbildung

Entscheidungsfall - Beispiel

Karikatur: Es lebe die Freiheit



© www.peter-baldus.de

Arbeitsaufträge:

- Welchen möglichen Konflikt bringt die Karikatur zum Ausdruck?
- Was macht den „Witz“ der Karikatur aus?

Text: Einheitliche Kleidung in der Schule?

Nach den großen Ferien, wenn in den Schulen der Unterricht in teils neu zusammengestellten Klassen / Kursen wieder beginnt, wird der Schüler-Laufsteg eröffnet: Man trägt coole Jeans, T-Shirts, die „in“ sind, und teure Walking-Boots – alles natürlich Markenware. Und wer nicht mithalten kann, ist ein Außenseiter.

In Japan, Großbritannien, Kanada oder Australien gibt es solche Szenen nicht: Dort tragen die Schüler Schuluniformen. Soziale Unterschiede werden auf diese Weise nicht allzu sichtbar. Zudem: Die Schuluniform stiftet Identität mit der eigenen Schule, so die Auffassung der Befürworter.

In Nordrhein-Westfalen und Hessen experimentieren Schulen auf freiwilliger Basis mit Schulpullovern, die das Logo der Schule zeigen – mit dem Ziel des Nachahmereffektes: Fängt ein Schüler damit an, machen es die anderen nach.

(Quelle: Chrismon: Einheitliche Kleidung in der Schule, <http://www.chrismon.de/ctexte/2005/8/8-gs.html>, abgerufen am 03.11.2006.)

Arbeitsaufträge:

- Welche Absichten werden mit dem Tragen von Schuluniformen verfolgt?
- Gibt es an deiner Schule ähnliche Probleme?
- Überlege: Wäre die Einführung einer Schulkleidung für deine Schule eine gute oder schlechte Nachricht?

Entscheidungsfall - Hintergrund

Präzisierung des Konfliktfalls

Wie im Gerichtsprozess durch einen Eröffnungsbeschluss, so sind im Prozess der politisch-moralischen Urteilsbildung die kontroversen Positionen X und Y, die den Kern des zu lösenden Entscheidungskonfliktes ausmachen, leicht verständlich, kurz und auf die konkrete Situation bezogen darzustellen. (1) Dabei ist darauf zu achten, dass die Konfliktparteien ihre Sicht des Sachverhaltes und ihre Art, (Rechts-)Ansprüche (2) zu begründen, zur Geltung bringen können. (3) Auf der Basis von authentischen Aussagen der Konfliktparteien sind der Streitgegenstand und die Begründungsversuche der gegensätzlichen Positionen zu identifizieren: Welche widersprüchlichen Ansprüche liegen vor? Wie versuchen die Kontrahenten, ihre Ansprüche zu begründen?

Die Positionen X und Y unterscheiden sich gewöhnlich nicht nur darin, dass unterschiedliche Ziele (Z_x, Z_y) oder unterschiedliche Mittel (A_x, A_y) für notwendig und berechtigt angesehen werden, sondern auch andere Definitionen der Situationen (S_x und S_y) gegeben werden. Der Gegenstand des Streites liegt also in der Regel nicht nur in der Erklärung der Wirklichkeit oder in der Auswahl von Zwecken oder Mitteln, sondern er bezieht sich auch und gerade auf die Richtung, in die die Wirklichkeit (Z-A-S-Relationen) verändert werden soll. (4) Der Kern des Entscheidungskonfliktes besteht also in gegensätzlichen Maximen (5), die gleichzeitig Anspruch auf Geltung erheben. Diese kontroversen Maximen sollten zu Beginn des Urteilsbildungsprozesses möglichst deutlich herausgearbeitet werden, um das Entscheidungsproblem einzugrenzen und bearbeitbar zu machen.

(W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 269-270.)

Fußnoten

(1) Auch in der Theorie der Rechtsgewinnung heißt es: "Am Anfang steht der (wirkliche oder erdachte) Fall und nicht der Text. Das ist ... eine triviale Wahrheit, die jedem Juristen selbstverständlich ist, sobald er sich auf seine tägliche Praxis besinnt." (M. Kriele, 1976, S. 159)

(2) Den für das Rechtsdenken charakteristischen Terminus "Anspruch" verwendet Kant, wie H. Kiefner bemerkt, „in fast modern anmutender Weise.“ (H. Kiefner, 1978a, S. 293, Anm. 33) Auch der Begriff "eigen“, in "eigener Wille" oder in "Eigentum" oder "eigenständig", hat bei Kant nicht phänomenologische Bedeutung (wie in "eigentlich“), sondern juristische: Es wird ein Anspruch geltend gemacht.

(3) Wie im Eröffnungsbeschluss des Gerichts (vgl. K. Engisch, 1971, S. 50) die gegensätzlichen Rechtsansprüche der Kontrahenten erkennbar werden, so müssen in der Präzisierung des Konfliktfalles die widersprüchlichen Auffassungen aufgearbeitet werden. In Analogie zur grundlegenden Prozess-Maxime "audiatur et altera pars" ergibt sich für den Unterricht folgende Regel für die Quellenauswahl: Probleme, die in der Gesellschaft oder Wissenschaft kontrovers beurteilt werden, müssen als Kontroverse in den unterrichtlichen Quellen erkennbar sein.

(4) Im vorliegenden Verständnis von Entscheidungskonflikt oder -problem handelt es sich nicht nur um ein technisches oder pragmatisches Problem der Art: Zwei von drei Größen (z.B. Z, A, S) sind gegeben, die dritte ist gesucht (vgl. H. Klix, 1976, S. 641); vielmehr steht das praktische Bewertungsproblem im Zentrum der Überlegung.

(5) Welche der alternativen Lösungsmöglichkeiten kann gewollt sein? Ein Großteil der didaktischen Literatur zur Politischen Bildung stellt das technische Informations- und Konstruktionsproblem in den Mittelpunkt des Unterrichts, nicht aber das zentrale praktische Problem. Die einseitige Orientierung am Modell der wissenschaftlichen Urteilsbildung (Dominanz der theoretischen Vernunft) und die Vernachlässigung des Modells des richterlichen Handelns (der praktischen Vernunft) beeinflusst die Problemdefinition negativ, denn es interessieren dann nur Fragen wie "was ist?" oder "wie funktioniert etwas?" oder "wie läßt sich erklären ... ?“, nicht aber "was ist recht?" oder "was ist unrecht?" in einem konkreten Fall.

Spontanurteile - Beispiele

Text: Einheitliche Kleidung in der Schule? - (Spontanurteile)

Die hier dargestellten Spontanurteile sind aus einem Diskussionsforum der Zeitschrift „Chrismon“. Natürlich ist vorstellbar, dass solche Urteile Schüler und Schülerinnen formuliert haben.

Spontanurteil 1:

„[...] Ich halte einheitliche Schulkleidung für eine sehr gute Idee. Soziale Unterschiede würden nicht in der Schule schon durch die Kleidung sichtbar, aber die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulgemeinschaft würde betont, auf eine Weise ausgedrückt, die sehr einleuchtend ist für die Jugendlichen.“

Spontanurteil 2:

„[...] Ich habe als Schüler Schuluniform getragen und es nicht gemocht. Nichts war wichtiger, als die Einheitskluft noch auf dem Heimweg loszuwerden oder zumindest zu verändern.

Meine Kinder haben als Gastschülerinnen Schulen mit Uniform-Pflicht besucht. Praktisch alle Schüler dort haben sich so verhalten, wie ich es aus der eigenen Schulzeit in Erinnerung hatte: möglichst weg von der Schuluniform und beständiger hinhaltender Widerstand durch kleine Regelverstöße.

Es widerspricht m. E. der Natur des Menschen, sich nicht zu unterscheiden. Eine Erziehung zu Gemeinsamkeit MIT den akzeptierten(!) Unterschieden ist m. E. wichtiger/richtiger.“

(Quelle: Chrismon: Einheitliche Kleidung in der Schule. Das meinen unsere Leserinnen und Leser zum Thema, <http://www.chrismon.de/foren/0508-gs.html>, abgerufen am 03.11.2006.)

Streitgespräch

Transkript vom 13. September 2006:

Urteilsbildungsprozess zum Thema "Einführung von Schuluniformen"

Sander:

Die Auseinandersetzung um die Frage, ob nun Schuluniformen eingeführt werden sollen, hat an Aktualität gewonnen, weil im Lande NRW im Schulgesetz es vorgesehen ist, dass Schulen darüber entscheiden können. Es wird also nicht von der Landesregierung vorgeschrieben, ob Schuluniformen eingeführt werden, sondern Schulen haben Gestaltungsspielraum. Nun gibt es dazu verschiedene Auffassungen, und jeder soll einmal spontan sein Urteil nennen – sicherlich mit Stärken und Schwächen, aber M. hat sich sicherlich schon einige Gedanken dazu gemacht. Ich bin gespannt zu hören, welche Position sie hier vertritt und wie sie sie begründet.

M.:

Mein spontanes Urteil fällt gegen die Einführung von Schuluniformen aus, weil ich denke, dass sie die Schüler in ihrer Individualität stark einschränken würde.

Sander:

Prima. Meine Position wird die sein, dass ich deutlich mache, dass es Sinn macht, Schuluniformen einzuführen, denn aus dem Freundes- und Bekanntenkreis höre ich immer wieder, dass gerade die Mädchen in einem bestimmten Alter sehr viel auf Kledage Wert legen, und Modekleidung kann sich aber nicht jede Familie erlauben, und hier fängt im bestimmten Alter – vielleicht nicht Jahrgangsstufe 5, aber vielleicht so 7, 8, 9 – an, dass Achten auf Edleoutfit eine große Rolle spielt, und das würde durch die Einführung von Schuluniformen einfach überwunden, weil jeder im Grund genommen eine Uniform anzieht, die eine gewisse Einheitlichkeit zwar erzeugt, aber auch das Thema dann beseitigt. Außerdem kann man sich dann auf das Wesentliche in der Schule konzentrieren und muss nicht ständig darauf achten, ob man den neuesten Chic dann dort zur Schau trägt.

M.:

Ich denke, dass man das daran allein nicht festmachen kann, denn dann könnten andere Probleme auftreten – wie zum Beispiel, dass die Kinder von reicheren Leuten neue Uniformen bekommen und besser ausgestattet sind und dass die weniger gut situierten Familien gebrauchte Uniformen oder Second-Hand-Ware kaufen müssen, und dann sieht man wieder den Unterschied an den Kindern, die verschlissene Kleidung tragen und an denen, die immer zu jedem Schuljahr in nigelneuer Uniform daherkommen.

Sander:

Gut, das kann man sicherlich nicht ausschließen, aber das Argument der Individualität muss ja nicht gerade sich an der Schuluniform oder an dem Tragen von Sachen festmachen. Ich glaube, dass die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen begünstigt wird, wenn es eben nicht auf diese Durchsetzung von Vermarktungsstrategien hinausläuft, denen dann die Schule sich öffnen muss. Es wäre was anderes, wenn zum Beispiel das Tragen von Markensachen in der Schule frühzeitig thematisiert wird. Wenn es schon im bestimmten Alter stattgefunden hat, dann ist es ja meistens zu spät. Außerdem müsste man dann mit den Eltern darüber sprechen, denn die Eltern unterstützen dieses Bestreben der Kinder ja dann auch teilweise, und die müssten das dann eindämmen. Außerdem verlagert sich doch zunehmend die ganze Problematik dann doch auf Bereiche, die nichts mehr mit Schule zu tun haben. Denn ich lege Wert darauf, dass Schule sich doch auf die Kernaufgabe konzentrieren soll, nämlich Vermittlung von wichtigen Inhalten, methodischen Kenntnissen, systematischer Umgang mit Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit neuen Medien zum Beispiel, und dieses andere ist aus meiner Sicht eher Ablenkungsmanöver.

M.:

Aber die Kleidung ist auch nicht das Einzige, worin sich so etwas manifestieren kann. Zum Beispiel kriegen die Jugendlichen und Kinder ja auch durch die Medien immer wieder Markenprodukte vermittelt, und es ist einfach so, dass ein Konkurrenzdruck herrscht in der Schule, und wenn er bei der Kleidung nicht mehr ausgetragen werden kann, dann wäre es vielleicht auch denkbar, dass es sich in anderen Sachen zeigt wie zum Beispiel Mobiltelefonen oder MP3-Player – und dann wird da ein Vergleich angestellt, wer die besten und neuesten Sachen hat.

Sander:

Ich gebe ja zu, dass es nicht unklug ist, das Thema aufzugreifen und im schulischen Unterricht zu behandeln, aber so die Sachen zum Anziehen stellen doch immer wieder eine gewisse Identifikation dar, und man versucht – gerade auch im bestimmten Entwicklungsalter – sich über das Outfit ja besonders zu präsentieren, und das muss ja nicht gerade im schulischen Unterricht stattfinden. Andere Schulen, andere Länder machen das ja auch, dass sie da eine gewisse Einheitlichkeit darstellen. Hinzu kommt, dass sich eine Schule dadurch auch eine hohe Identifikation mit ihrem Schullogo erwirken kann. Schüler identifizieren sich dann mit ihrem Schullogo, was sich auch in der Kleidung niederschlägt, und – das denke ich mir – wäre ja wichtig, dass Jugendliche in einem bestimmten Alter auch über solche Äußerlichkeiten Orientierung bekommen. Ich kann mir gut vorstellen, dass viele Eltern das unterstützen, und wenn dann bestimmte Eltern hohen Wert darauf legen, dass die Individualität ihrer Kinder sich gerade in diesem Bereich entfalten muss, dann muss man ihnen eben sagen, das können sie ja in der Zeit machen, wo sie nicht in der Schule sind.

M.:

Es mag ja sein, dass die Schüler dadurch ein Gemeinschaftsgefühl und Identität mit ihrer Schule entwickeln, aber nun ist es ja auch so, dass sie zum Beispiel in öffentlichen Verkehrsmitteln vor und nach dem Unterricht Schüler anderer Schulen treffen. Und dann könnte dieser Konkurrenzkampf zwar in der einen Schule vermieden werden, aber dafür bei den Schulen untereinander sich entwickeln – welche Schule die schönere, die bessere, die teurere Uniform einführt oder ein größeres Gemeinschaftsgefühl besitzt.

Sander:

Das ist richtig, dass man also das dann ein bisschen verlagert in andere Bereiche, aber wenn man jetzt so auf den erzieherischen Auftrag der Schule zu sprechen kommt, sieht man doch, dass man durch die Einführung einer Schuluniform größeren Freiraum schaffen kann für die eigentlichen Tätigkeiten – also Konzentration auf inhaltliche Aufgaben, Konzentration auf soziales Lernen, dann könnte man auch fairen Umgang miteinander sehr viel stärker thematisieren und vielleicht auch indirekt darauf zu sprechen kommen, welchen Vorteil es hat, dass man in bestimmten Reichen gleichsam frei davon ist, sich ständig dem Wettbewerbsdruck aussetzen zu müssen, nach dem neuesten Chic gekleidet zu sein. Ich könnte mir vorstellen, dass das entlastend ist, dass das wohlthuend ist, dass man auf die Art und Weise dem Auftrag der Schule zur Mündigkeit, zur Leistungsorientierung, auch zur Wissenschaftsorientierung viel mehr Freiraum schaffen kann, als wenn das nicht der Fall ist.

M.:

Ich glaube dagegen, dass der Markenzwang, wenn er in der Schule vermieden wird, nur zeitlich aufgeschoben wird auf die Zeit nach der Schule, also nachmittags und abends die Freizeit. Ich weiß aus eigener Erfahrung aus Großbritannien zum Beispiel, wo die Schuluniform ja eingeführt ist und verpflichtend ist für alle, dass es sich umso stärker zeigt, sobald die Schüler die Schule verlassen und sie dann meinen, sich ganz modisch und möglichst kurz und knapp – die Mädchen natürlich – kleiden zu müssen.

Sander:

Ja, das ist ja auch nicht auszuschließen. Ich will ja die Menschen – und vor allem die jungen Menschen – nicht unter einer Käseglocke groß werden lassen, aber es wäre doch für die Entwicklung von Kindern hilfreich – so meine These – mal einen Raum zu haben, wo man sich gerade nicht auf diesen Wettkampf einlassen muss, wo es um Markenklamotten geht. Und meine These ist also: Für die Bewältigung des erzieherischen Auftrags der Schule ist es notwendig, gerade diesen Freiraum zu schaffen.

M.:

Für den erzieherischen Auftrag kann es vielleicht wirklich positiv sein, dazu kämen aber ja noch ein großes organisatorisches Problem und die Frage, wie sich so eine Uniform gestalten sollte, wie sie letztendlich aussehen soll. Da müssten ja ganz viele Meinungen mit einbezogen werden, und es würde wahrscheinlich sehr viel Aufwand und Kosten beanspruchen, diese einzuführen.

Sander:

Wenn ich jetzt dein Argument mal aufgreife, dann steckt da ja als normative Überlegung hinter, dass es wichtig ist, im schulischen Unterricht sich mit unterschiedlichen Erwartungen, auch hinsichtlich der Kleidung und der Selbstdarstellung, auseinanderzusetzen und dass es zur Erziehung zur Mündigkeit dazugehört, auch sich mit den Marktzwängen – wie sie sich auch im Modebereich darstellen – auseinanderzusetzen. Das ist sicherlich ein ganz wichtiges normatives Kriterium, und man könnte auch sagen, der Gegenwartsbezug wäre auch eine wichtige Aufgabe der Schule, gerade dass man sich den Problemen der Gegenwart und dem schulischen Alltag der Jugendlichen stellt. Bei meinem Argument ist ja eher ein anderes normatives Kriterium erkennbar, nämlich Vermittlung von Inhalten, von Fähigkeiten, Kompetenzen, die durch andere – "Nebenkriegsschauplätze" will ich das mal nennen – tangiert und auch gleichsam beeinträchtigt werden. Welcher normative Gesichtspunkt würde denn in deinem Argument noch erkennbar sein – oder bei deiner Position, wenn du gegen die Einführung von Schuluniformen bist?

M.:

Ja, ich bin ja der Meinung, dass die Schule nicht nur Inhalte vermitteln soll, sondern die Schüler auch auf das Leben und auf die Realität vorbereiten, und da sind sie auch mit Markenzwang und Konkurrenzdruck konfrontiert – deswegen kann es meiner Ansicht nach nicht schaden, wenn sie das in der Schule schon erleben und auszudiskutieren lernen.

Sander:

Konzentration auf die zentralen Aufgaben ist ganz wichtig, und alles andere, was ablenkt, sollte vermieden werden.

M.:

Das, was dann erst mal ablenkt, wäre sicherlich auch die Einführung selbst und die Organisation dieser ganzen Sache, weil viel Zeit und Geld investiert werden muss, um überhaupt einheitliche Regeln zu schaffen – und in der Zeit kann auch nichts wesentlich anderes vermittelt werden.

Sander:

Das andere Argument, was empirisch zu überprüfen ist, wäre ja auch, ob die Schule an sich der geeignete Ort ist, um die Einführung oder die Markendominanz, Orientierung am Markt immer zum Thema zu machen. Elternhäuser machen das ja. Dann wäre die Erziehung zur Mündigkeit gerade an diesem Thema in der Schule aufzugreifen. Aber wenn man Kinder mit Uniformen herumlaufen lässt, dann ist das ja irgendwie an der Wirklichkeit vorbei.

M.:

Ja, das ist richtig – das wäre wirklich zu untersuchen.

Sander:

Welche Erfahrungen hast du gemacht in England? Kann man dort das seitens der Schüler oder der Kinder thematisch angehen, dass sie alle morgens mit der gleichen Uniform ankommen?

M.:

Deren eigene Einstellung habe ich nicht direkt mitbekommen, ich habe dann nur nachmittags das extreme Gegenteil gesehen, wo sie meinten, sich umso auffälliger kleiden zu müssen und wahrscheinlich dieses Defizit von der Schulzeit wieder gut zu machen. Oder auch wenn sie anfangen zu studieren und dann eben keine Uniform mehr tragen müssen, dass sie modisch immer ganz auf dem Laufenden sein müssen.

Arbeitsblatt: Formulierung eines Spontanurteils

Wie würdest du entscheiden?

Streitfall:

In deiner Schule soll in der nächsten Woche in der Schulkonferenz die Frage entschieden werden, ob deine Schule Schuluniformen einführen soll oder nicht.

Als Mitglied der Schülerversammlung sollst du ein spontanes Urteil - mit kurzer Begründung - abgeben.

Aufgabe:

Bilde dir aufgrund deiner Einstellungen, Erfahrungen, Wertungen und deines bereits vorhandenen Wissens zu dieser strittigen Frage innerhalb weniger Minuten ein spontanes Urteil und notiere deine (vorläufige) Entscheidung mit einer kurzen Begründung:

Text:

Kriterien (a) - Didaktische Hinweise

2. Regel: Gewinnung von Beurteilungskriterien

2. Regel

Die Kriterien zur Beurteilung des konkreten Falles sind so zu wählen, dass sie auch für die Beurteilung ähnlicher Fälle Gültigkeit beanspruchen können. Hierfür ist die praktische Vernunft zuständig.

Ohne Kriterien ist keine praktische Entscheidung möglich; worauf schon Aristoteles in der nikomachischen Ethik hingewiesen hat. Sie können aus tradierten oder vorläufigen Urteilen und ihren Begründungen eruiert werden.

Angesichts neuer Entscheidungsprobleme, die sich z.B. infolge von technischem Fortschritt ergeben, sind innovative und besonders intensive Bemühungen um die Entwicklung neuer Beurteilungskriterien notwendig. Innerhalb der Kriterien gibt es durchaus unterschiedliche Gewichtungen.

Die normativen Kriterien sollten vor der Entscheidung im engeren Sinne erarbeitet sein. Der Verbindlichkeitsanspruch dieser Regeln stützt sich nicht auf empirische Belege (z.B. Meinungsumfragen), sondern auf das Interesse der Vernunft, sich an allgemeingültigen Sollensvorstellungen zu orientieren. Kein noch so exakter Verweis auf das, was ist, kann begründen, was sein soll (naturalistischer Fehlschluss).

(Vgl.: W. Sander: Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich?, in: Frankfurter Hefte Extra 5: Existenzwissen 1983, S. 175-193; W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 270.)

Erläuterungen

Anhand der vorliegenden Spontanurteile, besser jedoch anhand der erarbeiteten eigenen Spontanurteile, sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, Beurteilungskriterien zu entwickeln, die sich zur Bearbeitung des jeweiligen Entscheidungsfalles anbieten (Entwicklung von normativen Kriterien).

Die Übersicht: Spontanurteile zum Beispiel Schuluniform greift den Entscheidungsfall „Sollen an unserer Schule Schuluniformen eingeführt werden?“ auf. Aus einigen bereits vorliegenden Spontanurteilen sollten die impliziten, normativen Kriterien herausgearbeitet werden.

Mit Hilfe der Übersicht: Spontanurteile zu weiteren Fällen sollen die Schüler ein Gespür für die Gewinnung von Beurteilungskriterien entwickeln (Der Einsatz ist nicht zwingend erforderlich!).

Arbeitsaufträge:

Zur Erarbeitung der in den Spontanurteilen bereits enthaltenen Kriterien können folgende Arbeitsaufträge formuliert werden:

- Arbeite anhand der vorliegenden - nach Möglichkeit kontroversen - Spontanurteile mindestens drei Kriterien heraus, die sich zur Beurteilung des Streitfalls heranziehen lassen.
- Welche (normativen) Gesichtspunkte sind in den Argumenten versteckt?
- Welche normativen Gesichtspunkte stehen im Spannungsverhältnis (Widerspruch) zueinander?

Methoden:

- Eine schon vorgefertigte Wandzeitung um die Aufgliederung in Kriterien ergänzen (Leerstellen für Sachverhaltsaussagen lassen!),
- Grundgesetz „zu Rate ziehen“.

Wichtig!

Geben Sie bei der Suche nach Beurteilungskriterien nicht vorschnell auf. In jedem Spontanurteil und seiner Begründung steckt mindestens ein normatives Kriterium! An dieser Stelle wird deutlich, dass bei der Begründung von Spontanurteilen möglichst viele Positionen (und Perspektiven) zum Tragen kommen sollten: So setzt die Vielfalt der Sichtweisen von Beginn an in den Prozess der Urteilsbildung ein.

Machen Sie deutlich, dass es sich um ein offenes Verfahren handelt; d. h. dass im Laufe des Urteilsprozesses ggf. Kriterien ergänzt werden müssen bzw. das Verfahren unter Umständen mehrfach durchlaufen wird. Letztlich ist die Zielsetzung: "Urteile beurteilen!".

Die Struktur des Urteils

Die Unterscheidung von Kriterien (normative Ebene) und Sachverhaltsaussagen (empirische Ebene) stellt zwei Arbeitsweisen (Perspektiven) der Vernunft dar, die für den Gang des eigenen Urteilsbildungsprozesses von großer Bedeutung sind. (Vgl. Beck 1974: 57-60)

Der theoretischen Vernunft kommt dabei die Aufgabe zu, das empirische Wissen über die Wirklichkeit zu vergrößern und auf Adäquanz - im Sinne empirischer Verifikation / Falsifikation - zu prüfen. Diese Leistung der Vernunft „sorgt für bloßen Ausschluss von Irrtümern, kann aber nichts zu einer Sollens- und damit einer Entscheidungsfrage beitragen.“ (Kant: 517)

Da „eine Bewertung der Wirklichkeit unter praktischen Gesichtspunkten innerhalb der Kausalperspektive [...] nicht möglich“ (Sander 1984: 203) ist, muss das Erkenntnispotential der theoretischen Vernunft stets durch die praktische Vernunft ergänzt werden. Während also die theoretische Vernunft „Erkenntnis von Dingen, wie sie sind (wenigstens wie sie erscheinen)“ (Beck 1974:) liefert, gibt sie „im anderen Fall [i.e. im praktischen Gebrauch] den Veränderungen, die wir in die natürliche Ordnung der Dinge mittels willentlicher Handlungen einführen, die Richtung.“ (Kant: 517)

Innerhalb des Urteilsbildungsprozesses übernimmt die praktische Ausrichtung der Vernunft eine Steuerungsfunktion gegenüber der Kausalperspektive (Primat der praktischen Vernunft). Konkret heißt das: Die normativen Kriterien bestimmen die Wirklichkeitsausschnitte, in denen die theoretische Vernunft Sachverhaltsfeststellungen zu treffen hat.

Eine diesem Vernunftgebrauch gerecht werdende Struktur lässt sich im Bereich des Rechts auffinden. So ist die Trennung von Urteilkriterien (quaestio iuris) und dem Abgleich dieser Kriterien an der Wirklichkeit (quaestio facti) der Kern der Rechtsprechung. Auf eben diese Weise ist bereits „im altrömischen Spruchformelverfahren [...] für alle folgende Rechtsentwicklung ein fundamentaler Durchbruch gelungen. Die Formel enthält die Festlegung des Streitgegenstandes und die Rechtsfrage. Erst wenn festgestellt ist, dass es sich um eine zulässige Rechtsfrage handelt, wird ein Gericht über die Tatsachen entscheiden. Die Rechtsfrage, also die quaestio iuris, von der Tatsachenfrage, der quaestio facti, scharf zu trennen, ist der Beginn einer professionellen Jurisprudenz.“ (unimagazin 1998)

Die Gewinnung der Urteilkriterien, also denjenigen normativen Grundlagen, die der quaestio iuris zugeordnet werden können, lässt sich wie folgt beschreiben:

„Der Primat der praktischen Perspektive vor der theoretischen kommt in der hier vorgeschlagenen Verfahrensordnung dadurch zum Ausdruck, dass vor der Analyse der Wirklichkeit zunächst die Frage nach den relevanten Normen und gültigen Maßstäben beantwortet werden muss. Ausgehend von den Ansprüchen der Konfliktparteien und den in der Gesellschaft gültigen Normen kann eine Liste von Anforderungen erstellt werden, die eine ideale Lösung des hier zu behandelnden Problems skizziert.

Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, einerseits allgemein gültige normative Grundsätze und Kriterien zur Beurteilung des Streitfalles - die relevanten Normen - zu finden und andererseits den normativen Obersätzen soweit als möglich relevante Tatbestände zuzuordnen, die konkretisieren, wann gegen diese normativen Grundsätze und Kriterien verstoßen wird und wann nicht.

Die Quaestio iuris muss fallbezogen, aber im Rechtsanspruch (in ihrer Allgemeingültigkeit) unabhängig von der Wirklichkeit beantwortet werden. Wer die Normen lediglich aus dem ableiten will, was wirklich ist, vollzieht nicht nur einen naturalistischen Fehlschluss, sondern liefert das Recht an die Macht aus.

Letzte Grundlage für die Beurteilung der Gültigkeit von normativen Obersätzen ist die Frage nach der präjudiziellen Bedeutung des jeweiligen Urteils selbst: Kannst du wollen, dass die Regel, die du deinem Urteil zu Grunde legst, zu einem allgemeinen Gesetz wird? (Allgemeingültigkeitstest.)“ (Sander 1983: ?)

Literatur:

- Beck, L. W.: Kants Kritik der praktischen Vernunft. Ein Kommentar. München 1974.
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft, B 823 III.
- Sander, W.: Effizienz und Emanzipation - Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung , Opladen 1984.
- Sander, W.: Mündige Bürger - Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich? in: Frankfurter Hefte FH Extra 5: Existenzwissen 1983, S. 175-193.
- unimagazin 1998: Am Anfang war die Spruchformel,
<http://www.unicom.unizh.ch/unimagazin/archiv/1-98/spruchformel.html>.

Kriterien (a) - Beispiel

Übersicht: Spontanurteile zum Beispiel Schuluniform

Aus den vorliegenden Spontanurteilen können Kriterien herausgearbeitet werden.

Spontanurteil 1:

„[...]Ich halte einheitliche Schulkleidung für eine sehr gute Idee. Soziale Unterschiede würden nicht in der Schule schon durch die Kleidung sichtbar, aber die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulgemeinschaft würde betont, auf eine Weise ausgedrückt, die sehr einleuchtend ist für die Jugendlichen.“

Kriterien:

- Gleichheit,
- Gemeinschaftssinn / Solidarität.

Spontanurteil 2:

„[...] Ich habe als Schüler Schuluniform getragen und es nicht gemocht. Nichts war wichtiger, als die Einheitskluft noch auf dem Heimweg loszuwerden oder zumindest zu verändern.

Meine Kinder haben als Gastschülerinnen Schulen mit Uniform-Pflicht besucht. Praktisch alle Schüler dort haben sich so verhalten, wie ich es aus der eigenen Schulzeit in Erinnerung hatte: möglichst weg von der Schuluniform und beständiger hinhaltender Widerstand durch kleine Regelverstöße. Es widerspricht m. E. der Natur des Menschen, sich nicht zu unterscheiden.

Eine Erziehung zu Gemeinsamkeit MIT den akzeptierten(!) Unterschieden ist m. E. wichtiger / richtiger.“

Kriterien:

- Individualität,
- Freiheit,
- Toleranz (von Unterschieden).

Übersicht: Kriterien aus den Spontanurteilen

Definition der Kriterien:

Nachdem aus den zwei Spontanurteilen die Kriterien

- Gleichheit,
- Gemeinschaftssinn / Solidarität,
- Individualität,
- Freiheit,
- Toleranz

herausgearbeitet wurden, werden diese nun zunächst definiert, um sie so für den konkreten Entscheidungsfall anwendbar zu machen.

Gleichheit

Im Spontanurteil 1 wird das Anliegen ausgedrückt, dass allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen Achtung und Aufmerksamkeit zusteht und dass soziale Unterschiede durch eine einheitliche Schulkleidung nicht offensichtlich werden sollen. Hiermit verbindet sich die Idee einer Gleichheit aller Menschen, also der gleichen Möglichkeiten zur Teilhabe an Gesellschaft und der gleichen Verfügbarkeit über gesellschaftliche relevante Ressourcen. Fasst man das Kriterium weiter, so ist jede soziale Beziehung gemeint. Neben rechtlicher Gleichheit

(Gleichheit vor dem Gesetz, gleiche Rechte und Pflichten) ist auch das Gebot zu beachten, dass niemand wegen seines Geschlechts, der Hautfarbe, der Religion, Rasse, Volkszugehörigkeit, Sprache etc. benachteiligt werden darf.

Gemeinschaftssinn/Solidarität

Mit Solidarität ist das Gefühl bzw. das Bewusstsein eines Individuums verbunden, zu einem sozialen Ganzen zu gehören. Solidarität ist ein Qualitätsmerkmal einer humanen Gesellschaft. Sie zeigt sich in der Verpflichtung zur gegenseitigen Hilfe (einer trage des anderen Last, der Starke hilft dem Schwachen) und dem Engagement für das Ganze - eine Haltung, die mit der kurzfristigen Nutzenoptimierung und der Durchsetzung individueller Interessen in Widerspruch stehen kann.

Individualität

Individualität meint alle Eigenschaften und Merkmale einer Person, die diese als Individuum unverwechselbar, also einzigartig machen. Die Einzigartigkeit eines jeden Menschen hängt mit seiner Würde zusammen. Die individuellen Fähigkeiten zu fördern und so zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen, ist eine zentrale Aufgabe von Erziehung und Unterricht. Selbstverwirklichung darf dabei nicht zu Lasten anderer gehen.

Freiheit

Unter Freiheit wird im Allgemeinen die Abwesenheit von persönlichen oder gesellschaftlichen Zwängen verstanden. Sie zeigt sich für den Einzelnen darin, eigene Entscheidungen fällen zu können.

Toleranz

Toleranz meint Respekt, Akzeptanz und Anerkennung anderer Personen und Kulturen in ihren spezifischen Ausprägungen und ihrer Vielfalt. Sie ist notwendig, damit ein friedliches Miteinander zwischen Personen und Kulturen möglich ist.

Übersicht: Kriterien im allgemeinen und im konkreten Kontext

Die extrahierten und bereits definierten Kriterien können auf den konkreten Fall bezogen werden. Die Übersicht verdeutlicht dies.

Gleichheit

Grundgedanken / allgemeine normative Sätze:

Trotz bestehender sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft sollte in der Schule jede(r) Schüler(in) gleiche Achtung und gleiche Wertschätzung erfahren. Soziale Diskriminierung sollte – wann immer sie in der Schule auftritt – problematisiert und negativ sanktioniert werden. Fairer Umgang miteinander im Alltag ist eine wichtige Aufgabe der Schule. Dieser sollte - gerade an Hand von Verstößen - immer wieder verdeutlicht und geübt werden.

Anwendung auf den Fall:

Pro: Das Tragen von Schuluniformen unterstreicht auch optisch den Gedanken der Gleichheit und verhindert, dass sich die soziale Ungleichheit in der Kleidung manifestiert, vor allem dann, wenn Schüler, die sich keine Markenartikel leisten können, diskriminiert werden.

Contra: Auch nach einer Einführung von Schuluniformen bleiben die sozialen Unterschiede der Herkunftsfamilien der Schüler weiter bestehen. Diese würden dann in verschiedenen Gebrauchsartikeln (Handy, Schuhe, Uhr, Fahrrad etc.) sichtbar zum Ausdruck kommen. Um die Idee der Gleichheit im alltäglichen Umgang kontrafaktisch aufrecht zu erhalten, wobei von bestehenden sozialen Ungleichheiten nicht abgesehen wird, bedarf es vielfältiger und dauerhafter Anstrengungen in der Schule. Uniformierung der Kleidung verharmlost das Problem und verzichtet darauf, das Spannungsverhältnis produktiv zu nutzen.

Gemeinschaftssinn / Solidarität

Grundgedanken / allgemeine normative Sätze:

Gerade angesichts des hohen Konkurrenzdrucks in der Gesellschaft und der Notwendigkeit, sich selbst zur Geltung zu bringen, ist es im Lernort Schule wichtig, soziales Lernen zu stärken, soziale Situationen und Konflikte auch aus der Sicht der Schwächeren zu betrachten, Sensibilität gegenüber Mobbingphänomenen und gewaltsamem Verhalten zu entwickeln und geeignete Gegenmaßnahmen zu ergreifen.

Anwendung auf den Fall:

Pro: Die Einführung von Schuluniformen unterstützt das Gemeinschaftsgefühl und verhindert, dass Jugendliche aufgrund ihrer Kleidung ausgegrenzt werden.

Contra: In einem gegliederten Schulsystem mit Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien unterstützt das Tragen von Schuluniformen die Zuordnung der Schüler zu Schulformen und damit die "Klassenunterschiede" zwischen den Schülern. Identifikation mit der eigenen (Bezugs-)Gruppe sollte Solidarität mit anderen nicht aus-, sondern einschließen. Der Versuch, durch die Uniformierung der Kleidung ein Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen, hat gerade in Deutschland keine gute Tradition. Selbstständiges Urteilen und Handeln sollte als pädagogische Aufgabe immer wieder gelöst werden.

Individualität und Freiheit

Grundgedanken / allgemeine normative Sätze:

Die Schule bietet in unserer Gesellschaft den Jugendlichen viele Interaktionssituationen, um die Spielregeln der freien Entfaltung der Individualität und der eigenen Persönlichkeit (unter Berücksichtigung der Freiheit des anderen) kennen zu lernen, einzuüben und achten zu lernen.

Anwendung auf den Fall:

Pro: Die Einführung von Schuluniformen vereinfacht auf dem Gebiet der Kleidung im Bereich der Schule das Selbstdarstellungs- und Selbstverwirklichungsproblem auf ein für die Schule erträgliches Maß.

Contra: Die Chance, Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung auch auf dem wichtigen Gebiet der Kleidung in der Schule zu erleben, wird nicht genutzt. Schule wird zur Idylle.

Toleranz

Grundgedanke / allgemeine normative Sätze:

In einer sich immer weiter differenzierenden Welt wird Toleranz für ein friedliches Miteinander immer wichtiger. Dies gilt im besonderem Maße auch für die Schule. Im Umgang mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Vorlieben und Interessen wird Toleranz unter Beachtung von klaren Grenzen für den Einzelnen selbstverständlich.

Anwendung auf den Fall:

Pro:

Contra: Die Einführung von Schuluniformen würde bestehende Unterschiede nivellieren und kaschieren; das individuelle Erscheinungsbild und die hiermit zusammenhängende Herkunft oder Einstellung müssten von Schülern also nicht mehr toleriert werden. Eine wichtige Erfahrung würde hierdurch aus dem Schulkontext ausgeklammert. Toleranz in Bezug auf das Erscheinungsbild - das Äußere - einzuüben spielt gerade in jungen Jahren eine große Rolle.

Übersicht: Spontanurteile zu weiteren Fällen

Damit die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Sicherheit im Herausarbeiten von normativen Kriterien zu gewinnen, bietet es sich an, das Vorgehen anhand weiterer Entscheidungsfälle und entsprechender Spontanurteile einzuüben. Dieses kann mit Hilfe der unten aufgeführten Entscheidungsfälle gelingen.

1. Entscheidungsfall:

Sollen islamische Lehrerinnen in der Schule ein Kopftuch tragen dürfen?

Spontanurteile:

- Die Lehrerin soll in der Schule Kopftuch tragen dürfen, da es Ausdruck ihrer Persönlichkeit und religiösen Freiheit ist.
- Religiöse Symbole, auch das Kopftuch, haben in der Schule nichts zu suchen. Die Schüler müssen vor Einflussnahmen durch religiöse Symbole bewahrt werden.
- Solange eine Lehrkraft unsere Verfassung achtet und die demokratischen Grundwerte wahrt, soll sie in der Schule arbeiten können, mit oder ohne Kopftuch.
- Als Symbol für die Unterdrückung der Frau kann man das Kopftuch bei einer Lehrerin nicht tolerieren.

2. Entscheidungsfall:

Sollen Kopfnoten an Schulen eingeführt werden?

Spontanurteil:

- Ja, ich bin für die Einführung von Kopfnoten, da ich glaube, dass in unserer Gesellschaft zunehmend unsoziales Verhalten die Oberhand gewinnt. Wenn Formen des Umgangs mit den Mitmenschen bewertet würden, wäre das ein Signal für Eltern und zudem eine gute Hilfe zur Einschätzung durch zukünftige Arbeitgeber. Diese Form der Bewertung ist als ein positiver Anreiz zu verstehen.
- Nein, ich bin gegen die Einführung von Kopfnoten, da sie zu Überanpassung und Untertanenmentalität führen können und die Persönlichkeitsentwicklung einschränken (s. Heinrich Mann: Der Untertan).

3. Entscheidungsfall:

Soll die allgemeine Wehrpflicht durch das Modell einer Berufsarmee ersetzt werden?

Spontanurteil:

- Ja, ich bin für die Errichtung einer Berufsarmee, die allerdings unter strenger Kontrolle des Bundestages stehen sollte und transparent ihre Struktur offen legen sollte. Diese Form wird den internationalen Erfordernissen (Verpflichtungen in NATO und UNO) am besten gerecht und erscheint mir kostengünstiger.
- Nein, ich bin gegen die Einführung einer Berufsarmee, da ich glaube, dass hierdurch die Verbundenheit mit der Bevölkerung aufgehoben und das Militär zu einem Staat im Staate würde. Außerdem würde die Hemmschwelle zu Auslandseinsätzen sinken.

4. Entscheidungsfall:

Sollen in Deutschland so genannte weiche Drogen legalisiert werden?

Spontanurteil:

- Ja, ich bin für eine Legalisierung weicher Drogen, da die Jugend nur so einer offenen Auseinandersetzung mit Drogen angenähert werden kann. Außerdem halte ich die ausgehenden Gefahren für geringer, als die Gefahren legaler Drogen, wie z.B. Alkohol.
- Nein, ich bin gegen eine Legalisierung, da hierdurch noch mehr Menschen in Abhängigkeit von Drogen geraten würden und das für die Gesellschaft immense Kosten nach sich ziehen würde.

5. Entscheidungsfall:

Soll an deutschen Schulen Islamunterricht gehalten werden?

Spontanurteil:

- Ja, aus Gründen der Gleichberechtigung anderer Kulturen und Religionen bin ich für die Einführung von Islamunterricht an deutschen Schulen.
- Nein. Ich halte den Islam für eine Religion, die besonders in Bezug auf die Rolle der Frau einer Position anhängt, die in einer westlichen Demokratie nicht angebracht ist.

Arbeitsauftrag:

- Arbeite anhand der vorliegenden Spontanurteile die Kriterien heraus, die sich zur Beurteilung der Streitfälle heranziehen lassen.

Kriterien (a) - Hintergrund

Gewinnung von Beurteilungskriterien

Der Primat der praktischen Perspektive kommt im Verfahren der Urteilsbildung auch dadurch zum Ausdruck, dass vor der Analyse der Wirklichkeit die Frage nach normativ bedeutsamen Tatsachen gestellt wird. Es ist eine Normhypothese zu finden. (1)

Ausgehend von den Ansprüchen der Konfliktparteien kann eine Liste von Anforderungen, die eine ideale Lösung des hier zu behandelnden Problems umreißen, aufgestellt werden. Diese ist durch Rückgriff auf geltende Normvorstellungen und Kriterien, die in Urteilen (Präjudizien) und in Stellungnahmen Dritter erkennbar sind, zu erweitern. (2) Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, einerseits abstrakte normative Grundsätze und Kriterien zur Beurteilung des Streitfalles, die normative Hypothese zu finden und andererseits den normativen Obersätzen relevante Tatbestände zuzuordnen, die konkretisieren, wann gegen diese Obersätze verstoßen wird und wann nicht. Die normative Hypothese ist zu operationalisieren (3), indem z.B. vergleichbare Fälle für die zu bestimmenden Begriffe angeführt werden. Wenn die Konkretisierung der Normhypothese nicht an dieser Stelle vorgenommen wird, besteht die Gefahr, dass im Laufe des Prozesses der Urteilsbildung die Beurteilung der vorliegenden Sachverhalte zu sehr von der Rechtsauffassung der Konfliktparteien beeinflusst und eine unabhängige und unparteiliche Beurteilung zufällig wird. Die Rechtsauffassung würde sich dann der Wirklichkeit anpassen. Die *quaestio iuris* muss demgegenüber zwar fallbezogen, aber im Rechtsanspruch unabhängig von der Wirklichkeit beantwortet werden. (4)

Bei der Auswahl und Gewichtung von Urteilkriterien spielt das Vor-Urteil, mit dem der Handelnde an das Problem herangeht, insofern eine Rolle, als die positiven Momente derjenigen Position, der er selbst zunächst zuneigt, und die negativen Momente der anderen Position differenzierter wahrgenommen und bearbeitet werden. Durch Diskussion mit anderen, die entgegengesetzter oder unterschiedlicher Auffassung sind, kann diese Asymmetrie in den normativen Grundlagen korrigiert werden. (5)

(W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 270.)

Fußnoten

(1) Mit "hypothetisch" soll hier nicht gekennzeichnet werden, dass der Anspruch der Norm nur bedingt verbindlich sei, sondern dass zu klären ist, ob die Norm auf den vorliegenden Fall anwendbar ist. K. Engisch spricht zur Kennzeichnung dieses Sachverhaltes daher auch vom "konditionalen Imperativ" (1971, S. 32; vgl. zum Gesamtzusammenhang M. Kriele, 1976, 163).

(2) Das Hauptproblem ist: Wie kann die Bestimmung des juristischen Obersatzes der Willkür des Urteilenden entzogen und zugleich so vorgenommen werden, dass er der Idee zur Gerechtigkeit nahekommt? "Das eigentliche Problem der Rechtsgewinnung ist ... die Gewinnung des Obersatzes." (M. Kriele, 1976, S. 197; vgl. ebd., S. 50ff) Zu den Grenzen der juristischen Deduktion vgl. M. Kriele (1976, S. 97-101) und K. Engisch (1971, S. 47f). Zur Kritik am Rechts- und Gesetzespositivismus vgl. W. Krawietz (1978, S. 3ff, S. 55, S. 92) und P. v. Oertzen (1974). Gegen eine Prinzipienorientierung spricht sich P. Noll (1978) aus.

(3) 1. Die hier erforderliche Operationalisierung ist durchaus vergleichbar mit entsprechenden Vorgängen in der empirischen Sozialforschung: am Anfang einer Untersuchung steht eine Hypothese und erste vage Annäherung (Approximation) zwischen Hypothese, Variablen, Ausprägungen und Daten, die im Verlaufe der Untersuchung verbessert wird. Hier wie dort muss der nominale Bedeutungskern der (normativen) Hypothese unabhängig von den Daten definiert werden; er darf nicht durch die operationale Definition ersetzt werden, wie z.B. in der empiristischen Psychologie, wenn dort davon ausgegangen wird: 'Intelligenz ist, was der Intelligenztest misst'. Im praktischen Bereich würde diese Vermengung zu einer Auslieferung des Rechts an die Wirklichkeit führen. M. Kriele spricht in seiner "Theorie der Rechtsgewinnung" nicht von Operationalisierung, sondern im Anschluss an K. Engisch (1960, S. 14f) von einem "Hin- und Herwandern des Blicks" zwischen Normhypothese und Rechtssätzen. "Auf Grund der Normhypothesen weiß er (der Jurist - W.S.), wo er in den Gesetzen zu blättern und die möglicherweise einschlägigen Rechtssätze zu suchen hat. Hat er sie gefunden, so wandert der Blick zurück, um zu prüfen, ob der Rechtssatz wirklich einschlägig und anwendbar ist." (M. Kriele, 1976, S. 204) 2. Aus den vorhandenen positiv-rechtlichen Rechtssätzen und Kriterien (Normhypothese) kann im *modus ponens* nur das "abgeleitet" werden, was sich bisher an Rechtssätzen in ähnlich gelagerten Fällen bewährt hat. Die Tradition kommt zur Geltung. Diese deduktive Denkweise stößt, wenn der Fall anders gelagert ist, an ihre Grenzen. Im *modus tollens* kann das überlieferte Recht weiterentwickelt werden (vgl. Kap. 5.3).

(4) Eine naturalistische und positivistische Auffassung vom Recht würde dazu beitragen, das Recht der Wirklichkeit auszuliefern. Demgegenüber muss die *quaestio juris* in Sachverhaltsfragen zwar fallbezogen, aber in der Fundierung des Rechtsanspruchs unabhängig von der Wirklichkeit beantwortet werden. Kein Richter käme auf die Idee, a) nur durch

Klärung von Sachverhaltsfragen entscheiden zu wollen, ob jemand schuldig ist oder nicht; er benötigt dazu Rechtsgrundlagen. Die Sachverhalte sind nur relevant in Bezug auf die Frage, ob Normtatsachen der Fall sind; b) durch eine Umfrage unter Juristen oder durch eine Befragung des Volkes zu ermitteln, ob dieser oder jener Angeklagte schuldig ist oder nicht schuldig. Sollensaussagen lassen sich nicht auf Seinsaussagen zurückführen. Der Richter muss daher in eigener Zuständigkeit und hinsichtlich des Geltungsanspruches unabhängig von der Wirklichkeit, d.h. vor der Entscheidung (a priori) den relevanten Obersatz finden und die relevanten juristischen Tatsachen ausfindig machen, um so eine normative Grundlage zur Beurteilung des Falles zu entwickeln. Er wird dann klären, ob die Sachverhalte des vorliegenden Falles unter die normativ relevanten Tatsachen subsumierbar sind. Ist der Angeklagte ein Mörder, Dieb? Hat der Beklagte das geschuldete Geld zurückgezahlt oder nicht? Erst vor dem normativen Hintergrund ergibt sich das Problem der Beweissicherung, der Beweiserhebung und der Beweislast.

(5) Auch der Richter geht, wie K. Engisch (1971) im Anschluss an J. Esser (1970) betont, mit einem gewissen Vorverständnis an den Fall heran, das er im Laufe des Gerichtsprozesses ständig prüfen und modifizieren muss, wenn er ein gerechtes Urteil fällen will. (Vgl. außerdem K. Engisch 1971, S. 200, Anm. 36)

Text: Schiedsrichterentscheidung im Fußballspiel

Hinweis: Die Präsentation "Urteilsbildung am Beispiel der Schiedsrichterentscheidung" kann an dieser Stelle eine nützliche Hilfe darstellen, um den Prozess der Urteilsbildung und die sieben Regeln zu verdeutlichen, und vor allem, um den zentralen Unterschied zwischen Regeln und Sachverhalten deutlich zu machen.

Schiedsrichterentscheidungen im Fußballspiel

[...] Wie selbstverständlich geht man als Fernsehzuschauer bei der Übertragung von nationalen und internationalen Meisterschaften davon aus, dass Schiedsrichter die Fußballspiele leiten. Sie pfeifen das Spiel an und ab, sie geben die Tore. Über nichts können sich die Fußballfans mehr aufregen, als über offensichtliche Fehlentscheidungen von Schiedsrichtern. Wie bei fast jedem anderen Spiel kann man das Fußballspiel jedoch auch ohne Schiedsrichter spielen. Die Spieler müssen sich dann selbst einigen. (Auch in der Geschichte des Fußballspiels trat der Schiedsrichter erst relativ spät in Erscheinung.) Wenn sich Jugendliche am Nachmittag auf einem Bolzplatz treffen, um Fußball zu spielen, können sie nicht nur auf einen Schiedsrichter verzichten, sondern bestimmen ad hoc und den jeweiligen Verhältnissen angepasst, nach welchen Regeln sie spielen wollen. Wer sollte sie auch daran hindern, die Spielregeln so abzuändern, dass ihnen das Spiel Spaß macht? Sie entscheiden über die Anzahl der Spieler, die Größe des Spielfeldes, die Größe des Tores, ob gegen ein oder zwei Tore gespielt wird, ob es feste oder fliegende Torwarte gibt, wann ein Strafstoß, wann ein Tor zu geben ist usw. Schiedsrichterentscheidungen sind nicht nötig. Erst wenn mehrere Mannschaften gegeneinander spielen und einen Wettkampf austragen wollen, ist es notwendig, die Regeln von willkürlichen und zufälligen Bedingungen unabhängig zu machen und vor den durchzuführenden Spielen einheitlich und verbindlich festzulegen. Für alle Mannschaften gelten dann die gleichen Regeln; die Wettkampfbedingungen werden einheitlich normiert. Außerdem wird der Spielablauf für die Spieler (und damit auch Zuschauer) erwartbarer. Die Mannschaften können für den Wettkampf trainieren, die Spieler ihre Rollen (Verteidiger, Mittelfeldspieler, Stürmer oder ähnliche) einüben, die Zuschauer mitreden. Je wichtiger nun das Fußballspiel wird und je mehr für die Beteiligten von einem Sieg oder einer Niederlage abhängt, desto notwendiger wird es, dass ein nicht zu den Mannschaften gehörender unparteiischer Dritter die Einhaltung der Wettkampffregeln beachtet und Regelverstöße ahndet. In dieser Konstellation wird die Leitung des Spiels durch einen Schiedsrichter notwendig. Seine Aufgaben und Rechte werden im Wesentlichen durch die geltenden Wettkampffregeln - die Fußballfreunde sprechen hier vom Regelwerk - bestimmt.

Vier Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden:

1. Welcher Zusammenhang besteht zwischen Regelwerk und Entscheidungen des Schiedsrichters?
2. Was ist typisch für eine gute Schiedsrichterentscheidung?
3. Was kennzeichnet ein parteisches Schiedsrichterverhalten?
4. Was kann getan werden, um das Ausmaß von Schiedsrichter-Fehlentscheidungen möglichst gering zu halten?

(Quelle: Sander, W./Priester, J.: Recht Rechtssprechung Gerechtigkeit. Arbeitsbuch Sozialwissenschaften 2, Opladen 1985, S. 36-37)

Das Regelwerk im Fußball

Das Regelwerk für die Sportart Fußball ist mehr als 100 Jahre alt. Erste Aufzeichnungen finden sich im Jahre 1863 in England, dem Mutterland des Fußballs. Die noch sehr lückenhaften Regeln waren kurz und umfassten nur etwa 13 Abschnitte. Bestimmungen über Spielerzahl, Spieldauer, Spielstrafen und Schiedsrichter fehlten ebenso wie die Hinweise auf den Ball, die Technik der Spielwertung und den Torwart (...) Inhalt und Konvention der ersten sog. „Cambridge-Rules“ basierten auf dem Standesethos britischer Ober- und Mittelschicht-Studenten, die durch Modifizierung von Rugby-Regeln das Fußballspiel initiierten. Zunehmende Popularität und Erfahrungen mit der Sportart Fußball führten zur Überarbeitung dieser ersten Bestimmungen. Vor allem die mangelnde Verbindlichkeit der ursprünglichen Oberschicht-Normen für die immer größer werdende Zahl von Spielteilnehmern aus unteren Sozialschichten erzwang die Etablierung von mit Sanktionsrecht ausgestatteten Spielleitern.

Den 1870 eingeführten zwei „Umpires“ wurde 1881 ein „Referee“ außerhalb des Spielfelds zur Seite gestellt. Der „Penalty kick“ (1890) bildete einen weiteren Schritt in dem Bemühen, Spielregeln festzuschreiben und deren Kontrolle zu perfektionieren. Die heutigen Regeln wurden 1938 kodifiziert und haben seit dieser Zeit nur unwesentliche Änderungen erfahren. Amtliche Kommentare zu jeder einzelnen Regel sollen Interpretationsvarianten weitgehend ausschließen. Die internationale Dachorganisation der nationalen Fußballverbände (FIFA) veröffentlicht für jede neue Spielsaison das gültige und in den meisten Fällen gegenüber dem Vorjahr unveränderte Regelwerk, nach dem der Wettkampf durchzuführen ist. In insgesamt 17 Regeln finden sich Bestimmungen zu Spielvoraussetzungen, Unterbrechungen und Fortsetzungen, verbotenen Spiel und unsportlichem Betragen, Spielstrafen und zur Abseitsregel und Spielleitung.

(Quelle: Albrecht, D/Musahl, H.: Das Schiedsrichterphänomen - ein Syndrom?, in: Albrecht, D.: (Hrsg.): Fußballsport. Ergebnisse sportwissenschaftlicher Forschung, Berlin/München/Frankfurt a.M. 1979, S. 35-36..)

Information:

Das International Football Association Board IFAB ist die "oberste Gesetzgebungsinstanz" des organisierten Fußballsports. Regeländerungen werden automatisch vom Deutschen Fußball-Bund (DFB) übernommen und bedürfen keines Beschlusses des DFB-Bundestages.

Schiedsrichter im Fußball

Ursprünglich lag die Spielleitung in den Händen der beteiligten Akteure, die selbst über Regelüberschreitungen und Konsequenzen urteilten. Erst 1873 etablierte sich die Funktion eines neutralen Spielleiters auch in den Regeln; 1881 wurde der Schiedsrichter dann amtlich berufen. Zu seinen Aufgaben gehörten damals bereits organisatorische (Zeitnehmen, Notizen anfertigen usw.) und spielleitende (Verwarnung, Spelausschluss usw.) Tätigkeiten. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte erhielten die Schiedsrichter immer mehr Machtbefugnisse. Hatten sie anfangs nur die Aufgabe, bei strittigen Entscheidungen der Linienrichter einzugreifen, galten sie ab 1891 als alleinige Spielleiter. Schon ein Jahr später (1892) wurde die Endgültigkeit von Tatsachenentscheidungen festgeschrieben und erst 1923 soweit relativiert, als „sie nur insofern unanfechtbar sind, soweit es sich um das Spielergebnis handelt“ [. .]

(Quelle: Albrecht, D/Musahl, H.: Das Schiedsrichterphänomen - ein Syndrom?, in: Albrecht, D.: (Hrsg.): Fußballsport. Ergebnisse sportwissenschaftlicher Forschung, Berlin/München/Frankfurt a.M. 1979, S. 36.)

Fußball-Regeln 2006/2007: Regel 5 - Der Schiedsrichter

Die Vollmacht des Schiedsrichters

Jedes Spiel wird von einem Schiedsrichter geleitet, der die unbeschränkte Vollmacht hat, den Fußballregeln in dem Spiel Geltung zu verschaffen, für das er nominiert wurde.

Rechte und Pflichten

Der Schiedsrichter hat

- den Spielregeln Geltung zu verschaffen,

- das Spiel in Zusammenarbeit mit den Schiedsrichter-Assistenten und, wo vorhanden, mit dem Vierten Offiziellen zu leiten,
- sicherzustellen, dass die Bälle der Regel 2 entsprechen,
- sicherzustellen, dass die Ausrüstung der Spieler der Regel 4 entspricht,
- die Zeit zu nehmen und sich Aufzeichnungen über den Verlauf des Spieles zu machen,
- ein Spiel bei irgendeiner Regelübertretung oder aus anderem Grunde zu stoppen, zeitweilig zu unterbrechen oder abubrechen,
- ein Spiel bei jedem Eingriff von außen zu stoppen, zeitweilig zu unterbrechen oder abubrechen,
- das Spiel zu unterbrechen, wenn er einen Spieler für ernsthaft verletzt hält, und zu veranlassen, dass er vom Spielfeld gebracht wird. Ein verletzter Spieler darf erst auf das Feld zurückkehren, wenn das Spiel wieder aufgenommen wurde,
- das Spiel weiterlaufen zu lassen, bis der Ball aus dem Spiel ist, wenn er überzeugt davon ist, dass ein Spieler nur leicht verletzt ist,
- dafür zu sorgen, dass ein Spieler mit blutender Wunde das Spielfeld zur Behandlung verlässt. Der Spieler darf erst nach einem Zeichen des Schiedsrichters zurückkehren, der sich davon überzeugt haben muss, dass die Blutung gestoppt wurde,
- von einer Spielunterbrechung abzusehen, wenn dies von Vorteil für diejenige Mannschaft ist, gegen die eine Regelübertretung begangen wurde, und den ursprünglichen Verstoß zu bestrafen, wenn der erwartete Vorteil zu dieser Zeit nicht eintritt,
- den schwerer wiegenden Verstoß zu bestrafen, wenn ein Spieler zur gleichen Zeit mehrere Regelübertretungen beging,
- disziplinarische Maßnahmen gegen Spieler zu ergreifen, die einen verwarnungs- oder feldverweiswürdigen Verstoß begangen haben. Er muss dies nicht sofort tun, aber auf jeden Fall dann, wenn der Ball zum nächsten Male aus dem Spiel ist,
- Maßnahmen gegen Mannschaftsverantwortliche zu ergreifen, die sich nicht verantwortungsbewusst benehmen, und er darf sie nach eigener Einschätzung vom Spielfeld und dessen unmittelbarer Umgebung entfernen lassen,
- nach einem Hinweis des Assistenten über Ereignisse zu entscheiden, die er selbst nicht gesehen hat,
- zu verhindern, dass Personen das Spielfeld betreten, die hierzu nicht berechtigt sind,
- das Spiel fortsetzen zu lassen, nachdem es unterbrochen war und
- der zuständigen Behörde einen Bericht über das Spiel zukommen zu lassen, der Informationen über die gegen Spieler und/oder Offizielle ausgesprochenen disziplinarischen Maßnahmen sowie alle besonderen Vorkommnisse vor, während oder nach dem Spiel enthalten muss.

Entscheidungen des Schiedsrichters

Seine Entscheidungen über Tatsachen, die mit dem Spiel zusammenhängen, sind endgültig.

Er darf eine Entscheidung nur ändern, wenn er festgestellt hat, dass sie falsch war, oder falls er es für nötig hält, auch auf einen Hinweis eines Schiedsrichter- Assistenten. Voraussetzung hierfür ist, dass er das Spiel weder fortgesetzt noch abgepfiffen hat. [...]

*(Quelle: Deutscher Fußball-Bund: Fußball-Regeln 2006/2007, S. 19-20,
<http://www.dfb.de/fileadmin/Assets/pdf/regeln0607.pdf>, abgerufen am 13.11.2006.)*

Arbeitsaufträge:

- Welche Rolle kam dem Schiedsrichter ursprünglich zu? Warum wurde er - diesen Texten zufolge - notwendig?
- Welche Gründe werden für das Aufkommen des Schiedsrichters und für die Abfassung von Regeln genannt? Versuchen Sie den Zusammenhang in allgemeinen Thesen zu formulieren.
- Welche Aufgaben und Machtbefugnisse hat der Schiedsrichter heute? Wie haben sich diese mit der veränderten Bedeutung des Fußballspiels gewandelt? (Beachten Sie, dass das Fußballspiel heute z. T. Profisport ist und dass Schiedsrichter das Spiel manipulieren können.)
- Versuchen Sie die in der Einleitung zu diesem Kapitel formulierten Thesen über das Fußballspiel aufgrund ihrer Kenntnisse zu präzisieren und zu erweitern. (Berücksichtigen Sie dabei u. a. die Rolle der Spieler, der Zuschauer, des Schiedsrichters.)

Fußball-Regeln 2006/2007: Regel 10 - Wie ein Tor erzielt wird

Torerzielung

Ein Tor ist gültig erzielt, wenn der Ball vollständig die Torlinie zwischen den Torpfosten und unter der Querlatte überquert hat, ohne dass die Regeln vorher von der Mannschaft übertreten wurden, zu deren Gunsten das Tor erzielt wurde. [...]

Anweisungen des DFB

1. Ein Pfiff bei der Torerzielung sollte nur in unklaren Fällen erfolgen.
2. Bestehen Zweifel, ob der Ball vollständig im Tor war, soll der Schiedsrichter das Spiel weiterlaufen lassen.
3. Ein Tor kann auf keinen Fall anerkannt werden, wenn der Ball, bevor er die Torlinie überquert hat, durch einen äußeren Einfluss aufgehalten wurde. Wenn dies im normalen Spielverlauf geschieht – außer beim Treten eines Strafstoßes –, muss das Spiel unterbrochen und durch Schiedsrichter-Ball an jener Stelle fortgesetzt werden, an welcher der Ball durch diesen äußeren Einfluss aufgehalten wurde.*)
4. Wenn ein Zuschauer das Spielfeld betritt, bevor der Ball vollständig die Torlinie überschritten hat, und versucht, ein Tor zu verhindern, der Ball aber ins Tor geht, gilt dieses Tor, es sei denn, der Zuschauer hat den Ball berührt oder einen Spieler behindert. In diesem Falle hat der Schiedsrichter das Spiel zu unterbrechen und durch Schiedsrichter-Ball am Ort, wo die Berührung stattfand, wieder aufzunehmen.*)
5. Der Schiedsrichter muss die Wiederaufnahme des Spiels, nachdem ein Tor erzielt wurde, beschleunigen. Die Spieler dürfen ihre Freude nach einem Treffer zeigen, jedoch in einem vernünftigen Maß. Die Spieler werden für unsportliches Verhalten verwarnet, wenn ihr Feiern (z.B. Triktausziehen) provokativ anmutet und sie beabsichtigen, ihre Gegner oder die gegnerischen Fans anzuheizen oder bloßzustellen. Spieler, die durch das Feiern ihres Tores der übermäßigen Zeitvergeudung beschuldigt werden, werden wie bislang verwarnet. Spieler dürfen grundsätzlich nicht die Zäune hinaufklettern oder ihr Trikot ausziehen. Dies gilt als unsportliches Verhalten.

(Quelle: Deutscher Fußball-Bund: Fußball-Regeln 2006/2007, S. 32-33,
<http://www.dfb.de/fileadmin/Assets/pdf/regeln0607.pdf>, abgerufen am 13.11.2006.)

Information:

An diesem Beispiel der Torregel lässt sich in elementarer Weise zeigen, was eine Entscheidung voraussetzt:

- eine **Regel**, die zu einem Tatbestand (also einer möglichst genauen und gültigen Festlegung von entscheidungsrelevanten Merkmalen) eine Folge zuordnet: Wenn X (mögliches Ereignis bestimmter Art), dann Y (Rechtsfolge bestimmter Art);
- eine **konkrete Sachverhaltsbeschreibung**, die den Tatbestand der Regel erfüllt. Die Entscheidung muss aus a) und b) zwingend ableitbar sein.

Arbeitsaufträge:

- Der Tatbestand "Tor" ist in dem „Wenn-Satz“ der Regel X beschrieben. Listen Sie die Tatbestandsmerkmale der Regel X auf, an die sich der Schiedsrichter halten muss, wenn er Tor-Entscheidungen fällt.
- Konstruieren Sie fiktive Fälle, in denen kein Tor gegeben werden darf, weil (mindestens) eines der Tatbestandsmerkmale nicht erfüllt ist. Diskutieren Sie Grenzfälle. (Beachten Sie dabei, dass die Feststellung des Sachverhaltes - z. B. ob der Ball die Torlinie voll überschritten hat - hier noch nicht als Problem angesehen wird. Es geht zunächst nur darum, den Sinn der Regel zu verstehen und die Regel richtig auf fiktive Fälle anzuwenden.)
- Wie muss sich der Schiedsrichter verhalten, damit er den für die Entscheidung relevanten Sachverhalt (z. B. hat der Ball die Torlinie voll überschritten?) genau beobachten kann?
- Warum wird in den Ratschlägen für den Schiedsrichter betont, dass Torentscheidungen "immer nur aus eigener Wahrnehmung" zu treffen sind, und dass diese Entscheidung "nur dem Schiedsrichter" zusteht? (Wie würde es sich auswirken, wenn in schwierigen Fällen eine Videoaufzeichnung mit zu Rate gezogen werden müsste?)

- Nehmen Sie andere Regeln aus dem Fußballspiel oder formulieren Sie selbst "Wenn-dann-Regeln", um zu verdeutlichen, wie Tatbestand und Sachverhalt bei der Entscheidungsfindung zusammenspielen müssen.
- Auf dieser Grundlage können Sie nun die zwei typischen Fehlerquellen im Entscheidungsvorgang identifizieren: Zum einen kann die Auslegung der Regel falsch sein. (Dann wird gegen den Wortlaut oder gegen den Sinn der Regel verstoßen.) Zum anderen kann die Beobachtung des Sachverhaltes (der Tatsachen) ungenau oder falsch sein. (Dann wird etwas behauptet, was nicht der Fall gewesen ist.) Verdeutlichen Sie diese beiden Fehlerquellen anhand von typischen Schiedsrichterentscheidungen (zu Regel X).
- Warum kann und muss der Schiedsrichter unberücksichtigt lassen, welche Folgen seine Entscheidungen haben? (Bedenken Sie, wie sich die Situation des Schiedsrichters veränderte, wenn er die Folgen seiner Entscheidung bei der Entscheidungsfindung mitbedenken müsste.)

Nun können Sie am Beispiel der Regel 10 die Frage beantworten:

- welchen Stellenwert das Regelwerk für Schiedsrichterentscheidungen hat,
- warum es für den Schiedsrichter wichtig ist, möglichst klar und eindeutig formulierte Regeln zu haben, den Wortlaut der Regeln zu kennen und ihre Anwendung einzuüben,
- warum der Schiedsrichter möglichst "auf Ballhöhe" sein sollte,
- wie die Wahrnehmung der Wirklichkeit von der Regel aus gesteuert wird
- was eine gute Schiedsrichterentscheidung ausmacht,
- wo der Schiedsrichter einen Ermessensspielraum hat,
- wann der Schiedsrichter "parteiisch" ist
- warum der Schiedsrichter die Folgen seiner Entscheidung unberücksichtigt lassen kann und muss.

Erwartungen an den Schiedsrichter

Hier sei schon gesagt, dass nicht nur die Regelkenntnis entscheidend für die Bewertung von Schiedsrichterleistungen ist, sondern dass auch Auftreten, Verhalten zu den Spielern und gegenüber entstehenden Situationen eine erhebliche Rolle spielen. [. . .]

Jeder Schiedsrichter muss in seinem Auftreten bestimmt sein. Er darf keinen anmaßenden Ton anschlagen, weil das unkameradschaftlich wäre, aber er darf auch keinen Zweifel darüber aufkommen lassen, dass er zu seiner Entscheidung steht. Das heißt nicht, dass er eine falsche Entscheidung auch dann bestehen lässt, wenn er starke Bedenken wegen ihrer Richtigkeit hat. Die Regel verbietet dem Schiedsrichter nicht, eine Entscheidung abzuändern, wenn er erkennt, dass er sich geirrt hat. Aber diese Erkenntnis muss ihm kommen, bevor er das Spiel weitergehen lässt. Er kann also nicht ein Tor anerkennen, dann den Anstoß ausführen lassen und nun erst auf Reklamation hin seine Torentscheidung zurücknehmen, um auf Abseits zu entscheiden, weil angeblich der Torschütze abseits stand. Das ist falsch und unzulässig.

Der Schiedsrichter muss schnell sein. Das gilt sowohl für sein Laufen auf dem Spielfeld, wie für die Abgabe der Entscheidungen. Er versuche im Ablauf des Spieles möglichst immer in Ballnähe zu sein. Das wird ihm nicht immer gelingen, aber dann muss er, wenn irgendwo sich etwas ereignet und des Schiedsrichters Eingriff notwendig ist, sich schnellstens an den Tatort begeben.

Der Schiedsrichter muss in seinen Entscheidungen sicher sein. Sicherheit in der Entscheidung setzt eine genaue Kenntnis der Spielregeln voraus. Der Schiedsrichter hat in der Frage der Anwendung der Spielregeln weitgehende Möglichkeiten. Es ist in sein Ermessen gestellt, wie weit seine Ansicht über einen Regelverstoß sich dem Regeltext anpasst. Aber wenn er einmal eine Spielerhandlung als Regelverstoß bewertet, dann muss er die Strafe aussprechen, die für diesen Verstoß in den Spielregeln vorgesehen ist. Er kann also nicht für ein absichtlich unfaires Spiel eines verteidigenden Spielers in dessen Strafraum nur einen Freistoß geben, sondern muss auf Strafstoß erkennen. Dagegen ist die Frage, ob das Verhalten strafwürdig ist, der Ansicht des Schiedsrichters unterworfen, der hierzu die Grundlage in den Bestimmungen der Spielregeln findet. Das Ziel der Schiedsrichterausbildung geht dahin, eine weitgehende Übereinstimmung in der Spielauffassung zu erreichen, um damit die Gleichheit der Schiedsrichterentscheidungen zu fördern. Hier kommt alles auf die richtige Auffassung des Schiedsrichters an.

(Quelle: Koppehel, C.: Der Schiedsrichter im Fußball, Frankfurt a.M. 1961, S. 6-8.)

Ausbildung und Auswahl von Schiedsrichtern

Die Grundausbildung für Schiedsrichter-Anwärter beansprucht im Allgemeinen 16-20 Unterrichtsstunden und führt von theoretischen Grundlagen der Regelkenntnis zu praktischer Regelauslegung und -anwendung. Am Ende eines Lehrgangs muss sich jeder Teilnehmer einer Abschlussprüfung unterziehen. Diese Prüfung besteht aus einem theoretischen Teil mit schriftlicher Beantwortung von Regelfragen und einem praktischen Leistungstest, in dem der Prüfling seine physische Leistungsfähigkeit nachzuweisen hat. Nach bestandener Prüfung werden die ersten Einsätze des neuen Schiedsrichters beobachtet und beurteilt, anschließend erfolgt seine Eingliederung in die Schiedsrichtervereinigung und mit der Aushändigung des Ausweises seine offizielle Anerkennung als Schiedsrichter.

Einsatz- und Aufstiegsmöglichkeiten der Schiedsrichter sind ähnlich wie im Fußball-Spielbetrieb geregelt. Durch die zuständigen Schiedsrichterausschüsse werden alle Schiedsrichter in Leistungsklassen eingeteilt. Auf- und Abstieg innerhalb dieser Klassen richten sich nach den Leistungen bei der Leitung von Spielen und nach den Regelkenntnis-Überprüfungen während der regelmäßigen Schulungen.

Um die praktischen Leistungen der Schiedsrichter beurteilen und bewerten zu können, werden sie durch Mitglieder der Schiedsrichterausschüsse beobachtet. In höheren Klassen führen ehemalige Schiedsrichter mittels ausführlicher Beobachtungsbogen die regelmäßige Überprüfung der Schiedsrichterleistungen durch. Diese Beobachtungsbogen werden über den zuständigen Schiedsrichter-Obmann an den betreffenden Schiedsrichter weitergeleitet und ermöglichen es diesem, seine Fehler zu erkennen und abzustellen. Die Auswertung dieser Beobachtungsbogen bildet später die Grundlage für die Einstufung des Schiedsrichters in verschiedene Leistungsklassen.

(Quelle: Albrecht, D/Musahl, H.: Das Schiedsrichterphänomen - ein Syndrom?, in: Albrecht, D.: (Hrsg.): Fußballsport. Ergebnisse sportwissenschaftlicher Forschung, Berlin/München/Frankfurt a.M. 1979, S. 37.)

Arbeitsaufträge:

- Versuchen Sie aufgrund der in den Texten formulierten Erwartungen an den Schiedsrichter dessen Funktion beim Fußballspiel zu bestimmen.
- Machen Sie Vorschläge, wie die Entscheidungsfähigkeit des Schiedsrichters "trainiert" werden kann. Beachten Sie dabei, dass jede Entscheidung aus einem Zusammenspiel von Tatbestand und Sachverhaltsfeststellung besteht und dass typische Fehler vermieden werden müssen.
- Worauf wird in den Ausbildungsvorschlägen des Autors Wert gelegt? Vergleichen Sie ihre Vorschläge damit.
- Versuchen Sie, anhand der nachfolgend aufgeführten Vergleichsgesichtspunkte und Ihres bisherigen Wissens über richterliches Handeln, (vermutete) Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Tätigkeit eines Schiedsrichters und eines Richters festzuhalten. Notieren Sie die Fragen bezüglich des Rechts, zu denen Sie durch diesen Vergleich veranlasst werden. Vergleichsgesichtspunkte sind: Genauigkeit der Regeln, Umfang des Ermessensspielraums, Art und Weise der Wahrnehmung der entscheidungsrelevanten Sachverhalte, Fehlerquellen der Entscheidung, Revidierbarkeit der Entscheidung, Begründung von Entscheidungen, Nachvollziehbarkeit des Entscheidungsvorgangs.

Hinweis:

Der Vergleich zwischen Richter und Schiedsrichter soll deutlich machen, welche Elemente bei einer Entscheidung zusammenspielen müssen. Zu beachten ist, dass ihre beiden Rollen ansonsten sehr unterschiedlich sind. So soll hier z. B. nicht der Eindruck erweckt werden, Richter hätten wie Schiedsrichter den Kampf zwischen den Parteien (z.B. Verteidigung und Anklage) zu leiten. Für das angloamerikanische Recht mag der Vergleich auch in dieser Hinsicht zutreffend sein (s. die Rolle des Richters in US-Spielfilmen). Für die deutsche Rechtstradition ist dieses Rollenverständnis wesensfremd. Der Strafrichter gestaltet den Strafprozess mit und hat sich daher z.B. aktiv in die Klärung der Sachverhaltsfragen einzuschalten und darf dies nicht allein der Verteidigung oder der Staatsanwaltschaft überlassen.

Sachverhalte (a) - Didaktische Hinweise

3. Regel: Sachverhalte feststellen - Material recherchieren

3. Regel

Die für die Bearbeitung des Falles relevanten Aussagen über die Wirklichkeit (Sachverhaltsfeststellungen) müssen auf sachliche Richtigkeit, auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft werden. Hierfür ist die theoretische Vernunft zuständig.

Ausgehend von den Kriterien zur Beurteilung des Falles sind die Sachverhaltsfragen zu klären. Es muss gleichsam eine Beweisaufnahme durchgeführt werden. Es interessiert aber nicht die Wirklichkeit an sich oder das Wissen der Welt insgesamt, vielmehr grenzen die Kriterien den Suchraum der zu klärenden Sachfragen ein. Die Forschungsarbeiten werden so auf das Wesentliche, auf relevante Fragen konzentriert.

In Auseinandersetzung mit den Sachproblemen kann es durchaus sinnvoll und notwendig sein, dass neue normative Beurteilungsgesichtspunkte entstehen, die ihrerseits wiederum zu neuen Kriterien führen (siehe Regel 4). Alle empirischen Methoden und Strategien, die im Laufe der Entwicklung von Wissenschaft und Technik mittlerweile zur Verfügung stehen, um die Qualität des empirischen Wissens über die Wirklichkeit zu verbessern, sind hier gefragt.

(Vgl.: W. Sander: Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich?, in: Frankfurter Hefte Extra 5: Existenzwissen 1983, S.175-193; W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 270-271.)

Erläuterungen

1. Sachverhaltsanalyse

Ziel:

An dieser Stelle des Urteilsbildungsprozesses sollen zunächst die in den Begründungen (Erläuterungen) enthaltenen empirischen Aussagen über die Wirklichkeit aus den vorhandenen Spontanurteilen extrahiert werden. Hierbei könnte erneut die Übersicht: Spontanurteile zum Beispiel Schuluniform hilfreich sein. Nachdem verschiedene Behauptungen über die Wirklichkeit gesammelt wurden, gilt es, diese Aussagen anhand von weiterem Material (empirische Belege) zu überprüfen.

Hinweis:

Üben Sie die Bildung von "je...desto" und "wenn...dann – Aussagen" ein! Hier liegt die Stärke von empirisch analytischem Argumentieren, Begründungszusammenhängen und der hypothesenorientierten Auswertung von Daten (Überprüfung), die eine methodische Zielgröße der politischen Bildung ist.

Arbeitsaufträge:

- Welche empirisch überprüfbaren Behauptungen werden in den Spontanurteilen aufgestellt?
- Was wird in den Spontanurteilen kontrovers über die Wirklichkeit (z.B. über Wirkungen, Folgen etc.) behauptet?
- Welche Aussagen bedürfen weiterer Prüfung?
- Welche Aussagen über die Wirklichkeit (Wirkungszusammenhänge) lassen sich (bisher) nur schwer / gar nicht empirisch überprüfen?

Methoden:

- Schaubild mit Inhalten füllen,
- Wandzeitung (mit den Spontanurteilen und der Kriteriensammlung) um die den Kriterien zugeordneten Sachverhaltsaussagen ergänzen.

2. Material recherchieren:*Ziel:*

Die Schüler sollen lernen, Aussagen über die Wirklichkeit auf ihre Objektivität und Glaubwürdigkeit zu überprüfen. Das heißt konkret: Die Sachverhaltsaussagen müssen durch den Vergleich von kontroversen Expertenwissen auf ihre Stichhaltigkeit überprüft werden.

Hierbei ist es sinnvoll, den Schülern entweder einen bereits vorrecherchierten Materialpool zur Verfügung zu stellen, oder zu ausgesuchten Fragen gemeinsam eine z.B. Internetrecherche oder Expertenbefragung durchzuführen.

Hilfestellungen zur Methodik, den Möglichkeiten einer Internetrecherche und Rechercheergebnissen mit Texten zu unserem konkreten Thema finden Sie im Text: Internetrecherche und Quellenbeurteilung.

Arbeitsaufträge:

- Überprüfe die sachliche Richtigkeit der genannten empirischen Aussagen anhand des Materialienpools.
- Welche Belege lassen sich zur Prüfung der empirischen Aussagen heranziehen?
- Hole Expertenmeinungen zu den dargelegten empirischen Aussagen ein. Wo liegen Widersprüche und sind diese entscheidbar?

Methoden:

- Recherche im Internet
- Expertenbefragung
- Statistiken interpretieren
- Lexika nutzen
- Glossar erstellen.

Wichtig!

Achten Sie darauf, dass vermeintliche „Expertenmeinungen“ nicht vorschnell als einzig gültige Quellen angesehen werden, ohne z.B. eine ebenso gebildete Gegenposition gesichtet zu haben! Vergewissern Sie sich also, dass die Schüler nicht nur empirische Aussagen sammeln, die ihre jeweilige Meinung stützen (Verifikation), sondern gezielt auch gegenteilige Meinungen zur Kenntnis nehmen. Vor allem Lerngruppen mit homogener Meinungsstruktur neigen zur Zementierung ihrer Spontanurteile und zur Selektivität der Text- und Materialauswahl bei einer freien Recherche.

Zusätzlich ist es von Bedeutung, dass die Sichtung dieses neuen, „sperrigen“ Materials den Urteilsbildungsprozess in eine erneute „Runde“ führt. Neue Kriterien, sowie neue, ihnen zugeordnete Sachverhaltsaussagen werden zu einer Ausweitung des Prozesses und zu einer Differenzierung innerhalb der Argumentation führen.

Dieser Prozess bedarf allerdings einer sinnvollen zeitlichen Begrenzung und einer thematischen Engführung, die sich (zunächst) ausschließlich an den Kriterien und Sachverhalten der Spontanurteile orientiert und sich erst schrittweise um zusätzliche Kriterien und Sachverhalte anreichern lässt. Natürlich bieten sich auch arbeitsteilige Sozialformen an, um jeweilige Kriterien in Kleingruppen zu bearbeiten.

Die Beweisaufnahme: Quaestio facti

Der Urteilende hat sich in der Weise sachkundig zu machen, dass er die Konfliktparteien hinsichtlich der in den normativen Obersätzen relevanten Tatbestände befragt und Sachverhaltsaussagen von Experten hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit (Gültigkeit, Objektivität, Zuverlässigkeit und Widerspruchsfreiheit) prüft. Die zentrale Prüffrage lautet: Ist aufgrund der angeführten Sachverhaltsaussagen überzeugend erwiesen, dass der vom normativen Obersatz geforderte Tatbestand als gegeben angesehen werden kann?

In der Beweisaufnahme sollte deutlich werden, wo Schwachstellen in den Sachverhaltsdarstellungen der kontroversen Positionen liegen. Werden zum Beispiel Sachverhalte behauptet, die nicht beweisbar oder gar falsch sind? Werden Folgen und Nebenfolgen des eigenen Handelns richtig/falsch eingeschätzt? Bestehen Unklarheiten, Widersprüche in den Aussagen der Parteien zu unterschiedlichen Zeitpunkten?

In diesem Stadium der Beweisaufnahme kann und muss die Frage zurück gestellt werden, welche Partei recht oder unrecht hat. Diese künstlich erzeugte »Wertfreiheit« (besser: Unabhängigkeit) soll es dem Urteilenden ermöglichen, die gegensätzlichen Sachverhaltsdarstellungen der Konfliktparteien unvoreingenommen aufzunehmen und in ihrer Gegensätzlichkeit zu erkennen. Dies erfordert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Empathie.

Methodische Fähigkeiten, wie sie vor allem in den empirischen Wissenschaften kultiviert werden, sind für den Urteilenden hier insofern nützlich, als sie ihn eher in die Lage versetzen, Sachverhaltsaussagen auf ihre Gültigkeit, Zuverlässigkeit, Objektivität und Widerspruchsfreiheit zu prüfen. “

(Vgl.: W. Sander: Mündige Bürger - Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich? in: Frankfurter. Extra 5: Existenzwissen 1983, S. 175-193.)

Sachverhalte (a) - Beispiel

Übersicht: Spontanurteile zum Beispiel Schuluniform

Wie schon die Kriterien, können auch Sachverhalte aus den beiden Spontanurteilen abgeleitet werden. Hierbei ist darauf zu achten, dass es sich nicht unwissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse, sondern eher um persönliche Erfahrungen bzw. Annahmen handelt. Eine weitere Prüfung der Aussagen ist also erforderlich.

Spontanurteil 1:

„[...]Ich halte einheitliche Schulkleidung für eine sehr gute Idee. Soziale Unterschiede würden nicht in der Schule schon durch die Kleidung sichtbar, aber die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulgemeinschaft würde betont, auf eine Weise ausgedrückt, die sehr einleuchtend ist für die Jugendlichen.“

Sachverhalte:

- Wenn teurere Markenkleidung einen hohen Stellenwert unter Schülern einnimmt, dann machen Markensachen soziale Unterschiede sichtbar und verstärken diese.
- Wenn eine einheitliche Schulkleidung getragen wird, wird das Gemeinschaftsgefühl gefördert.

Spontanurteil 2:

„[...] Ich habe als Schüler Schuluniform getragen und es nicht gemocht. Nichts war wichtiger, als die Einheitskluft noch auf dem Heimweg loszuwerden oder zumindest zu verändern.

Meine Kinder haben als Gastschülerinnen Schulen mit Uniform-Pflicht besucht. Praktisch alle Schüler dort haben sich so verhalten, wie ich es aus der eigenen Schulzeit in Erinnerung hatte: möglichst weg von der Schuluniform und beständiger hinhaltender Widerstand durch kleine Regelverstöße. Es widerspricht m. E. der Natur des Menschen, sich nicht zu unterscheiden.

Eine Erziehung zu Gemeinsamkeit MIT den akzeptierten(!) Unterschieden ist m. E. wichtiger / richtiger.“

Sachverhalte:

- In manchen Ländern besteht eine Schuluniformpflicht. Wie sind dortige Erfahrungen?
- Die Schuluniform wird von fast allen Schülern abgelehnt.
- Je mehr die Kinder in ihrem persönlichen Ausdruck durch Schuluniformen eingeengt werden, desto eher kommt es zu deviantem Verhalten.
- Wenn der Mensch durch eine Uniform „gleich“ gemacht wird, entspricht das nicht seinen Anlagen zur Ausformung von Individualität.

Übersicht: Spontanurteile zu weiteren Fällen

1. Entscheidungsfall:

Sollen islamische Lehrerinnen in der Schule ein Kopftuch tragen dürfen?

Spontanurteile:

- Die Lehrerin soll in der Schule Kopftuch tragen dürfen, da es Ausdruck ihrer Persönlichkeit und religiösen Freiheit ist.
- Religiöse Symbole, auch das Kopftuch, haben in der Schule nichts zu suchen. Die Schüler müssen vor Einflussnahmen durch religiöse Symbole bewahrt werden.
- Solange eine Lehrkraft unsere Verfassung achtet und die demokratischen Grundwerte wahrt, soll sie in der Schule arbeiten können, mit oder ohne Kopftuch.
- Als Symbol für die Unterdrückung der Frau kann man das Kopftuch bei einer Lehrerin nicht tolerieren.

2. Entscheidungsfall:

Sollen Kopfnoten an Schulen eingeführt werden?

Spontanurteil:

- Ja, ich bin für die Einführung von Kopfnoten, da ich glaube, dass in unserer Gesellschaft zunehmend unsoziales Verhalten die Oberhand gewinnt. Wenn Formen des Umgangs mit den Mitmenschen bewertet würden, wäre das ein Signal für Eltern und zudem eine gute Hilfe zur Einschätzung durch zukünftige Arbeitgeber. Diese Form der Bewertung ist als ein positiver Anreiz zu verstehen.
- Nein, ich bin gegen die Einführung von Kopfnoten, da sie zu Überanpassung und Untertanenmentalität führen können und die Persönlichkeitsentwicklung einschränken (s. Heinrich Mann: Der Untertan).

3. Entscheidungsfall:

Soll die allgemeine Wehrpflicht durch das Modell einer Berufsarmee ersetzt werden?

Spontanurteil:

- Ja, ich bin für die Errichtung einer Berufsarmee, die allerdings unter strenger Kontrolle des Bundestages stehen sollte und transparent ihre Struktur offen legen sollte. Diese Form wird den internationalen Erfordernissen (Verpflichtungen in NATO und UNO) am besten gerecht und erscheint mir kostengünstiger.
- Nein, ich bin gegen die Einführung einer Berufsarmee, da ich glaube, dass hierdurch die Verbundenheit mit der Bevölkerung aufgehoben und das Militär zu einem Staat im Staate würde. Außerdem würde die Hemmschwelle zu Auslandseinsätzen sinken.

4. Entscheidungsfall:

Sollen in Deutschland so genannte weiche Drogen legalisiert werden?

Spontanurteil:

- Ja, ich bin für eine Legalisierung weicher Drogen, da die Jugend nur so einer offenen Auseinandersetzung mit Drogen angenähert werden kann. Außerdem halte ich die ausgehenden Gefahren für geringer, als die Gefahren legaler Drogen, wie z.B. Alkohol.
- Nein, ich bin gegen eine Legalisierung, da hierdurch noch mehr Menschen in Abhängigkeit von Drogen geraten würden und das für die Gesellschaft immense Kosten nach sich ziehen würde.

5. Entscheidungsfall:

Soll an deutschen Schulen Islamunterricht gehalten werden?

Spontanurteil:

- Ja, aus Gründen der Gleichberechtigung anderer Kulturen und Religionen bin ich für die Einführung von Islamunterricht an deutschen Schulen.
- Nein. Ich halte den Islam für eine Religion, die besonders in Bezug auf die Rolle der Frau einer Position anhängt, die in einer westlichen Demokratie nicht angebracht ist.

Arbeitsauftrag:

- Bestimme die Sachverhalte, die in den einzelnen Spontanurteilen enthalten sind.

Sachverhalte (a) - Hintergrund

Beweisaufnahme (quaestio facti)

Der Urteilende hat sich sachkundig zu machen. Er muss die Konfliktparteien hinsichtlich der in der Normhypothese relevanten Tatbestände befragen und Sachverhaltsaussagen hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit (Gültigkeit, Objektivität, Widerspruchsfreiheit und Zuverlässigkeit) (1) prüfen z.B. durch Vergleich mit Expertenaussagen, durch Gutachten, durch Ortsbesichtigung, durch Quellenstudium, durch Zeugenberichte etc. (2) Mit Hilfe der theoretischen Vernunft (Kausalperspektive) ist es möglich, die Positionen X und Y als funktionale Zusammenhänge zu betrachten und in ihrer inneren Logik zu verstehen. (3) Der Urteilende muss in der Lage sein, das Selbstverständnis der beiden Positionen in wesentlichen Umrissen korrekt und unverkürzt darzustellen (4), indem er die Z-A-S-Relationen der Position X der der Position Y gegenüberstellt. Die Wirklichkeit wird aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruiert und prognostiziert.

Eine Bewertung dieser gegensätzlichen Positionen hinsichtlich der normativen Hypothese ist in diesem Stadium der Urteilsfindung nicht gefordert. Jedoch sollte in der Beweisaufnahme deutlich werden, wo Schwachstellen in den Sachverhaltsdarstellungen der Positionen X und Y vorliegen. (Werden z.B. Sachverhalte behauptet, die nicht beweisbar oder gar falsch sind? Werden Folgen und Nebenfolgen des eigenen Handelns richtig eingeschätzt? Bestehen Unklarheiten und Widersprüche in den Aussagen zu verschiedenen Zeitpunkten?)

Die Wirklichkeitsadäquatheit der Theorien, die die innere Logik der Handlungsalternativen wiedergibt, kann durch kontroverse Diskussion gefördert werden, indem man z.B. einmal unter Berücksichtigung der verschiedenen Daten von der Perspektive X und dann von der Perspektive Y aus die Handlungsalternativen darstellt. Durch Theorienpluralismus und Perspektivenwechsel ("an der Stelle jedes anderen denken") kann der Fehler der standpunktspezifischen Rezeption von Wirklichkeit überwunden werden. Die Zurückstellung der Frage, wer recht oder unrecht hat - dies kann als Wertfreiheit interpretiert werden -, ermöglicht es im Stadium der Beweisaufnahme, die gegensätzlichen Sachverhaltsdarstellungen der Parteien zunächst als Gegensätze zu erkennen und schrittweise einer Klärung zuzuführen.

Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Erklärung von Wirklichkeit ist kein Selbstzweck. Ihre Bedeutung ergibt sich aus ihrer Stellung im Prozess der politisch-moralischen Urteilsbildung: Nur insoweit, als von verschiedenen Seiten aus geprüft werden muss, ob Sachverhaltsaussagen zutreffen oder nicht, sind analytische und theoretische Fähigkeiten, wie sie vor allem in den empirischen Wissenschaften kultiviert werden, erforderlich. (5)

Die Beweisaufnahme kann abgeschlossen werden, wenn die für die Beurteilung relevanten Sachverhalte hinreichend geklärt und die Entscheidungsalternativen (Position X und Position Y) hinsichtlich der Hauptvariablen (Z, A, S) und deren Zusammenhang präzise erfasst sind. Dabei sind nicht nur die unterschiedlichen Zielvorstellungen und Maßnahmen, sondern vor allem die Konsequenzen herauszuarbeiten, die sich mit den Positionen X und Y kurz- wie langfristig ergeben. Ohne die Kenntnisnahme der zu erwartenden Folgen und Nebenfolgen können die hier erkennbaren Alternativen nicht zusammenfassend hinsichtlich ihrer Gültigkeit und Berechtigung beurteilt werden.

(W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 270-271.)

Fußnoten

(1) Dies sind die gängigen Gütekriterien in der empirischen Sozialforschung. (Vgl. R. Mayntz u.a., 1969)

(2) "Rein logisch genommen ist die Tatsachenfeststellung im gerichtlichen Verfahren nahe verwandt der historischen Tatsachenfeststellung. Wie der Historiker auf Grund der ihm zu Gebote stehenden Quellen geschichtliche Tatsachen ermittelt, so werden im gerichtlichen Prozess auf Grund der Erklärungen des Angeklagten selbst, zu denen auch ein etwaiges Geständnis gehört, und mit Hilfe der so genannten Beweismittel, nämlich der Augenscheinsobjekte, Urkunden, Zeugen und Sachverständigen, rechtserhebliche Tatsachen erschlossen." (K. Engisch, 1971, S. 50f, vgl. S. 52f)

(3) Zur zusammenhängenden Erklärung von Daten, die in diesem Vorgang gleichsam wie ein Puzzle zusammengesetzt werden müssen, sind Theorien notwendig, die die theoretische Vernunft z.B. in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie Soziologie, Ökonomie, Politik, aber auch in Alltagstheorien zur Verfügung stellt. Im Anschluss an Kant lässt sich sagen: Datenerhebung ohne Theorie ist blind, Theorie ohne Daten ist leer. Wissenschaftliche Theorien und Begriffe haben, wie sich hier wiederum bestätigt, nur einen funktionalen Stellenwert.

(4) Daraus ergibt sich das Recht und die Pflicht für den Urteilenden, möglichst auf authentische Zeugnisse zurückzugreifen. Das Recht des Richters auf eigenständige Zeugenvernahme gemäß dem "Grundsatz der freien Beweiswürdigung" wird in §

261 der Strafprozessordnung folgendermaßen formuliert: "Über das Ergebnis der Beweisaufnahme entscheidet das Gericht nach seiner freien, aus dem Inbegriff der Verhandlung geschöpften Überzeugung." (Vgl. K. Engisch, 1971, S. 53ff)

(5) 1. Je mehr die Analyse und Erklärung von Wirklichkeit zur einzigen Aufgabe des politischen Unterrichts wird, desto mehr wird der Begriff der Urteilsbildung eingeeengt auf die Klärung der quaestio facti; die quaestio juris wird ausgeklammert oder als Appendix angehängt. Die Vermittlung materialen Wissens und formaler (methodischer) Fertigkeiten rückt dann immer mehr in den Mittelpunkt, aber die Durchführung und Begründung von praktischen Urteilen und Entscheidungen werden systematisch vernachlässigt. 2. Es ist zu prüfen, inwieweit in den gängigen didaktischen Konzeptionen des politischen Unterrichts die quaestio facti im Vordergrund steht und einseitig zur technisch-theoretischen Urteilsbildung angeleitet wird. Die Arbeitshypothese einer solchen Analyse könnte wie folgt formuliert werden: Die in den didaktischen Konzeptionen und Richtlinien angestrebte Art der Urteilsbildung (Denkbewegung) verbleibt innerhalb des Kausalschemas und umfasst im günstigsten Fall eine zusammenhängende Bestimmung der Z-A-S-Relationen des jeweiligen Falles (der Wirklichkeit). Kürzer formuliert: Oberstes Ziel des Politik-Unterrichts ist traditionellerweise die Erkenntnis und das Verständnis von politisch-sozialer Wirklichkeit. 3. Dass Juristen die Methoden der Beweisaufnahme (Erkenntnis von Wirklichkeit) maßgeblich beeinflusst haben, dürfte außer Zweifel stehen (vgl. J. Henningsens scharfsinnige Essays (1968), insbesondere S. 28f). Das beste Wissen über die Wirklichkeit und die geschicktesten Verhörmethoden reichen jedoch nicht aus, um gerechte Urteile zu fällen. Wer die Frage nach Gut und Böse, nach Recht und Unrecht ausschließlich zum Gegenstand empirischer Beweisführung machen will, läuft - wie die Geschichte gezeigt hat - Gefahr, Hexenprozesse zu führen und Gottesurteile herbeiführen zu wollen (sehr instruktiv ders., S. 25ff). Mündigkeit besteht m.E. jedoch nicht, wie J. Henningsen meint, schon darin, die Propaganda und die Beweisführungstricks der Mächtigen zu durchschauen, "raffiniert" und damit aufgeklärt zu werden (vgl. ebd., S. 36f), indem man z.B. lernt, die Daten aus unterschiedlichen Perspektiven plausibel zusammensetzen und den Perspektivenwechsel spielerisch zu handhaben (vgl. ebd., S. 460). Politische Bildung, die auf Mündigkeit zielt, kann nicht darauf verzichten, die Frage, wer recht und unrecht hat, ins Zentrum ihrer Tätigkeit zu stellen. 4. Weitere drei Thesen, die es zu falsifizieren gälte, könnten lauten - Jeder Didaktiker der politischen Bildung lässt sich innerhalb des Polaritätenfeldes von Subjekt und System, Anpassung und Widerstand verorten. - Die relative Nähe bzw. Ferne zu anderen Positionen bestimmen die Konfliktlinien innerhalb der didaktischen Diskussion. - Solange die Kontrahenten innerhalb dieses Polaritätenfeldes argumentieren und auf die Grundlegung verzichten, führt eine Intensivierung der Auseinandersetzung um die unterschiedlichen Auffassungen von den Aufgaben des Unterrichts nicht zu einer Annäherung, sondern zu einer Vertiefung der Gegensätze. Die Thesen wären anhand folgender didaktischer Konzeptionen zu überprüfen: K.G. Fischer (1973), H. Giesecke (1970, 1972 u. 1973)Ö, R. Engelhardt (1971), W. Hilligen (1973 u. 1975), R. Schmiederer (1972a), E.A. Roloff (1974), B. Sutor (1973), D. Grosser (1974), K.-C. Lingelbach (1967, 1970), W. Christian (1974, 1978), B. Claußen (1981a), K. Rothe (1981), J. Bergrath (1977), E. Calliess u.a. (1974), F.-J. Kaiser (1973), Th. Ellwein (1964), O. Negt (1972), E. Weniger (1963). Zum Stand der von den Bundesländern getragenen Richtlinien- und Curriculumentwicklung im Bereich der politischen Bildung vgl. W. Northemann (1978). Zur dritten These vgl. die Diskussion zwischen R. Schmiederer (1968) und W. Hilligen (1968), B. Sutor (1974) und E.A. Roloff (1974) und H. Boverter (1980) und C. v. Krockow (1979, 1980).

Text: Schiedsrichterentscheidung im Fußballspiel - Die Situationsbeurteilung

Die Entscheidung, ob ein Tor erzielt wurde oder nicht, obliegt, zumindest bei einem organisierten Fußballspiel, wie gezeigt wurde, dem Schiedsrichter. Seine Kompetenzen sind beispielsweise im Regelwerk des DFB festgelegt. Damit es nun tatsächlich zu einer Torentscheidung kommt, müssen zwei Bedingungen zusammenfallen. Der Schiedsrichter muss zum einen mit den Torregeln, die ja ebenfalls eindeutig geregelt sind, vertraut sein. Diese Bedingung sollte in den meisten Fällen erfüllt sein, da Schiedsrichter bevor sie zum Einsatz kommen, gründlich in der Regelkunde ausgebildet werden. Zum anderen muss der Schiedsrichter eine konkrete Spielsituation richtig beurteilen und dann mit der bekannten Regel abgleichen. Die Frage, die sich der Schiedsrichter zu stellen hat, lautet also: War der Ball in dieser Situation mit vollem Umfang hinter der Torlinie. Kann er diese Frage mit "Ja" beantworten, so gibt er ein Tor, beantwortet er sie mit "Nein", lässt er weiterspielen.

Dass dieser Abgleich von Regel und Sachverhalt den Schiedsrichter nicht selten vor einige Probleme stellt, zeigen immer wieder heiß diskutierte "Fehlentscheidungen". Das prominenteste Beispiel eines solchen Falles ist wohl das "Wembley Tor". Im WM-Endspiel von 1966 zwischen England und Deutschland im Londoner Wembley Stadion schoss der englische Spieler Geoff Hurst den Ball gegen die Unterlatte des deutschen Tors von wo aus er auf die Torlinie und danach wieder ins Spielfeld sprang. Der Schweizer Schiedsrichter Gottfried Dienst entschied, nachdem er sich mit dem russischen Linienrichter Tofiq Bährämov per Zeichensprache über sie Situation verständigt hatte, auf Tor. England gewann das Spiel mit 3:2 und wurde Weltmeister. Lange Zeit war diese Entscheidung sehr umstritten. Mit Hilfe der Auswertung von Filmaufnahmen des Tores konnte mittlerweile gezeigt werden, dass der Ball die Torlinie weder beim Aufspringen noch in der Luft die Torlinie vollständig überschritten hatte. Dem Schiedsrichter ist in diesem Fall beim Abgleich von Regel und Situation also eine Fehler unterlaufen; er hat den Sachverhalt falsch beurteilt und ist deshalb zu einer falschen Entscheidung gekommen.

Deutlich wird an diesem Beispiel, wie schwierig die richtige Beurteilung von Sachverhalten sein kann. Sicher, die meisten Torentscheidungen sind unstrittig, weil der Ball eindeutig und leicht erkennbar im Tor landet und der Sachverhalt damit richtig erkannt wird. In manchen Fällen sind aber lediglich einige Millimeter entscheidend. Dem Schiedsrichter steht in allen Fällen zunächst nur die eigene optische Sinneswahrnehmung für die Beurteilung einer Situation zur Verfügung, welche in der Regel sehr kurz ist, sehr schnell verläuft und nicht wiederholbar ist. Voraussetzung ist hierfür, dass der Schiedsrichter sowohl den Ball als auch die Torlinie im Blick hat. Zusätzlich kann der Schiedsrichter seine Assistenten, zu der Situation befragen. Für diese gelten natürlich dieselben Umstände bei der Beurteilung wie für den Schiedsrichter.

Wegen dieser Schwierigkeiten werden immer wieder Möglichkeiten diskutiert, die eine Beurteilung der Torsituation erleichtern sollen. Mit Hilfe des Videobeweises, der in einigen Sportarten bereits eingeführt ist, soll in unklaren Fällen der Sachverhalt durch die Auswertung vorhandener Aufnahmen der konkreten Situation am Spielfeldrand beurteilt werden. Hiergegen wird eingewendet, dass auch bei eingehender Betrachtung der Videobänder eine korrekte Beurteilung nicht immer möglich sei und dass durch die erforderlichen Unterbrechungen die Dynamik des Spiels verloren ginge. Relativ neu ist der Vorschlag, den Ball mit einem Chip auszurüsten, so dass dessen genaue Position auf dem Spielfeld genau bestimmt werden und damit jede Torsituation eindeutig nachvollzogen und sogar belegt werden kann.

Fragen:

- Wie lassen sich die Überlegungen zu der Beurteilung von Torsituationen auf Sachverhalte in der Urteilsbildung übertragen?

Materialanalyse - Verfahren

Internetrecherche und Quellenbeurteilung

Didaktische Hinweise

Die Recherche im Internet gehört neben der Recherche in Bibliotheken und Büchereien zu den Basismethoden der Informationsbeschaffung. Mit dem entweder gezielten Arbeitsauftrag, z.B. die Homepages von Parteien, gängigen Zeitungen, Radiosendern etc. nach themenrelevanten Materialien zu durchsuchen, oder eine freie Suche per Suchmaschine (siehe „Beispielrecherche“) durchzuführen, trainieren die Schüler und Schülerinnen zum einen ihre Computer- und Informationsverwaltungskenntnisse. Zum anderen lernen sie, eine Homepage gezielt nach Informationen zu durchsuchen und diese kritisch zu bewerten.

Wird der Arbeitsauftrag - Sammeln themenrelevanten Materials - arbeitsteilig angelegt und die Inhalte gemäß politischer Ausrichtung, Zielgruppenorientierung der Medien etc. differenziert, dann eröffnet der sich anschließende Vergleich dementsprechende Erkenntnisoptionen hinsichtlich der Medienlandschaft. Neben der am Thema orientierten Recherchearbeit könnte so – je nach zur Verfügung stehender Zeit und Leistungsstand der Lerngruppe - zusätzlich auch die unterschiedliche Aufbereitung (und damit Seriosität der Information) Gegenstand der Analyse sein. Medien- und Quellenkritik sind also durchaus wichtige Themen, die den Kern der zielorientierten Recherchetätigkeit flankieren sollten. Schließlich ist das selbständige Suchen von Informationen im Internet als Form des entdeckenden Lernens motivierend und fördert das selbständige Lernen.

Einsatzmöglichkeiten und Zeitrahmen

Wenn sichergestellt ist, dass alle Schüler und Schülerinnen über einen Internetzugang und ausreichende Rechercheerfahrung verfügen, kann die Internetrecherche als Hausaufgabe erfolgen. Ansonsten sollte eine Doppelstunde im Computerraum eingeplant werden. Für die Auswertung des Materials, also die erneute Gewinnung von Kriterien und die Sammlung der ihnen zugeordneten neuen Sachverhaltsaussagen, ist eine weitere Doppelstunde anzusetzen. Natürlich kann auch eine Textauswahl bereits als Kopie vorgelegt werden, was den Urteilsbildungsprozess zwar beschleunigt, aber letztlich die Eigenleistung und die Schulung zur kritischen Quellenarbeit begrenzt.

Links ins Internet

- www.step21.de
- Jugendinitiative für Toleranz und Verantwortung: Unter der Rubrik "Pädagogen" findet sich hier die
- [Step 21 Box](#)
- mit methodischen Hinweisen zum Medieneinsatz in der Schule.
- www.klug-suchen.de
- Die Suchmaschinen-Suchmaschine.
- www.suchfibel.de
- Alles über Suchmaschinen und das Finden von Informationen im Internet.
- www.lehrer-online.de
- Internetangebot für Lehrer und Lehrerinnen von "Schulen ans Netz".

Genauere Hinweise zur Recherche und Quellenkritik

Als enorm ergiebige aber auch überaus unübersichtliche Quelle für Informationen hat sich in den letzten Jahren das Internet herausgebildet. Es bietet sich daher an, dass die Schülerinnen und Schüler die Sachverhalte zu den unterschiedlichen Entscheidungsfällen im Internet recherchieren. Auf Grund der Offenheit des „world wide webs“ ist bei der Recherche darauf zu achten, gerade bei kontroversen Themen kritisch mit den jeweiligen Anbietern von Informationen umzugehen.

Schritt 1: Auswahl der Suchmaschine

Suchmaschinen sind ein Instrument, mit dem die im Internet veröffentlichten Informationen durchsucht werden können. Aus der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Suchmaschinen sollte letztlich nach der persönlichen

Präferenz ausgewählt werden. Bewährt haben sich aber vor allem www.google.de, www.yahoo.de und www.hotbot.de.

In der "Beispielrecherche" zum Thema Schuluniformen werden diese beiden Suchmaschinen verwendet.

Schritt 2: Auswahl der Suchbegriffe

Die Menge der von der Suchmaschine gefundenen „Treffer“ hängt im Wesentlichen von den gewählten Suchbegriffen ab. Je allgemeiner diese formuliert sind, desto größer ist die Anzahl der Treffer und umso unspezifischer sind die Ergebnisse.

Als Einstieg in die Recherche bietet es sich an, zunächst Begriffe aus dem Entscheidungsfall zu wählen und mit Begriffen, die einen kontroversen Charakter umreißen (z.B. Diskussion oder Debatte), zu verbinden.

Im Beispiel werden die Begriffe „Schuluniformen + Debatte“ verwendet.

Natürlich variiert die Bandbreite „seriöser“ Treffer mit dem jeweiligen Entscheidungsfall. Für den Fall, dass eine Recherche mit einfachen Begriffen nicht ausreicht, kann

- eine Modifikation der Suchoptionen (erweiterte Einstellungen) der Suchmaschinen ein Thema genauer eingrenzen,
- eine Spezifizierung der Suchwörter Ergebnisse verändern,
- eine gezielte Suche auf den Homepages der gängigen überregionalen Zeitungen, der Nachrichtensender etc. erfolgen,
- gemäß des „Schneeballprinzips“, den Links einer als „gut“ angesehenen Seite gefolgt werden,
- eine sog. Meta-Suchmaschine (z.B. www.metager.de) verwendet werden.

Schritt 3: Auswahl „guten“ Materials

Bei der Auswahl der jeweiligen Texte ist zu beachten, dass die Lehrperson in der Regel über ein intuitives Bewertungsraster hinsichtlich der Qualität einer Quelle verfügt. Sollten die Schülerinnen und Schüler selbst eine freie Recherche im Internet durchführen, ist hier eine sorgfältige Klärung dieser Kriterien nötig.

Mit den folgenden Fragen kann die Qualität einer Internetquelle näher beleuchtet werden:

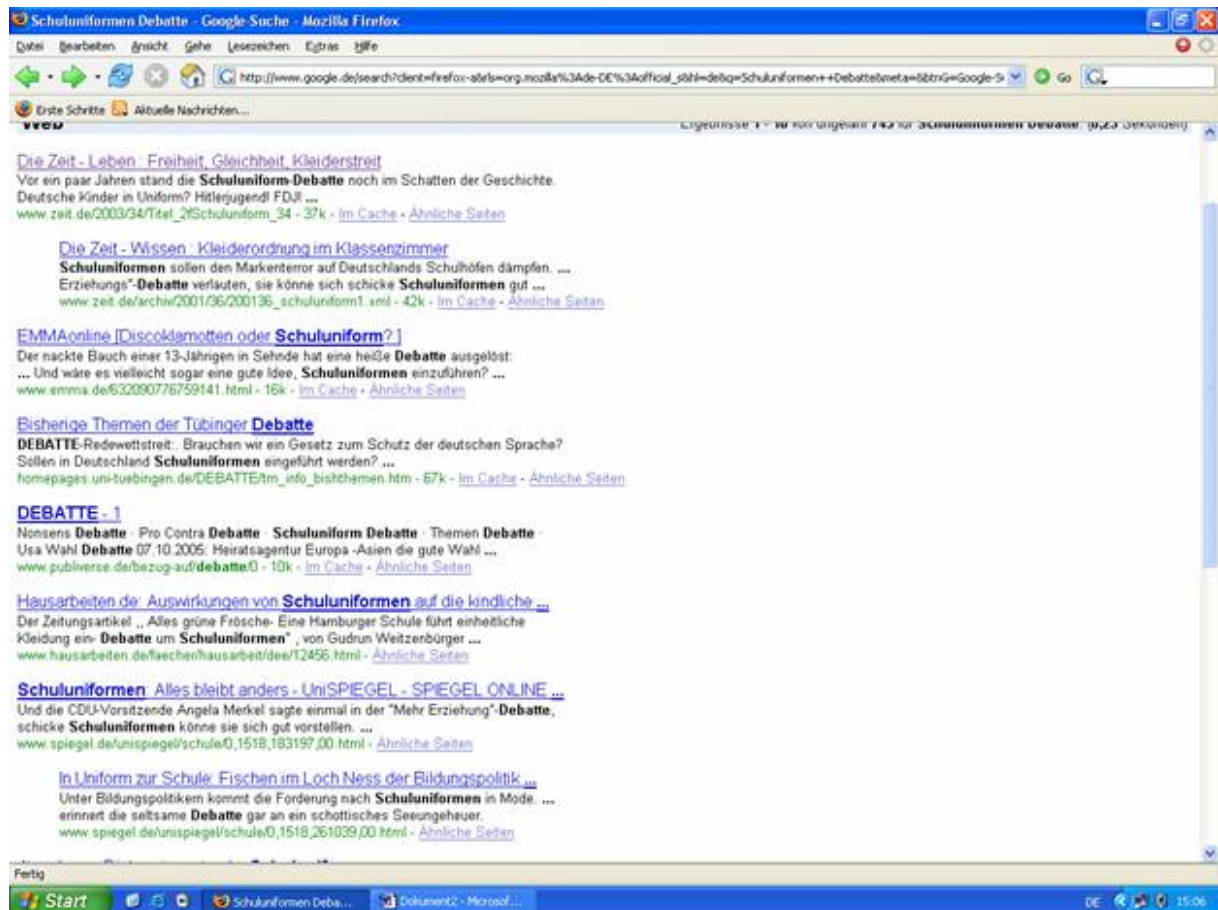
- Wer hat die Seiten publiziert (s. Impressum)?
- Welche Personen oder Personengruppen stehen hinter der Website? Wer ist für den Inhalt verantwortlich? (s. Impressum oder Kontakt)
- Welche Interessen und Ziele verfolgen diese Personen?
- Welche sonstigen Informationen (z.B. Werbung) enthält die Website?
- Wohin, also auf welche anderen Seiten verlinkt sie?
- Wie ist sie gepflegt, wird sie regelmäßig aktualisiert?
- Erscheinen die Internetseiten inhaltlich glaubwürdig?
- Erscheinen die Internetseiten optisch „professionell“?

Materialanalyse - Beispielrecherche

Beispielrecherche

Eine erste Recherche mit verschiedenen Suchmaschinen lieferte die folgenden "Treffer":

Recherche: www.google.de (Suchbegriffe: Schuluniform + Debatte)



Recherche: www.hotbot.de (Suchbegriffe: Schuluniform + Debatte)



Bereits ein erster Blick auf diese "Treffer" zeigt, dass durchaus einige "seriöse" Quellen zum Thema gefunden wurden.

Aus diesen Texten lassen sich - neben zusätzlichen nützlichen Links, Ideen zum fächerübergreifenden Unterricht, weiteren Spontanurteilen etc. - zusätzliche für den Entscheidungsfall relevante Kriterien und Sachverhalte entnehmen.

Zeitgleich werden auch neue Fragen aufgeworfen; mögliche Grundkonflikte (z.B. Freiheit vs. Gleichheit) und verwandte Themen treten zu Tage.

Hier zeigt sich deutlich, dass der Urteilsbildungsprozess prinzipiell zwar unabschließbar ist, aber innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit zu einem vorzeigbaren Abschluss gebracht werden kann und sollte.

In einer Materialsammlung: Kriterien sind neue Kriterien, in einer Materialsammlung: Sachverhalte neue Sachverhaltsaussagen am Ende der jeweiligen Texte zusammengefasst. Der Link: Interkulturelle Medienarbeit zum Thema Schuluniform ist als Anregung zur Weiterarbeit zu verstehen.

FAQs

"FAQ" - Die gängigsten Fragen

Wie können aus Aussagen und Spontanurteilen Kriterien gewonnen werden?

Zu jedem strittigen Fall gibt es eine Position A (pro) und eine Position B (contra). Begründungen setzen sich immer aus Wertungen und Sachaussagen zum konkreten Fall zusammen. Eine Begründung für Kernenergie wird zum Beispiel darauf verweisen, dass bei der atomaren Erzeugung von Strom keine CO₂-Belastung anfällt. Das implizite normative Kriterium könnte sein: Stromerzeugung soll umweltverträglich sein. Die Gegner der Kernenergie begründen ihre Position damit, dass sie auf das nicht unerhebliche Restrisiko verweisen, das mit Kernkraftwerken verbunden ist. Das implizite normative Kriterium lautet hier: Kraftwerke sollen sicher sein. So könnte man der Reihe nach die Argumente für und gegen Kernkraftwerke durchgehen und die dabei erkennbaren normativen Gesichtspunkte auflisten und gegenüberstellen. Dabei wird deutlich, dass auch Befürworter von Kernkraftwerken dem Kriterium Sicherheit zustimmen können und umgekehrt die Gegner von KKW sicherlich eine Reduzierung der Umweltbelastung für erstrebenswert halten. Durch schrittweises Heranarbeiten an die Problematik wird also der normative Hintergrund der jeweiligen Argumentationen sichtbar. Bei der Herausarbeitung der normativen Gesichtspunkte ist es zunächst unerheblich, wie die Sachverhaltsaussagen zum vorliegenden Fall über die Sicherheit und das verbleibende Restrisiko ausfallen und ob sie zutreffen. Hier geht es zunächst einmal nur darum, die normativen Vorstellungen über eine akzeptable (ideale) Erzeugung von Strom zu präzisieren. Normative Aussagen und Kriterien erkennt man immer an dem kontrafaktischen Geltungsanspruch des "Sollens". Sachverhaltsaussagen hingegen können richtig oder falsch sein.

Diese Fokussierung auf normative Gesichtspunkte bietet sich an, weil dadurch viele Chancen geschaffen werden einen Konsens zu finden. Denn Aussagen über ideale Zustände lassen sich sehr gut vermitteln und sind auch sehr schnell konsensfähig. Um die Bandbreite der für die Beurteilung eines Falles relevanten normativen Gesichtspunkte zu berücksichtigen, ist es daher immer vorteilhaft, möglichst umfangreich die gegensätzlichen Positionen mit in den Prozess einzubeziehen. Denn je zahlreicher die Perspektiven sind, desto umfassender werden auch die normativen Gesichtspunkte sein, die bei der Beurteilung des Falles berücksichtigt werden. Die Umkehrung gilt auch: Je homogener die Eingangsbeurteilung eines Falles ausfällt (alle Mitglieder einer Arbeitsgruppe sind überzeugte Gegner bzw. Befürworter der Kernenergie), um so einseitiger werden die in die Urteilsbildung einfließenden normativen Gesichtspunkte sein.

Wie kann ich Schülerinnen und Schülern den Unterschied zwischen Kriterien und Sachverhalten erklären?

Hier bietet es sich zunächst an, auf einfache Entscheidungsbeispiele, die der Lebenswelt der Jugendlichen entnommen sind, zurückzugreifen. Am Schiedsrichterurteil lässt sich sehr gut deutlich machen, was normative Kriterien (Regeln) sind und wie Sachverhaltsaussagen festgestellt werden können. Der Schiedsrichter muss auf Ballhöhe sein, um feststellen zu können, ob die Regel, wann ein Tor zu geben ist, durch den beobachtbaren Vorgang (hat der Ball die Torlinie in voller Umdrehung überschritten) eingetreten ist. Ein Sachverhalt kann falsch beobachtet und falsch beschrieben sein. Durch Rücksprache mit den Schiedsrichterassistenten können vor Ort schwierige Sachverhaltsfragen geklärt werden. Neuerdings wird darüber nachgedacht, durch Videoaufzeichnungen diese Sachverhaltsfeststellung zu präzisieren. Davon wird aber im Fußballspiel bisher kein Gebrauch gemacht. Im Tennisspiel gibt es elektronische Hilfen, mit denen man feststellen kann, ob der Ball die Außenlinie noch berührt hat oder ob er sie schon überschritten hat. Regeln sind Vereinbarungen, deren Wortlaut und die damit verbundenen Tatbestände dem Urteilenden bekannt sein müssen, damit er auf die richtigen Sachverhalte seine Aufmerksamkeit lenken kann. Auch an alltäglichen Kaufentscheidungen lässt sich sehr gut deutlich machen, dass Wunschvorstellungen (Ideale) z.B. über eine "gute" digitale Kamera kleingearbeitet werden müssen, so dass der Begriff "gut" sich aufteilt in unterschiedliche Dimensionen (Kriterien) wie z.B. Preis, Bildqualität, Blitz, Sucher und Monitor, Handhabung, Betriebsdauer, Vielseitigkeit und Gesamturteil (vgl. die Berichte der Stiftung Warentest). Die Zuordnung der jeweiligen empirischen Befunde erfolgt dann durch diejenigen, die die Tests durchgeführt haben oder die über entsprechende Erfahrungswerte verfügen (wie z. B. der Fachverkäufer oder Freunde, die über eine Kamera verfügen). Die Gewichtung der dann so eruierten normativen Gesichtspunkte kann von Fall zu Fall durch den Einzelnen geändert werden. Der Bezug zu alltäglichem Kaufverhalten dürfte für die Jugendlichen eine große Hilfe darstellen, deutlich zu machen, dass der Prozess der Urteilsbildung viel mit ihrer Alltagswelt zu tun hat. Denn sie werden sehr schnell feststellen, dass mit wenig Aufwand die Qualität der Urteilsbildung auch in diesem Bereich deutlich verbessert werden kann. Allzu bekannt ist es, dass man mit leerem Bauch Spontankäufe tätigt, die man dann häufig wieder rückgängig

machen möchte/ muss, weil bei näherer Betrachtung der Fehlkauf allzu deutlich wird und viele Gesichtspunkte übersehen wurden. Urteilsbildung lohnt sich.

Warum haben normative Kriterien Vorrang gegenüber empirischen Sachverhalten?

Normative Gesichtspunkte sind im Prozess der Urteilsbildung äußerst hilfreich, um die Beobachtung und Wahrnehmung zu steuern. Gerade diese Funktion ist für eine fallorientierte Entscheidungsfindung sehr wichtig. Denn ohne normative Gesichtspunkte ist es schlechthin unmöglich, Entscheidungen zu fällen. Wer also nur aus der Situation heraus Entscheidungen begründen möchte, wird an kein Ende der Beobachtungen, Überlegungen, Analysen und empirischen Arbeiten kommen. Andererseits ist es wichtig, die normativen Kriterien, die einer Urteilsbildung dann zugrunde liegen, zu kontrollieren. Denn man ist sich ja bei der Urteilsbildung niemals sicher, die relevanten normativen Kriterien auch entsprechend berücksichtigt zu haben. Für eine Verbesserung des Urteils ist es daher sehr hilfreich, die tatsächlich berücksichtigten normativen Kriterien zu explizieren und sie anderen Personen, die sich kritisch mit dem Urteil auseinandersetzen wollen/ können, offen darzulegen. Durch deren Kritik kann an dieser Stelle dann die normative Basis des Urteils rasch verbessert werden. Diese Strategie der schrittweisen Verbesserung der normativen Basis ist hilfreich, um mit vertretbarem Aufwand das Urteil zu verbessern. Gleiches gilt natürlich auch für die beobachtbaren empirischen Sachverhalte. Für die Urteilsbildung selbst haben normative Gesichtspunkte Vorrang, da in der Logik des Urteils nur das an empirischen Beweisen letztlich zulässig und argumentativ bedeutsam ist, was durch normative Kriterien abgedeckt ist. Ob es regnet oder die Sonne scheint, darf für Schiedsrichterurteile nicht bedeutsam sein.

Wieso ist das Konzept der Urteilsbildung einer sonst üblichen Pro-Contra-Diskussion überlegen?

Pro-Contra-Diskussionen leben häufig davon, dass rhetorisch geschickt eher die emotionale Seite der Auseinandersetzung sehr stark zum Tragen kommt. Dadurch werden Pro-Contra-Diskussionen sehr lebendig. Den gegnerischen Parteien geht es darum, Siege zu erringen und dem Gegner Niederlagen beizubringen. Das Modell der Urteilsbildung bietet hingegen die Chance, trotz kontroverser Positionen das gemeinsame Interesse zu stärken und die Qualität der Urteile (durch eine breitere Basis normativer Kriterien und eine sorgfältige Beachtung der berücksichtigten Sachverhalte) schrittweise zu verbessern. Hier tritt also die inhaltliche Auseinandersetzung um einen strittigen Fall sehr viel deutlicher in den Vordergrund. Die rhetorische Verpackung der Argumentation/ Ergebnisse ist in der Phase der Veröffentlichung des Urteils auch wichtig. Aber diese eher den Sophisten nachgesagte Fähigkeit der Überredung ist nicht Hauptinteresse des Modells der Urteilsbildung. Es geht darum, das Know-how, die Kenntnis und Fähigkeiten der am Urteilsbildungsprozess beteiligten Personen einzubinden und zu einer deutlich verbesserten Urteilsbildung zu kommen. Auf diese Weise wird sichtbar, wo Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede liegen. Außerdem geht es nicht darum Siege zu feiern und Niederlagen beizubringen. Wichtig ist es, in einem kontroversen Fall die Qualität der Urteilsbildung unter Beteiligung der interessierten Personen schrittweise zu verbessern und dabei die zu berücksichtigenden Regeln offen zu legen, so dass niemand durch den Prozess der Urteilsbildung majorisiert oder manipuliert werden wird. Je besser die urteilenden Subjekte es lernen, die Regeln der Urteilsbildung fallbezogen anzuwenden, desto geringer ist die Chance, dass sie durch geschickte Agitatoren verführt oder irregeleitet werden können. Wer die Regeln (Grammatik) der Urteilsbildung kennt und sie anhand von interessanten Fällen anzuwenden gelernt hat, verfügt über politische Urteilskompetenz, die er auch in andere Bereiche übertragen und zur Lösung politischer Streitfälle einsetzen kann.

Welche Philosophen könnten auf einfache Weise zur Verdeutlichung des Modells der Urteilsbildung herangezogen werden?

An erster Stelle ist hier sicherlich Immanuel Kant zu nennen. Allerdings ist die Sprache, in der Kant seine Philosophie verfasst hat, heutigen Lesern sehr schwer zu vermitteln. Von daher bedarf es vieler Übersetzungshilfen (vgl. W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 267-289).. In Auszügen lassen sich die zentralen Aussagen von Kant jedoch sehr gut zusammenfassen. An den zentralen Stellen sollte man Kant im Original lesen. Interessante Vorläufer des Modells der Urteilsbildung finden sich sicher auch in den sokratischen Frühdialogen, in denen Sokrates seine Zeitgenossen mit Fragen zum Thema „Ist Tugend lehrbar?“ immer wieder konfrontiert hat. Der aporetische Ausgang macht deutlich, dass jeder einzelne dazu aufgerufen ist, zu Fragen des guten Lebens durchaus eine eigenständige Antwort zu finden. Die Grundstruktur der Urteilsbildung findet sich schon in Aristoteles' Ethik (siehe praktischer Syllogismus).

Was ist das Besondere an einem moralischen Urteil?

Viele Beispiele, die hier aus der Lebenswelt oder aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler herangezogen worden sind, sind Fälle, in denen es häufig darum geht, Zweckmäßigungs- und Klugheitsentscheidungen zu treffen und sie entsprechend zu begründen. Mit Hilfe des Modells der Urteilsbildung lassen sich solche Bearbeitungsprozesse sehr gut initiieren, verobjektivieren und untereinander diskutabel machen. Dies gilt sicherlich auch für viele Kaufentscheidungen, die die Menschen in alltäglichen Situationen zu treffen haben. Die moralische Dimension kommt in diesen Zweckmäßigungs- und Klugheitsurteilen erst dann zum Tragen, wenn die Urteilenden über die Normen und die dann gefundenen Lösungsalternativen unter dem Gesichtspunkt der Verallgemeinerbarkeit noch einmal zusätzlich nachdenken. Hierbei wird dann der kategorische Imperativ als Prüffregel eingesetzt. Der kategorische Imperativ ist die Norma normans hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit von Maximen: Handle nach der Maxime, von der du wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde. In eine situationsangemessene Formulierung transformiert: Handle bei unterschiedlichen Alternativen nach der Maxime, von der du am ehesten wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde. Auf die allgemeine Menschheit bezogen könnte man noch deutlicher sagen: Wenn du alternative Möglichkeiten hast, handle nach der Maxime, die den bisher Benachteiligten in der Gesellschaft am wenigsten Schaden zufügt. Hier wird deutlich, dass das Handeln nach dem Gesetz des Stärkeren oder bei purem Egoismus oder nach rein technischer Zweckmäßigkeit mit moralischem Urteilen nichts zu tun hat, da diese Perspektive der Moralität hier überhaupt nicht zum Tragen kommt. Man kann also sagen: Moralische Gesichtspunkte kommen bei der Urteilsbildung um so stärker zum Tragen, je deutlicher die Urteilenden die Maximen ihres Handelns aus der Sicht der Schwächsten auf die oben angegebene Verallgemeinerbarkeit hin überprüfen.

Wie ist zu entscheiden, wenn in der Sachverhaltsanalyse widersprüchliche Aussagen über einen Gegenstand (z. B. über die Sicherheit von Kernkraftwerken) zu Tage treten?

Laien – und dazu gehören Schülerinnen und Schüler sicherlich – können, um ein Beispiel aufzugreifen, sicherlich nicht überprüfen, ob Kernkraftwerke tatsächlich sicher sind, oder Wirkungszusammenhänge wie "Schuluniformen verringern das Mobbing" richtig einschätzen. Aber Laien sind durchaus in der Lage, Aussagen über die Sicherheit von Kernkraftwerken auf ihre Glaubwürdigkeit hin zu überprüfen. Widersprüchlichkeiten können eruiert werden. Die Glaubwürdigkeit von Aussagen kann im historischen Vergleich sehr gut herausgearbeitet werden (was wurde früher gesagt, was wurde angesichts von kritischen Situationen gesagt, wie haben die Urteilenden die alarmierenden Sachverhalte eingeordnet: Wurde schöneredet oder wurde deutlich gemacht, dass bestimmte Probleme existierten, die vorher nicht erkannt oder berücksichtigt wurden etc.). Kriminalistischer Scharfsinn und analytischer Sachverstand, wie er bei der Lösung von Kriminalfällen durchaus in der Bevölkerung weit verbreitet ist, kann hier eingesetzt werden, um die Beweislage kritisch zu analysieren. Für die empirische Qualität eines Urteils ist es nicht alleine ausschlaggebend, wie häufig und wie umfangreich Belege für die Richtigkeit einer Aussage angeführt worden sind. Viel wichtiger ist es, die Haltbarkeit von Aussagen erkennen zu können, wie intensiv sie auf ihre Falschheit hin überprüft worden sind.

Nach welchen Gesichtspunkten sind Unterrichtsmaterialien zu ordnen?

Kann durch die Ordnung des Unterrichtsmaterials nicht unter Umständen eine Vorauswahl und eine einseitige Beeinflussung der Urteilsfindung und –bildung erfolgen?

Wenn zu Beginn des Urteilsbildungsprozesses ein Streitfall steht, sollten nach Möglichkeit immer kontroverse Positionen mit gegenteiligen Urteilen (z. B. auch Spontanurteile) gegenübergestellt werden. Dadurch wird schon eine perspektivische Verengung verhindert. Entsprechend sind dann im zweiten Schritt die Materialien so anzuordnen, dass für die Herausarbeitung von normativen Kriterien eine hinreichende Bandbreite und Pluralität der Wertungen und Weltanschauungen berücksichtigt werden. Auch bei der Klärung der Sachverhaltsfragen ist darauf zu achten, dass sowohl Befürworter wie auch Gegner eine faire Chance erhalten, ihre empirischen Belege, Beweise und Befunde hinreichend zur Geltung zu bringen. Hier kann durchaus auf den Vorgang bei Gericht verwiesen werden, wonach die gegnerischen Parteien jeweils die Möglichkeit haben sollten, ihre Sichtweise der Dinge mit einzubringen. Auf diese Weise könnte auch in dieser Phase der Beweisaufnahme eine möglicherweise vorhandene Verengung im normativen Bereich aufgebrochen werden, denn die zu Beginn vorgenommene Herausarbeitung normativer Gesichtspunkte ist keine endgültige. Die normativen Gesichtspunkte können im Laufe des Prozesses erweitert werden. Das für die Qualität des Urteils wichtige Hin- und Herwenden des Blickes von den normativen Gesichtspunkten zu den Sachverhalten und rückwärts von den Sachverhalten zu den normativen Gesichtspunkten ist dadurch in die Wege geleitet und sollte produktiv genutzt werden. Sollte zu einem strittigen Fall schon ein gut begründetes Urteil existieren, so kann dieses auch zu Beginn eines Urteilsbildungsprozesses eingeführt werden. Dann besteht für die Urteilenden im Wesentlichen die Aufgabe

darin, die einzelnen Arbeitsschritte kritisch nachzuvollziehen und darauf zu achten, ob alle relevanten normativen Gesichtspunkte berücksichtigt und die entsprechenden Sachverhalte zur Klärung des Falles herangezogen wurden. Ein solcher Vorgang beschleunigt bei einer geübten Gruppe den Prozess der Urteilsbildung sehr. Dieses Erfolgserlebnis trägt dazu bei, bei den Urteilenden selbst Spaß an Prozessen der Urteilsbildung zu vermitteln und die Struktur der Urteilsbildung weiterhin zu verfeinern und zu perfektionieren.

Welche Unterrichtsformen bieten sich für die Urteilsbildung an?

Haben die Schülerinnen und Schüler bisher keine Erfahrung und keine Vorstellung von Urteilsbildung, so ist es sicherlich erstrebenswert, anhand sehr anschaulicher, plastischer und lebensnaher Beispiele im Frontalunterricht zu zeigen, (a) dass Entscheidungen im Alltag zwar sehr häufig gefällt werden müssen, wir aber selten darüber nachdenken, nach welchen Regeln wir diese Entscheidungen fällen sollen; (b) dass es anschauliche Beispiele gibt, um den Prozess der Urteilsbildung mit verschiedenen Dimensionen (1-6 bzw. 7) deutlich zu machen. Die sieben Regeln der Urteilsbildung sind bewusst einfach formuliert. Sie können zur Strukturierung der Urteilsbildung von jedem herangezogen werden. Wenn Schülerinnen und Schüler der Prozess der Urteilsbildung anhand anschaulicher Beispiele deutlich geworden ist und die Regeln bekannt sind, können sie schrittweise auch in selbständige Arbeit entlassen werden. Hier bietet sich möglicherweise dann Partnerarbeit an. Wenn die Klasse geübt ist, können komplexere Fälle in Gruppen bearbeitet werden. Diese können dann nach Pro- bzw. Contragruppen eingeteilt werden. Dadurch kommt eine bestimmte soziale Dynamik in den Prozess der Urteilsbildung. Aber deutlich werden sollte, dass es hier nicht darum geht, dann eine Pro- bzw. Contraposition bis zum Ende durchzuhalten. Vielmehr geht es darum, die Qualität des Urteils insgesamt zu verbessern, mit der Folge, dass sich die Positionen u. U. auch verändern können. Bisher wurde allerdings noch wenig Erfahrungen darin gesammelt, wie Schülerinnen und Schüler selbst sich in diesem Prozess der schrittweisen Optimierung von Urteilsbildungsprozessen einbringen. Es ist also noch nicht hinreichend geklärt, ob es günstiger ist, anhand vorgefasster Vor-Urteile sozial homogene Gruppen zu bilden, oder ob es günstiger ist, die widersprüchlichen Positionen in die Gruppen selbst zu verlagern und dann schrittweise die Qualität des Urteils zu verbessern. Ganz entscheidend dürfte es für das Gelingen dieser Urteilsbildungsprozesse sein, dass die zu bearbeitenden Fälle aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammen, so dass der Nutzen dieser Urteilsbildungsprozesse auch erkennbar ist. Je deutlicher ihnen wird, dass sie mit Hilfe dieses Modells in ihrer Alltagswelt fehlerhafte Entscheidungen vermeiden können, um so eher werden sie auf dieses Angebot zurückgreifen und die hier gewonnenen Erkenntnisse mit ihrem Alltagswissen verknüpfen.

Kriterien (b) - Vertiefung

Erläuterungen

Ziel:

Anhand der Materialsammlung: Kriterien sollen die Schülerinnen und Schüler ähnlich wie in der ersten Erarbeitungsphase vorgehen: Sie sollen aus den jeweiligen Materialien die Kriterien extrahieren, die sich zur weiteren Bearbeitung des Entscheidungsfalls anbieten. Natürlich finden sich in den Texten nicht ausschließlich Kriterien, sondern auch Sachverhaltsaussagen. Die Texte wurden im Vorfeld aber zumindest ihrer Tendenz nach ausgewählt. Außerdem schaden die Sachverhalte natürlich nicht! Im Gegenteil sollte darauf geachtet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler, sowohl Sachverhalts- als auch Kriterientexte „zu Gesicht“ bekommen und diese Textsorten unterscheiden lernen.

Arbeitsaufträge:

Zur Erarbeitung der in der Materialsammlung enthaltenen Kriterien können folgende Arbeitsaufträge formuliert werden:

- Arbeite anhand des vorliegenden Materials die Kriterien heraus, die sich zur Beurteilung des Streitfalls heranziehen lassen.
- Welche allgemeinen normativen Kriterien lassen sich zur Bearbeitung des Streitfalls außerdem noch heranziehen?

Methoden:

- Textanalyse
- Mindmap erstellen
- Schaubild erstellen (z.B. Modell der Urteilsbildung mit Inhalt füllen),
- Wandzeitung um weitere Kriterien ergänzen.

Materialsammlung: Kriterien

Link: Bauchfrei zu sexy

Text: Schuluniform statt Lederjacke?

Text: CDU will einheitliche Schulkleidung fördern

Text: Discoklamotten oder Schuluniform?

Text: Lust auf Krawatte und Hemd?

Text: Freiheit, Gleichheit, Kleiderstreit

Link: "Bauchfrei zu sexy"**Link: Bauchfrei zu sexy: Hitzige Debatte an den Schulen**

Knappe Shirts und kurze Röcke sind an den meisten Schulen keine Ausnahme. Diese Freizügigkeit empfinden nicht alle als angemessen. So auch eine Schulleiterin aus Sehnde, die mit ihrer beabsichtigten Kleiderordnung für Schülerinnen und Schüler der Diskussion um Schuluniformen neuen Schwung gab.

Der Text "Bauchfrei zu sexy" greift die Aspekte Freizügigkeit und Schuluniformen auf. Zu finden ist der gesamte Artikel unter der Adresse:

<http://www.rp-online.de/public/article/journal/11276> .

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)**Kriterien:**

- Disziplin/ Konzentration,
- Individualität,
- Freiheit,
- Sozialverträglichkeit,
- Gleichheit.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- Eine zu freizügige Kleidung wird von den meisten Schulen und Behörden nicht als ernsthaftes Problem begriffen.
- Schüler, die an einem Pilot-Projekt zur Einführung von Schuluniformen teilgenommen haben, lehnten die Einheitskleidung nach wenigen Monaten ab.
- Hinsichtlich der Schuluniformen kann es zu Lieferschwierigkeiten kommen.

Text: Schuluniform statt Lederjacke?

Text: Schuluniform statt Lederjacke?

Leser, Fachleute und Journalisten diskutieren

Wer zur Klassenclique gehören will, muss heute "gestylt" sein. Doch das Marken-Diktat setzt Kinder wie Eltern unter Druck. Könnte eine einheitliche Schulkleidung helfen? Oder wäre das nur zwanghafte Gleichmacherei?

Pro: Ulrich Wickert, Moderator der ARD-Tagesthemen

Uniformen stärken das Gemeinschaftsgefühl

Die Einführung der "Uniform" an Schulen könnte sinnvoll sein, wenn damit nicht die militärische Uniform gemeint wird oder jene, die herausstellt, dass man zu einer besseren Schule gehört. Statt dessen wäre eine Schuluniform sinnvoll, die vom Äußeren ablenkt .

Heute wird auf Schüler, die nicht die neueste, modernste Mode tragen, ein unglaublicher Gruppendruck ausgeübt. Das führt vielfach dazu, dass sich derjenige, der aus einem bescheideneren Haushalt kommt, entweder mit Gewalt von anderen Jugendlichen die Kleidung besorgt, die notwendig ist, um anerkannt zu werden. Oder die Schüler mit weniger wohlhabenden Eltern fühlen sich durch die Mitschüler ausgesondert. Und wozu dies führen kann, ist hinreichend bekannt.

Es haben sich sogar schon viele Jugendliche hoch verschuldet, nur um die richtigen Klamotten zu tragen. Auch für Eltern, die die Ansprüche ihrer Kinder nicht befriedigen können, wird der Gruppendruck in der Schule zur Belastung. Das Argument, mit der Kleidung drücke man seine Individualität aus, zieht nicht. Denn dies bedeutet, den Ausdruck von Individualität auf Wohlhabende zu beschränken. Das Wort "Uniform" gebrauche ich in seinem ursprünglichen Sinn: eine Form.

Als ich in den fünfziger Jahren in Paris eine französische Schule besuchte, wurde uns aufgetragen, einen grauen oder blauen Kittel überzuziehen (und übrigens auch Pantoffeln zu tragen!). Als Schüler glaubte ich, der Kittel diene nur dazu, unsere Kleidung vor Tintenflecken zu schützen. In Frankreich werden heute noch die Schülerinnen und Schüler gebeten, nicht gerade in Uniform, aber uniform gekleidet zum Unterricht zu erscheinen. Damit ist eine dezente Kleidung in Grau oder Blau gemeint, die soziale Unterschiede verdeckt. Eine Uniform würde die Erziehung zur Zusammengehörigkeit stärken, die den Heranwachsenden Orientierung und einen Halt gäbe.

Kontra: Ingrid Stahmer (SPD), Berliner Senatorin für Schule, Jugend, Sport

Zwang zur Einheit schadet nur

Wenn wir an unseren Schulen gegen durch Marken-Jeans und Baseball-Caps geschürten Sozialneid vorgehen wollen, dann reicht es nicht aus, eine Idee aus der Mottenkiste des 19. Jahrhunderts zu kramen. Jugendliche lassen sich heute nicht mehr in eine genormte Einheitskluft zwängen.

Nicht Faltenrock und Schulblazer können sie davon abbringen, sich über reine Äußerlichkeiten zu definieren. Sondern nur in einer Schule, die mehr ist als reine Lernfabrik kann ein soziales Miteinander eingeübt werden. Schule muss Lern- und Lebensort sein, der den Schülern auch neben dem Unterricht in Arbeitsgemeinschaften, auf Schul- und Sportfesten ermöglicht, ein Wir-Gefühl zu entwickeln.

Es ist ein wichtiges Bildungsziel, Schüler zu toleranten und selbstbestimmten Menschen zu erziehen. Es wäre pädagogisch völlig verfehlt, dieses Ziel durch Gleichmacherei und Einheitszwang erreichen zu wollen. Kinder sollten früh lernen, dass nicht alle Menschen gleich aussehen müssen, um gleichwertig zu sein. Seien wir doch mal ehrlich: Es ist heute eine gesellschaftliche Tatsache, dass Kleidung, Autos oder das Handy für viele dazu dienen, sich zu positionieren oder sogar eine bestimmte Lebenshaltung auszudrücken. Ist das nicht auch eine Art der Uniformierung? Die Schule sollte früh Möglichkeiten eröffnen, sich mit diesem Phänomen auseinanderzusetzen.

Es ist sehr viel sinnvoller, etwa die Einheitsuniform der Clique zum Thema eines wertorientierten Unterrichts zu machen, als die Schule zum Elfenbeinturm zu erklären. Außerdem gibt es keine gesetzliche Handhabe, Schüler zum Tragen einer bestimmten Kleidung zu zwingen. Auch die Finanzierung ist völlig offen: Ohne private Sponsoren wären die Einheitsklamotten schlicht nicht zu bezahlen. Wenn dann auf der Uniform das Logo der sponsernden Turnschuhfirma prangt, wären wir da, wo wir gerade nicht hinwollen.

Leser Diskutieren

Nur ein Umweg

Das Problem ist erkannt: eine heranwachsende Generation, die ihre Identifikation erheblich in Äußer- und Oberflächlichkeiten sucht, die ihnen vorgelebt werden. So weit, so gut. Was wäre dagegen zu tun? Durch eine Schuluniform sollen die Schüler für rund 30 (von 168!) Stunden die Woche aus diesem Zusammenhang gerissen werden. Somit werden sie, ganz nebenbei, der Möglichkeit beraubt, über ihr Aussehen auf Kollisionskurs mit dem Vorhandenen, vertreten durch die Instanz Schule, zu gehen. Diesen Konflikt, der zur Ausbildung eines eigenständigen Charakters notwendig ist, werden sie dann auf einem Umweg und keinesfalls unkomplizierter austragen.

Und nach dem Schulgong werden Kinder und Jugendliche dann schlicht in die Realität der Rollenmuster entlassen. Die von einer gigantischen Mode- und Werbeindustrie geprägt sind, die dann mit schrill-frechen Schuluniformen neue Absatzgipfel erklimmt. Wir aber werden uns am Vormittag am einheitlichen Anblick unserer Schüler erfreuen und, sobald es dunkel ist, niemandem mehr die Tür öffnen.

Manfred G.

Nur ein Fahrrad

Ich schlage folgende Vervollständigung der Uniformierung vor: standardisiertes Schulfahrrad, identische Füllfederhalter, fielmansches Einheitsbrillenmodell. Ohne Zweifel: Bei Einhaltung obiger Auflagen wird die Schule endlich wieder zu einem Hort der sozialen Glückseligkeit. Schließlich vermittelt sie ja andere Werte als jene unserer Gesellschaft. Hier geht es nicht um Prestige und Status.

Abgrenzung des einzelnen findet, weil ja doch notwendig, auf Basis absolut legitimer und objektiver Leistungskriterien statt. Ganz im Mittelpunkt stehen dabei die Neigungen des einzelnen, die es herauszufinden und optimal zu fördern gilt. Und so sitzen die Schüler dem Lehrer aufmerksam lauschend im harmonischen Klassenverband gegenüber - wäre da nur nicht das aus einem externen Wertesystem eingedrungene Statussymbol Markenkleidung. Also: Rettet die Schule durch Uniform-Pflicht! Natürlich mit einem kleinen Namensschild. Oder wer ist die da in Grau?

Sven M.

Nur ein Spiegel

Da mein zweijähriger Sohn Jasper noch das Sprechen verweigert, konnte ich ihn bislang in ausgewaschene Secondhandstrumpfhosen zwängen. Doch irgendwann wird auch er reden und seine Armani-Socken einfordern. Also her mit der Schuluniform? Die Antwort leuchtet mir nicht ein. Vielleicht, weil ich als Kind den Konsumterror kaum gespürt habe, da ich die abgelegten Sachen meiner fünf Geschwister trug und trotzdem glaube, ohne größere psychische Störungen groß geworden zu sein.

Vielleicht aber auch, weil ich einmal ein halbes Jahr in einem englischen Internat eine grüne Schulkluft mit gelben Streifen und beigefarbenen Socken und Schuhen getragen habe und feststellte: Wer reich war und wer arm, war auch so jedem klar. Schließlich gab es Haarspangen, Uhren, Ketten, Tornister, Frisuren, an denen sich das Einkommen von Mami und Papi ablesen ließ. Und es gab die Schulpullis in der Polyester- oder in der Cashmerevariante. Vor allem aber hatten alle nach dem Unterricht nur eines im Sinn: sich so schnell wie möglich in ihre Röhrenjeans zu zwängen, in ihre Miniröcke und Pömps. So dass die Eltern doppelt zahlten: für die Uniform und die normale Kleidung.

Vielleicht ist mein Sohn noch zu klein und ich zu unrealistisch. Aber statt die Kinder zwangszuuniformieren, sollten wir erst mal selbst aufhören, uns mit dem neuen Golf, den Ferien auf Teneriffa, dem Notebook auszustecken. Schließlich sind die Kinder nur der Spiegel. Entweder wir verändern uns und unser Wirtschaftswunderland radikal, oder wir stecken uns selbst in Uniformen. Aber die haben uns noch nie gut gestanden.

Ursula H.

E-Mail Corner

Da die Kinder nicht nur zu Hause und in der Schule leben, sondern auch noch in der Freizeit auf andere Konsumsüchtige treffen, ändert eine Schuluniform nichts am Symptom. Es wird lediglich aus der Schule in den Freizeitbereich verlagert. Das Problem zu lösen, heißt die Gesellschaft als ganze von jeglicher Sucht zu befreien. Dies würde etwa für die Werbung bedeuten, dass künftig nur noch nachweisbare Leistungen angepriesen werden dürfen, die sich auf objektive Informationen beschränken. "Genuß", "Lust" und so weiter sind nicht objektiv. Nur so kann das eigentliche Problem angegangen werden: die Sucht und unsere süchtige Gesellschaft.

Stefan M.

Zitiert

Früher ging es in der Schule darum, etwas zu lernen. Heute können unsere Kinder nicht mehr lesen, rechnen und schreiben, dafür aber alle Turnschuhmarken und Popstars auswendig. Vielleicht würde die gute alte Schuluniform dazu beitragen, dass sich zumindest in der Schule wieder auf das Wesentliche besonnen wird.

Hugo K.

Warum wollen wir nur nichts von unseren Nachbarn lernen? In Frankreich und Großbritannien gehen Kinder traditionell in Uniform zur Schule. Der Akzeptanz für den anderen war das in diesen von Toleranz geprägten Ländern offenbar alles andere als abträglich.

Melanie P.

(Quelle: Sonntagsblatt: Schuluniform statt Lederjacke?, 21.11.1997, <http://www.sonntagsblatt.de/1997/47/47-deb.htm#aktuelledebatte>, abgerufen am 03.11.2006.)

www.chrismon.de

Relevante Inhalte

Kriterien:

- Gleichheit,
- Sozialverträglichkeit,
- Gemeinschaftssinn/ Solidarität
- Toleranz
- Individualität,
- Freiheit
- normativer Rahmen/ Legalität,
- Wirtschaftlichkeit,
- Disziplin/ Konzentration.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- An Schulen wird über die Kleidung vermittelt eine enormer Gruppendruck erzeugt.
- Der Gruppendruck führt zu Gewalt und/ oder zur Ausgrenzung einzelner Schülerinnen und Schüler.
- In Frankreich werden auch heute noch Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, uniforme, dezente Kleidung in der Schule zu tragen.
- Schuluniformen fördern den Gemeinschaftssinn und geben Orientierung.
- Auch mit Schuluniformen besteht das Bedürfnis danach und die Möglichkeit dazu, sich über Äußerlichkeiten zu definieren.
- Neben der "Schulwelt" besteht die "richtige" Welt mit allen Möglichkeiten, sich über Äußerlichkeiten zu differenzieren. Schule wäre also ein Trugbild der Wirklichkeit.

- Die Frage der Finanzierung von Schuluniformen ist ungeklärt. Und: Was kosten sie?
- Ist die mit Reichtum verbundene Konsummöglichkeit das einzige Mittel, Individualität auszudrücken?
- Welche Varianten von Schuluniformen sind denkbar?
- Wie viel Geld geben Jugendliche (bzw. deren Eltern) für Kleidung aus?
- Welcher Rechtsweg ist pro-Schuluniform zu gehen? Ist dieser legal?
- Braucht ein Jugendlicher den Konflikt um das Äußere zur Persönlichkeitsentwicklung?
- Welche anderen Statussymbole gibt es und wie gehen wir damit in der Schule um?
- Zahlen die Eltern doppelt (Alltagskleidung und Uniformen)?
- Schuluniformen sind schulgebunden. Wirken die Gefühle, die u. U. mit ihnen verbunden sind, auch in die Alltagswelt der Kinder?
- Gibt es empirische Belege, dass mit der Einführung von Schuluniformen das Mobbing und die Diskriminierung mit Hilfe der Kleidung (oder generell) verringert wurde?
- Wie ist es um den Schulfrieden in Nachbarländern mit Uniform bestellt?

Text : CDU will einheitliche Schulkleidung fördern

Text : CDU will einheitliche Schulkleidung fördern

Bislang hat nur eine einzige Hamburger Schule konsequent einheitliche Kleidung eingeführt. In der Haupt- und Realschule Sinstorf tragen seit vier Jahren fast alle Klassen ähnliche Sweatshirts, T-Shirts oder Pullover. Alle sind in den Farben blau und weiß gehalten, alle mit einem dezenten Logo der Schule auf der Brust. Die Sinstorfer Lehrerin Karin Brose hat festgestellt, dass sich das soziale Klima merklich verbessert hat. Es gebe weniger Ausgrenzung und kein Markenzwang mehr. Wegen dieser Erfahrungen hat der CDU-Abgeordnete Klaus Peter Hesse nach eigenen Angaben bundesweit die erste parlamentarische Initiative zum Thema Einheitskleidung in Schulen gestartet. Auch die Gewalt unter Jugendlichen könnte so gemindert werden.

O-Ton Hesse:

"Ich hoffe auch natürlich, dass durch das Tragen einheitlicher Schulkleidung die Gemeinschaft gestärkt wird, dass man nach Hause auf dem Schulweg enger zusammensteht, und damit auch das eine oder andere Abziehdelikt weniger zu beklagen ist".

Besonders Grundschulen sollten sich für einheitliche Kleidung entscheiden, fordert die CDU. Der Antrag sieht vor, dass die Bildungsbehörde Schulen bei der Einführung unterstützt, eine Beratungsbroschüre erstellt und auch in der Lehrerfortbildung entsprechende Angebote macht.

(Quelle: Heinz, A.: CDU will einheitliche Schulkleidung fördern, in: NDR 90,3 Aktuell, 03.05.2005.)

www.ndr.de

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)

Kriterien:

- Sozialverträglichkeit,
- Gemeinschaftssinn/ Solidarität.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- In einem konkreten Fall haben Schuluniformen zu einer Verbesserung des sozialen Klimas beigetragen.
- Gibt es tatsächlich weniger Ausgrenzung oder verlagert sich das Problem lediglich? (Beachte auch empirische Belege.)

Text: Discoklamotten oder Schuluniform?

Text: Discoklamotten oder Schuluniform?

Der nackte Bauch einer 13-Jährigen in Sehnde hat eine heiße Debatte ausgelöst: Sollte die Kleidung auch am Arbeitsplatz Schule angemessen sein? Und wäre es vielleicht sogar eine gute Idee, Schuluniformen einzuführen?

Wenn am 21. August die rund 1.600 SchülerInnen der Gesamtschule Sehnde (bei Hannover) wieder in die Klassen einrücken, dann wird ein Thema auf jeden Fall heiß diskutiert werden: Was haben die Schülerinnen an? Genauer: Wie sind die zehn- bis 14-jährigen Mädchen gekleidet? Denn vor allem ihre Altersgruppe scheint es zu sein, die vor den Ferien im beschaulichen Sehnde den Eklat verursachte, der überregional Wellen bis in Bild, in den Spiegel, RTL und SAT1 schlug.

Angefangen hatte alles mit Nicole (Name geändert) in Klasse 7. Die hatte sich an einem heißen Junitag die Bluse ausgezogen und saß nun im Bustier (wie der Büstenhalter heute à la française heißt) da. Als die Lehrerin die Schülerin im Dessous aufforderte, ihre Bluse wieder anzuziehen, antwortete die schlicht mit Nein. Und blieb dabei.

Klar, dass der Vorfall anschließend im LehrerInnenzimmer ausgiebig diskutiert wurde. Tags darauf tagte die siebenköpfige Schulleitung und fasste einen Entschluss: Schulleiterin Helga Akkermann schreibt einen Brief, in dem um eine angemessene Kleidung gebeten wird. Gesagt, getan. Bauchfreie, rückenfreie, tief dekolletierte Shirts oder auch sehr kurze Röcke (...), die den Po kaum bedecken, sind als Schul- und Arbeitskleidung nicht angebracht, heißt es in dem Brief vom 4. Juni an die lieben Schülerinnen und Schüler und lieben Eltern.

Es dauerte nur wenige Tage, bis der Brief in der Presse gelandet war. Am 12. Juni berichtete die Hannoversche Allgemeine unter dem Titel Schule führt Kleiderordnung ein. Kurz darauf verbreitete die Deutsche Presse Agentur (dpa) die Meldung bundesweit unter der Schlagzeile Bauchfrei ist sexy von da zu Bild und RTL war es nur noch ein Schritt. Seither kann Schulleiterin Akkermann mitreden, wenn es um den Umgang von Medien mit Informationen geht.

Klar, dass die 49-jährige Pädagogin umgehend in den Generalverdacht der Prüderie geriet, die den kecken Kleinen nur den Spaß verderben will. Und auch klar, dass meist unterschlagen wurde, dass es sich bei dem Brief lediglich um eine Empfehlung und nicht um eine Anordnung gehandelt hatte. Um die Bitte an die Eltern, die erzieherischen Bemühungen der Schule zu unterstützen. Die scheinen auch überwiegend einverstanden zu sein mit dem Wunsch der LehrerInnen nach angemessener Kleidung. Von 58 ElternvertreterInnen im Elternrat erklärten jedenfalls 56, sie stünden ganz hinter der Position der Schulleitung.

Allerdings sind die im Elternrat Engagierten vermutlich nicht die Hauptzielgruppe des Briefes. Das sind eher die Eltern, die sich weniger engagieren und deren Erziehungs-Motto lautet: Machen lassen. Aufschlussreich auch die Beobachtung von Lehrerin Akkermann, dass sehr junge Mütter im Schnitt ablehnender reagierten als Mütter ab Mitte 30. Die erfahrene Pädagogin: Am Problematischsten sind die Eltern, die nicht alt werden können und wo Mütter sich als Freundinnen ihrer Töchter verstehen. Denn bei den Eltern machen die Kinder das Gesetz.

Beistand erhielten die LehrerInnen von Sehnde auch von Schulsprecherin Julia Scholz, die unter www.kgs.sehnde.de erklärte, auch SchülerInnen wollten in unserer Schule nicht das Bikini-Oberteil aus dem letzten Urlaub sehen. Und die 16-jährige Nadina aus der Klasse 9HC will zwar von einer Kleiderordnung nichts hören und findet, dass ihre Altersstufe alles im Griff hat, meint jedoch auch, ein Problem seien die Jüngeren in der Orientierungsstufe: Denn die kennen ja die Gefahr mit Vergewaltigungen usw. noch gar nicht.

In der Tat geht es bei bauchfrei weniger um die Teens, wie die Altersgruppe von Nadine im Alter ihrer Eltern hieß, sondern um die Tweens. Das sind die gerade von der Wirtschaft neu entdeckten 10- bis 15-Jährigen, die rein körperlich heute bis zu fünf Jahren früher in die Pubertät kommen als ihre Mütter und deren Göttinnen Britney Spears, Christina Aguilera oder Shakira sind bzw. waren. Denn bei den schnelllebigen Youngsters ist Britney laut der Zeitschrift Teen schon längst wieder sowas von vorbei (nur deren Eltern halten die noch für in).

Die Kaufkraft dieser Tweens beläuft sich auf geschätzte 300 Milliarden Dollar im Jahr. Und Marktforscher fanden heraus, dass sie auch beim Kauf von Autos oder Handys mitreden, weil ihre Eltern cool sein wollen wie sie. Das heißt: Die lieben Kleinen sind längst ins Visier von Wirtschaft und Werbung geraten und einem entsprechenden Trommelfeuer ausgesetzt.

Zum Kummer mancher Mutter. So klagt Cassandra im EMMAonline-Forum: Als Mutter zweier Kinder habe ich in erster Linie das Problem mit dem Einkauf. Für meine 11-jährige Tochter wird es fast kriminell. Es werden nur noch Klamotten angeboten, die in meinen Augen für 16- bis 17-Jährige, die in die Disko wollen, angemessen sind. Für mich sieht das nach einem Diktat der Modeindustrie aus, um lauter Lolitas zu schaffen.

Könnte was dran sein. Und die Sexualisierung der Tween-Mode schlägt gleich zwei Fliegen mit einer Klappe: Sie bringt den früh-pubertierenden Tweens den Konsum und liefert den spät-geilen Oldies das Objekt. Das findet auch die Leiterin des Referats Gleichstellung im LehrerInnenverband VBE, Gitta Franke-Zöllmer: Bei dem Angebot haben Jugendliche kaum die Chance, Alternativen zu wählen. Da ist zu fragen, wer für diese bloßstellende Kleidung verantwortlich ist und mit welcher Zielsetzung sie entworfen wurde.

Solche Gedanken haben sich die meisten Verantwortlichen leider anscheinend noch nicht gemacht. So ist die Sprecherin des Berliner SPD-Schulsenators nur belustigt über die Initiative von Sehnde. Auch das rotgrüne NRW-Schulministerium hält Kleidung an der Schule für Privatsache (vom Minirock bis zum Schleier). Und der zuständige niedersächsische CDU-Kultusminister Bernd Busemann ist Helga Akkermann zwar dankbar, das Thema Kleidung in sinnvoller Weise angesprochen zu haben, mochte jedoch keine Vorschriften machen in Sachen Anstand und Sitte. Allerdings: Das Tragen von Springerstiefeln dem Symbol junger Rechter hat Hannover schon vor Jahren verboten.

Nur in Hamburg-Sinstorf hat Schulleiter Klaus Demian schon vor drei Jahren einfach einheitliche Pullover und T-Shirts für die SchülerInnen der fünften bis siebten Klasse eingeführt, also für die 11- bis 14-Jährigen. Und beste Erfahrungen damit gemacht. Die SchülerInnen sind bei der Sache. Denn knappe Kleidung lenkt ab. Und in der in Köln sehr begehrten St. Georges Schule waren Schuluniformen nach englischem Vorbild schon immer selbstverständlich. Dadurch ist jeder gleich in der Schule, erklärt Direktorin Felicity Nyman. Manche wollen ihre Uniform sogar am Wochenende anziehen.

Und während in Sehnde und im ganzen Land erregt diskutiert wurde, machte die Klasse 7.3 der Gesamtschule in Langenhagen in aller Stille ein cooles Experiment.

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 7.3 der Integrierten Gesamtschule Langenhagen beschlossen, die Sache einfach mal selbst auszuprobieren. Melanie Weigert, 13: Wir haben gedacht, dann können wir ja gleich Schuluniformen tragen. Vom Gespött über den Konfirmandenlook ließ sich die 7.3 nicht beirren. Fünf Tage lang kamen alle 27 SchülerInnen in weißen Oberteilen und schwarzen Hosen oder Röcken zum Unterricht. Sie nahmen, was sich im Kleiderschrank befand.

Und, wie fühlten sie sich? Pascal Scheer, 12: Da gibt es den Markenstreit nicht mehr. Jenny Krämer, 13: Die Sachen sind viel schicker. Fabio Wender, 14: Schuluniformen sind total cool! Und auch Klassenlehrerin Irmlinde Kuhlmann war zufrieden, denn die SchülerInnen waren viel ruhiger und haben sich schon ganz anders benommen. Warum sie nach einer Woche ihr Experiment stoppten? fragte die Hannoversche Allgemeine Zeitung die 7.3. Weil sie auf Dauer dann doch nicht die Exoten in Langenhagen sein wollten, aber wenn die ganze Schule mitzöge ...

Schuluniform oder individuelle, angemessene oder sexy Kleidung, die Debatte ist eröffnet und wird nicht nur Schulleiterin Ackermann noch länger beschäftigen. Die war zwar von den Reaktionen überrascht und auch manchmal genervt, bereut es aber nicht, denn sie hat reichlich Post bekommen, von München bis Kiel und meist mit dem Tenor: Weiter so. Und für sie ist ganz klar: Hier geht es um eine grundsätzliche Wertediskussion und die Frage: Wo sehen wir als Schule Grenzen? Und wie steht es mit der Verantwortung der Eltern? Denn: Erziehung heißt nicht wegsehen, sondern hinsehen!

(Quelle: Emma: Discoklamotten oder Schuluniform?, Oktober 2003, <http://www.emma.de/661.html>, abgerufen am 30.05.2007.)

www.emma.de

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte) Kriterien:

Kriterien:

- Würde des Menschen,
- Sozialverträglichkeit
- Verantwortung für Heranwachsende.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- Eltern scheinen zumindest teilweise der Empfehlung, dezentere Kleidung in der Schule zu tragen, gerne nachzukommen.

Text : Lust auf Krawatte und Hemd?

Text: Streitpunkt Schuluniform: Lust auf Krawatte und Hemd?

PRO: Gut fürs Gemeinwohl

Da ich im Deutsch- und Englischunterricht das Thema "Schuluniformen" gerade besprochen habe, würde ich gerne meine Meinung dazu äußern.

Ich finde, dass an den meisten Schulen in Hamburg und der Umgebung Schuluniformen eingeführt werden sollten. Es ist wichtig, dass man einen Schüler nicht durch sein Äußeres, sondern durch seinen Charakter beurteilt.

Deshalb ist es besser, wenn alle Schüler gleich aussehen. Schuluniformen können dazu beitragen, dass sich die Schüler gegenseitig nicht diskriminieren, sondern sich als eine Gemeinschaft fühlen. Wenn jemand die Schuluniform nicht mag, kann er/ sie mit seiner Klasse und der Schule eine eigene Kreation entwerfen.

Schuluniformen kosten auch nicht viel. Man muss ja keine Markenkleidung tragen. Es würde nach Einführung der Schuluniformen kein Mobbing gegen die einen und keinen Neid mehr auf die anderen geben, da alle gleich aussehen würden.

Schuluniformen sollten eingeführt werden, da sie einfach für das gemeinschaftliche Wohl sehr viel beitragen könnten.

B. B., Kl. 9, Gymnasium O.

CONTRA: Passt nicht zu uns

Zum "Projekt Schuluniform" stellen sich mir doch noch einige Fragen. Wer soll die Uniformen zahlen? Wenn man bedenkt, wie sich Hamburg beziehungsweise ganz Deutschland mit der finanziellen und wirtschaftlichen Lage herumschlägt, sehe ich keine konkrete Möglichkeit zur Finanzierung.

Also müssen Familien die Uniformen selbst kaufen, was wieder ein Problem für finanziell schwächere Familien ist. Außerdem denke ich, dass Schuluniformen einfach nicht mehr in diese Generation passen. Schüler beziehungsweise Jugendliche wollen Kleidung tragen, die ihnen gefällt, und nicht mit "Krawatte und Pullunder" in die Schule kommen. Diskriminierung und "Abzocke" habe ich an meiner Schule noch nie erlebt.

Ich halte die von der Hamburger CDU angegebenen Punkte zu diesem Thema für viel zu übertrieben. Die CDU sollte sich das Ganze aus dem Kopf schlagen, denn die Situation an unseren Schulen macht sie damit nicht besser.

T. R., 10 c, Gymnasium K./W.

(Quelle: Hamburger Abendblatt: Streitpunkt Schuluniform: Lust auf Krawatte und Hemd?, 27.02.2004, <http://www.abendblatt.de/daten/2004/02/27/266719.html>, abgerufen am 13.11.2006.)

www.abendblatt.de

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)

Kriterien:

- Würde des Menschen,
- Gemeinschaftssinn/ Solidarität,
- Sozialverträglichkeit,
- Wirtschaftlichkeit.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhalte:

- Schüler haben durchaus gegensätzliche Meinungen zum Thema Schuluniform.
- Wer finanziert die Uniformen (Modelle)? Soll es z.B. verschiedene Preisklassen geben?
- Ist "Abzieherei" tatsächlich ein Problem an unserer Schule?
- Könnten eigene "Kreationen" von Schülerinnen und Schülern entworfen werden?

Text: Steckt die Schüler in Uniform

Text: Steckt die Schüler in Uniform (nach oben)

[Die nachfolgende Texterörterung zu Christine Brincks Text "Steckt die Schüler in Uniform " ist nach dem so genannten Reißverschlussprinzip aufgebaut und folgt überwiegend einer textsukzessiven Bearbeitungsstrategie .]

A. Einleitung

Das äußere Erscheinungsbild von Jugendlichen in der Schule ist, so scheint es, mittlerweile eines der Standardthemen, mit denen die "politikarme" Haupturlaubszeit mehr oder weniger regelmäßig aufwartet. Ist es einmal das Piercing, dann sind wieder die Markenklamotten dran, oder irgendjemand stößt mit seinen kritischen Anmerkungen über die "bauchfreie" Mode der Schülerinnen eine "hitze" Debatte an. Nicht selten münden solche, meist im Sommerloch geführten Diskussionen im Ruf nach der Einführung von Schuluniformen.

In ihrem Kommentar „Steckt Schüler in Uniform!“, der am 12.11.1993 in der Süddeutschen Zeitung erschienen ist, geht es Christine Brinck um das Thema Schuluniformen. Sie stellt dar, welche Gründe für die Einführung von Schuluniformen in Deutschland sprechen und wendet sich mit ihren Ausführungen an die Leser der Zeitung und damit an die interessierte Öffentlichkeit.

B. Hauptteil

Christine Brinck stellt die Behauptung auf, die Schuluniform fördere die demokratische Gesinnung in der Schule. Zur Begründung führt sie an, dass dadurch der Einschüchterung sozial Schwächerer durch die Kinder wohlhabender Eltern in der Schule wirksam Einhalt geboten werden könne.

Hier greifen die Überlegungen der Autorin meines Erachtens aber deutlich zu kurz und können nicht uneingeschränkt Gültigkeit beanspruchen .

Auch wenn wohl anzunehmen ist, dass Christine Brinck mit ihrer Argumentation nicht ausdrücken will, dass Schuluniformen die soziale Ungleichheit in der Schule einebnen, so glaubt sie doch, dass das Mobbing sozial schwächerer Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Kleidung, dadurch deutlich verringert werden könne. Selbst wenn man dieser Argumentation noch zustimmt, so muss man einwenden, dass Schuluniformen schließlich an der großen sozialen Ungleichheit nichts ändern, die die Quelle darstellt, aus der sich derartiges Mobbing speist. Und so ist meines Erachtens zu erwarten, dass sich zwar der konkrete Gegenstand des Mobbing ändern oder verlagern wird, während ihre Opfer die gleichen bleiben. Hier müsste die hinter den Schuluniformen stehende Kleiderordnung wohl noch weitaus weitreichendere Regeln aufstellen, so ähnlich wie die Autorin dies von amerikanischen Großstadtschulen berichtet. So müssten in letzter Konsequenz sämtliche Objekte, die sich als Statussymbole eignen, aus der Schule verbannt werden. Dazu zählen z. B. neben Schmuck, anderen Abzeichen, natürlich auch Handys und mp3-Player. Was im Übrigen mit der teuren Designer-Brille geschehen soll, die doch ihren Träger auch befähigen könnte, sich über den ein einfaches Kassengestell auf der Nase tragenden Mitschüler zu erheben, sei nur als Problem angedeutet. Und wenn nicht auf dem unmittelbaren Schulgelände, dann eben auf dem Schulparkplatz: Wie soll sich der Drahteselfahrer vor den Hänseleien eines Mitschülers schützen, der schon einen Tag nach dem Erwerb des Führerscheins am Steuer eines nagelneuen Cabrios in der Schule erscheint? Wie es Schuluniformen, völlig übertrieben als "Gleichmacher im besten Sinne des Wortes" bezeichnet, gelingen soll, ihren Trägern zu vermitteln, wie "Demokratie auf höchst sinnfällige Weise gelebt und gelernt werden kann", ist mir unbegreiflich. Denn Demokratie besteht ja gerade in der Teilhabe aller. Die betroffenen Schüler und ihre Interessen kommen aber in den Ausführungen von Christine Brinck überhaupt nicht vor. Zudem werden demokratische Werte wie Selbstbestimmung, Mehrheitsprinzip, Gerechtigkeit usw. gewiss nicht mit der Einführung von Schuluniformen gefördert, sondern mit einer altersgemäßen Befähigung, ein selbstbestimmtes Leben in einer freien Gesellschaft zu führen.

Christine Brinck behauptet ferner, dass die Schule "ein besonderer Ort" sei, "für den man sich auf besondere Weise vorbereitet." Die allgemein geringe gesellschaftliche Wertschätzung von Schule heutzutage lasse sich auch an der am Freizeitlook orientierten Kleidung von Schülern und Lehrern erkennen. Während man sich beim Besuch in einem erstklassigen Restaurant in Schale werfe und dem Auszubildenden einer Bank Businesskleidung abverlange, signalisiere - dies bleibt allerdings unausgesprochen - der von Modetrends und Freizeitlook geprägte Kleidungsstil, dass Schule von den Beteiligten nicht in der Weise wahr- und ernst genommen werde, wie es sein sollte.

Es ist bemerkenswert, welchen Nachdruck die Autorin diesen Ausführungen durch ihre Vergleiche mit dem Businessstil eines Bankangestellten und dem Besuch eines Dreisterne-Restaurants gibt. In der Tat: "Kleidung signalisiert Einstellung." So und genauso will unsere Gesellschaft, die ihre Produkte an den Mann und die Frau bringen will, Kleidung verstanden wissen. Jeder soll seinen eigenen "Style" entwickeln und aus dem vieltausendfachen Angebot zusammenbasteln. Und ein wesentlicher Teil dieses "Styles", der in unserer Gesellschaft die Sehnsucht nach unverwechselbarer Individualität kanalisiert, ist nun einmal über Kleidung vermittelt. Dies mag man begrüßen oder ablehnen, hinwegreden lässt es sich freilich nicht. Dass darüber hinaus in bestimmten Geschäftszweigen wie z. B. Banken, aber keineswegs nur dort, bestimmte "Kleiderordnungen" erwartet werden, hat naturgemäß mit der Signalwirkung des Businessstils zu tun, mit dem man die Seriosität und Verlässlichkeit des eigenen (geschäftsmäßigen) Angebots unterstreichen will. In der Schule aber wird nichts verkauft, in der Schule muss nichts um des eigenen wirtschaftlichen Vorteils signalisiert werden. Wenn Kleidung auch in der Schule Einstellung signalisiert, dann tut sie das auf zweierlei Weise. Das Respektieren des individuellen Kleidungsstils des Einzelnen signalisiert den Respekt der Schule vor der Persönlichkeit des einzelnen und seiner Freiheit zur Selbstbestimmung in einem Bereich, der längst, nicht zuletzt durch die kommerziellen Interessen der Textilindustrie, zu einem ganz wesentlichen Bestandteil von Ich-Identität geworden ist. Auch wenn sich dadurch Probleme ergeben, spiegelt die Schule nur das wieder, was es in der Gesellschaft sonst eben auch gilt.

Gerade diesem Gedanken scheint Christine Brinck grundsätzlich zu widersprechen. Sie lehnt ab, die Schule als Verlängerung des außerschulischen Lebens der Jugendlichen zu begreifen. Schule, so stellt sie fest, sei ein besonderer Ort, einem Arbeitsplatz vergleichbar. Daher müssten, so folgert sie daraus, auch bestimmte Regeln gelten, die ein vernünftiges Miteinander erst möglich machten. In diesem Zusammenhang komme auch den Schuluniformen eine große Bedeutung zu. Wer sie trage, so behauptet Christine Brinck, zeige damit, dass er einen besonderen Ort mit besonderen Regeln betrete.

Dagegen lässt sich jedoch einwenden, dass eine Schule, deren besondere Bedeutung sich nur oder auch nur hauptsächlich über solche erzwungenen Äußerlichkeiten vermittelt, wohl kaum dazu geeignet ist, die innere Motivation der Schüler zum Lernen zu erhöhen. Und die Tatsache, dass die Bundesrepublik Deutschland in ihrer bisherigen Geschichte ganz gut ohne Schuluniformen ausgekommen ist, hat nun beileibe nicht dazu geführt, dass in der Schule Chaos herrsche, wie die Autorin unterstellt. Aber in der Tat, eines hat sich hoffentlich geändert: Die Schüler werden heute mehr und mehr als Vertragspartner gesehen, mit denen gemeinsam jene Vereinbarungen getroffen werden, die das Miteinander in ihrer Institution regeln. Ein gutes Beispiel dafür sind die vielerorts schon zustande gekommenen Schulordnungen, die auf der Basis einer Art vertraglicher, in jedem Falle aber gegenseitiger Absprache aller Beteiligten entsprechende Regelungen schaffen. Im Übrigen: Sollte es bei solchen Absprachen auch zu einer nach demokratischen Prinzipien getroffenen Vereinbarung über die Einführung von Schuluniformen kommen, wäre dies durchaus akzeptabel. Erst dann könnte meines Erachtens ein positiver Effekt von Schuluniformen auf die Identifikation von Schülern mit ihrer Schule ausgehen. Dabei käme aber gewiss auch der "modischen" Gestaltung und einer möglichen modischen Anpassung solcher "Uniformen" in bestimmten Zeiträumen großes Gewicht zu. Schließlich sollen Schuluniformen ja nicht das (modische) Zeitgefühl der Ahnen ausdrücken, die Jahre zuvor die Bank in der gleichen Schule gedrückt haben, sondern die Identifikation der jeweils aktuellen Schülergeneration mit "ihrer" Schule ermöglichen. Da Identifikation aber auch stets sehr konkret sein muss, ist auch aus diesem Grunde eine andere als schulspezifische Schulkleidung kaum denkbar. Und ob eine derartige Schulkleidung von Kopf bis Fuß reichen muss, ist ohnehin umstritten und zuguterletzt sogar mehr als eine Frage des Geschmacks. Wenn man z. B. berücksichtigt, dass viele junge Mädchen heutzutage aus Modegründen (weibliches Schönheitsideal) sich kaum mehr zutrauen, einen Rock zu tragen, käme eine Schulkleidung nach englischem oder gar japanischem Vorbild mit Bluse und Kostüm fast einer Diskriminierung gleich.

C. Schluss

Trotz der wirklich interessanten Erfahrungen, die amerikanische Highschools mit Schuluniformen gemacht haben, halte ich die Forderung von Christine Brinck, nicht zuletzt wegen der besonderen deutschen Situation im Umgang mit Uniformen in der Vergangenheit für bedenklich. Auf längere Sicht gesehen glaube ich auch nicht, dass Schuluniformen eine höhere Lernmotivation und besseres Sozialverhalten erzeugen. Hier müssen meines Erachtens andere Maßnahmen ergriffen werden, die das schulische Lernen grundlegend verändern. Wir brauchen eine neue Lernkultur, die Selbstverantwortlichkeit im sozialen Miteinander aller Beteiligten in den Vordergrund stellt. Und eine Schule, die sich in dieser Weise profilieren kann, wird die dann sicher geringer ausfallenden Disziplinprobleme nicht mit Schuluniformen zu bekämpfen haben.

(Quelle: teachSam: Christine Brinck: Steckt die Schüler in Uniform, http://www.teachsam.de/deutsch/d_ubausteine/schr_ub/txteroert_ub/tero_txt_5_ub_11.1.htm, abgerufen am 13.11.2006.)

www.teachsam.de

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte) (nach oben)

Kriterien:

- Demokratische Werte (z. B. Selbstbestimmung, Mehrheitsprinzip, Gerechtigkeit),
- Gleichheit,
- Sozialverträglichkeit,
- Individualität,
- Freiheit.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- Wirkt eine Schuluniform nach japanischem oder englischen Vorbild nicht durchaus sexualisierend?
- Werden körperliche Unterschiede gerade durch einheitliche Kleidung betont?
- Wird die Lernmotivation an einer Schule, die lediglich die Uniformierung vorschlägt, tatsächlich erhöht, oder ist es eher ein Symbol für eine "schlechte Schule"?
- Reicht einheitliche Kleidung aus, um ein Gleichheitsgefühl herzustellen?
- Signalisiert Kleidung wirklich Einstellung?
- Betont eine Uniform die Besonderheit des Ortes "Schule" und ist dies überhaupt erwünscht?

Kriterien (b) - Beispiel

Übersicht: Normative Kriterien

Die Bearbeitung der Materialien (beider Materialsammlungen) zeigt, dass ähnliche normative Kriterien immer wieder thematisiert werden. Diese sollten den Ausgangspunkt bei der Bildung von Detailurteilen darstellen. Insgesamt lässt sich folgende Liste an normativen Kriterien erstellen:

- Gleichheit,
- Gemeinschaftssinn/ Solidarität,
- Individualität,
- Freiheit,
- Toleranz,
- Sozialverträglichkeit (Schulfriede/ soziales Klima, Gewaltprävention),
- Disziplin/ Konzentration,
- günstige Lernbedingungen,
- Wirtschaftlichkeit,
- normativer Rahmen/ Legalität,
- Würde des Menschen,
- Demokratische Werte (z.B. Selbstbestimmung, Mehrheitsprinzip, Gerechtigkeit),
- Ordnung.

Wie die Kriterien, die bereits definiert und auf den Entscheidungsfall Schuluniform bezogen wurden, lassen sich auch die zusätzlich gewonnenen Kriterien näher betrachten. In diesem Fall erscheint insbesondere sinnvoll, sich mit den Kriterien Sozialverträglichkeit, günstige Lernbedingungen und Wirtschaftlichkeit zu beschäftigen. Selbstverständlich können auch die übrigen Kriterien in dieser Weise bearbeitet werden.

Sozialverträglichkeit

Mit dem Kriterium Sozialverträglichkeit verbindet sich die Erwartung, dass eine konkrete Maßnahme dem sozialen Miteinander innerhalb eines bestimmten Raums dient. Im vorliegenden Fall sollte also durch die Einführung einer Schuluniform (Maßnahme) das soziale Klima an der Schule (Raum) positiv beeinflusst werden.

Günstige Lernbedingungen

Eine allgemeine Definition des Kriteriums ist wohl nicht möglich. Bezogen auf die Institution Schule ist die Erwartung gemeint, solche Bedingungen zu schaffen, die ein möglichst erfolgreiches Lernen begünstigen.

Wirtschaftlichkeit

Wirtschaftlichkeit drückt im Grunde eine ökonomische Relation aus. Zu prüfen ist, ob die Ergebnisse einer konkreten Maßnahme deren Kosten rechtfertigen und ob sich ggf. mit anderen Maßnahmen ähnliche Ergebnisse günstiger realisieren lassen.

Sachverhalte (b) - Vertiefung

Erläuterungen

Ziel:

In diesem Arbeitsschritt sollen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Materialsammlung: Sachverhalte relevante Aussagen über die Wirklichkeit zusammentragen bzw. zu klärende Fragen formulieren, um in einem weiteren Rechenschritt zur Klärung dieser Sachverhalte beizutragen.

Arbeitsaufträge:

- Trage zusammen, was in den einzelnen Materialien über die Wirklichkeit behauptet wird.
- Beurteile die Qualität der behaupteten Sachverhalte. Welche Aussagen sind glaubhaft, welche nicht? Zu welchen Aussagen sollte noch nachrecherchiert werden?
- Fasse die einzelnen Sachverhalte sinnvoll in thematischen Gruppen zusammen.

Methoden:

- Schaubild mit Inhalten füllen.,
- Wandzeitung um die in den Texten enthaltenen Sachverhaltsaussagen ergänzen.

Wichtig!

Es handelt sich beim Modell der Urteilsbildung um ein offenes Verfahren, das unendlich fortsetzbar wäre, aber durch zeitliche Vorgaben begrenzt ist.

Die aus den Spontanurteilen extrahierten Sachverhalte und Kriterien werden zunächst durch die Materialrecherche in Teilen geklärt, wobei zeitgleich auch i.d.R. immer neue Kriterien gefunden und neue problematische und zu klärende Sachverhaltsaussagen gefunden werden.

Eine verbindliche Klärung eines Entscheidungsfalles ist also prinzipiell nicht möglich, sondern lediglich eine immer genauer werdende Beurteilung innerhalb einer Struktur, die durch ihre Transparenz jederzeit eine fruchtbare Diskussion ermöglicht.

Materialsammlung: Sachverhalte

Text: Steckt die Schüler in Uniform!

Text: Aktuelle Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerkes

Link: Einheitliche Kleidung in der Schule: Eine empirische Analyse

Link: Alles bleibt anders

Text: Schuluniformen ersetzen keine Werteerziehung

Text: Kleiderordnung im Klassenzimmer

Link: Interkulturelle Medienarbeit zum Thema Schuluniform

Text: Steckt die Schüler in Uniform

Text: Steckt die Schüler in Uniform

[Die nachfolgende Texterörterung zu Christine Brincks Text "Steckt die Schüler in Uniform " ist nach dem so genannten Reißverschlussprinzip aufgebaut und folgt überwiegend einer textsukzessiven Bearbeitungsstrategie]

A. Einleitung

Das äußere Erscheinungsbild von Jugendlichen in der Schule ist, so scheint es, mittlerweile eines der Standardthemen, mit denen die "politikarme" Haupturlaubszeit mehr oder weniger regelmäßig aufwartet. Ist es einmal das Piercing, dann sind wieder die Markenklamotten dran, oder irgendjemand stößt mit seinen kritischen Anmerkungen über die "bauchfreie" Mode der Schülerinnen eine "hitze" Debatte an. Nicht selten münden solche, meist im Sommerloch geführten Diskussionen im Ruf nach der Einführung von Schuluniformen.

In ihrem Kommentar „Steckt Schüler in Uniform!“, der am 12.11.1993 in der Süddeutschen Zeitung erschienen ist, geht es Christine Brinck um das Thema Schuluniformen. Sie stellt dar, welche Gründe für die Einführung von Schuluniformen in Deutschland sprechen und wendet sich mit ihren Ausführungen an die Leser der Zeitung und damit an die interessierte Öffentlichkeit.

B. Hauptteil

Christine Brinck stellt die Behauptung auf, die Schuluniform fördere die demokratische Gesinnung in der Schule. Zur Begründung führt sie an, dass dadurch der Einschüchterung sozial Schwächerer durch die Kinder wohlhabender Eltern in der Schule wirksam Einhalt geboten werden könne.

Hier greifen die Überlegungen der Autorin meines Erachtens aber deutlich zu kurz und können nicht uneingeschränkt Gültigkeit beanspruchen.

Auch wenn wohl anzunehmen ist, dass Christine Brinck mit ihrer Argumentation nicht ausdrücken will, dass Schuluniformen die soziale Ungleichheit in der Schule ebnen, so glaubt sie doch, dass das Mobbing sozial schwächerer Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Kleidung, dadurch deutlich verringert werden könne. Selbst wenn man dieser Argumentation noch zustimmt, so muss man einwenden, dass Schuluniformen schließlich an der großen sozialen Ungleichheit nichts ändern, die die Quelle darstellt, aus der sich derartige Mobbing speist. Und so ist meines Erachtens zu erwarten, dass sich zwar der konkrete Gegenstand des Mobbing ändern oder verlagern wird, während ihre Opfer die gleichen bleiben. Hier müsste die hinter den Schuluniformen stehende Kleiderordnung wohl noch weitaus weitreichendere Regeln aufstellen, so ähnlich wie die Autorin dies von amerikanischen Großstadtschulen berichtet. So müssten in letzter Konsequenz sämtliche Objekte, die sich als Statussymbole eignen, aus der Schule verbannt werden. Dazu zählen z. B. neben Schmuck, anderen Abzeichen, natürlich auch Handys und mp3-Player. Was im Übrigen mit der teuren Designer-Brille geschehen soll, die doch ihren Träger auch befähigen könnte, sich über den ein einfaches Kassengestell auf der Nase tragenden Mitschüler zu erheben, sei nur als Problem angedeutet. Und wenn nicht auf dem unmittelbaren Schulgelände, dann eben auf dem Schulparkplatz: Wie soll sich der Drahteselfahrer vor den Hänseleien eines Mitschülers schützen, der schon einen Tag nach dem Erwerb des Führerscheins am Steuer eines nagelneuen Cabrios in der Schule erscheint? Wie es Schuluniformen, völlig übertrieben als "Gleichmacher im besten Sinne des Wortes" bezeichnet, gelingen soll, ihren Trägern zu vermitteln, wie "Demokratie auf höchst sinnfällige Weise gelebt und gelernt werden kann", ist mir unbegreiflich. Denn Demokratie besteht ja gerade in der Teilhabe aller. Die betroffenen Schüler und ihre Interessen kommen aber in den Ausführungen von Christine Brinck überhaupt nicht vor. Zudem werden demokratische Werte wie Selbstbestimmung, Mehrheitsprinzip, Gerechtigkeit usw. gewiss nicht mit der Einführung von Schuluniformen gefördert, sondern mit einer altersgemäßen Befähigung, ein selbstbestimmtes Leben in einer freien Gesellschaft zu führen.

Christine Brinck behauptet ferner, dass die Schule "ein besonderer Ort" sei, "für den man sich auf besondere Weise vorbereitet." Die allgemein geringe gesellschaftliche Wertschätzung von Schule heutzutage lasse sich auch an der am Freizeitlook orientierten Kleidung von Schülern und Lehrern erkennen. Während man sich beim Besuch in einem erstklassigen Restaurant in Schale werfe und dem Auszubildenden einer Bank Businesskleidung abverlange, signalisiere - dies bleibt allerdings unausgesprochen - der von Modetrends und Freizeitlook geprägte Kleidungsstil, dass Schule von den Beteiligten nicht in der Weise wahr- und ernst genommen werde, wie es sein sollte.

Es ist bemerkenswert, welchen Nachdruck die Autorin diesen Ausführungen durch ihre Vergleiche mit dem Businessstil eines Bankangestellten und dem Besuch eines Dreisterne-Restaurants gibt. In der Tat: "Kleidung signalisiert Einstellung." So und genauso will unsere Gesellschaft, die ihre Produkte an den Mann und die Frau bringen will, Kleidung verstanden wissen. Jeder soll seinen eigenen "Style" entwickeln und aus dem vieltausendfachen Angebot zusammenbasteln. Und ein wesentlicher Teil dieses "Styles", der in unserer Gesellschaft die Sehnsucht nach unverwechselbarer Individualität kanalisiert, ist nun einmal über Kleidung vermittelt. Dies mag man begrüßen oder ablehnen, hinwegreden lässt es sich freilich nicht. Dass darüber hinaus in bestimmten Geschäftszweigen wie z. B. Banken, aber keineswegs nur dort, bestimmte "Kleiderordnungen" erwartet werden, hat naturgemäß mit der Signalwirkung des Businessstils zu tun, mit dem man die Seriosität und Verlässlichkeit des eigenen (geschäftsmäßigen) Angebots unterstreichen will. In der Schule aber wird nichts verkauft, in der Schule muss nichts um des eigenen wirtschaftlichen Vorteils signalisiert werden. Wenn Kleidung auch in der Schule Einstellung signalisiert, dann tut sie das auf zweierlei Weise. Das Respektieren des individuellen Kleidungsstils des Einzelnen signalisiert den Respekt der Schule vor der Persönlichkeit des einzelnen und seiner Freiheit zur Selbstbestimmung in einem Bereich, der längst, nicht zuletzt durch die kommerziellen Interessen der Textilindustrie, zu einem ganz wesentlichen Bestandteil von Ich-Identität geworden ist. Auch wenn sich dadurch Probleme ergeben, spiegelt die Schule nur das wieder, was es in der Gesellschaft sonst eben auch gilt.

Gerade diesem Gedanken scheint Christine Brinck grundsätzlich zu widersprechen. Sie lehnt ab, die Schule als Verlängerung des außerschulischen Lebens der Jugendlichen zu begreifen. Schule, so stellt sie fest, sei ein besonderer Ort, einem Arbeitsplatz vergleichbar. Daher müssten, so folgert sie daraus, auch bestimmte Regeln gelten, die ein vernünftiges Miteinander erst möglich machten. In diesem Zusammenhang komme auch den Schuluniformen eine große Bedeutung zu. Wer sie trage, so behauptet Christine Brinck, zeige damit, dass er einen besonderen Ort mit besonderen Regeln betrete.

Dagegen lässt sich jedoch einwenden, dass eine Schule, deren besondere Bedeutung sich nur oder auch nur hauptsächlich über solche erzwungenen Äußerlichkeiten vermittelt, wohl kaum dazu geeignet ist, die innere Motivation der Schüler zum Lernen zu erhöhen. Und die Tatsache, dass die Bundesrepublik Deutschland in ihrer bisherigen Geschichte ganz gut ohne Schuluniformen ausgekommen ist, hat nun beileibe nicht dazu geführt, dass in der Schule Chaos herrsche, wie die Autorin unterstellt. Aber in der Tat, eines hat sich hoffentlich geändert: Die Schüler werden heute mehr und mehr als Vertragspartner gesehen, mit denen gemeinsam jene Vereinbarungen getroffen werden, die das Miteinander in ihrer Institution regeln. Ein gutes Beispiel dafür sind die vielerorts schon zustande gekommenen Schulordnungen, die auf der Basis einer Art vertraglicher, in jedem Falle aber gegenseitiger Absprache aller Beteiligten entsprechende Regelungen schaffen. Im Übrigen: Sollte es bei solchen Absprachen auch zu einer nach demokratischen Prinzipien getroffenen Vereinbarung über die Einführung von Schuluniformen kommen, wäre dies durchaus akzeptabel. Erst dann könnte meines Erachtens ein positiver Effekt von Schuluniformen auf die Identifikation von Schülern mit ihrer Schule ausgehen. Dabei käme aber gewiss auch der "modischen" Gestaltung und einer möglichen modischen Anpassung solcher "Uniformen" in bestimmten Zeiträumen großes Gewicht zu. Schließlich sollen Schuluniformen ja nicht das (modische) Zeitgefühl der Ahnen ausdrücken, die Jahre zuvor die Bank in der gleichen Schule gedrückt haben, sondern die Identifikation der jeweils aktuellen Schülergeneration mit "ihrer" Schule ermöglichen. Da Identifikation aber auch stets sehr konkret sein muss, ist auch aus diesem Grunde eine andere als schulspezifische Schulkleidung kaum denkbar. Und ob eine derartige Schulkleidung von Kopf bis Fuß reichen muss, ist ohnehin umstritten und zuguterletzt sogar mehr als eine Frage des Geschmacks. Wenn man z. B. berücksichtigt, dass viele junge Mädchen heutzutage aus Modegründen (weibliches Schönheitsideal) sich kaum mehr zutrauen, einen Rock zu tragen, käme eine Schulkleidung nach englischem oder gar japanischem Vorbild mit Bluse und Kostüm fast einer Diskriminierung gleich.

C. Schluss

Trotz der wirklich interessanten Erfahrungen, die amerikanische Highschools mit Schuluniformen gemacht haben, halte ich die Forderung von Christine Brinck, nicht zuletzt wegen der besonderen deutschen Situation im Umgang mit Uniformen in der Vergangenheit für bedenklich. Auf längere Sicht gesehen glaube ich auch nicht, dass Schuluniformen eine höhere Lernmotivation und besseres Sozialverhalten erzeugen. Hier müssen meines Erachtens andere Maßnahmen ergriffen werden, die das schulische Lernen grundlegend verändern. Wir brauchen eine neue Lernkultur, die Selbstverantwortlichkeit im sozialen Miteinander aller Beteiligten in den Vordergrund stellt. Und eine Schule, die sich in dieser Weise profilieren kann, wird die dann sicher geringer ausfallenden Disziplinprobleme nicht mit Schuluniformen zu bekämpfen haben.

(Quelle: teachSam: Christine Brinck: Steckt die Schüler in Uniform, http://www.teachsam.de/deutsch/d_ubausteine/schr_ub/txteroert_ub/tero_txt_5_ub_11.1.htm, abgerufen am 13.11.2006.)

www.teachsam.de

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)

Kriterien:

- Demokratische Werte (z. B. Selbstbestimmung, Mehrheitsprinzip, Gerechtigkeit),
- Gleichheit,
- Sozialverträglichkeit,
- Individualität,
- Freiheit.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- Wirkt eine Schuluniform nach japanischem oder englischen Vorbild nicht durchaus sexualisierend?
- Werden körperliche Unterschiede gerade durch einheitliche Kleidung betont?
- Wird die Lernmotivation an einer Schule, die lediglich die Uniformierung vorschlägt, tatsächlich erhöht, oder ist es eher ein Symbol für eine "schlechte Schule"?
- Reicht einheitliche Kleidung aus, um ein Gleichheitsgefühl herzustellen?
- Signalisiert Kleidung wirklich Einstellung?
- Betont eine Uniform die Besonderheit des Ortes "Schule" und ist dies überhaupt erwünscht?

Text : Aktuelle Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerkes

Text: Aktuelle Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerkes: Kinder sind bei der Frage der Schuluniformen gespalten

Eine aktuelle Online-Umfrage der Kinder-Webseite www.kindersache.de hat ein überraschendes Ergebnis ergeben: Auf die Frage „Sollte es in Deutschland Schuluniformen geben?“ antworteten 44 Prozent mit „Nein...auf keinen Fall“. 35 Prozent waren der Meinung „Ja... warum nicht?“. 14 Prozent befürworteten Schuluniformen „nur, wenn sie modisch sind“. 7 Prozent hatten keine Meinung. Weit mehr als 2300 Stimmen wurden bei dem Online-Voting abgegeben. Diese Umfrage ist sicher nicht repräsentativ, gibt aber ein aktuelles Stimmungsbild wieder. www.kindersache.de ist mit 500.00 Besuchen im Monat eines der beliebtesten nicht-kommerziellen Angebote für Kinder im Internet.

Erstmals wurden Kinder selber befragt. Während die öffentliche Debatte über Pro und Contra von Schuluniformen über die Köpfe der Kinder und Jugendlichen hinwegtobt, lassen die Kinder ein außerordentlich differenziertes Bild entstehen. Das Ergebnis macht deutlich, dass es keine klare Mehrheit gibt. Nach Ansicht des Deutschen Kinderhilfswerkes ist es deshalb unbedingt erforderlich, diese Fragen im Unterricht offen anzusprechen. Ferner plädiert das Deutsche Kinderhilfswerk dafür, die Ergebnisse entsprechender Versuche mit einheitlicher Kleidung wie etwa in Wiesbaden oder Herkenrath kritisch zu bewerten.

Das Deutsche Kinderhilfswerk fordert mehr Sachlichkeit in der Debatte. Populistische Forderungen wie „Reizwäsche gehört in die Disco“ oder pauschale Diffamierungen „Mädchen sollten sich ordentlich anziehen“ lenken nur von der eigentlichen Bildungsmisere in unserem Land ab. Und eine Uniformierung unserer Kinder kann soziale Herkunft nur oberflächlich überdecken. Kinder ernst nehmen heißt jedoch, sie in der Schule gezielt zu fördern und ihre Kompetenzen zu stärken. Denn das ist der Bildungsauftrag!

Das Deutsche Kinderhilfswerk (www.dkhw.de), Interessenvertreter für ein kinderfreundliches Deutschland, wurde 1972 in München gegründet. Als Initiator und Förderer setzt sich der gemeinnützige Verein seit über 30 Jahren für die Umsetzung der Rechte der Kinder in Deutschland ein.

(Quelle: Deutsches Kinderhilfswerk: Aktuelle Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerkes: Kinder sind bei der Frage der Schuluniformen gespalten, 04.08.2003, <http://www.dkhw.de/index.html?a=/news/presse/news.php?nr=104>, abgerufen am 13.11.2006.)

www.dkhw.de

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)

Kriterien:

- Gleichheit

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen

- Ergebnisse einer Online-Umfrage zur Frage "Schuluniformen Ja/ Nein?": 44% "Nein... auf keinen Fall; 35% "Ja... warum nicht?"; 14% befürworten Schuluniformen "nur, wenn sie modisch sind"; 7% haben keine Meinung; (Basis: 2300 Stimmen).

Link: Einheitliche Kleidung in der Schule: Eine empirische Analyse**Link: Einheitliche Kleidung in der Schule: Eine empirische Analyse**

Katrin Lutz und Melissa Wenzel untersuchen in ihrer Studie "Einheitliche Kleidung in der Schule: eine empirische Analyse" die Effekte von Schuluniformen auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Ein Überblick der Ergebnisse ist unter:

<http://www.iim.uni-giessen.de/Postertag2004/pdf/Lutz.pdf>

einzusehen.

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)**Kriterien:**

- Sozialverträglichkeit,
- günstige Lernbedingungen.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- Die Einstellung zur Schuluniform bei den Schülerinnen und Schülern, die eine Schuluniform tragen, ist im Schnitt positiver als bei denen, die keine tragen.
- Das Tragen von einheitlicher Schulkleidung korrespondiert zumindest langfristig positiv mit verschiedenen Variablen aus dem sozialen und motivationalen Bereich.
- Fraglich ist, ob diese Effekte tatsächlich auf das Tragen von Schuluniformen zurückzuführen sind, oder ob eine größere Motivation der Lehrerinnen und Lehrer ursächlich ist.

Link: Alles bleibt anders

Link: Alles bleibt anders

Von Michael Krechting

Bis zum Sommer hätten die Versuchskaninchen durchhalten sollen. Aber schon jetzt wurde es der zehnten Klasse einer Wiesbadener Schule zu bunt. Oder besser: zu eintönig. Nach neun Wochen in hellgrauem Sweatshirt und blauer Jeans brachen die Schüler ein Schuluniform-Projekt ab.

Der gesamte Text ist unter der Adresse:

<http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,183197,00.html>

abrufbar.

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)

Kriterien:

- Gemeinschaftssinn/ Solidarität,
- Individualität,
- Freiheit.

Sachverhalte/ Sachverhaltsfragen:

- Können Uniformen gegen Markenterror und Mobbing helfen? Zu klären ist diesbezüglich auch: Inwieweit werden andere Statussymbole ebenfalls aus dem Unterricht entfernt?
- Betont die Uniform die Gesichter und schafft so wiederum Individualität? Zu klären ist hier: Was sagt die Wahrnehmungspsychologie dazu? Wie hoch ist der Anteil des persönlichen Ausdrucks durch Kleidung?)

Text: Schuluniformen ersetzen keine Werteerziehung

Text: Schuluniformen ersetzen keine Werteerziehung

Pressemitteilung vom 09.06.2005

Schuluniformen ersetzen keine Werteerziehung

Die wieder auflebende Debatte um die Einführung von Schuluniformen verfehlt nach Ansicht des Vorsitzenden des Bayerischen Philologenverbandes Max Schmidt den Kern des Problems: „Die Forderung nach einer Einheitskleidung für Schüler beruht auf der vagen Hoffnung, positive erzieherische Effekte wie einen größeren Zusammenhalt, eine stärkere Konzentration auf den Unterricht und eine geringere Konsumorientierung zu erzielen. Ich bezweifle allerdings, dass sich durch ein solches Herumdoktern an den Symptomen nachhaltige Erfolge erzielen lassen. Die Vermittlung positiver Werte lässt sich nicht einfach durch das simple Überstreifen von Schuluniformen erreichen. Für wesentlich erfolversprechender halte ich das gelebte Vorbild von uns Erwachsenen. Um diesen schwierigeren und anstrengenderen Weg kommen wir nicht herum, denn die Jugend ist in ihrem Benehmen und ihrem Konsumverhalten letztlich ein Spiegelbild der Erwachsenenwelt.“

Für Eltern und Lehrer heiße dies beispielsweise, miteinander wie auch im Umgang mit Kindern bzw. Schülern grundsätzlich respektvoll, freundlich und offen umzugehen. Eine wichtige Bedingung erfolgreicher Erziehungsarbeit ist die intensive Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen. Dafür fehle aber sowohl Eltern als auch Lehrern heutzutage häufig die Zeit. Verschärft werde dieses Problem in den Schulen durch übergroße Klassen und die an den Gymnasien durch die G8-Einführung schärfer werdende Arbeitsbelastung für Schüler- und Lehrerschaft. Diese Faktoren machten es immer schwieriger, einzelne Schüler als Individuum wahrzunehmen und gezielt auf sie einzugehen. Hier forderte Schmidt Freiräume wie etwa die Verankerung von Klassenleiterstunden im Stundenplan. Für die schulische Werteerziehung verspreche er sich auch einiges von Schulvereinbarungen, die gemeinsam von Schülern, Eltern und Lehrern erarbeitet würden und in denen sich alle Beteiligten auf bestimmte verbindliche Ziele, Werte und Verhaltensweisen einigen.

(Quelle: Bayerischer Philologenverband: Schuluniformen ersetzen keine Werteerziehung, 09.06.2005, <http://www.bpv.de/service/mitteilungen/archiv/presse2005/p090605b.html>, abgerufen am 13.11.2006.)

www.bpv.de

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)

- Gleichheit,
- Sozialverträglichkeit.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- Zweifel, dass sich positive erzieherische Effekte mit einer Uniform erzielen lassen. Zu klären ist hier: Welche Alternativen gibt es?
- Wichtige Bedingung erfolgreicher Erziehungsarbeit ist die intensive Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen.
- Schuluniformen können die schulische Wertevermittlung nicht ersetzen. Diese bleibt sinnvoll und notwendig.

Text: Kleiderordnung im Klassenzimmer

Text: Kleiderordnung im Klassenzimmer

Schuluniformen sollen den Markenterror auf Deutschlands Schulhöfen dämpfen. Erste Versuche laufen, doch viele Eltern protestieren

Christine Brasch

Wenn die Schüler des Hamburger Gymnasiums Oberalster in diesen Tagen wieder in ihren Klassen sitzen, wird eine kleine Überraschung auf sie warten. Ein Fragebogen, sofort auszufüllen, damit kein Meinungsführer die spontanen Äußerungen beeinflussen kann: Bist du für Schuluniformen? Welche Farben? Fein oder sportlich? Welche Klassenstufen sollen sie tragen?

Hinter der Aktion stehen die beiden Schülersprecher Thomas Scheffle und Frederik Lau. Während einer Schülerratstagung waren sie auf die Idee gekommen, etwas gegen den unter Schülern grassierenden Markenwahn und für mehr "school spirit" zu tun, wie sie sagen. Sollte sich bei der Umfrage eine Mehrheit finden, könnten die Gymnasiasten bald in dunkelblauen Blazern herumlaufen - oder vielleicht in roten Sweatshirts - je nach Wunsch der Schüler.

Die Initiative des Gymnasiums in Hamburgs Norden ist nicht der erste Versuch, Markenterror und Mobbing unter Deutschlands Schülern mit Schuluniformen beizukommen. Seit im September vergangenen Jahres die Klasse 5b der Haupt- und Realschule in Sinsdorf bei Hamburg als erste Schulklasse in Deutschland begann, vormittags grasgrüne Sweatshirts zu tragen, ist die einheitliche Kleidung im Klassenraum nicht mehr nur ein Thema für Schulaufsätze. PDS-Politiker Gregor Gysi befürwortet Uniformen, und Angela Merkel ließ im Rahmen der wabernden "Mehr Erziehung"-Debatte verlauten, sie könne sich schicke Schuluniformen gut vorstellen. Brandenburgs Bildungsminister Steffen Reiche (SPD) wollte es bei schönen Worten nicht belassen: Er sagte zu, den Modellversuch des Pestalozzi-Gymnasiums in Guben aus Steuermitteln mit 5000 Mark zu fördern. Dort wird ab März 2002 eine Klasse auf eigenen Wunsch uniformiert.

Ähnliche Modellversuche sind gerade in Berlin beendet worden. Der Tagesspiegel hatte zur freiwilligen Uniformierung aufgerufen und aus 50 Bewerberklassen zwei ausgewählt: die Klasse 8a des Steglitzer Willi-Graf-Gymnasiums und die Klasse 10c der Heinrich-Ferdinand-Eckert-Hauptschule. Zwei Monate trugen sie bis Schuljahresende sportliche Hosen und Polohemden oder Sweatshirts mit Schulemblem. Die eine Klasse in Schwarz und Weiß, die andere in Dunkelblau/ Hellblau, alles sponsored by Kaufhof.

Schuluniformen sind plötzlich so anziehend, weil sie zwei Trends verbinden. Zum einen die Forderung nach mehr traditionellen Werten in der Erziehung, nach Regeln, Ordnung und Autorität. Gibt es etwas Traditionelleres als eine Gruppe adrett in dunkelblaue Blazer, weiße Blusen und graue Faltenröcke gekleideter Mädchen, die auf den Schulbus warten? Das hat einen wunderbar englischen Touch, und wer versteht sich auf die Pflege traditionellen Brauchtums besser als die Briten (siehe unten)?

Zum ändern soll die Kleidung den Markenwahn vom Schulgelände fern halten. Ungeschriebene Kleidervorschriften gab es allerdings schon immer - jede Generation hatte ihre eigenen. In den zwanziger Jahren mussten die Knickerbocker besonders tief schlappen, in den Siebzigern trug man auf den Schulhöfen Armeeparkas, grün und möglichst gebraucht. Heute muss es darüber hinaus das richtige Label sein, und zwar meist das teuerste. "Billig!" ist die abfälligste Bemerkung unter Teenagern, nicht nur, wenn es um Kleidung geht. Der Markenwahn - subtile Uniformierung via Gruppenzwang - geht buchstäblich bis auf die Haut. "Die Unterwäsche sollte von Calvin Klein oder DKNY sein", sagt Charlotte, 12, vom Johanneum, einem humanistischen Gymnasium in Hamburg.

Ein Aldi-Kid will keiner sein

Glaube niemand, dass sieht doch keiner: "Die Jeans, zum Beispiel von Ralph Lauren, müssen so tief sitzen, dass man das Label der Unterhose sehen kann. Dafür darf das bauchfreie Top von Fischbone oder H&M sein." Dazu kommen New-Balance- oder Nike-Turnschuhe mit Luftpolster für 300 Mark. Selbst wer das alles kauft, kann dumm dastehen, wenn der Meinungsführer der Klasse beschließt, jetzt seien andere Marken dran. Besonnene Mütter wagen nicht mehr, günstige Angebote auszunutzen. Ihr Kind wird sonst als "Aldi-Kid" beschimpft - oder lässt die Sachen im Schrank.

Kein Wunder, dass geplagte Eltern und auch manche Lehrer vom richtigen Einheitslook für Kinder und Jugendliche träumen: Schluss mit der modischen Rüstungsspirale, das Budget wird geschont. Geklaut und geraubt ("abgezogen") würde unter Schülern auch weniger - was will man schon mit einem Schulpullover?!

Die Eltern der Jungen erhoffen sich mehr Disziplin und eine bessere Arbeitsatmosphäre, die der Mädchen weniger "Und damit soll ich losgehen!"-Aufschreie. Die gleiche Kleidung stärkt die Identifikation mit der Schule: Wer sich als Teil des Ganzen fühlt, wird pfleglicher mit dem Inventar umgehen. Corporate Identity - der Traum vom großen Miteinander auch hier: So erhofft sich der Elternrat vom Gymnasium Oberalster, dass das uniforme Outfit den Schülern Lust auf nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften und Sportgruppen macht, die jetzt oft wegen Mangel an Beteiligung ausfallen müssen.

Warum sollte es also ähnlich wie in Großbritannien nicht auch bei uns Schuluniformen geben? Weil es sie nicht gibt, so die paradoxe Antwort - und die Mühe, sie gegen Widerstände einzuführen, sich kaum lohnt. Je nach Umfrage schwankt die Zahl der Eltern und Kinder, die gleiche Kleidung ablehnen, zwischen 20 und 80 Prozent. Die Schwankungen sind unter anderem darin begründet, dass fast immer offen bleibt, was Schuluniformen eigentlich sind: die volle britische Ausrüstung bis zur vorgeschriebenen Söckchenfarbe? Oder nur einheitliche Pullover?

Allen Gegnern gemeinsam ist das Hauptargument gegen Schuluniformen: Nie wieder sollten wir Kinder und Jugendliche in Uniformen stecken - und seien es auch nur Schuluniformen. Vielmehr sollen die Kinder und Jugendlichen das Recht haben, ihre Persönlichkeit durch selbst gewählte Kleidung frei auszudrücken. Dabei hat es in Deutschland wirkliche Schuluniformen niemals gegeben, auch nicht bei den Nazis oder in der DDR, nur Schülermützen, die Auskunft gaben über Schule und Klassenstufe.

Gewichtiger scheinen die Argumente aus der Praxis: Schuluniformen beenden den Markenterror nicht, sondern verlagern ihn nur. Wenn man sich nicht durch die Kleidung abheben kann, dann muss es eben das krasseste Handy, die coolste Taucheruhr oder der teuerste Füller sein. Deshalb gibt Bildungsforscher Klaus Klemm von der Uni Essen den Schuluniformen in Deutschland kaum eine Chance: "Das ist nicht durchsetzbar bei Jugendlichen in der heutigen Zeit, in der ja die ganze Umgebung der Schüler ihren Wert über Äußerliches definiert."

Wer selbst einmal eine Schuluniform getragen hat, weiß zudem von subtilen Unterschieden zu berichten. So erinnert sich Elisabeth Reif, die ein Austauschjahr in einem britischen Internat verbrachte, dass es dort den gleichen Pullover wahlweise in Polyester, Lambswool oder Kaschmir gab.

Je einheitlicher Menschen gekleidet sind, desto stärker kommen ihre körperlichen Unterschiede zur Geltung: Was sollen Kinder tun, die besonders dick oder dünn, klein oder groß sind? In den Einheitsfaltenrock oder -blazer gesteckt, sind sie dem Spott der Mitschüler viel eher preisgegeben, als wenn sie ihre Kleidung selbst aussuchen dürfen.

Auch in den beiden Berliner Schulen ist das Ergebnis nach Abschluss der Versuchsphase ambivalent. Zwar berichten Schüler und Lehrer übereinstimmend, dass Markenterror und Cliquenwirtschaft zurückgegangen seien. Die Atmosphäre in den Klassen habe sich gebessert. Trotzdem: Die Schüler wollen nicht weitermachen - es sei einfach zu langweilig, jeden Tag das Gleiche anzuziehen.

Ähnliche Bemühungen in den USA verliefen nicht so friedlich, wahrscheinlich, weil es sich nicht nur um zeitlich begrenzte Versuche handelte. In einigen Schulen, im kalifornischen Long Beach sogar distriktweit, hatte man Mitte der neunziger Jahre Schuluniformen eingeführt. Zwar berichteten Eltern und Lehrer viel Positives: ein besseres Arbeitsklima, weniger Gewalt, mehr Freundlichkeit. Zumindest zwischen den Schülern. Unter den Eltern mancher Schulen jedoch tobt bis heute ein erbitterter ideologischer Streit, weil Eltern die Grundrechte ihrer Kinder verletzt sehen und Szenen beschwören, in denen lernwillige Kinder aus der Klasse gezerrt werden, nur weil sie den Uniformgürtel vergessen haben. Das US-Erziehungsministerium versucht zu vermitteln, indem es nicht nur eine Gebrauchsanweisung für die Einführung von Schuluniformen (Manual on School Uniforms) herausgebracht hat, sondern auch gleich für eine opt-out-Möglichkeit eintritt: Wer nicht will, soll nicht müssen.

Genau hier aber liegt die größte Schwäche der Schuluniformen: Sie lassen sich nur durchsetzen, wenn die Tradition im Land schon vorhanden ist. Wer sein Kind in Großbritannien auf eine bestimmte Schule schickt, bejaht damit auch die Uniform - nachträglicher Protest wäre absurd. Das funktioniert auch bei britischen Schulen

auf deutschem Boden wie der British International School in Berlin. Vom Kindergartenalter bis zum Abschluss tragen die Schüler dort dunkle Schuhe, Hosen, Röcke und Pullis mit Schulemblem - mit Selbstverständlichkeit.

Ohne diese Tradition aber ist es enorm schwierig, eine Uniform neu einzuführen, weil es immer Eltern und Schüler geben wird, die dies ablehnen. Eine Uniform aber, die nur von einigen Schülern getragen wird, entwertet sich von selbst. Und ein Schüler in Zivil unter lauter Uniformierten könnte leicht zum neuen Helden werden. Der Erfolg: Die Uniform treibe einen Keil zwischen die Schüler, statt sie zu einigen. Andererseits: Zwingen könnte die Schule keinen Schüler. Verweis? Strafarbeit? Ausschluss vom Unterricht? Wer solch schweres Geschütz aufführe, setze sich leicht dem Vorwurf aus, das Äußere wichtiger zu nehmen als den Unterricht selbst.

Solche Auseinandersetzungen könnte das Gymnasium Oberalster noch vor sich haben. Zwar unterstützt der Elternrat die Initiative. Sprecherin Annette Hagenlücke: "Wir erhoffen uns mehr Wir-Gefühl und weniger Mobbing." Allerdings haben Uniformgegner unter den Eltern schon bei den Diskussionen im Vorfeld für den Ernstfall schwere Proteste angekündigt. Die Schülersprecher des Gymnasiums Oberalster bleiben trotzdem optimistisch. Sollte die Umfrage ein positives Ergebnis bringen, wäre die Schulkonferenz die erste Station auf dem Weg durch die Instanzen: Sie besteht aus Eltern - und Schülervertretern, Lehrern und nichtpädagogischem Schulpersonal. Chancen zur Einmütigkeit: gering. Schulleiterin Eva Neumann-Roedenbeck bringt es auf den Punkt: "Es ist die Frage, ob ein erhoffter Effekt dann solche schweren Kämpfe rechtfertigt."

(Quelle: Brasch, C.: *Kleiderordnung im Klassenzimmer*, *Die Zeit*, 36/2001, http://zeus.zeit.de/text/archiv/2001/36/200136_schuluniform1.xml, abgerufen am 13.11.2006.)

www.zeit.de

Relevante Inhalte (neue Kriterien/ Sachverhalte)

Kriterien:

- Sozialverträglichkeit,
- Disziplin/ Konzentration,
- Ordnung,
- Gemeinschaftssinn/ Solidarität,
- Individualität,
- Freiheit.

Sachverhalte/ zu klärende Sachverhaltsaussagen:

- Unterschiedliche Politiker befürworten Schuluniformen.
- Unterschiedliche Modellversuche liefen, laufen oder sind geplant.
- Umfragen bei Eltern zur Schuluniform ergeben kein klares Bild.
- Unklarheit, was überhaupt unter einer Schuluniform zu verstehen ist.
- Auch mit Schuluniformen lassen sich soziale Ungleichheiten an Äußerlichkeiten erkennen.
- Ein Modellversuch in Berlin zeigt: das soziale Klima hat sich gebessert, die Schuluniformen werden aber als zu langweilig empfunden und deshalb abgelehnt.
- Modellversuche in den USA sind bis heute Anlass für einen ideologischen Streit: Eltern sehen die Grundrechte ihrer Kinder verletzt und verweisen auf Fälle, in denen lernwillige Schüler, die nicht korrekt gekleidet waren, nicht am Unterricht teilnehmen durften.
- Schuluniformen lassen sich nur durchsetzen, wenn eine Tradition im Land besteht.
- Gibt es Vorschläge für einen einheitlichen Regelkatalog (siehe USA)?
- Werden körperliche Unterschiede nicht vordergründiger in Einheitskleidung?
- Es gibt andere Statussymbole. Wie ist mit ihnen umzugehen?
- Wie sind die anderen Versuche, dem Markenterror vorzubeugen, "gelaufen"? Was waren die Maßnahmen?
- Wie schlimm ist der Gruppenzwang in Hinblick auf Kleidung tatsächlich?

Link: Interkulturelle Medienarbeit zum Thema Schuluniform**Link: Interkulturelle Medienarbeit zum Thema Schuluniform**

"Das Thema Schuluniform wird aufgrund des hohen Stellenwerts, den Markenkleidung für Jugendliche hat, auch in Deutschland oft diskutiert. Im Rahmen einer AG in der 8. Klasse stand die einheitliche Kleiderordnung im Mittelpunkt der Arbeit in einer virtuellen Gruppe mit Mitgliedern aus verschiedenen Ländern." (Oehmig, K., 17.05.2005)

Alle Informationen rund um das Projekt können auf der Seite:

<http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?path=/schuluniform-think>

eingesehen werden.

Detailurteile - Didaktische Hinweise

4. Regel: Detailurteile bilden

4. Regel

Die Passung von Beurteilungskriterien und Aussagen auf die Wirklichkeit ist schrittweise zu verbessern. Der Primat liegt bei der praktischen Vernunft (Dialektik zwischen theoretischer und praktischer Vernunft).

In Standardfällen ist die Passung beider Seiten recht schnell und recht gut zu erreichen, da die relevanten Beurteilungsgesichtspunkte weitgehend bekannt sind und die Beweisfragen schnell und problemlos geklärt werden können. Schwierig gestaltet sich dieser Punkt, wenn technische Neuerungen entstehen und/ oder gesellschaftlich, wirtschaftlich und politisch sehr kontrovers zu beurteilende Probleme vorliegen. Das kreative und mehrfache Hin- und Herwenden des Blickes (vom Sollen zum Sein, vom Sein zum Sollen) - eine gut funktionierende Dialektik zwischen praktischer und theoretischer Vernunft bezogen auf den zu behandelnden Fall - macht die besondere Qualität eines Urteils aus. Hier muss viel und gründliche Arbeit investiert werden, um schrittweise zu guten Lösungen zu gelangen. Die praktische Vernunft liefert die Relevanzkriterien; auf dieser Basis kann eine Reihe von Einzelurteilen gefällt werden.

(Vgl.: W. Sander: Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich?, in: Frankfurter Hefte Extra 5: Existenzwissen 1983, S. 175-193; W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 271-272.)

Erläuterungen

Ziel:

In diesem Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler den einzelnen Kriterien die vorhandenen Sachverhalte zuordnen und auf dieser Basis Einzelurteile fällen.

Klären Sie mit ihren Schülerinnen und Schülern, dass die Phasen 2 bis 4 unter Umständen mehrmals durchlaufen werden sollen, so dass sich die Faktenlage zu den Kriterien letztlich als immer passgenauer und valider darstellt.

Wichtig!

Je mehr Arbeit in die Entwicklung von Detailurteilen gesteckt wird, desto differenzierter kann das Gesamturteil ausfallen.

Letztlich sollen die kontroversen Positionen anhand der Kriterien und der ihnen zuzuordnenden Sachverhalte beurteilt werden. Als Frage formuliert, stellt sich die Aufgabe wie folgt dar: Welche der normativ relevanten Tatbestände können als faktisch gegeben angesehen werden und welche nicht?

Hierfür sollen die Schülerinnen und Schüler sich jeweils ein Kriterium aussuchen und die vorhandenen (oder erneut recherchierten) Sachverhalte zuordnen und gemäß dieses Kriteriums ein Detailurteil fällen. Im Vorfeld können sie versuchen durch kurze Frage-Antwort-Spiele in Kombination mit einer Nachrecherche grobe Wissenslücken zu schließen, so dass jeder Schüler und jede Schülerin in der Lage sein sollte, ein Detailurteil zu fällen.

Das Ergebnis sollte letztlich eine Übersicht der

- vorhandenen Kriterien,
- der ihnen zugewiesenen Sachverhalte und
- des gemäß der Kriterien und Sachverhalte gefällten Detailurteils

sein.

Methoden:

- Frage-Antwort-Spiel entwerfen,
- Kurzvortrag zu einem Detailurteil vorbereiten,
- Gruppenarbeit zu den jeweiligen Kriterien durchführen,
- Kurzvortrag (mit Pappen auf denen die vorhandenen Sachverhalte und das zu behandelnde Kriterium sind/ ist) halten und durch die Pappen visualisieren lassen.

Arbeitsaufträge:

- Beurteile auf der Grundlage der normativen Kriterien, welche Sachverhaltsaussagen (Beweise) zutreffen, welche nicht und welche unsicher sind.
- Prüfe: Von welcher Qualität sind die Sachverhaltsaussagen, die herangezogen werden müssen?

Typische Fehlerquellen:

- Es werden nur zu „meinen“, subjektiv relevanten Kriterien Einzelurteile gefällt.
- Es wird im Einzelurteilen zu sehr auf gesellschaftliche „Ränder“ (schwarz/ weiß, alt/ jung etc.) fokussiert und die große Bandbreite der von einer Entscheidung Betroffenen nicht ausreichend berücksichtigt.
- Ein vorschneller Rückgriff auf Standardlösungen kann die Entwicklung neuer Ideen verhindern.

Detailurteile - Beispiel

Normative Kriterien und Sachverhalte

Entlang der vorliegenden Kriterien und mit Hilfe der geklärten Sachverhaltsaussagen lassen sich eine Reihe von Detailurteilen bilden. Ausgangspunkt ist dabei jeweils ein konkretes Kriterium. Nachfolgend werden sieben Detailurteile zum Thema Schuluniform gebildet. Dabei wird so vorgegangen, dass zunächst den einzelnen Kriterien die relevanten Sachverhalte zugeordnet werden. Anschließend lassen sich auf der Grundlage dieser Zusammenstellung die Detailurteile bilden. Diese sind natürlich - wie sollte es anders sein - subjektiv und entsprechen der persönlichen Ansicht des Autors.

1. Gleichheit

- Trotz Schuluniformen besteht für jede/ jeden die Möglichkeit, sich über Äußerlichkeiten/ Accessoires zu definieren.
- Neben der "uniformen Schulwelt" besteht die "richtige" Welt mit allen Möglichkeiten, sich über Äußerlichkeiten zu differenzieren. Schule wäre also ein Trugbild der Wirklichkeit.
- Schuluniformen können die schulische Wertevermittlung nicht ersetzen. Diese bleibt sinnvoll und notwendig.
- Soziale Ungleichheit bleibt weiter bestehen. Sie ließe sich trotz Schuluniform erkennen. Die pädagogische Aufgabe, damit umzugehen, bleibt bestehen.

2. Gemeinschaftssinn/ Solidarität

- Schuluniformen fördern den Gemeinschaftssinn und geben Orientierung.

3. Individualität

- Schüler, die an einem Pilot-Projekt zur Einführung von Schuluniformen teilgenommen haben, lehnten die "Einheitskleidung" nach wenigen Monaten ab.
- Trotz Schuluniformen besteht für jede/ jeden die Möglichkeit, sich über Äußerlichkeiten/ Accessoires zu definieren.

4. Freiheit

- Eine freizügige Kleidung wird von den meisten Schulen und Behörden nicht als ernsthaftes Problem begriffen.
- Schüler, die an einem Pilot-Projekt zur Einführung von Schuluniformen teilgenommen haben, lehnten die Einheitskleidung nach wenigen Monaten ab.
- Schüler haben durchaus gegensätzliche Meinungen zum Thema Schuluniform.
- Ergebnisse einer Online-Umfrage zum Thema "Schuluniformen Ja oder Nein?": 44%: "Nein... auf keinen Fall"; 35 %: „Ja... warum nicht?"; 14 % befürworteten Schuluniformen „nur, wenn sie modisch sind"; 7 % haben keine Meinung; (Basis: 2300 Stimmen).

5. Sozialverträglichkeit

- An Schulen wird über uniforme Kleidung ein enormer Gruppendruck erzeugt.
- Der Gruppendruck führt, wenn nicht zu Gewalt, so doch zu Ausgrenzung einzelner Schülerinnen und Schüler.
- Das Tragen von einheitlicher Schulkleidung korrespondiert zumindest langfristig positiv mit verschiedenen Variablen aus dem sozialen und motivationalen Bereich. Es ist aber fraglich, ob diese Effekte tatsächlich auf das Tragen von Schuluniformen zurückzuführen sind, oder ob eine größere Motivation der Lehrerinnen und Lehrer ursächlich ist.
- Ein Modellversuch in Berlin zeigt: Das soziale Klima hat sich zu Beginn gebessert, die Schuluniformen werden aber als zu langweilig empfunden und deshalb abgelehnt.
- Modellversuche in den USA sind bis heute Anlass für einen ideologischen Streit: Eltern sehen die Grundrechte ihrer Kinder verletzt und verweisen auf Fälle, in denen lernwillige Schüler, die nicht korrekt gekleidet waren, nicht am Unterricht teilnehmen durften.

6. Günstige Lernbedingungen

- Das Tragen von einheitlicher Schulkleidung korrespondiert zumindest langfristig positiv mit verschiedenen Variablen aus dem sozialen und motivationalen Bereich. Es ist fraglich, ob diese Effekte tatsächlich auf das Tragen von Schuluniformen zurückzuführen sind, oder ob eine größere Motivation der Lehrerinnen und Lehrer ursächlich ist.

7. Wirtschaftlichkeit

- Die Frage der Finanzierung von Schuluniformen ist ungeklärt.

Detailurteile

1. Gleichheit

Durch Schuluniformen wird sicher eine optische Gleichheit der Schülerinnen und Schüler erreicht. Diese kann in Teilen zu einer Verbesserung des sozialen Klimas in der Schule beitragen, da durch Kleidung verursachte Konflikte zu einem gewissen Teil vermieden werden können. Soziale Gleichheit lässt sich durch eine einheitliche Schulkleidung allerdings nicht realisieren. Ungleiche Verhältnisse in der Gesellschaft werden lediglich kaschiert. Dieses Vorgehen ist meiner Meinung nach aus zwei Gründen falsch: Zum einen werden soziale Unterschiede über eine ganze Reihe weiterer Produkte und Verhaltensweisen offensichtlich. Zum anderen wird auf diese Weise gesellschaftlichen Wirklichkeiten aus dem Weg gegangen, statt diese zu thematisieren. Aufgabe der Schule ist aber meiner Meinung nach auch, Schülerinnen und Schüler mit unserer Gesellschaft wie sie ist, vertraut zu machen und gleichzeitig ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es eine Gleichheit (gleiche Rechte, gleiche Pflichten, Gleich-Wertigkeit) aller Menschen trotz sozialer und ökonomischer Unterschiede gibt. Eine einheitliche Schulkleidung lehne ich daher in diesem Zusammenhang ab.

2. Gemeinschaftssinn/ Solidarität

Den Gemeinschaftssinn bzw. die Solidarität von Schülern stärken zu wollen, scheint mir durchaus sinnvoll. Diese über Schuluniformen zu erreichen, ist sicher möglich. Schließlich wird auch in anderen Bereichen Gemeinschaft über das gleiche Äußere gestiftet (z.B. Pfadfinder, Fußballmannschaft und ihre Fans). Fraglich ist aber dennoch, ob Schuluniformen der richtige Weg zu mehr Gemeinschaftssinn und Solidarität sind. Besser scheint mir zu sein, das Gefühl von Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit auch auf Überzeugungen und Verhaltensweisen zu gründen. Eventuell könnte in diesem Zusammenhang dann auch ein Schulprogramm (Corporate Identity der Schule) hilfreich sein. Zu bedenken bleibt aber immer, dass das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe nicht zu einer Ausgrenzung oder Diskreditierung anderer Gruppen führen soll. Schuluniformen sollten vor diesem Hintergrund nach meiner Ansicht nicht eingeführt werden.

3. Individualität

Individualität ist das, was jede einzelne Person unverwechselbar macht. Sie ist dabei zunächst natürlich innerlich und setzt sich aus den verschiedenen Verhaltensweisen, Vorlieben usw. zusammen. Ausdruck verliehen werden kann der eigenen Individualität aber vor allem durch Äußerlichkeiten und hierbei spielt die Auswahl der Kleidung eine entscheidende Rolle. Dass bei Schülerinnen und Schülern unserer Gesellschaft ein hohes Bedürfnis besteht, sich über Äußerlichkeiten zu definieren, ist wohl unstrittig. Eine Schuluniform würde den Schülerinnen und Schülern diese Möglichkeit nehmen. Sie könnten ihre Haltung oder ihre Lebenseinstellung durch Kleidung nicht mehr direkt zum Ausdruck zu bringen - und das in einem Alter, in dem das "Sich-selbst-finden" sich besonders in "Äußerlichkeiten" niederschlägt. Schule würde ein steriler Raum, wenn diese Möglichkeiten zur Entwicklung der eigenen Individualität ausgeklammert würden. Das bedeutet auch zu vermitteln, dass die Orientierung an modischen Trends und Markendiktaten ebenso wenig der Ausbildung der eigenen Individualität dient, wie eine Schuluniform. Die Einführung von Schuluniformen kann vor diesem Hintergrund nicht befürwortet werden.

4. Freiheit

In gewisser Weise lässt sich argumentieren, dass die Einführung von Schuluniformen die Freiheit an den Schulen fördert. Es würde für die Schülerinnen und Schüler eine "Freiheit von" entstehen, eine Freiheit von Markenterror und Gruppenzwang, Konsumwahn und Ausgrenzung. Die Einführung einer einheitlichen

Schulkeidung bedeutet für die Schülerinnen und Schüler aber auch die deutliche Einschränkung ihrer "Wahl- und Gestaltungs-Freiheit". Die Freiheit selbst zu entscheiden, wie man sich kleiden möchte, ob man dem herrschenden Modediktat folgt oder nicht und ob man seinem Äußeren viel oder wenig Aufmerksamkeit widmen möchte oder nicht. Besonders im Sozial-Raum Schule, in dem wichtige Grundlagen für die persönliche Entwicklung gelegt werden, erscheint mir die "Freiheit durch Schuluniformen" als äußerst problematisch. Dies insbesondere vor dem Hintergrund von Umfrageergebnissen und Schulversuchen, die zeigen, dass Schuluniformen zum großen Teil von den Jugendlichen abgelehnt werden. Die Einführung von Schuluniformen führt nicht dazu, die Jugendlichen darauf vorzubereiten, wie sie sich in einer Konsumgesellschaft orientieren können.

5. Sozialverträglichkeit

Durch modebewusste Kleidung kann sicher Gruppendruck erzeugt und damit auch das soziale Klima einer Schule belastet werden. Schuluniformen wirkten sich durch Ausklammerung des Problems in Modellversuchen zunächst durchaus befriedend aus - das Schulklima verbesserte sich. Die Einführung einer einheitlichen Schulkleidung lässt sich, wenn man auf ein gutes Arbeitsklima besonderen Wert legt, befürworten.

6. Günstige Lernbedingungen

Ähnlich wie bezüglich der Sozialverträglichkeit, scheinen auch die Lernbedingungen durch die Einführung von Schuluniformen günstig beeinflusst zu werden. Zumindest weisen hierauf Ergebnisse der Gießener Studie hin. Das Tragen von einheitlicher Schulkleidung korrespondiert hiernach zumindest langfristig positiv mit verschiedenen Variablen aus dem sozialen und motivationalen Bereich. Vor diesem Hintergrund sind Schuluniformen zu befürworten.

7. Wirtschaftlichkeit

Hinsichtlich der Frage der Wirtschaftlichkeit von Schuluniformen muss m. E. zunächst darauf hingewiesen werden, dass wahrscheinlich zusätzliche Kosten entstehen werden, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Schuluniformen Freizeitkleidung im gleichen Verhältnis ersetzen. Ob diese zusätzlichen Kosten tatsächlich positive Effekte erzielen, ist fraglich. Zudem ist unklar, wer die Kosten trägt. Sind die Eltern für die Finanzierung verantwortlich, stellt dieses insbesondere für Haushalte mit geringerem Einkommen eine zusätzliche Belastung dar (vor allem bei mehreren schulpflichtigen Kindern). Eine kollektive Finanzierung scheint mir kaum durchführbar. Möglich wäre dann wiederum das Sponsoring von Schulkleidung. Diese könnte evtl. von Organisationen finanziert werden, die sich sozial engagieren möchten. Brisant wäre dann die Frage, inwieweit die Schulkleidung zur Werbefläche kommerzieller Akteure wird. Insgesamt sind vor diesem Hintergrund m. E. Schuluniformen abzulehnen.

Arbeitsblatt: Detailurteile**Schritt 1: Kriterien und Sachverhalte**

Trage in das Arbeitsblatt die 5 Kriterien ein, die du besonders wichtig findest, und ergänze dann in Stichworten die Sachverhalte, die den Kriterien zugeordnet werden können.

1. Kriterium: _____

- _____
- _____
- _____

2. Kriterium: _____

- _____
- _____
- _____

3. Kriterium: _____

- _____
- _____
- _____

4. Kriterium: _____

- _____
- _____
- _____

5. Kriterium: _____

- _____
- _____
- _____

Schritt 2: Detailurteile

Bilde nun an Hand der Kriterien und der Sachverhalte eigene Detailurteile. Wichtig ist, dass du jeweils entscheidest, ob du dich für oder gegen die Einführung einer Schuluniform aussprichst.

Detailurteil 1: _____

Detailurteil 2: _____

Detailurteil 3: _____

Detailurteil 4: _____

Detailurteil 5: _____

Detailurteil - Hintergrund

Einzelbeurteilung der kontroversen Positionen

Nachdem die *quaestio iuris* und die *quaestio facti* in einem ersten Durchgang beantwortet worden sind, werden in diesem Arbeitsvorgang beide Perspektiven schrittweise aufeinander zugeführt: Es ist zu klären, welche der normativ relevanten Tatbestände aufgrund der Sachverhaltsanalyse als gegeben angesehen werden können, welche nicht. (1) Die rechtserheblichen Tatsachen ergeben sich a) aus der Normhypothese gemäß dem *modus ponens* (siehe Stadium 3) und b) aus der normativen Beurteilung der Folgeerwartungen von Sachverhaltszusammenhängen gemäß dem *modus tollens*. Mit dieser Schlußweise können neue Sachverhalte und ihre Folgen in die Normhypothese eingeordnet werden. (2) Die hier erforderliche Arbeit ist eine Art Feinabstimmung zwischen normativen Vorgaben und Sachverhaltsaussagen über die Wirklichkeit (zutreffende Z-A-S-Relationen). In den einzelnen Werturteilen ist dabei festzustellen, welche der theoretisch-technisch möglichen Z-A-S-Relationen - gemäß der Prüfregel des kategorischen Imperativs - eher gewollt sein kann als die anderen. Diese iterative Approximation (3) zwischen Normhypothese und Sachverhaltsaussagen ist notwendig, um die Normhypothese auf den vorliegenden Fall anwendbar zu machen und neue Handlungsalternativen unter praktischen Gesichtspunkten beurteilen zu können. Die Fortschreibung der Normhypothese umfasst die Einzelbewertung neuer Sachverhalte.

Der Vorteil dieser partiellen Vorgehensweise besteht darin, dass zunächst Punkt für Punkt die kontroversen und widersprüchlichen Aussagen über die Wirklichkeit hinsichtlich der normativ relevanten Tatsachen "abgetastet" (4) und neue Sachverhalte wie auch die Folgeerwartungen normativ eingeordnet werden; (5) die Fülle dieser einzelnen Werturteile ist die Basis für das Gesamturteil. (6) Falls notwendig, kann erneut in das Stadium der Beweisaufnahme eingetreten werden. Die Unterschiede zwischen Sach- und Werturteil (Seinsaussagen und Sollensaussagen), die in den Stadien 3, 4 und 5 deutlich wurden, sollten sorgfältig beachtet werden, um naturalistische und normativistische Fehlschlüsse zu vermeiden. Zwischen den drei Stadien bestehen keine linearen, sondern zirkuläre Beziehungen; sie können mehrfach durchlaufen werden, bis der gewünschte Grad der Annäherung erreicht ist. Durch iterative Approximation wird das sachlich richtige und moralisch verantwortbare Urteil vorbereitet, d.h. es wird die Verbindung zwischen den Prinzipien Effizienz und Emanzipation ermöglicht. Die mitreflektierten Einschätzungen über die Sicherheit bzw. Unsicherheit des jeweiligen Einzelurteils gehen mit in das Gesamturteil ein. Ein weiterer Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass partiellen Änderungen in den Aussagen über die Wirklichkeit durch partielle Änderungen einzelner Werturteile Rechnung getragen werden kann. Die Revidierbarkeit des Urteils wird leichter; eine stückweise Verbesserung des politisch-moralischen Urteils wird möglich.

(W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 271-272.)

Fußnoten

(1) *Mischformen von normativen und deskriptiven Aussagen sind im praktischen Syllogismus möglich (vgl. K. Engisch, 1971, S. 48).*

(2) *Eine wichtige Basis für die Rechtsgewinnung in der Jurisprudenz ist nach M. Kriele "die Berücksichtigung der präjudiziellen Zukunftswirkung der zu treffenden Entscheidung, d.h. der Folgen, die die allgemeine Geltung der ratio decidendi voraussichtlich haben würde." (1976, S. 332) Weiterhin betont er: "Die offene Diskussion der Folgen wird um so dringender, je komplexer und interdependent die Entscheidungsfolgen in der modernen Gesellschaft sein können." (S. 333) Die dialektische Beziehung, die zwischen normativen Sätzen (normativen Tatsachen) und Sachverhaltsaussagen besteht und die M. Kriele im Anschluß an K. Engisch (1960, S. 14f) als "Hin- und Herwandern des Blicks" gekennzeichnet hat, läßt sich als eine kreisende Denkbewegung fassen: Sie geht angesichts eines Rechtsstreits von schon vorliegenden normativen Obersätzen aus und gelangt im *modus ponens* zu ansatzweise relevanten normativen Tatbeständen (Annäherung 1). Im *modus tollens* entwickelt diese Denkbewegung die für die Urteilsfindung relevanten Maximen weiter, indem sie die normative Herausforderung durch neue Sachverhalte aufnimmt und die weiterentwickelten Maximen und Grundsätze probeweise von den zu erwartenden präjudiziellen Folgen her auf ihre Allgemeingültigkeit hin überprüft (Annäherung 2). Die Differenz zwischen Maxime und konkreter Handlung, auf die schon Kant hingewiesen hat (vgl. MST, S. 392f und Reflexion 7078, S. 119), kann durch die hier beschriebene kreisende Denkbewegung im *modus ponens* und *modus tollens* überwunden werden. Die Dialektik zwischen *modus ponens* und *modus tollens* macht eine fortschrittliche Traditionsbildung (Bewahrung und Fortschritt) möglich: Jeder Urteilende kann bei ähnlich gelagerten Fällen an vorausgegangene Urteile und die sie tragenden Gründe (Maxime, Sitten, Rechtssätze) im *modus ponens* anschließen und diese seinerseits im *modus tollens* prüfen und gegebenenfalls weiterentwickeln. Eine Kultivierung der Sitten und eine Annäherung der Gesetze an die Idee der Gerechtigkeit ist so möglich. Eine präzise Definition des hier erörterten Subsumptionsproblems findet sich bei K. Engisch (1960, S. 19, Anm. 1.).*

(3) I. Diese Vorgehensweise ist durchaus vergleichbar mit dem "Zweistufen"-Modell des juristischen Denkens, wie es von K. Engisch und M. Kriele entwickelt wurde. Das Hin- und Herwandern des Blickes auf der ersten Stufe (zwischen normativer Hypothese und Lebenssachverhalt) befragt vorhandene Rechtsbestimmungen auf ihre Relevanz für den vorliegenden Fall (vgl. M. Kriele, 1976, S. 161f, S. 204). Das Hin- und Herwandern des Blickes zweiter Stufe "diesmal zwischen Normhypothese und Rechtssätzen" führt zur Weiterentwicklung und zur Schließung von Lücken im Gesetz (vgl. S. 196ff). Grundsätzlich betont M. Kriele: "Aus der unendlichen Fülle der Ereignisse im Strom des Lebens hebt sich ein 'Fall' überhaupt nur durch die Annahme heraus, daß gewisse Tatsachen... 'juristisch relevant' seien. Tausend Einzelheiten des wer, wo, wann und wie kann man weglassen, nur auf gewisse Umstände kommt es an. Auf welche es ankommt, richtet sich nach der Normhypothese. Ohne Normhypothese also kann man einen 'Fall' überhaupt nicht erzählen." (M. Kriele, 1976, S. 199, vgl. Anm. 21) 2. Für die Didaktik der Politischen Bildung hat dies analog zur Folge: Die Reduktion der Stofffülle erfolgt nicht mehr durch einen fragwürdigen Rekurs auf die "Struktur der Sache"; sie wird von der Normhypothese aus vorzunehmen sein (s. Anm. 25).

(4) Ein weiterer Vorteil: durch Partialisierung des Vergleichsgegenstandes können die perspektivischen Verzerrungen (z. B. durch Voreingenommenheit des Urteilenden) zurückgedrängt und die Unparteilichkeit des Urteils erhöht werden.

(5) Die Beurteilung findet unter dem Primat der praktischen Vernunft statt, d.h. die Relevanz der normativen Tatsachen bestimmt die Relevanz der Sachverhaltsfeststellungen - und nicht umgekehrt.

Gesamturteil - Didaktische Hinweise

5. Regel: Das Gesamturteil ist zu erstellen

5. Regel

Die Gesamtentscheidung ist so zu fällen, dass die Einzelurteile angemessen berücksichtigt werden. (Gesamturteil)

Das Gesamturteil sollte nicht nur logisch und stilistisch aus "einem Guss" sein, sondern auch inhaltlich eine angemessene Berücksichtigung der Detailurteile widerspiegeln. Dies ist besonders dann schwer zu erreichen, wenn eine Gewichtung der Einzelurteile unsicher oder kontrovers ist. Letztlich gilt in Zweifelsfällen eine einfache Maxime, die jedoch ihrerseits wieder schwierig zu berücksichtigen ist, nicht weil sie nicht einsehbar oder praktikabel wäre, sondern weil aus ihrer Befolgung einschneidende Konsequenzen resultieren: In Entscheidungskonflikten sind diejenigen Entscheidungen zu bevorzugen, aus denen der geringste Fehler (Schaden) entsteht und die negativen Folgen für die Benachteiligten (Schwächsten) am geringsten sind.

(Vgl.: W. Sander: Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich?, aus: Frankfurter Hefte Extra 5: Existenzwissen 1983, S. 175-193; W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 272-273.)

Erläuterungen

Ziel:

In diesem Schritt sollen die Urteilenden ihre Detailurteile systematisieren und in eine Rangfolge bringen. Außerdem lässt sich nun feststellen, in welchen Bereichen die Detailurteile übereinstimmen und wo nicht. Nun kann geklärt werden, wie die argumentative Struktur der pro- bzw. contra-Urteile aussieht.

Eine Gesamtentscheidung ist so zu treffen, dass die zuvor erarbeiteten Detailurteile angemessen berücksichtigt werden.

Die aus der Gewichtung der Detailurteile resultierende Gesamtbeurteilung ist immer an bestimmten, näher zu identifizierenden Stellen von der individuellen Bewertung der Kriterien und Einschätzung der Sachverhalte abhängig, was

- sowohl die Freiheit des Urteils sicherstellt,
- als auch jedes Urteil diskutabel hält, da über die Offenlegung der Gewichtung und die transparente Urteilsstruktur (Kriterien und ihnen zugeordnete Sachverhalte), jedes Urteil in einer auf die Sachargumente oder auf das Normative fokussierenden Gruppendiskussion verteidigt oder verändert werden kann.

Methoden:

- Rollenspiel,
- Argumentationstraining.

Arbeitsaufträge:

- Bringe die Kriterien (bzw. die gefällten Detailurteile) in eine Rangfolge. Wähle die für dich wichtigsten vier Kriterien aus!
- Schreibe unter Einbeziehung der Detailurteile und der obigen Gewichtung ein Plädoyer für deine Position. Halte einen kurzen aber gehaltvollen Vortrag.
- Vergleiche dein Spontan- mit deinem Gesamturteil! Begründe: Warum bist du bei deiner Meinung geblieben, oder: An welchen Stellen hast du deine Meinung geändert?

Wichtig!

Damit ist der Prozess der Urteilungsbildung nur „vorläufig“ zu einem Ergebnis gelangt, aber das im Rahmen der verfügbaren Zeit erreichte Ergebnis lässt sich sehen. Wenn Zeit und Mittel vorhanden sind, können weitere Recherchen potentiell immer neue Kriterien und Sachverhalte „ans Licht“ bringen, so dass Schwachstellen des Urteils verbessert werden. So wird das Gesamturteil ständig verbessert.

Gesamturteil - Beispiel

Detailurteile und Gewichtung

Aus den vorliegenden vier Detailurteilen kann ein Gesamturteil gebildet werden, das klar zum Ausdruck bringt, ob Schuluniformen eingeführt werden sollten oder nicht. Hierbei werden zunächst die einzelnen Detailurteile ihrer Gewichtung nach in eine Rangfolge gebracht und bewertet. Danach kann dann das Gesamturteil gebildet werden. Auch hier ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Gewichtung der Detailurteile und der Formulierung des Gesamturteils um eine subjektive Einschätzung des Autors handelt.

1. Freiheit

Freiheit ist m. E. für die Verwirklichung jedes einzelnen Menschen, aber auch für das Verhältnis der Menschen untereinander, eine entscheidende Größe. Diese sollte nur dann beschränkt werden, wenn keine Alternativen hierzu möglich sind. In Bezug auf Schuluniformen scheint mir dies nicht der Fall zu sein, auch wenn - wie eingeräumt wurde - die "Freiheit von" ggf. gestärkt werden könnte.

2. Gleichheit

Ähnlich wichtig wie die Freiheit ist m. E. die Gleichheit. Mit Gleichheit ist allerdings in diesem Zusammenhang nicht Uniformität, sondern sind gleiche Rechte, gleiche Pflichten, Gleich-Wertigkeit usw. gemeint. Wie dargelegt wurde, können Schuluniformen hierzu keinen Beitrag leisten.

3. Individualität

Während Freiheit und Gleichheit gesellschaftliche Kriterien sind, die gewissermaßen durch äußere Bedingungen vorgegeben werden, ist Individualität ein persönliches Kriterium, in dem die beiden erstgenannten Kriterien aktualisiert werden. Zum einen ist die Voraussetzung für die Ausbildung von Individualität Freiheit, zum anderen ist Individualität der Aspekt, der Uniformität von Gleichheit unterscheidet.

4. Sozialverträglichkeit

Nach den ersten drei, in engem Zusammenhang stehenden Kriterien ist m. E. die Sozialverträglichkeit besonders wichtig. Erst durch ein angemessenes soziales Klima entsteht in der Schule ein Raum, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich positiv zu entwickeln. Nach meiner Ansicht ist es aber lediglich in extremen Ausnahmesituationen gerechtfertigt, das soziale Klima auf Kosten der Kriterien Freiheit und Individualität realisieren zu wollen.

5. Günstige Lernbedingungen

Dieses Kriterium ist für eine Schule selbstverständlich sehr wichtig. Sollten die zuvor genannten Kriterien jedoch alle erfüllt sein, sollten sich hier aber auch keine Probleme ergeben. Ist dies nicht der Fall, gilt wie schon hinsichtlich der Sozialverträglichkeit, dass die Realisierung günstiger Lernbedingungen nicht durch die Vernachlässigung der drei erstgenannten Kriterien erkaufte werden sollte.

6. Gemeinschaftssinn/ Solidarität

Auch Gemeinschaftssinn bzw. Solidarität sind natürlich wichtige Kriterien. Im Vergleich zu den vorgenannten sind sie m. E. allerdings nachrangig.

7. Wirtschaftlichkeit

Wirtschaftlichkeit ist wahrscheinlich bei fast jeder (kollektiven) Entscheidung ein zu berücksichtigendes Kriterium. Da es aber gewissermaßen quer zu den anderen Kriterien liegt, belegt es in der Rangfolge der Kriterien den letzten Platz. Damit soll ausgedrückt werden, dass die Wirtschaftlichkeit einer Entscheidung immer geprüft werden und in das Urteil mit einfließen sollte. Hierin drückt sich aber immer eine Relation aus, nämlich die Einschätzung, ob die zu erwartenden Kosten die zu erwartenden Erfolge rechtfertigen.

Gesamturteil

Auf der Grundlage der formulierten Detailurteile und deren Gewichtung komme ich zu dem Gesamturteil, dass Schuluniformen nicht eingeführt werden sollten. Dies deshalb, weil eine einheitliche Schulkleidung kaum erkennbare Verbesserungen bewirkt, dafür aber wichtige Kriterien (Freiheit und Individualität) negativ beeinträchtigt. Zudem verbindet sich mit deren Einführung die Gefahr, dass bestehende Probleme kaschiert werden und deshalb unbearbeitet bleiben.

Arbeitsblatt: Gesamturteil**Schritt 1: Gewichtung**

Nachdem zuvor die Detailurteile gebildet worden sind, ist es nun soweit, ein Gesamturteil zu formulieren. Hierzu ist es sinnvoll, zunächst die Detailurteile in eine Reihenfolge zu bringen. Das Detailurteil, das dir am wichtigsten ist, steht dabei ganz oben, das Detailurteil, das dir am wenigsten wichtig erscheint, ganz unten. Begründe auch kurz, warum dir die jeweiligen Detailurteile wichtig bzw. nicht so wichtig sind.

Detailurteil 1: _____

Detailurteil 2: _____

Detailurteil 3: _____

Detailurteil 4: _____

Detailurteil 5: _____

Schritt 2: Gesamturteil

Jetzt sind alle Vorarbeiten erledigt. Formuliere nun auf der Grundlage der Detailurteile und deren Gewichtung dein Gesamturteil. Beachte dabei, dass du eine eindeutige Entscheidung triffst, die du begründest.

Gesamturteil:

Gesamturteil - Hintergrund

Entscheidung

Nachdem die Einzelbewertungen durchgeführt worden sind, kann nun das Gesamturteil gefällt werden. Dabei ist folgende Regel zu beachten: Unter Berücksichtigung der Einzelwerte und der Unsicherheiten in der Beurteilung ist derjenigen Alternative der Vorzug zu geben, die eine Veränderung der Wirklichkeit in diejenige Richtung erwarten lässt, die am ehesten den aufgestellten normativen Grundsätzen genügt und am ehesten mit dem kategorischen Imperativ vereinbar ist. Ein Verzicht auf eine Entscheidung ist grundsätzlich nicht möglich. (1) Die Entscheidung muss sich auf die zentralen Dimensionen der Normhypothese (Grundsätze) stützen und dabei zugleich - dies ist die Prüfleistung im modus tollens - die rechtlich erheblichen Folgen neuer Sachverhalte in die Gesamtwürdigung miteinbeziehen. (2) In der ratio decidendi, in den tragenden Gründen, in der Maxime der Entscheidung, kommt so einerseits durch Bezugnahme auf die Normhypothese die bisherige Rechtsauffassung zu Wort, andererseits wird die Rechtsauffassung so weiterentwickelt, dass die präjudizielle Zukunftswirkung des Urteils bei der Entscheidung mitberücksichtigt wird. Die "Folgen, die die allgemeine Geltung der ratio decidendi voraussichtlich haben würde" (M. Kriele 1976, S. 332), sind entscheidungsrelevant. Die Entscheidungsverantwortung des Urteilenden kommt besonders darin zum Tragen, dass er sich nicht nur auf bestehende und geltende Vorstellungen von Recht und Gesetz stützt, sondern in sein Gesamturteil durch Rekurs auf den kategorischen Imperativ neue Maximen des Handelns einarbeitet und selbständig Recht fortschreibt. (3) Die Qualität des Gesamturteils hängt davon ab, inwiefern es gelingt, die Einzelwertungen zu einem solchen Urteil zusammenzufassen, das für die weitere Entwicklung des jeweils behandelten Problems maßgebliche Regeln aufstellt, die Gültigkeit beanspruchen können.

(W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 272-273.)

Fußnoten

(1) 1. Der Forderung, man solle lernen, in Entscheidungskonflikten verantwortlich zu entscheiden, wird kein Didaktiker der Politischen Bildung widersprechen. So sah z.B. der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seiner "Empfehlung für die Neuordnung der Höheren Schulen" (1965) die Vermittlung von Urteilsfähigkeit als eine der zentralen Bildungsaufgaben des Lehrgangs "Politische Weltkunde" an. Im Unterricht soll demnach für die Schüler erfahrbar sein, "was alles zu einem rational begründeten und sittlich verantwortbaren politischen Urteil gehört und wie man zu einer politischen Einsicht kommt." (S. 65)

2. Innerhalb der unterschiedlichen didaktischen Konzeption ist allerdings in hohem Maße unklar, a) wie eine solche Urteils- und Entscheidungsfindung möglich ist und b) wie die politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht gefördert werden kann. Die Folge dieser Unklarheit in der Grundlegung ist z.B. der Streit um Parteinahme, Parteilichkeit und Minimalkonsens (vgl. B. Sutor, 1974, W. Hilligen, 1975a, S. 52, S. 172). An diesem Problem sei der Zusammenhang kurz exemplifiziert: W. Hilligen versucht, durch Formulierung von drei grundlegenden "Optionen" Validierungsmaßstäbe für die Strukturierung von Inhalten und Intentionen der politischen Bildung zu gewinnen, die "den formalen und materialen Minimalkonsens" unter Politik-Didaktikern wieder herstellen sollen (vgl. 1975a, S. 175). Sein Vorschlag zur Lösung des Begründungsproblems läßt jedoch wiederum die Art der Problemdefinition erkennen, die letztlich in die Kontroverse des Positivismus-Streits und zur Unlösbarkeit des Begründungsproblems führt. Schon die Definition dessen, was W. Hilligen unter Option versteht, macht die Unterschiede zu der hier vertretenen Konzeption deutlich: „Optionen sind 'regulative Ideen' (Kant), 'erkenntnisleitende Interessen' (Habermas), die sich als konsensfähige begründen lassen." (1975a, S. 30)

3. Drei Bemerkungen mögen hier genügen, um die wesentlichen Unterschiede deutlich zu machen: - Das Entscheidungsproblem gehört nicht, wie mehrfach in dieser Arbeit betont wurde, zum Bestimmungsbereich der theoretischen, sondern der praktischen Vernunft. Wenn Optionen daher in praktischer Hinsicht entscheidungsrelevante Bezüge darstellen sollen, dürfen sie nicht regulative Ideen oder erkenntnisleitende Interessen sein, sondern müssen konstitutive - nämlich verfassungsgebende - Funktionen haben (s. Stadium 1). - Es geht beim Begründungsproblem nicht nur um Wertentscheidungen bei der Erkenntnis von Wirklichkeit sondern vor allem um die Bewertung von Handlungsmaximen. Daher können Optionen nicht nur erkenntnisleitende Interessen sein, sondern sie müssen den verschiedenen Formen des kategorischen Imperativs entsprechen und sich auf den Willen beziehen. - Werden Optionen als "oberste Lernziele im emotional-evaluativen Bereich" (S. 30) angesehen, die sich "wie jede Wertentscheidung... auf Auswahl und Gewichtung von Informationen" (ebenda) auswirken, dann wird das praktische Entscheidungsproblem zum Gegenstand theoretischer Vernunft gemacht.

4. Wegen dieser Problemreduktion wird die Grundlegung unmöglich gemacht. In didaktischer Hinsicht hat dieser Konstruktionsfehler zur Konsequenz, daß die richtige Erkenntnis von Wirklichkeit ins Zentrum der Urteilsbildung rückt und für die Auswahl von Inhalten und Lernzielen bestimmend wird. Eine politisch-moralische Beurteilung von Entscheidungskonflikten ist in diesem Konzept von Urteilsfindung nur schwer möglich. Zusammenfassend kann gesagt werden: Die Orientierung an Optionen wird hier nicht wegen der inhaltlichen Formulierung der Optionen kritisiert, sondern

wegen der Art, wie die Optionen zum Einsatz kommen sollen. Daß weithin unklar ist, wie praktische Entscheidungskonflikte entscheidbar sein können, macht m.E. den blinden Fleck der Didaktik der politischen Bildung aus.

(2) Instrukтив ist hier die Kritik von M. Kriele an der traditionellen juristischen Methodenlehre, nach der die Richter zu Deduktionsmaschinen degenerieren. "Der Rechtsanwender erscheint als methodisch operierender Intellektueller, dessen Ethos sich in Gesetzestreue und in methodischer Sorgfalt erschöpfe und der - im übrigen - von Entscheidungen, Verantwortung und ethischen Anforderungen entlastet sei. Insofern wird die praktische Vernunft aus dem Recht verwiesen. Folgerichtig ist der Schlüsselbegriff, an dem sich die Geister scheiden, der der 'Vernunft' in seinen Varianten... es geht um die Frage, ob sich in der Praxis unserer Rechtsgewinnung praktische Vernunft manifestiert und was daraus für die juristische Methodenlehre folgt." (1976, S. 312f)

(3) Die ethische Verantwortung des einzelnen Richters wird nach M. Kriele in der neuen Methodenlehre des Rechts besonders betont: "Der entscheidende Unterschied zwischen dem traditionellen und dem neuen Verständnis der Rechtsgewinnung liegt in der Frage, ob praktische Entscheidungsverantwortung, Moral und Gerechtigkeit, kurz ob die ethische Dimension für die Rechtsgewinnung bedeutsam ist oder nicht. Da für die traditionelle Methodenlehre der ethische Anspruch auf Gesetzestreue und redliche methodische Interpretation schrumpfte, erschien die Annahme folgerichtig, daß praktische Philosophie und Rechtstheorie einander wechselseitig nicht viel zu sagen hätten. Die neuere Rechtstheorie hingegen begegnet sich mit den zeitgenössischen Bemühungen um eine philosophische Neubegründung der Ethik in vielerlei Hinsicht ... Da das Recht im demokratischen Verfassungsstaat ethisch« geprägt ist und da der praktische Jurist an der Rechtsbildung beteiligt ist, geht die juristische Normbildung den Ethiker unmittelbar an." (M. Kriele, 1976, S. 342; anders P. Noll, 1978 und H. Lübke, 1980a)

Veröffentlichung - Didaktische Hinweise

6. Regel der Urteilsbildung

6. Regel

Urteile sind zu veröffentlichen. Bei der Veröffentlichung des Urteils ist darauf zu achten, dass Unsicherheiten und Widersprüche in der Urteilsbildung nicht kaschiert, sondern sichtbar werden.

Urteilsbildung findet in der Regel in begrenzter Zeit, mit begrenztem Personal, mit begrenzten Mitteln und auf der Basis von unsicheren Informationen statt. Sie ist in der Regel immer mit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten verbunden und von daher als vorläufig anzusehen. Um anderen Menschen, die das Urteil übernehmen oder selbst in die Urteilsbildung einsteigen wollen, die Chance zu geben, die Qualität des Urteils abzuschätzen und eventuell an Schwachpunkten weiterzuarbeiten, ist es nicht nur notwendig, die Entscheidung und ihre Begründung zu veröffentlichen, sondern auch die Unstimmigkeiten und Kritikpunkte und problematische Aspekte des Urteils mitzuteilen. Von daher ist es angebracht z.B. die Veröffentlichung von Minderheitenvoten nicht zu verbieten, sondern sie zu fördern (eine Praxis, die das Bundesverfassungsgericht seit Langem verfolgt).

(Vgl.: W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 273-274.)

Erläuterungen

Veröffentlichung und Diskussion des Gesamturteils

1. Veröffentlichung

Ziel:

Aufgabe ist es, das zuvor formulierte Gesamturteil im ersten Schritt verständlich und gut nachvollziehbar zu präsentieren und im zweiten Schritt einer intensiven Diskussion zu unterziehen.

Im Wesentlichen sollen die Schülerinnen und Schüler ihre gedankliche Arbeit - gestützt auf die Urteilsbildungsstruktur - offenlegen. So ist gewährleistet, dass ihre Urteile mit den Stärken und Schwächen, Übereinstimmungen und Differenzen für die Mitschüler verständlich werden und erste Anreize zu einer Diskussion gegeben sind: Wie und weshalb könnten Kriterien auch anders gewichtet werden? Welche Sachverhalte sind doch eher anzweifelbar, welche sind sicher? Wo liegen Brüche in der Argumentation?

Methoden:

- Referat erarbeiten und Präsentation erstellen,
- Wandzeitung erstellen,
- Artikel für eine Zeitung schreiben.

Arbeitsaufträge:

- Welche Punkte waren dir wichtig für die Bildung des Gesamturteils? Begründe!
- Welches sind die Stärken, welches die Schwächen deines Urteils?
- Welches sind die Stärken, welches die Schwächen in den Urteilen der anderen?

Wichtig!

Machen Sie ihren Schülerninnen und Schülern deutlich, dass Urteilsbildung i.d.R. immer unter Zeitdruck und unter Bedingungen begrenzter Information stattfindet. Gerade diese gut organisierte Arbeit an einem Urteil kann fruchtbar sein und für „Diskussionskultur“ sorgen. Verdeutlichen Sie die Wichtigkeit der Erklärung der Schwächen des eigenen Urteils! Gerade dieses vermeintliche Eingeständnis kann wichtige Gruppenprozesse

anregen. Daher geht es darum, die Struktur der Argumentation offen zu legen, da so, auf den Urteilen aufbauend, die Qualität der Urteile teilweise verbessert werden kann (wenn man Interesse und Zeit hierzu hat).

Typische Fehlerquellen:

- Es werden um der Wirkung willen problematische Schlüsse und Schwächen kaschiert.

2. Diskussion

Ziel:

Die Schüler sollen in eine Diskussion über ihren Urteilsbildungsprozess eintreten.

Sie sollen lernen „Urteile zu beurteilen“ und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen, indem sie auf typische Fehler achten (lernen). Die Reflexion der einzelnen Schritte und ihrer Relevanz für den Prozess der Urteilsbildung ist, neben der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den einzelnen Ergebnissen, an dieser Stelle zentral.

Durch die einheitliche und den Schülerninnen und Schülern bekannte Struktur der Urteilsbildung sind die „Widrigkeiten“ einer normalen pro/contra-Diskussion (Der Lautere / Der Meinungsführer der Klasse „gewinnt“; es wird polemisch argumentiert; das Urteilsniveau bleibt auf einem Anfängerlevel; Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden nicht deutlich; das Ergebnis ist weiterhin ambivalent und unbefriedigend) außer Kraft gesetzt.

Eine gemeinsame Suche nach einem rationalem, ethisch vertretbarem und praktikablen Urteil ist mit dem „Modell der Urteilsbildung“ möglich, d.h. eine Diskussion über die subjektive Gewichtung und die ethischen Grundpositionen ist ohne die Fallstricke der „Standarddiskussion“ möglich, da ein gemeinsames Interesse besteht, fallbezogen - so weit als möglich - zu Ergebnissen zu gelangen (wo Kompromisslinien erkennbar sind).

Methoden:

- Podiumsdiskussion,
- Rollenspiel (Schülerinnen und Schüler können sich ihre Rolle selbst in Abhängigkeit zu ihrem Urteil aussuchen!),
- Pro/contra-Diskussion, dann aber auf Basis der Urteilsbildungsstruktur,
- Gesprächsregeln einüben ,
- Tagebuch über die Phasen der Urteilsbildung und die Entwicklung des eigenen Urteils erstellen,
- die Struktur der Urteile analysieren,
- Urteile beurteilen.

Arbeitsaufträge:

- Beschreibe den Arbeitsprozess, der zur Bildung des Gesamturteils geführt hat.
- Welche Bedeutung haben die einzelnen Schritte der Urteilsbildung?
- Du bist Vertreter der Textilindustrie / der Schülervertretung / des Lehrerverbandes etc.. Nimm kritisch Stellung zur Thematik „Schuluniformen“!
- Schreibe einen Artikel für eine Zeitung zum Thema „Die Vor- und Nachteile von Schuluniformen“ und komme zu einem eigenen Urteil.

Wichtig!

Denken Sie an das Motto der Richtlinienkommission von 1972: „Viel zu wissen ist zu wenig“! Es geht nicht nur um das „Wissen, wie...(etwas funktioniert)“, sondern immer auch um das „Entscheiden, ob...“.

Der Stellenwert des empirischen Wissens im Prozess der Urteilsbildung ist in Absetzung zur normativen Ebene klarzustellen.

Veröffentlichung - Beispiel

Veröffentlichung und Diskussion

Die oben formulierten Detailurteile und das Gesamturteil wurden in einem kleinen Kreis veröffentlicht und waren direkt Anlass für eine Diskussion. Nachfolgend ist eine Reaktion auf das ursprüngliche Urteil abgebildet an der deutlich wird, welche Dynamik sich im Prozess der Urteilsbildung entfalten kann.

Veröffentlichung des Gesamturteils

Schuluniformen an unserer Schule?

Ein begründetes Urteil gegen die Einheitskluft

„Würdet ihr euch für oder gegen die Einführung einer Schuluniform an unserer Schule entscheiden?“ Mit dieser Frage überraschte uns vor einiger Zeit unser Lehrer im Sozialwissenschafts-Unterricht. Nach einem ersten spontanen Bejahen und Verneinen wurde in der Klasse schnell klar, dass sich zu dieser Frage auch begründbare Urteile finden lassen würden. Und zwar mit Hilfe des „Konzepts der Urteilsbildung“, bei dem sowohl normative Kriterien als auch empirische Sachverhalte berücksichtigt werden und an dessen Ende ein diskutierbares Gesamturteil steht. Auf welchem Weg ich zu welchem Urteil gekommen bin, möchte ich hier ausführen - vielleicht ja der erste Schritt zu einer interessanten Debatte.

Um zu einem gut begründeten Urteil zu kommen, war es zunächst wichtig, sich über die wichtigen normativen Kriterien zu informieren. Hierbei dienten verschiedene Texte aus Zeitungen, Zeitschriften und dem Internet als Grundlage. Schnell wurde deutlich, dass einige Kriterien immer wieder im Zusammenhang mit Schuluniformen genannt wurden - Gleichheit, Gemeinschaftssinn/Solidarität, Individualität, Freiheit, Toleranz, Sozialverträglichkeit (Schulfriede/soziales Klima, Gewaltprävention), Disziplin/Konzentration, günstige Lernbedingungen, Wirtschaftlichkeit, normativer Rahmen/Legalität, Würde des Menschen, Demokratische Werte und Ordnung. Wichtig war es auch, den gleichen oder anderen Texten Sachverhalte zu entnehmen, die den einzelnen Kriterien zuzuordnen waren. Nachdem diese beiden Schritte zufrieden stellend erledigt waren, mussten nun zunächst zu einigen Kriterien Detailurteile gefällt werden.

Das Kriterium Gleichheit betreffend bin ich zu dem Urteil gekommen, dass die Einführung einer Schuluniform nicht hilfreich und ist und ich sie deshalb ablehne. Eventuell wird zwar eine gewisse optische Gleichheit und somit möglicherweise ein besseres Schulklima erreicht. Soziale Ungleichheit, die ja die eigentliche Ursache für Konflikte in der Schule sein kann, wird hierdurch allerdings nicht vermindert. Sie wird lediglich kaschiert und damit auch der kritischen Diskussion in der Schule entzogen. Außerdem ist zu bedenken, dass, wer nicht mehr über die Kleidung seine Herkunft mitteilen kann, andere Wege finden wird.

Auch was den Gemeinschaftssinn betrifft, habe ich mich gegen die Einführung einer einheitlichen Schulkleidung entschieden. Zwar ist es sicher sinnvoll, das Gemeinschaftsgefühl unter den Schülerinnen und Schülern zu stärken. Dieses Gefühl sollte aber nicht auf einer „uniformen“ Kleidung, sondern auf gemeinsamen Überzeugungen und Verhaltensweisen gründen. Außerdem muss immer bedacht werden, dass ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe schnell in der Ablehnung einer anderen Gruppe münden kann.

Unter dem Gesichtspunkt der Individualität muss ich Schuluniformen ebenfalls ablehnen. Die Möglichkeit, sich auch über Äußerlichkeiten auszudrücken und den eigenen Weg zu finden, sollte gerade uns Schülerinnen und Schülern nicht genommen werden. Das heißt übrigens auch, dass man sich ganz bewusst gegen das Tragen von Marken-Klamotten entscheiden kann.

Eng mit der Individualität ist die Freiheit verbunden, weshalb ich auch hier der Meinung bin, dass Schuluniformen abzulehnen sind.

Diskussion des veröffentlichten Urteils

Schuluniformen an unserer Schule?

Warum einheitliche Schulkleidung doch ein Gewinn für das Schulklima sein kann!

Reaktion auf den Artikel in der Schülerzeitung

Das letztens in der Schülerzeitung veröffentlichte Urteil zum Entscheidungsfall „Einführung von Schuluniformen ja oder nein?“ weist - trotz der vorbildlichen Herangehensweise – ein paar Punkte auf, die man diskutieren, wenn nicht gar kritisieren könnte.

Unzulänglichkeit der Sachverhalte

Zum einen fällt auf, dass die Sachverhalte unzulänglich erarbeitet worden sind. Es entsteht der Eindruck, als ob bewusst – oder auch unbewusst? – vorwiegend nur nach Sachverhalten gesucht worden sei, die dem Spontanurteil („Nein zur Einführung von Schuluniformen“) entsprechen, also dieses unterstützen/ untermauern. Argumente, die für eine Schuluniform sprechen, bleiben meist eher unberücksichtigt oder aber werden abgeschwächt:

So findet man z.B. bei der Recherche weiterer Umfragen zum Thema. [1] nicht nur Umfrageergebnisse, die eine mehrheitliche Ablehnung von Schuluniformen aufweisen, sondern auch solche, die eine Einführung befürworten. Die Umfrageergebnisse widersprechen sich also, so dass mit diesen Ergebnissen keine eindeutige Zuordnung und Entscheidung (ja/ nein) möglich ist.

Darüber hinaus sei darauf hinzuweisen, dass die Daten der recherchierten Erhebungen alle nicht für die Schüler in Deutschland insgesamt repräsentativ sind (zu wenig Befragte, zu einseitige Befragungsgruppen etc.), sondern lediglich die Meinungen einzelner widerspiegeln!

Zum anderen fehlen einige Aspekte sogar ganz. Beispielsweise der Wohlfühlfaktor: Schülerinnen und Schüler müssen die Schulkleidung akzeptieren, d.h. sie müssen sie gut finden, sich darin wohl fühlen etc., wenn diese positive Auswirkungen auf den Schulalltag haben sollen. Was ist zudem mit denen, die Jugendliche im Einheitsdress stark an Organisationen totalitärer Systeme erinnern? Darüber hinaus wären konkrete Fallbeispiele mit Erfahrungsberichten von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern sinnvoll, um ganz praktische Einschätzungen zu erhalten.

Gewichtung der Kriterien

Abgesehen von der z. T. unzulänglichen Klärung der Sachverhalte ist sicher auch die Gewichtung der Kriterien zu diskutieren.

Meines Erachtens ist Schule nicht nur, sondern vor allem ein Ort des Lernens. Das heißt für mich, dass das Kriterium eines guten Lernklimas sehr viel mehr Gewicht haben sollte! Sicher sind Kriterien wie Freiheit oder Individualität als gesellschaftliche hoch zu achtende Werte wichtige Lerninhalte, aber aufgrund ihrer Abstraktheit und Komplexität im Unterricht in Verbindung mit anderen Unterrichtsthemen sollten sie stets thematisiert werden. Freiheit und Individualität lediglich mit der Freiheit in der Wahl individueller Kleidung abhandeln zu wollen, wäre sicher zu verkürzt und in ihrer Bedeutung den Schülerinnen und Schülern nur unzureichend bewusst zu machen.

Zumal es in der Schule sicher eine Menge an notwendigen Zwängen gibt - ja schon der Besuch der Schule an sich auch nicht als rein freiwillig gelten darf! -, die den Grundrechten von Freiheit und Individualität schließlich ebenfalls auf eine gewisse Weise entgegen stehen, aber dennoch nicht aufgehoben werden. (Schulpflicht, verbindlicher Zeitrahmen des Unterrichts, Vorgabe der Unterrichtsfächer etc.) Nicht zuletzt können Individualität und Freiheit in Bezug auf die Wahl der Kleidung in der Freizeit noch weiterhin nach Herzenslust ausgelebt werden. Schulkleidung könnte folglich quasi als eine Art Arbeitskleidung angesehen werden.

Daher: Kriterien wie Individualität und Freiheit sind Werte, die den Schülerinnen und Schülern inhaltlich im Unterricht vermittelt werden sollten und nicht bloß als Gegenargumente in der Diskussion um die Einführung von Schulkleidung bemüht werden. Das Argument der Sozialverträglichkeit spielt - auch im Hinblick auf das Kriterium eines besseren Lernklimas - ebenfalls eine wichtigere Rolle, als ihm dies in der Gewichtung des

vorliegenden Gesamturteils beigemessen wird. Angesichts des immer stärker ausufernden Zwangs, teure angesagte Marken tragen zu müssen, um bei der peer group akzeptiert zu werden, was dann in der Folge zudem zu Konflikten bis hin zu Diebstählen und Erpressungen führen kann, ist einheitliche Schulkleidung ein ganz einfaches Mittel, dieser Entwicklung Einhalt zu gebieten. Wenn so verhindert wird, dass Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Kleidung gehänselt oder ausgeschlossen werden, andere wiederum nicht mehr ihrer Markenprodukte wegen erpresst oder gar bestohlen werden, so kann Schulkleidung in der Tat erheblich zu einem besseren Sozialklima innerhalb der Klasse und Schule beitragen.

Soziale Unterschiede werden zwar auch durch Schulkleidung nicht beseitigt, dennoch vermindert Schulkleidung in dieser Hinsicht ganz massiv Konfliktpotentiale! Sozialverträglichkeit kann durch einheitliche Schulkleidung zwar nicht komplett garantiert, aber auf alle Fälle deutlich verbessert werden, was wiederum dem Lernklima zugute kommt, da die Schülerinnen und Schüler sich ohne Angst auf das Wesentliche nämlich die Inhalte konzentrieren können.

Fazit:

Durch eine adäquate Gewichtung der Kriterien – wobei die Kriterien Lernklima und Sozialverträglichkeit eine viel größere Bedeutung beigemessen werden sollte - ergibt sich für das Gesamturteil m. E. ein ganz neues Bild, nämlich das der Befürwortung von einheitlicher Schulkleidung zugunsten eines besseren Lernklima in der Schule als Ort des Lernens – zumindest für eine begrenzte Zeit.

[1]

Siehe dazu z.B. auch:

<http://www.allgemeine-zeitung.de/voting/vote.php3?id=513>

<http://www.spielerboard.de/showthread.php?t=219802>

<http://www.br-online.de/wissen-bildung/artikel/0506/17-schuluniform/index.xml>

<http://www.lizzynet.de/dyn/12134.php?uf=154&sid=72701609250825167616484098409400>

http://www.handelsblatt.com/pshb/fn/reihbi/sfn/builduser/strucid/202829/pageid/202769/bmc/cn_hnavi/bmc/cn_umfrage_erg/bmc/cn_umfrage_lesermeinungen/cnct/0/belegung/202776/buchid/1074850/index.html

http://www.rautemusik.fm/poll_details.php?id=258§ion=home

<http://www.partynation.tv/modules.php?op=modload&name=NS-Polls&file=index&req=results&pollID=37&mode=thread&order=0&thold=0>

<http://www.palkan.de/cgi-bin/umfrage/cgi-bin/vote.cgi?&action=auswertung&daten=1147448439>

<http://www.die-glocke.de/gl/cgi/forum/thread.php?threadid=122&threadview=0&highlight=&highlightuser=0&page=&preresult=1>
http://www.eltern.de/forfamily/schule_erziehung/schule/schuluniform.html

Laut einer nicht repräsentativen Umfrage zu dem Thema auf tagesschau.de sprechen sich zwei Drittel der knapp Tausend Befragten für die Einführung von Schuluniformen aus. Lediglich 28,6 Prozent sind gegen die Einführung der Einheitskleidung und weniger als fünf Prozent haben hierzu keine Meinung.

Veröffentlichung - Hintergrund

Begründung und Veröffentlichung

Die Urteilsbegründung ist zu verstehen als eine Kurzbeschreibung des Gedankenganges, der zu dieser Entscheidung geführt hat und mit dem das Urteil sich rechtfertigen lässt. (1) Die Darlegung der für die Entscheidung ausschlaggebenden Gründe ist daher einerseits für die Nachvollziehbarkeit und damit für die Diskutierbarkeit und Zustimmungsfähigkeit des Urteils wichtig. Ohne Veröffentlichung der tragenden Gründe ist es schwerlich möglich, den Vorgang der Entscheidungsfindung nachzuvollziehen. (2) Verantwortlichkeit - in des Wortes ursprünglicher Bedeutung - wäre ohne Begründung und Veröffentlichung nicht möglich. Andererseits kann das Urteil, insbesondere die Begründung, nur dann präjudizielle Bedeutung gewinnen, wenn es veröffentlicht wird. Andere, die ein ähnliches Problem zu lösen haben, können sich die Vorarbeiten dieses Urteils zunutze machen und mit geringem Aufwand die Urteilsfindung kritisch nachvollziehen und situationsgemäß fortschreiben. Fortschrittliche Traditionsbildung ist möglich. Auf der Grundlage des begründeten Urteils ist Kritik an Veränderungen in der Wirklichkeit möglich.

Da die Begründung nicht dazu dient, eine vorgefasste (möglicherweise willkürliche) Entscheidung durch geschlossenes Auftreten nach außen nachträglich abzusichern und propagandistisch durchzusetzen, sondern die Gültigkeit der Entscheidung darzulegen und die Intensität der Prüfungen gemäß dem kategorischen Imperativ sichtbar zu machen, darf die Begründung dort nicht Einheitlichkeit und Geschlossenheit vorgeben wollen, wo sie nicht besteht. Es sollten vielmehr die Unsicherheiten und Entscheidungsschwierigkeiten beim Abwägen der Alternativen deutlich zum Ausdruck kommen. Die Glaubwürdigkeit des Urteils wächst dadurch. Sind am Prozess der Urteilsfindung mehrere Personen beteiligt und wird mit Mehrheit der Stimmen entschieden, ist es empfehlenswert, auch die abweichende Auffassung der Minderheit (dissenting opinion) zu veröffentlichen. (3) Die Differenz in der Urteilsbegründung und im Urteil selbst beeinträchtigt die Verbindlichkeit des Urteils in keiner Weise.

Weitere sich an der Urteilsfindung anschließende (gemeinsamen) Aktivitäten - angefangen von öffentlicher Diskussion und Demonstration bis hin zu politischer Einflussnahme und Machtausübung - können nur so gut sein wie die Entscheidung, auf die sich die Akteure stützen. Der Prozess der politisch-moralischen Urteilsbildung stellt somit die Grundlage jeglicher Art von Ausführungshandeln dar. Er bezieht sich also nicht nur auf politisches Handeln im engeren Sinne (z.B. das Handeln der Politiker), sondern auf Handeln im Alltag generell. (4) [...]

(W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 273-274.)

Fußnoten

(1) Eine Definition von "Rechtfertigen" im juristischen Sinne gibt M. Kriele: "Rechtfertigen bedeutet, wie Chief Justice Hale schrieb: die in Frage kommenden Norm-Alternativen vergleichen, die voraussichtlichen Konsequenzen für das praktische, menschliche, wirtschaftliche, soziale Leben abschätzen und diejenigen wählen, die bei unparteiischer Abwägung der begünstigenden und benachteiligenden Wirkungen die relativ günstigsten Nachteile und größten Vorteile mit sich bringen." (1981, S. 107)

(2) Zur Rechtsprechung gehört nicht nur, daß der Prozeß (die Gerichtsverhandlung) in der Regel öffentlich ist, sondern auch, daß das Gericht seine Entscheidung begründet und veröffentlicht. Ohne eine solche Begründung wäre z.B. gezielte Revision kaum möglich. Die präjudizielle Wirkung von Entscheidungen ist ein weiterer Beleg für die Mitwirkung der dritten Gewalt an der Rechtsentwicklung und -fortbildung. "Die rechtsetzende Gewalt kann ... kein Rechtssetzungsmonopol, sondern nur eine Rechtssetzungsprärogative haben." (M. Kriele, 1976, S. 244, vgl. S. 196) Die Veröffentlichung von Urteilen der Revisionsgerichte hat in der Bundesrepublik Deutschland die Rechtsprechung und -auslegung in erheblichem Maße beeinflusst. Im angelsächsischen Raum kommt der Rechtsgewinnung durch das Case-Law traditionellerweise eine noch größere Bedeutung zu als im Kontinentaleuropa, jedoch verwischen sich die Unterschiede (vgl. M. Kriele, 1976, S. 228ff).

(3) 1. Zur deutschen Rechtstradition gehörte es bis in die unmittelbare Gegenwart, daß die "dissenting opinions" höchster Gerichte nicht veröffentlicht wurden. Beim supreme court der Vereinigten Staaten werden nicht nur diese dissenting opinions, sondern auch die concurring opinions veröffentlicht, d.h. "die Rechtsauffassung der Richter, die mit abweichenden Begründungen das Ergebnis des Gerichts unterstützen" (M. Kriele, 1976, S. 293). M. Kriele plädiert daher (in dem 1967 abgefaßten Textteil) noch engagiert dafür, eine ähnliche Praxis für das Bundesverfassungsgericht der Bundesrepublik Deutschland einzuführen. (Vgl. S. 307) "Die Hauptgründe für die Veröffentlichung separater Urteilsgründe liegen darin, daß die Entscheidungen erheblich an Qualität gewinnen, und daß sich in den Minderheitsmeinungen oft die wertvollsten Anregungen für die Diskussion und Fortbildung des Verfassungsrechts finden." (S. 309) 2. Seit dem 25. Dezember 1970 ist im Gesetz über das Bundesverfassungsgericht folgende Bestimmung über die "Abweichende Meinung" (Sondervotum,

dissenting und concurring opinion) enthalten (vgl. BGB. IS1765). "Ein Richter kann seine in der Beratung vertretene abweichende Meinung zu der Entscheidung oder zu deren Begründung in einem Sondervotum niederlegen; das Sondervotum ist der Entscheidung anzuschließen." (§ 30, Abs. 2, Satz 1 BVerfGG) In der Festschrift für Martin Hirsch, der von Dezember 1971 bis Juli 1981 Richter des Zweiten Senats des Bundesverfassungsgerichts in Karlsruhe war, beschreibt der ehemalige Bundesrichter W. Geiger, wie es zu dieser Gesetzesänderung kam und welche Bedeutung er ihr beimißt. Einer der Gedanken, dessen exemplarischer Charakter für die Politische Bildung unmittelbar ersichtlich ist, sei abschließend zitiert. "Es ist eine alte Kunst, von allen Gerichten geübt, die Begründung einer Entscheidung so zu formulieren, daß sie sich 'gut liest', daß der Leser insbesondere die Schwächen des Urteils nicht entdeckt, daß es überzeugt und akzeptiert wird. Das Sondervotum eröffnet den Blick für eine plausible Alternative des Argumentierens, enthüllt die Schwachstellen des Urteils, legt die unausgesprochenen Prämissen des Urteils bloß, macht die Relativität und die Begrenztheit des Entscheidungsstandes bewußt. Dies alles bewirkt es indirekt einfach dadurch, daß es den Leser in Stand setzt, die Entscheidung kritischer zu lesen und zu würdigen. Und das befreit von einem gedankenlosen und unfruchtbaren Sichzufriedengeben mit dem Satz 'Roma locuta, causa finita', hält die juristische Diskussion offen und erleichtert eine Änderung der Rechtsüberzeugung, wenn dieselbe Frage in einem anderen Verfahren oder in einem anderen Zusammenhang noch einmal zur Entscheidung ansteht." (W. Geiger, 1981, S. 460) 3. Zur Frage, wie die Idee der kritischen Prüfung auf die richterliche Urteilsfähigkeit angewandt und für die Schulung der Urteilsfähigkeit fruchtbar gemacht werden kann, hat J. Berkemann in dem Aufsatz "Gesetzesbindung und Fragen einer ideologiekritischen Urteilskritik" (1974) zu beantworten versucht. Das dort entwickelte Frageraster (S. 331-335) läßt sich auch in den Bereich der politisch-moralischen Urteilsbildung übertragen.

(4) 1. Bezüglich der politischen Aktivität von Jugendlichen besteht in der Didaktik der politischen Bildung eine scheinbar unüberbrückbare Kluft zwischen Sollen und Können: Auf der einen Seite stehen die Appelle an die Jugendlichen, sich entsprechend der demokratischen Ideen aktiv am politischen Leben zu beteiligen, auf der anderen Seite stehen die Hinweise auf die realen Möglichkeiten der Beteiligung, die das politische System noch "verkräften" kann. Die Diskussion um die politische Beteiligung ist durch diese Dichotomie gekennzeichnet. Sie hat eine lange Tradition (vgl. W. Besson, 1958; J. Habermas u.a. - 1961, S. 15, 50, 67; W. Hennis 1957 und 1962, S. 87; K. Sontheimer 1963, S. 173; M. Teschner, 1968, S. 138ff; H. Giesecke, 1970a, S. 56-664, 225-231 und 1972, S. 39f, S. 128ff, S. 139ff; R. Schmiederer 1972, S. 50; T. Ellwein, 1979; H. Weiler, 1973; B. Claußen, 1976, 1980 u. 1981b, c; K.-D. Laske, 1980). Die Dichotomie - hier die Masse der "unpolitischen und unmündigen," Bürger, dort die politische Elite, die die Macht verwaltet - ergibt sich m.E. aus dem zu engen Begriff des politischen Handelns und der politischen Beteiligung. Wird nämlich über die politischen Beteiligungsmöglichkeiten in der Demokratie seitens der Didaktiker nachgedacht, so geht es meist um die Formen direkter politischer Einflußnahme auf das politische System. Es wird von einem engen Politikbegriff ausgegangen. Das alltägliche Handeln des Herrn Jedermann wird dabei häufig als politisch nicht relevant vernachlässigt. Geht man demgegenüber vom Alltagshandeln aus und fragt nach dem Politischen dieses Alltagshandelns, so ergibt sich ein weiter Begriff des politischen Handelns. Eine solche weite Definition hat z.B. T. Ellwein vorgeschlagen: "Politisch handelt ... derjenige, der eine Entscheidung herbeiführt oder sie herbeiführen hilft, bei der die gegebenen Verhältnisse einkalkuliert werden, für die es keine bindenden Anweisungen gibt und die einen größeren Kreis von Menschen miteinander verbindet..." (19674, S. 31) Von diesem weiten Begriff der politischen Beteiligung ausgehend zeigt sich eine Fülle von politischen Handlungsmöglichkeiten - auch für den Herrn Jedermann, auch für den Schüler -, für die ein jeder verantwortlich ist. 3. Die Handlungen der Bürger und die daraus entstehende politische Kultur sind insofern politisch, als sie die Umwelt des politischen Systems darstellen. Lernen die Schüler ihr Alltagshandeln zu politischen, ökonomischen und sozialen Systemen in Beziehung zu setzen und ihr Handeln auf selbständiges politisch-moralisches Urteil zu gründen, so kann die daraus resultierende Form der politischen Beteiligung - die politische Kultur - weder als Erziehung zum Aktivismus diffamiert noch als ohnmächtige und abstrakte Aufforderung zur "Beteiligung am Gemeinwesen" entschleierte werden. Die praktische Vernunft bestimmt in diesem Falle, welche der Handlungsalternativen, die in der Wirklichkeit ausfindig gemacht werden, zu bevorzugen sind. Das Konzept des Übergangs und der schrittweisen Annäherung bestimmt dann das Handeln. (Zur politischen Kultur in der Bundesrepublik vgl. J. Schissler, 1979.)

Regeln der Urteilsbildung - Didaktische Hinweise

7. Regel: Setze die Regeln in Kraft

7. Regel

Setze die Regeln 1-6 in Kraft - z. B. dadurch, dass sie von denen, die gemeinsam an einem Entscheidungskonflikt arbeiten, beschlossen und bei der Bearbeitung des Falles beachtet werden.

Selbsteinsetzung der Vernunft (F. Kaulbach, der große Münsteraner Kantforscher hat diesen Vorgang Heautonomie genannt) ist die Basis dafür, dass die Vernunft ihre Arbeit - und zwar gemeinsam mit anderen - aufnehmen kann. Sie ist als ein verfassungsgebender Akt zu verstehen. Auf dieser Basis kann Vernunft tätig werden, mit "Selbstdenken" "an der Stelle jedes anderen denken" und "jederzeit mit sich einstimmig denken" beginnen und das Projekt der Aufklärung auf der Ebene individuellen Handelns in Gang gesetzt sowie gemeinsam mit anderen fortführen.“ (Wolfgang Sander)

(Vgl.: W. Sander: Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich?, aus: Frankfurter Hefte Extra 5: Existenzwissen 1983, S. 175-193; W. Sander: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung., Opladen 1984, S. 269.)

Erläuterungen

Ziel:

Die siebte Regel der Urteilsbildung ist nicht als letzter Schritt des Prozesses zu verstehen, sondern sie liegt der Anwendung der ersten sechs Regeln zu Grunde. Ihre explizite Beachtung dient dazu, das Bewusstsein von der Regelmäßigkeit der Urteilsbildung zu verstärken und die Reflektion dieses Prozesses zu intensivieren sowie zu kontrollieren.

Methoden:

- „Vertrag“ über die Regeln der Urteilsbildung und die Regeln der fairen Diskussion mit den Schülern abschließen,
- Gesprächsregeln erstellen lassen,
- das Modell diskutieren.

Arbeitsaufträge:

- Erläutere deinen Arbeitsprozess. Wo gab es Probleme? Wann und wo hat die Grammatik der Urteilsbildung geholfen?
- Wie könnte sich das Modell der Urteilsbildung verbessern lassen?
- Beurteile einen Text aus dem Materialpool kritisch. Wo liegen die Fehler und Schwächen des Artikels in Bezug auf das Modell der Urteilbildung?

Information:

Hilfreich ist an dieser Stelle der Einsatz, der im Internetangebot vorhandenen Präsentationen („Schiedsrichterurteil“, „Urteilsbildung – Kamerakauf ein Alltagsbeispiel“, Grafik zum „Modell der Urteilsbildung“, der Text: „Die sieben Regeln der Urteilsbildung“, der Text: "Schiedsrichterentscheidung im Fußballspiel" etc.), um die Bedeutung normativer Kriterien für die Entwicklung und Struktur eines Urteils zu verdeutlichen.

Arbeitsaufträge:

- Versuche, dich in die Rolle eines Fußballschiedsrichters zu versetzen. Wann ist sein Urteil gerechtfertigt? Was sind normative Kriterien und Sachverhalte?
- Wieso ist die junge Frau beim zweiten Anlauf des Kamerakaufs („Urteilsbildung - Kamerakauf ein Alltagsbeispiel“) „klüger“ als beim Spontankauf?

Regeln der Urteilsbildung - Beispiel

Diskussion zur Handhabung der Regeln der Urteilsbildung

Transkription

Frage 1: Warum sollen die sieben Regeln der Urteilsbildung eingeführt und beachtet werden?

M: Urteilsbildung ist eines der wichtigsten Erziehungsziele, aber eine einfache und praktikable Arbeitsanleitung zur Erstellung eines Urteils fehlt. Diese Lücke wird durch die sieben Regeln geschlossen. Der Prozess der Urteilsbildung lässt sich entlang der sieben Regeln gut gliedern. Damit wird sichergestellt, dass alle wichtigen Aspekte beachtet und Fehler vermieden werden. Ein gut begründetes Urteil kann so das Ergebnis einzelner Arbeitsschritte sein. Würde es die Regeln nicht geben, könnte die Beliebigkeit vorläufiger Urteile nicht überwunden werden.

S: Meiner Ansicht nach werden einige der sieben Regeln bei jeder Urteilsbildung schon unbewusst berücksichtigt. Die Bewusstmachung der sieben Regeln ist aber ein wichtiger Schritt, Schülerinnen und Schülern die Qualität von Urteilen deutlich zu machen. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass zwar Spontanurteile gefällt werden sollen und können, es für ein fundiertes und diskutables Urteil aber erforderlich ist, bestimmte Arbeitsschritte bewusst zu vollziehen.

WS: Wichtig scheint mir auch zu sein, Urteilsbildung nicht als eine Aufgabe anzusehen, die nur von einem Einzigen erbracht wird, sondern auch als eine Gemeinschaftsaufgabe, in der andere Personen mitwirken sollten. Gemeinsame Arbeit am Urteil setzt voraus, sich vor Beginn der Urteilsbildung auf Regeln zu verständigen. So kann die Arbeit am Urteil als sozialer Prozess organisiert werden. Wenn jeder weiß, worauf es ankommt, kann sich jeder auf den anderen verlassen und die Urteilbildung kann arbeitsteilig geschehen. Oder, wenn ich beispielsweise keine Zeit habe, mich in ein komplexes Thema einzuarbeiten, aber auf ein Urteil zurückgreifen kann, das von jemandem nach der bekannten Struktur erarbeitet wurde, dann kann ich mich sehr schnell in das Urteil einarbeiten und sehe sofort, wo gut gearbeitet wurde, wo Schwachpunkte sind und wo noch nachgearbeitet werden muss. Außerdem kommt es häufig vor, dass man bei komplexen Fragen in manchen Aspekten mit den Urteilen eines anderen übereinstimmt und in manchen Aspekten nicht. Herauszubekommen, woran diese unterschiedliche Einschätzung liegt, scheint mir mit Hilfe der sieben Regeln leicht möglich zu sein. Liegt es an den Normen, hat man Normen unterschiedlich gewichtet und ist also aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung der Normen zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen? Oder schätzt man die Sachverhalte unterschiedlich ein? Am Beispiel der Schuluniform: Wenn man Disziplin, Effektivität und ein gutes Lernklima für das A und O von schulischem Unterricht hält, ist es verständlich, dass man alle störenden Elemente, vom Gerangel bis hin zum Mobbing wegen unterschiedlicher Kleidung, eliminieren möchte. Aber wenn man sagt, Schule hat auch viele andere erzieherische Aufgaben zu lösen, dann würde man zwar die Verbesserung des Schulklimas akzeptieren, könnte aber auch sagen, etwa die Erziehung zur Mündigkeit, zur Freiheit, zur Selbstständigkeit und zur sozialen Rücksichtnahme sind genauso wichtig. Man käme also wegen der unterschiedlichen Gewichtung der Normen zu unterschiedlichen Urteilen. Die Transparenz des Urteilsprozesses macht also deutlich, wo Übereinstimmungen bestehen und wo nicht. Das führt dazu, dass eine weitere Arbeit am Urteil in der Diskussion möglich wird.

Frage 2: An welchen Stellen war es im Prozess der Urteilsbildung hilfreich oder nützlich die Regeln zu befolgen?

M: Grundsätzlich während des gesamten Prozesses, da die Regeln ja dazu zwingen, genau zu arbeiten. Besonders hilfreich ist für mich Regel 4, das Bilden von Detailurteilen. Hier liegt das Problem meiner Meinung nach darin, dass man ohne die Regel häufig geneigt sein könnte, zunächst ein Gesamturteil zu bilden, das einem gefällt und erst danach nach passenden Detailurteilen zu suchen. Die Regel 4 veranlasst nun dazu, wirklich erst zu den verschiedenen Normen einzelne Detailurteile und dann auf dieser Basis ein Gesamturteil zu bilden. Man muss sich also auf jeden Fall mit allen Aspekten befassen und erhält so möglicherweise, zumindest wenn man ehrlich zu sich selbst ist, ein anderes Urteil als das spontan gefällte.

S: Auch ich finde Regel 4 sehr wichtig. Gerade auch den Punkt, sich neutral die einzelnen Sachverhalte anzuschauen und entlang der Kriterien Detailurteile zu fällen, ohne sich bereits auf ein Gesamturteil festgelegt zu haben. Das ist die nüchterne Perspektive des Kriminalisten, der Indizien sucht, und natürlich auch die des empirisch-analytisch auftretenden Wissenschaftlers. Wichtiger finde ich aber noch die Bewusstmachung der

Gewichtung, den ersten Teil der Regel 5. Dass mir also, wenn ich zum Gesamturteil komme, sehr klar wird, welche Kriterien für mich die bedeutenden Kriterien sind. Ich denke, die Bildung einer Rangfolge von Kriterien und darauf basierend die des Gesamturteils, ist wichtig für einen anschließenden Diskurs mit anderen. Differenzen können so leicht sichtbar werden. Neue Sachverhalte können den formulierten Detailurteilen bzw. den Kriterien zugeordnet werden. Ich habe so auch eine Struktur, im Diskurs zu reagieren. Die Gewichtung der Detailurteile finde ich also gerade auch im Hinblick auf die Veröffentlichung und den Diskurs besonders wichtig.

WS: Urteilsbildung ist ein lebendiger Prozess, daher finde ich es wichtig, Leute, die in die Urteilsbildung einsteigen wollen, also Schülerinnen und Schüler, darauf aufmerksam zu machen, dass es deutliche Unterscheidungen zwischen normativen Kriterien und Sachverhaltsaussagen gibt. Ich halte es für ein Kennzeichen des modernen Denkens, dass eine strikte Trennung von Aussagen über das Sein und Aussagen über das Sollen stattfindet. Das kann man am Prozess der Urteilsbildung sehr gut didaktisieren. Das ist im Ansatz intuitiv so vorgesehen, aber Schülern und Schülerinnen, manchen Referendaren und manchen Lehrern ist nicht klar genug geworden, dass normative Kriterien und Sachverhaltsaussagen zwei Perspektiven sind, die eingenommen werden sollen, und dass man diesen Perspektivenwechsel lernen muss. Deshalb ist es wichtig, diese Regeln zu beachten, denn wenn man die Differenz zwischen Sein und Sollen nicht beachtet, kommt der Prozess der Urteilsbildung nicht in Gang und man sucht "in der Sache selber" nur eine gute Lösung mit fatalen Folgen für die Urteilsbildung. Man würde beispielsweise fragen: Was ist ein guter Staat? Das ist aber nicht sinnvoll. Man muss vielmehr Kriterien haben, denn erst dann kann man beurteilen, ob ein Sachverhalt gut oder schlecht ist. Am Beispiel der Schuluniformen kann man sehr gut deutlich machen, was damit gemeint ist. Die Befürworter von Schuluniformen haben sicher eine Fülle von Argumenten, um zu erklären, warum ihrer Meinung nach die Einführung von Schuluniformen eine gute Sache sei. Aber durch die Trennung von Sein- und Sollens-Aussagen wird deutlich, dass ein Argument, dass etwas gut ist, nur deshalb gut ist, weil man sich auf bestimmte normative Kriterien bezieht und die Sachverhalte darauf Bezug nehmen lässt. Menschen frühzeitig zu vermitteln, dass Denken in zwei unterschiedlichen Perspektiven möglich und notwendig ist, ist meiner Meinung nach eine vornehme Aufgabe der politischen Bildung in der Schule. Dieser Gedanke ist auch das Kernstück des Modells der politischen Urteilsbildung. Wenn dieser übersehen wird, bleibt Urteilsbildung eher archaisch. Gute Schule, gute Lehrer, gute Schüler, guter Unterricht, gute Schulkleidung, gute Staatsbürger etc.

Frage 3: Welche Bedeutung kommt den normativen Kriterien im Prozess der Urteilsbildung zu?

M: Meiner Meinung nach sind die normativen Kriterien zentral für den gesamten Prozess, da sie diesen strukturieren. Sie bieten die relevanten Gesichtspunkte für die Recherche nach Sachverhalten an.

S: Das sehe ich etwas anders. Nach meiner Auffassung ist es eher so, dass sich die normativen Kriterien aus den vorhandenen Sachverhalten ableiten lassen.

M: Aber die normativen Kriterien ergeben sich doch bereits aus dem konkreten Entscheidungsfall. Wenn ich beispielsweise entscheiden soll, ob ich mich für oder gegen Kernkraft ausspreche, fällt mir doch sofort das Kriterium Sicherheit ein, ich weiß also sofort, worum sich der Streitpunkt drehen könnte: Sind Kernkraftwerke sicher genug (angesichts des Gefahrenpotenzials)? Und erst hiernach recherchiere ich Sachverhalte, die mich darüber aufklären, wie sicher ein Kernkraftwerk ist.

S: Aber erstens stützt man sich bei der Herausarbeitung des Konfliktes bereits auf bekannte Sachverhalte und zweitens könnte die Recherche nach Sachverhalten zu neuen normativen Kriterien führen, z.B. Lösung des Entsorgungsproblems.

M: Also stehen normative Kriterien und Sachverhalte in einer wechselseitigen Beziehung, in der beide Aspekte den Ausgangspunkt für den jeweils anderen Aspekt bilden können. Aber die Relevanz wird durch die normative Vorgabe gesteuert.

WS: Hier wird in besonders lebhafter Weise deutlich, dass tatsächlich eine wechselseitige Beziehung besteht. Von der Struktur der Argumentation ist es doch wunderbar, wenn man beispielsweise nicht nur sechs normative Kriterien, sondern durch die Auseinandersetzung mit Sachverhalten schließlich acht normative Kriterien zur weiteren Arbeit am Urteil zur Verfügung hat. Die Qualität eines Urteils wird so auf jeden Fall deutlich besser. Es lässt sich also zwischen der Genese und der Gültigkeit von normativen Kriterien sehr gut unterscheiden. Egal mit welchem Vorwissen man die Urteilsbildung beginnt und wie viele normative Kriterien einem zu Beginn zur Verfügung stehen – Sorgen muss man keine haben, dass das Urteil schlecht ausfallen könnte, weil zu wenige Kriterien vorhanden sind. Das auch deshalb, weil man sein Urteil anderen vorlegt, die einen dann darauf

aufmerksam machen, welche normativen Kriterien möglicherweise noch fehlen. Das Urteil kann dann von mir ohne Schwierigkeiten verbessert werden. Wichtig ist es immer, nicht gleich zu Beginn ein perfektes Urteil vorlegen zu wollen, sondern sich der Fehler, die man bei der Urteilsbildung machen könnte, bewusst zu werden. Man kann an drei Stellen Fehler machen, und zwar: bei der Auswahl der normativen Kriterien, bei der Auswahl der Sachverhalte und schließlich bei der Verbindung von Kriterien und Sachverhalten. Strukturierend für den ganzen Prozess der Urteilsbildung sind sicher die normativen Kriterien.

S: Normative Kriterien tragen nach meiner Meinung wesentlich zur Abstraktion bei. So kann vermieden werden, sich in Details und unwichtige Nebenaspekte zu verstricken. Sicher können auch manche Kriterien übertragen werden auf andere Entscheidungsfälle. Vor allem dann, wenn ähnliche Kriterien berücksichtigt werden müssen. Wichtig finde ich auch, dass der Urteilsbildungs-Prozess an Hand von Kriterien bearbeitbar und überarbeitbar wird. Neue Sachverhalte können problemlos Kriterien zugeordnet werden. Oder es lassen sich aus neuen Sachverhalten auch neue Kriterien ableiten.

WS: Für die Steuerung des Arbeitsprozesses sowie die Präsentation des Urteils ist es also enorm wichtig, über normative Relevanz-Gesichtspunkte zu verfügen. Diese sind durch die normativen Kriterien gegeben, wie sie in Regel 2 erarbeitet werden.

Frage 4: Ist es sinnvoll, Urteile immer nach den Regeln der Urteilsbildung zu fällen, oder können sie auch ohne die Regeln gebildet werden? Hilft es, die Regeln anzuwenden, um die Qualität von Urteilen zu verbessern?

M: Es ist wohl weder sinnvoll noch praktikabel, bei jeder Entscheidung, die man im Leben zu treffen hat, den gesamten Prozess der Urteilsbildung zu durchlaufen. Dieses ist nach meiner Ansicht aber auch nicht unbedingt notwendig, da bei jedem Urteil, das formuliert wird, auch unbewusst die Regeln beachtet werden. Wenn man den Prozess der Urteilsbildung kennt und ihn vielleicht auch schon an verschiedenen Entscheidungsfällen bewusst nachvollzogen hat, neigt man wahrscheinlich besonders dazu, die Regeln der Urteilsbildung auch in Alltags-Entscheidungen deutlicher einzubeziehen. Grundsätzlich kann man nach meiner Ansicht sagen: Je wichtiger eine Entscheidung ist, desto sinnvoller ist eine planvolle und gründliche Berücksichtigung der Regeln der Urteilsbildung. Die Qualität von Urteilen wird nämlich durch die genaue Beachtung der Regeln verbessert.

S: Ja. Ich bin auch der Meinung, dass man die Regeln der Urteilsbildung bei jeder Entscheidung in einem gewissen Maß schon immer berücksichtigt, allerdings findet eine gezielte Recherche der Sachverhalte und die bewusste Berücksichtigung von Kriterien selten statt. Deshalb meine ich, dass die Regeln der Urteilsbildung immer dann besonders zu berücksichtigen sind, wenn einem das Ergebnis besonders am Herzen liegt. Das kann in gesellschaftlichen oder politischen Zusammenhängen sein, wie etwa bei der Einführung von Schuluniformen, das kann aber auch im privaten Bereich sein, zum Beispiel beim Kauf eines Computers. Die Anwendung ist meines Erachtens insbesondere dann sinnvoll, wenn das formulierte Urteil eine Diskussion anstoßen soll. Man wird aber sicher nicht bei jeder anstehenden Entscheidung ein nach allen "Regeln der Kunst" ausformuliertes Urteil anfertigen müssen.

WS: Zwei Aspekte würde ich gerne noch ergänzen. Im Fernsehen ist das Diskutieren und das Sich-Selbst-Präsentieren durch neue Formate en vogue geworden. Aber selbst wenn man sich eine gute Sendung, wie etwa "Hart aber fair", anschaut, dann sieht man eher, dass hier überwiegend die Inszenierung von Positionen/Personen stattfindet. Noch nie habe ich beobachtet, dass der Prozess, wie man zur Beurteilung von kontroversen Fragen gelangt, offen gelegt wird und dass man sieht, wie man sich durch Argumente langsam der Lösung strittiger Fragen annähern kann. Das ist sicher keine vermessene Aufgabe, auch wenn man den Unterhaltungswert mindert, aber dadurch den didaktischen und sachlichen Gehalt einer Auseinandersetzung erhöht. Es kann ja eine attraktive Aufgabe des Unterrichts in der Schule sein, Schülerinnen und Schülern anhand von Beispielen zu zeigen, dass man, wenn man ein wenig Zeit in die kontroverse Beurteilung eines Falles investiert, mit vertretbarem Aufwand zu guten Urteilen kommt. Damit lernt man auch, der Kraft der eigenen Vernunft zu vertrauen. Wir sollten nicht nur danach fragen, welche Interessen hinter den "Dingen" stecken. Wir neigen heute ja bei der Beurteilung von Sachverhalten und kontroversen Themen dazu, erst einmal zu schauen, welche Interessensgruppen welche Meinungen vertreten, und erst dann einzuschätzen, wie man sich selbst positioniert. Im Prozess der Urteilsbildung, und das ist auch die Stärke, versucht man selbst ein Urteil zu bilden und sich dabei auf das gekonnte Zusammenspiel von normativen Kriterien und Sachverhalten einzulassen. Insofern bedeutet der Ansatz eine enorme Reduzierung der Argumentation von bloßen Worthülsen, leeren Phrasen und rhetorischen Finessen. Es gibt zur Zeit ja genügend Personen, die ausschließlich mit ihrer rhetorischen Begabung die Diskussionspartner ganz alt aussehen lassen, sachlich aber total uninformiert sind. Unser Prozess der Urteilsbildung ist sozusagen das „Arbeitsmodell des kleinen Mannes“, der sich solide an Probleme heranwagt und darauf vertraut, dass seine kritische Beurteilung auch einen Wert hat. Dieses Modell im Unterricht stark zu

machen, wäre also sehr wertvoll, damit Schülerinnen und Schüler die positive Erfahrung sammeln können, wie man zu eigenen tragfähigen Urteilen gelangt. Natürlich ist es angesichts des Kampfes um die mediale Aufmerksamkeit kaum vorstellbar, dass das Modell jemals zur Strukturierung von Fernsehsendungen beitragen wird. Also, "Hart aber fair" nach den Regeln der Urteilsbildung funktioniert nicht, weil der Unterhaltungswert zu gering ist. Aber ein paar Elemente des Modells in einer solchen Sendung unterzubringen, wäre nicht schlecht. Da aber Unterricht noch nicht unter den gleichen Zwängen wie Fernsehsendungen steht (Einschaltquoten), kann hier Schülerinnen und Schülern an Hand von Beispielen diese Struktur vermittelt werden, die dann auch auf andere Fälle transferiert werden kann. Damit könnte Öffentlichkeit wieder einen anderen Stellenwert bekommen. Wenn Personen, die sich an der öffentlichen Diskussion beteiligen, nicht nur auf Selbstdarstellung und Rhetorik, sondern auch auf qualitativ gute Argumente und Urteile achten, wäre das wunderbar.

Zudem ist wichtig, dass man trotz der Sorgfalt, die man auf die Entwicklung von Urteilen legt, nicht vernachlässigen darf, dass gut begründete Urteile noch lange nicht zu Akzeptanz und entsprechendem kollektiven Handeln in der Gesellschaft führen. Akzeptanz hängt von etwas ganz anderem ab! Diesen Zusammenhang zu untersuchen, fände ich interessant. Also zu untersuchen, wodurch und wie man die Akzeptanz von gut begründeten Urteilen erreichen kann. Ich glaube nicht, dass man sagen kann: Wir bilden ein Urteil nach den sieben Regeln und dann verändert sich die Welt. Vielmehr muss man sich politisch engagieren, sich zusammenschließen, Mehrheiten und Minderheiten berücksichtigen und gucken, wie man sich in den politischen Alltag hineinstürzt und sich dort behauptet, wenn man begründete Urteile gefällt hat.

S: Was mir hier noch einfällt, ist, dass das Modell der Urteilsbildung den Schülerinnen und Schülern deutlich macht, dass es nicht schlimm ist, auch einmal ein falsches Urteil zu bilden. Die Bereitschaft, zunächst einmal ein Spontanurteil zu fällen, ist ja nicht immer gegeben, weil man sich häufig erst gar nicht zutraut, ein Urteil zu fällen. Das Konzept nimmt diese Scheu, weil die Regeln erlauben, ein fundiertes Urteil zu erarbeiten. Das scheint mir wichtig zu sein, um etwas freier zu werden.

WS: Interessant sind auch noch Kompetenzstufen der Urteilsbildung. Kompetenzstufe 0 wäre, wenn jemand nur "aus dem Bauch heraus" sein Urteil fällen und keine oder kaum Argumente anführt. Bei Kompetenzstufe 1 kann derjenige, der urteilt, einige Gründe anführen. Dies wäre die Ebene des Spontanurteils. Stufe 2 ist dann gegeben, wenn der Urteilende nicht nur eine Entscheidung trifft und Gründe nennt, sondern über eine Struktur (Regeln) verfügt, mit der die Bearbeitung von Urteilen systematisch erfolgen kann und die anzeigt, worauf zu achten ist, um Fehler zu vermeiden. Dies wäre dann unser Angebot – eine deutliche Steigerung gegenüber unbegründeten Urteilen, aber auch der argumentativ gestützten Entscheidung ohne Regeln. Bei Kompetenzstufe 3 kennt jemand nicht nur die Regeln, sondern arbeitet auch bewusst danach und braucht für die Bildung eines Urteils eine gewisse Zeit. Und in der Kompetenzstufe 4 macht sich der Urteilende zudem bewusst, dass er im Prozess der Urteilsbildung, was das Wissen, die normativen Kriterien und auch die Arbeitsweise betrifft, selbst immer auch "einseitig" ist und dass deshalb der Austausch mit anderen für die Qualität des Urteils sehr wichtig ist. Er wird also beherzigen, dass gezielte Kommunikation mit anderen notwendig ist, um die Defizite, die sein Urteil enthalten, zu beheben. Dies halte ich für eine wichtige Maßnahme zur Qualitätssteigerung der politischen Urteile. Man könnte sogar noch eine negative Kompetenzstufe einführen. Diese würde dann den Zustand bezeichnen, dass jemand überhaupt nicht zu einem Urteil bereit ist. Dies ist übrigens gar nicht so selten und wird durch die Intellektualisierung unseres Alltags noch verstärkt – die Ohnmacht der Meinungslosen.

Regeln der Urteilsbildung - Hintergrund

Der verfassungsgebende Akt

Bevor sich der Urteilende einem konkreten Konfliktfall oder Problem zuwendet, muss er gleichsam in einem verfassungsgebenden Akt dafür sorgen, dass sich die Urteilsbildung, d.h. die Überwindung von Vor-Urteilen (1), in einem vernunftgemäßen Verfahren vollzieht (2). Zum verfassungsgebenden Akt gehört es,

- dass der Urteilende für politisch-moralische Entscheidungen verantwortlich sein will und sich selbst für die Letztbegründung für zuständig hält (Heautonomie);
- dass er die theoretische von der praktischen Perspektive sorgfältig unterscheidet;
- dass die theoretische Perspektive nur zur Klärung von Sachverhaltsfragen (quaestio facti) eingesetzt werden darf;
- dass die Frage nach der Rechtmäßigkeit von Handlungsmaximen (quaestio iuris) letztlich nur innerhalb der praktischen Perspektive beantwortet werden kann;
- dass der praktischen Vernunft vor der theoretischen Vernunft ein Vorrang einzuräumen ist;
- dass der oberste Maßstab zur Beurteilung von Maximen des Handelns der kategorische Imperativ ist;
- dass die Gültigkeit von Sachverhaltsaussagen und die Rechtmäßigkeit von Handlungsmaximen von der Intensität der Prüfung gemäß dem modus tollens abhängig ist;
- dass er bereit ist, die Gründe für die Entscheidungen darzulegen, so sie von anderen diskutiert und im Falle der Gültigkeit übernommen, im Falle der Ungültigkeit revidiert werden können (das Prinzip der Öffentlichkeit). (3)

(W. Sander: *Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung.*, Opladen 1984, S. 269.)

Fußnote

(1) 1. Der Begriff "bevor" im Sinne von "immer schon" (a priori) ist nicht so sehr zeitlich, als vielmehr rechtlich zu verstehen: Das praktische Fundament muß gelegt sein, bevor der Urteilsspruch erfolgt. Das schließt nicht aus, daß während des Prozesses der Urteilsbildung eine "Nachbesserung" der Grundlegung, d.h. eine Präzisierung der entscheidungsrelevanten Kriterien erfolgt, falls dies erforderlich sein sollte. - Unterrichtspraktisch bedeutet dies: Der verfassungsgebende Akt muß nicht notwendigerweise in vollem Umfang schon zu Beginn einer Unterrichtsreihe stattfinden. Anders bei der Urteilsbildung im Strafrecht. Dort gilt der Grundsatz: "Eine Tat darf nur bestraft werden, wenn die Strafbarkeit gesetzlich bestimmt war, bevor die Tat begangen wurde." (Art. 103, Abs. 2 GG; vgl. Art. 20, Abs. 3 GG) 2. Im Unterschied zum Richterspruch geht das politisch-moralische Urteil der Ausführungshandlung voraus. Richterliches Urteilen bezieht sich auf vergangenes Handeln (vgl. K. Engisch, 1960, S. 42, S. 53), politisch-moralisches Urteilen auch auf Zukünftiges. 3. Wenn hier von Urteilsbildung als Überwindung von Vor-Urteilen gesprochen wird, dann wird der Terminus "Vor-Urteil" nicht in Anlehnung an die in der Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie gebräuchliche Bedeutung, sondern in einem juristischen Sinne verwandt. In den empirischen Sozialwissenschaften wird in der Regel die Übereinstimmung von Aussagen mit der Wirklichkeit zum entscheidenden Maßstab von Vorurteilhaftigkeit der Aussagen gemacht. Statt vieler H.E. Wolff: "Demzufolge ist ein Vorurteil eine Aussage (Behauptung, Stellungnahme etc.) über einen Gegenstand, ohne daß dem Aussagenden die objektiven Sachstrukturen dieses Gegenstandes empirisch ausreichend bekannt sind oder von ihm berücksichtigt werden." (1979, S. 24) Ähnlich definiert H. v. Gizycki Vorurteile als "Dispositionen zu falschen, generalisierend bewertenden und behauptenden Urteilen, an denen festgehalten wird, auch wenn der Wahrheitsanspruch des Urteils zureichend als abgewiesen gelten kann." (1972, S. 45) An der Art, wie in der Psychologie der Zusammenhang zwischen Wahrnehmen, Urteilen und Handeln erörtert wird, zeigt sich m.E. mit aller Deutlichkeit die Dominanz der theoretischen Vernunft (vgl. den Sammelband von A. Thomas und R. Brackhane (Hrsg.), 1980). Verbesserung der Informationsbasis reicht entgegen der Auffassung vieler Autoren (s. H. Rampacher, 1978, Wilkening 1974 und Zangemeister 1978) nicht aus, um die praktische Qualität von Urteilen zu erhöhen. 4. Erste Ansätze zur Überwindung der kognitivistischen Engführung zeigen sich in der Pädagogik so z.B. bei O.F. Bollnow (1976), der darauf hinweist, daß zur Urteilsfähigkeit "nicht nur sachliches Wissen, sondern auch die Fähigkeit zur klaren Entscheidung" (s. S. 191) gehört. Jedoch wird die vom Urteil geforderte Gerechtigkeit der Entscheidung wiederum nur von der Sache her begründet. "Man spricht hier sinnvoll von einer Sachgerechtigkeit, die im Urteil notwendig angestrebt wird. Die Entscheidung, die im Urteil gefällt wird, geschieht also nicht aus dem Anspruch der natürlichen Interessen, sondern ausschließlich von der Sache her." (S. 192) So deutlich hier darauf hingewiesen wird, daß die "Erziehung zur Urteilsfähigkeit ... nicht auf dem Wege der Wissensvermittlung (als Unterricht oder als Information im weitesten Sinne) zu erreichen" ist (S. 195), so unklar ist, wie die "erkenntnismäßige und ethische Seite im Urteil" (S. 194) miteinander verbunden werden können. Demgegenüber geht das juristische Konzept von Urteil (und Vor-Urteil) von der Idee aus, daß beide Aspekte - richtige Aussagen über die Wirklichkeit und gerechte Wertungen - in der Rechtsprechung, wie noch zu zeigen sein wird, miteinander verknüpft werden müssen.

(2) 1. Diese Verfassungsgebung verhindert nicht nur die falsche Vorstellung, man könne oder solle politisch-moralische Entscheidungen innerhalb der empirisch-wissenschaftlichen Rationalität fällen, sondern schützt auch vor Überwältigungsversuchen von außen, z.B. durch politische Propaganda oder Indoktrination. (Zum Überwältigungsverbot in der politischen Bildung vgl. F. Minssen, 1973, S. 14; S. Schiele und H. Schneider 1977) Beachtet man die Bedeutung dieses verfassungsgebenden Aktes, so wird der Streit in der Politischen Bildung, ob Grundwerte verfassungswidrig seien (vgl. Ch. v. Krockow, 1979; 1980 und H. Boverter, 1980), hinfällig. 2. Das Gericht schützt sich vor äußeren Einflüssen dadurch, daß es z.B. Eingriffe in das laufende Verfahren zurückweist und Nötigungen des Gerichts - Contempt of Court - unter Strafe stellt (vgl. M. Kriele, 1976, S. 231).

(3) 1. Durch diesen verfassungsgebenden Akt unterscheidet sich das hier vorgeschlagene Prozeß-Modell von den gängigen Strukturmodellen der politischen Urteilsbildung, die meistens mit der Wahrnehmung beginnen, die Beurteilung an den Schluß des Arbeitsvorgänge setzen und auf das explizite Aufstellen von Beurteilungskriterien verzichten (vgl. W. Hilligen 1975, S. 224; W. Gagel, 1967). 2. In diesem Akt sollte sich das vollziehen, was Kant die Revolution der Gesinnung nennt. Der Akt verhindert, daß sich Heteronomie schon in die Grundlegung moralischen Handelns einschleicht. Der Absolutismus der Wirklichkeit läßt sich nur überwinden, wenn das Sollen eigenständig begründet und nicht aus dem Sein abgeleitet wird. Würde auf diesen Akt verzichtet, wäre der erste Schritt in die Richtung getan, daß sich die Vernunft die Gesetze des Handelns von der Wirklichkeit vorschreiben läßt (vgl. z.B. B. Humes Gefühlsethik). 3. Die Schwierigkeit, die grundlegenden Regeln der Urteilsbildung den Subjekten bewußt zu machen, kann es nicht erübrigen, diesen Akt in rudimentärer Weise vorzuschalten. Wie dies möglich ist, hat Kant im "moralischen Katechismus" in elementarer Form gezeigt. Ähnliches kommt in der Maieutik der sokratischen Dialoge zum Ausdruck. Außerdem sei hier auf die Möglichkeit des Gedankenexperimentes hingewiesen.