

HANDBUCH POLITISCHE BILDUNG

Wolfgang Sander, Kerstin Pohl (Hg.)

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Handbuch politische Bildung

Herausgegeben von
Wolfgang Sander und Kerstin Pohl

Unter Mitarbeit von

Sabine Achour, Anja Besand, Matthias Busch, Paul Ciupke,
Carl Deichmann, Joachim Detjen, Andreas Eis, Tim Engartner,
Sebastian Fischer, Andreas Füchter, Susann Gessner, Muhammed
Giraz, Markus Gloe, Michael Görtler, Thomas Goll, Hans-Georg Golz,
Tilman Grammes, Benno Hafeneger, Katrin Hahn-Laudenberg,
Dennis Hauk, Reinhold Hedtke, Inken Heldt, Thomas Hellmuth,
Klaus-Peter Hufer, Ingo Juchler, Kerry J. Kennedy, Tetyana Kloubert,
Andreas Kost, Christoph Kühberger, Hans-Werner Kuhn, Dirk Lange,
Peter Levine, Peter Massing, Michael May, Stefan Müller, Norbert Neuß,
Mirko Niehoff, Monika Oberle, Heinrich Oberreuter, Bernd Overwien,
Annette Petri, Andreas Petrik, Kerstin Pohl, Stefan Rappenglück,
Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander, Armin Scherb, Annette
Scheunpflug, Sophie Schmitt, Helmar Schöne, Marc Schoentgen,
Lothar Scholz, Hannes Strelow, Monika Waldis, Georg Weißeno,
Alexander Wohnig, Béatrice Ziegler, Bettina Zurstrassen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M., 5., vollständig
überarbeitete Auflage 2022

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl-Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISSN (Print) 1435-7526; ISSN (Online) 2749-6473
ISBN 978-3-7344-1362-9 (Studienausgabe)
ISBN 978-3-7344-1380-3 (Hardcover)
E-Book ISBN 978-3-7344-1363-6 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1694>

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Zur Einführung | 9 |
| I. Wissenschaftliche Grundlagen | |
| <i>Wolfgang Sander</i> Geschichte der politischen Bildung | 13 |
| <i>Michael May, Kerstin Pohl</i> Politikdidaktische Konzeptionen | 29 |
| <i>Reinhold Hedtke</i> Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen | 40 |
| <i>Susann Gessner</i> Bildungstheoretische Grundlagen politischer Bildung | 51 |
| <i>Ingo Juchler</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Hermeneutik | 63 |
| <i>Armin Scherb</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus | 75 |
| <i>Wolfgang Sander</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus | 86 |
| <i>Sebastian Fischer, Dirk Lange</i> Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung | 99 |
| <i>Georg Weißeno</i> Quantitative empirische Forschung zur politischen Bildung | 110 |
| <i>Wolfgang Sander</i> Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung | 122 |

II. Institutionen und Praxisfelder

Norbert Neuß

Vorschulische Einrichtungen 135

Kerstin Pohl

Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule 143

Wolfgang Sander

Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule 152

Michael May

Lehrerbildung für die politische Bildung 160

Klaus-Peter Hufer

Politische Bildung in der Erwachsenenbildung 168

Benno Hafeneeger

Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung 176

Michael Gärtler

Politische Bildung in der Sozialen Arbeit 186

Hans-Georg Golz, Andreas Kost

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung ... 194

Christoph Kühberger

Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung: Verbände,
Materialien und Onlineangebote 204

III. Didaktische Prinzipien

Andreas Petrik

Adressatenorientierung 215

Thomas Goll

Problemorientierung 223

Stefan Müller

Kontroversität 231

Tilman Grammes

Exemplarisches Prinzip 240

Alexander Wohnig

Handlungsorientierung 251

Ingo Juchler
Wissenschaftsorientierung 260

IV. Aufgabenfelder

Peter Massing
Institutionenkundliches Lernen 271

Monika Oberle, Helmar Schöne
Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung 279

Tim Engartner
Ökonomisches Lernen 288

Bettina Zurstrassen
Gesellschaft als Gegenstandsfeld politischer Bildung 296

Heinrich Oberreuter
Rechtserziehung 303

Matthias Busch
Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung 312

Markus Gloe
Demokratielernen als politische Bildung 320

Muhammed Giraz
Förderung von Fach- und Bildungssprache 329

Annette Petri
Emotionen und politisches Lernen 338

Sibylle Reinhardt
Moralisches Lernen 346

Mirko Niehoff
Prävention von extremistischen Einstellungen 356

Sabine Achour
Gesellschaftliche Diversität: Herausforderungen und Ansätze 365

Inken Heldt
Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung 374

Bernd Overwien
Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und
globales Lernen 382

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

| | |
|---|-----|
| <i>Wolfgang Sander</i> | |
| Friedenspolitische Bildung | 391 |
| <i>Stefan Rappenglück</i> | |
| Europabezogenes Lernen | 400 |
| <i>Annette Scheunpflug</i> | |
| Global Citizenship Education: Weltgesellschaft als Herausforderung .. | 410 |

V. Methoden und Medien

| | |
|--|-----|
| <i>Andreas Fächter</i> | |
| Methoden der Diagnostik: Vorstellungen, Einstellungen und Wissen erfassen | 421 |
| <i>Hannes Strelow</i> | |
| Methoden des Beginns: Unterrichtseinstiege | 434 |
| <i>Christoph Kühberger</i> | |
| Inklusives und individualisiertes politisches Lernen: Methoden der Differenzierung in der politischen Bildung | 442 |
| <i>Peter Massing</i> | |
| In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung .. | 450 |
| <i>Hans-Werner Kuhn</i> | |
| Mit Texten lernen: Textquellen und Textanalyse | 458 |
| <i>Anja Besand</i> | |
| Mit Bildern und Filmen lernen: Politische Bildung mit Fotos und TV-Serien | 467 |
| <i>Ingo Juchler</i> | |
| Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Musik, Spielfilm | 476 |
| <i>Dennis Hauk</i> | |
| Mit digitalen Medien lernen: Lernprodukte und Lernumgebungen | 484 |
| <i>Dennis Hauk</i> | |
| Digitale und analoge Medien verbinden: Blended Learning | 491 |
| <i>Lothar Scholz</i> | |
| Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung | 498 |

Joachim Detjen
 Forschend lernen: Recherche, Interview, Expertenbefragung 507

Ingo Juchler
 Vor Ort lernen: Außerschulische politische Lernorte 515

Paul Ciupke
 Reisend lernen: Studienreise und Exkursion 524

Kerstin Pohl
 Makromethoden für komplexe Lernvorhaben: Planspiele, Projekte,
 Sozialstudien, Zukunftswerkstätten 533

Katrin Hahn-Laudenberg
 Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungs-
 situationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben 543

Carl Deichmann
 Politische Bildung bewerten: Methoden der Evaluation und
 Leistungsbewertung 553

VI. Politische Bildung im Internationalen Vergleich

Thomas Hellmuth
 Politische Bildung in Österreich 565

Monika Waldis, Béatrice Ziegler
 Politische Bildung in der Schweiz 574

Marc Schoentgen
 Politische Bildung in Luxemburg 583

Andreas Eis, Sophie Schmitt
 Politische Bildung in der Europäischen Union – Ansätze und
 Entwicklungstrends 593

Kerry J. Kennedy
 Civic Education in Asia: Local Influences and Global Interests 602

Tetyana Kloubert, Peter Levine
 Politische Bildung in den USA 611

Stichwortverzeichnis 622

Autorinnen und Autoren 636

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Zur Einführung

Als in den 1960er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland die ersten Professuren für Didaktik der politischen Bildung (je nach Bezeichnung des Schulfaches unter verschiedenen Denominationen) eingerichtet wurden, war dies der entscheidende Schritt zu einer wissenschaftlichen Grundlegung politischer Bildung: Fragen des Lernens von Politik und des professionellen Handelns von Lehrenden in diesem Bereich wurden damit zum Gegenstand einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin.

Bereits seit seiner Erstauflage im Jahr 1997 verfolgt dieses Handbuch das Ziel, der Leserschaft einen verlässlichen Überblick zum Stand der wissenschaftlichen Fachdiskussion zur politischen Bildung zu geben. Es soll insbesondere

- Fachlehrerinnen und -lehrern in der schulischen sowie Pädagoginnen und Pädagogen in der außerschulischen politischen Bildung neue Anregungen für ihre alltägliche pädagogische Arbeit geben;
- Studierenden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst sowie Teilnehmern an Veranstaltungen der Lehrerfortbildung einen komprimierten Zugang zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur politischen Bildung bieten;
- bildungspolitisch Interessierten eine kompakte Informationsmöglichkeit zur Lage der politischen Bildung eröffnen.

In der Regel wurden Professuren für Didaktik der politischen Bildung in Deutschland im Rahmen der Lehramtsstudiengänge für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen eingerichtet. Aber da politische Bildung zu denjenigen pädagogischen Praxisfeldern gehört, die sowohl in der Schule als auch in der außerschulischen Bildung vertreten sind, kann eine Wissenschaft vom politischen Lernen sich letztlich nicht auf nur *ein* Praxisfeld beschränken. Die Konzeption dieses Handbuchs geht daher von einem weit gefassten Verständnis von „politischer Bildung“ aus, das alle Formen absichtsvoller pädagogischer Einwirkung auf Prozesse der politischen Sozialisation umfasst – beginnend in vorschulischen Einrichtungen

über den Fachunterricht in den verschiedenen Schulformen und Schulstufen, die politischen Implikationen anderer Schulfächer und die politische Sozialisationswirkung der institutionellen Kultur der Schule bis hin zu den vielfältigen Trägern und Angeboten der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. die Beiträge in Kapitel II).

Für die vorliegende fünfte Auflage wurde das Handbuch erneut komplett überarbeitet. Alle in früheren Auflagen bereits enthaltenen Beiträge wurden aktualisiert. Mit einer ganzen Reihe von neu aufgenommenen Beiträgen soll aktuellen Entwicklungen in Wissenschaft und Praxis Rechnung getragen werden. Von Beginn an versucht das Handbuch auch, in der Zusammensetzung der Autorenschaft das wissenschaftliche und generationelle Spektrum im Fach zu repräsentieren, soweit dies im Rahmen eines Bandes möglich ist. So haben an dieser Auflage 24 neue Autorinnen und Autoren mitgewirkt. Ferner ist mit Kerstin Pohl eine zweite Herausgeberin hingekommen.

Wir bedanken uns bei allen, die an dieser Neuauflage mitgewirkt haben – allen voran bei den Autorinnen und Autoren, aber auch beim Wochenschau Verlag für gute Zusammenarbeit und sorgfältige verlegerische Betreuung, bei Luisa Sofia Garrido Bernardi für die gründliche Endreaktion sowie bei Alina Rita Kaap für die überaus engagierte und kompetente Mitarbeit im gesamten Redaktionsprozess.

Kerstin Pohl und Wolfgang Sander, im Sommer 2021

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

I. Wissenschaftliche Grundlagen

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Wolfgang Sander

Geschichte der politischen Bildung

1. Entwicklungslinien der politischen Bildung in Deutschland

In der Neuzeit begleitet das Problem der politischen Bildung im Gebiet des heutigen Deutschlands den Prozess der Institutionalisierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen von Anfang an (vgl. einführend Kuhn/Massing/Skuhr 1993; Detjen 2013; Sander 2013). In der außerschulischen Bildung lassen sich Ansätze einer politischen Erwachsenenbildung bis zur Aufklärung zurückverfolgen (vgl. Ciupke 2016). Im Bereich der *Schule* lässt sich schon für die Anfänge des modernen Schulwesens zeigen, dass die politische Integration der jungen Generation als eine zentrale Aufgabe schulischen Lernens angesehen wurde. Prägnant formulierte dies die brandenburgische Kirchenordnung von 1540, in der die Notwendigkeit des Schulunterrichts mit der „Erhaltung Christlicher Religion und guter Pollicey“ begründet wurde (Sander 2013, 16). Der Begriff *Pollicey* stand damals für die Vorkehrungen, die der Landesherr traf, um die öffentlichen Angelegenheiten zu regeln. Mit anderen Worten, die Einführung der Schule sollte auch dazu dienen, die politische Ordnung in den entstehenden Territorialstaaten zu sichern. Dazu sollte sie die Untertanen über ihre Pflichten belehren und die Macht der Obrigkeit als von Gott gesetzt legitimieren. Von einem eigenen Unterrichtsfach für diese Aufgabe konnte aber noch für lange Zeit nicht die Rede sein. Zunächst war es vorrangig die religiöse Erziehung, die die politische mitzübernehmen hatte.

Anfänge des
modernen
Schulwesens

Allerdings ist hier einschränkend anzumerken, dass sich schon aufgrund der begrenzten materiellen Möglichkeiten die Pflichtschule für alle Kinder erst über einen längeren Zeitraum hinweg in der Praxis durchsetzte. Es dauerte bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, bis tatsächlich alle Kinder die Schule besuchten. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte aber der Religionsunterricht seine dominante Stellung schon verloren, und für die politische Bildung waren nun in den Volksschulen vor allem der Geschichts-, der Geographie- und

Neu-
humanismus

der Deutschunterricht zu den wichtigsten Fächern geworden; nicht anders als in den Gymnasien, in denen die alten Sprachen noch hinzukamen. Mit ihnen verband der Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts auch die Intention, durch die Auseinandersetzung mit der Kultur der Antike politisch bildend zu wirken. Allerdings hatte es in den höheren Schulen, die der Ausbildung der höheren Stände dienten, schon Vorformen politischer Bildung gegeben, so beispielsweise in den bis auf das 16. Jahrhundert zurückgehenden Ritterakademien und den philanthropischen Bürgerschulen des 18. Jahrhunderts (vgl. für diese Frühphase politischer Erziehung vor allem Flitner 1957).

Stiftung
nationaler
Identität

Eine breitere akademische und politische Debatte um politische Bildung als eigenständige fachliche Aufgabe der Schule und eigenes Unterrichtsfach begann erst im Wilhelminischen Kaiserreich. Zentrale Referenzbegriffe hierfür waren „staatsbürgerliche Erziehung“ oder „Staatsbürgerkunde“. Sie zeigen bereits die Richtung an, in die die Diskussion sich inhaltlich bewegte: Politische Bildung wurde unter dem Aspekt der Einführung junger Menschen in die Rolle als Staatsbürger im Nationalstaat betrachtet. Hierbei kamen mehrere Aspekte zur Geltung. Zunächst und vor allem war es die *Stiftung nationaler Identität* in einem jungen Nationalstaat, für die die staatsbürgerliche Erziehung in Deutschland in Ergänzung zum Geschichtsunterricht in Anspruch genommen werden sollte. Die klassische humanistische Bildung galt in diesem Zusammenhang wegen ihres potenziellen Kosmopolitismus als eher verdächtig. Wilhelm II. brachte diesen Aspekt 1890 in seiner Eröffnungsansprache auf den Punkt: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollten nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer“ (vgl. Sander 2013, 42). Ebenso hätte er sagen können, dass die Schule aus jungen Bayern und Hamburgern, Sachsen und Württembergern, Frankfurtern und Berlinern Deutsche machen solle.

War diese Vorstellung einer pädagogischen Konstruktion der Nation durchaus typisch für die Schule in jungen Nationalstaaten nicht nur in Europa, so lässt sich die *imperialistische Überformung* des Nationalismus, die sich in Deutschland in der staatsbürgerlichen Erziehung gegen Ende des 19. Jahrhunderts zeigte, nicht für alle Nationalstaaten verallgemeinern. Nun galten auch die Kolonien als Referenzpunkt der schulischen politischen Erziehung; „Jeder Patriot hat deshalb den Kolonien gegenüber dieselben Pflichten wie gegen das

kontinentale Vaterland“, hieß es entsprechend in einer ministeriellen Anweisung an die Volksschulen von 1905 (vgl. Sander 2013, 44).

Weiterhin bildeten die sozialen und politischen Konflikte mit der Arbeiterbewegung ein wichtiges Motiv für die Förderung staatsbürgerlicher Erziehung durch die Reichsregierung. Wilhelm II. brachte diesen Zusammenhang am 1. Mai 1889 in einer „Allerhöchsten Ordre“ in aller Offenheit zum Ausdruck: „Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. ... Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind. Sie muß die neue und neueste Zeitgeschichte mehr als bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, daß die Staatsgewalt allein dem Einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann, und der Jugend zum Bewußtsein bringen, wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben ...“ (zit. nach Sander 2013, 39 f.). Die Arbeiterbewegung setzte dem ihrerseits intensive Bemühungen um eine eigenständige, sozialistisch ausgerichtete außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung entgegen, wobei, so der Mannheimer Parteitag der SPD von 1906, „das Proletariat als Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung“ gesehen wurde (Sander 2013, 51 f.). So wurde die politische Bildung hier von beiden Seiten als Instrument im innenpolitischen Kampf verstanden.

Weniger instrumentell gedacht war ein weiterer Aspekt der staatsbürgerlichen Erziehung, der sich auf das Staatsverständnis von Georg Wilhelm Friedrich Hegel bezog. Für Hegel war der Staat Ausdruck der Idee der Sittlichkeit; er sollte das Gemeinwesen nicht nur repräsentieren und ordnen, er sollte es auch bessern, ja veredeln. Diese idealistische Vorstellung von einem Kulturstaat, der den Altruismus des Einzelnen auf Ziele lenkt, die allen dienen, und der auf diesem Wege als Hüter des Gemeinwohls wirkt, war besonders im deutschen Bürgertum äußerst populär. Staatsbürgerliche Erziehung in diesem Sinne sollte weniger zum konkreten Staat als vielmehr zur Idee des Staates erziehen. Allerdings war damit auch die Vorstellung eines Staates verbunden, der gewissermaßen über den Niederungen der

Konflikte mit der Arbeiterbewegung

Politische Bildung als Instrument im innenpolitischen Kampf

Erziehung zur Idee des Staates

Parteien und der konkreten politischen Konflikte schwebt; deshalb ließ sich dieser Kulturstaatsidealismus durchaus mit antipolitischen Ressentiments verbinden.

Weimarer
Republik

Fatal sollte diese Verbindung vor allem in der Weimarer Republik wirken, wo es nicht durchgängig gelang, eine auf die konkrete Verfassung und die Grundlagen demokratischer Politik sich beziehende politische Bildung in der Schule fest zu etablieren, trotz einer Vorschrift in Art. 148 der Weimarer Reichsverfassung, nach der Staatsbürgerkunde Lehrfach der Schulen sein sollte. Besonders einflussreich war damals die Grundlegung staatsbürgerlicher Erziehung, die Georg Kerschensteiner bereits 1901 vorgelegt hatte und die bis 1931 in zehn Auflagen breite Wirkung erzeugte (vgl. Kerschensteiner 1966). Auch Kerschensteiner bezog sich auf den Kulturstaatsidealismus, was es ihm ermöglichte, sein Konzept sowohl im Kaiserreich als auch in der ersten deutschen Republik zu vertreten, denn die konkrete Gestalt des Staates erschien gegenüber der sittlichen Institution des Staates als solchem von sekundärer Bedeutung. Allerdings gab es in der Weimarer Republik auch Ansätze einer bewussten Erziehung zur Republik in der Schule und zu einer aktiven und vielfältigen Fachkultur des staatsbürgerlichen Unterrichts – soweit er sich in den Schulen etablieren konnte –, in dem sich zu Beginn der 1930er-Jahre auch die Thematisierung aktueller politischer Kontroversen immer stärker durchsetzte (vgl. Busch 2016, 2020).

Von „politischer Bildung“ im Sinne einer theoretischen Grundlegung fachlichen Unterrichts war in Deutschland erstmals in Paul Rühlmanns gleichnamigem Buch von 1908 die Rede, nachdem zuvor schon 1891 der damalige Rektor der Universität Wien, Adolf Exner, diesen Begriff ins Zentrum einer programmatischen Rede gestellt hatte (vgl. Exner 1892; vgl. dazu auch Sander 2009). Der Begriff setzte sich aber erst nach 1945 in Westeuropa und nach 1989 in ganz Deutschland durch.

National-
sozialismus

In den beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts spielte die politische Erziehung im Sinne der weltanschaulichen Doktrin der herrschenden Partei eine wichtige Rolle. Sowohl die NSDAP als auch die SED setzten dabei sehr stark auf parteinahe Jugendorganisationen – Hitlerjugend/Bund Deutscher Mädel, Freie Deutsche Jugend –, die nach dem Verbot konkurrierender Vereine und Verbände ein De-facto-Monopol in der Jugendpolitik besaßen. In der Schule verzichtete der Nationalsozialismus, mit Ausnahme der HJ-Eliteeinrichtungen „Adolf-Hitler-Schulen“, auf ein eigenes Unter-

richtsfach für die politische Bildung und setzte stattdessen auf die Durchdringung anderer Fächer mit der NS-Ideologie, insbesondere von Biologie, Geschichte und Deutsch sowie auf emotionalisierende Veranstaltungen wie Schulfeiern (vgl. Sander 2013, 75 f.). In der DDR hingegen, in der die SED ihr Machtmonopol mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ihrer ideologischen Grundlage, des Marxismus-Leninismus, zu untermauern versuchte, gab es nach einer kurzen Episode mit einem Fach „Gegenwartskunde“ ab 1957 und bis 1989 ein Fach „Staatsbürgerkunde“, dem eine zentrale Rolle für die ideologische Erziehung beigemessen wurde und das in seinen Zielen und Inhalten eng an die Politik der SED gebunden war (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006).

DDR

Zu einer demokratischen Grundlegung und der deutschlandweiten Etablierung von Fachunterricht mit ausgebildeten Fachlehrern in der politischen Bildung in den Schulen kam es erst nach 1945 im Westen und nach 1989 in ganz Deutschland (vgl. auch Sander/Steinbach 2014). Erste Initiativen in dieser Richtung gingen in den ersten Nachkriegsjahren von der „Re-education-Politik“ der westlichen Besatzungsmächte aus. Ab den 1950er-Jahren begann eine intensivere deutsche akademische Diskussion über die neue Bildungsaufgabe einer demokratischen politischen Bildung (vgl. zur Theoriegeschichte der politischen Bildung nach 1945 auch Gagel 2005). Sie war zunächst vom Gegensatz zwischen Vertretern der staatsbürgerlichen Erziehung aus der Weimarer Republik (Theodor Litt, Eduard Spranger, Erich Weniger) und Verfechtern eines am amerikanischen Pragmatismus orientierten, nicht mehr staatszentrierten, sondern erfahrungsbezogenen und sozialerzieherisch ausgerichteten Neuansatzes (vgl. Theodor Wilhelm sowie für die außerschulische Bildung Fritz Borinski) geprägt. Hier wie auch in den folgenden Abschnitten der Fachgeschichte verliefen die Diskursschwerpunkte in der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung trotz aller Unterschiede in institutionellen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen über weite Strecken parallel und beeinflussten sich mehr oder weniger intensiv wechselseitig.

„Re-education-Politik“

In den 1950er- und 1960er-Jahren kam es nach und nach in den Bundesländern zur Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches für politische Bildung in den Schulen, wenn auch unter verschiedenen Fachbezeichnungen; eine bis heute bestehende Kuriosität, die auf eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1950 zurückgeht, in der ein politischer Unterricht „in besonderen Fach-

Einführung des Unterrichtsfaches

Erste Professuren für Didaktik der politischen Bildung

„Klassiker“ der Politikdidaktik

stunden“ zwar empfohlen, den Ländern die Bezeichnung dieses Faches aber freigestellt wurde (Sander 2013, 114). Dennoch erwies sich die Einführung dieses Faches als Basis für die Professionalisierung der politischen Bildung und die Verwissenschaftlichung ihrer theoretischen Grundlagen. Dazu trug auch die Einführung der Politikwissenschaft als neuer Wissenschaftsdisziplin an Universitäten bei, aus der heraus eine ganze Reihe von Professoren sich in dieser Zeit für die politische Bildung engagierten (vgl. Detjen 2016). 1965 wurde mit der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) ein Fachverband gegründet, der die Lehrerschaft im Fach bis heute organisiert. In den 1960er-Jahren wurden auch die ersten Professuren für Didaktik der politischen Bildung im Kontext der Lehrerbildung für das junge Fach eingerichtet. Parallel wurden die ersten Theorien politischer Bildung, die sich als fachdidaktische Konzeptionen in einem wissenschaftlichen Sinne verstanden, ausgearbeitet. Die Konzeptionen der meisten heute als „Klassiker“ der Politikdidaktik verstandenen Autoren entstanden in den 1960er- und 1970er-Jahren (Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen, Rolf Schmiederer, Bernhard Sutor). Fischer sprach in diesem Zusammenhang von der „didaktischen Wende“ in der politischen Bildung. In der außerschulischen politischen Bildung gewann in dieser Zeit der Theorieansatz von Oskar Negt zur Arbeiterbildung erheblichen Einfluss (vgl. Negt 1968).

Bildungspolitik als bevorzugtes politisches Konfliktfeld

Gleichzeitig geriet jedoch die politische Bildung in dieser Zeit in eine massive politische und innerfachliche Konfrontation. Nach der 1968er-Bewegung entwickelte sich die Bildungspolitik zum bevorzugten Konfliktfeld zwischen den Parteien: Bei den neuen Lehrplänen und Schulbüchern für die politische Bildung kam es besonders in Hessen und Nordrhein-Westfalen zu heftigen und lang anhaltenden Konflikten (vgl. Mambour 2007, 94 ff.; Sander 2013, 137 ff.). Innerfachlich polarisierte sich die Diskussion zwischen Vertretern eines ‚linken‘ Lagers, in dem politische Bildung als pädagogisches Instrument zur Demokratisierung der Gesellschaft verstanden wurde, und neuen ‚konservativen‘ Ansätzen, die die Aufgabe des Faches eher in der Verteidigung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung und der sozialen Marktwirtschaft sahen. Es war eine politische Situation, in der öffentliche Anbieter wie die Landeszentralen für politische Bildung ihre Veranstaltungen nicht allein nach fachlichen Gesichtspunkten planen, sondern durch politischen Proporz ab-

sichern mussten: „Programme werden dementsprechend daraufhin geprüft, ob einem ‚rechten‘ Referenten auch ein ‚linker‘ folgt“ (Schneider 1997, 12). Im Streit um neue Lehrpläne in Hessen ging der Konflikt gar so weit, dass der Politikwissenschaftler Eugen Kogon 1973 als Leiter einer live im Rundfunk übertragenen Podiumsdiskussion zu diesem Thema den Saal mitten in der Veranstaltung entnervt verließ (vgl. Mambour 2007, 142).

In der wissenschaftlichen Diskussion konnte diese Polarisierung früher als in der Bildungspolitik überwunden werden. Eine wichtige Rolle spielte dabei eine Fachtagung im Jahr 1976, zu der der damals neu bestimmte Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Siegfried Schiele, die führenden Fachdidaktiker der politischen Bildung aus verschiedenen politischen Lagern ins schwäbische Beutelsbach eingeladen hatte. Auf ihr stand die Frage zur Debatte, ob es in der politischen Bildung eines Minimalkonsenses bedürfe. Ein solcher Konsens wurde auf der Tagung zwar nicht formell beschlossen und stand als Text auch nicht zur Diskussion. Rückblickend aber verfasste ein Mitarbeiter der Landeszentrale, Hans-Georg Wehling, im Tagungsband einen Bericht, den er mit „Konsens à la Beutelsbach?“ überschrieb und in dem er darlegte, dass nach seinem Eindruck auf der Tagung drei Grundprinzipien politischer Bildung unwidersprochen geblieben seien:

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

2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vor genannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. Bei der Kon-

Überwindung
der
Polarisierung

statierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage* zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein ...“ (Wehling 1977, 179 f.).

„Beutelsbacher Konsens“
Dieser kurze Text hat in der nachfolgenden Zeit und bis heute als „Beutelsbacher Konsens“ breite Zustimmung gefunden und eine erstaunliche Karriere genommen: Kaum ein Lehrplan kommt ohne direkten oder indirekten Verweis auf ihn aus, er ist international stark rezipiert worden und gilt für die Praxis als eine Art Kern der Berufsethik in der politischen Bildung. Fachdidaktisch hat er in das didaktische Prinzip der Kontroversität Eingang gefunden. Gleichwohl kam es in den letzten Jahrzehnten auch immer wieder zu Debatten über Probleme und Konsequenzen, die sich aus dem Beutelsbacher Konsens ergeben (vgl. Schiele/Schneider 1996; Widmaier/Zorn 2016; Frech/Richter 2017).

Der Beutelsbacher Konsens wurde zwar in erster Linie mit Blick auf die Schule formuliert, er kann aber aus politikdidaktischer Sicht auch für die *außerschulische politische Bildung* Gültigkeit beanspruchen und wird inzwischen weithin dort ebenfalls akzeptiert. Die außerschulische politische Bildung tat sich mit dieser Entwicklung lange insofern schwerer als die schulische, als ihre Träger wie z. B. Gewerkschaften, Kirchen oder parteinahe Stiftungen an bestimmte politisch-kulturelle Milieus gebunden sind und von dort immer wieder mit der Erwartung konfrontiert werden, Beiträge zur Verbreitung bestimmter politisch-programmatischer Positionen zu leisten.

Die schulbezogene Didaktik der politischen Bildung konnte sich nach dem Beutelsbacher Konsens und einer Stagnations- und Rückbauphase in den 1980er-Jahren seit den 1990er-Jahren wissenschaftlich gut entwickeln und ihre Forschungsintensität sowie ihre Infrastruktur an den Universitäten stark ausbauen (Sander 2013, 150 ff.). Hierzu trugen vor allem ein erster Generationswechsel auf den in den 1960er- und 1970er-Jahren entstandenen Professuren, die Einrich-

tung neuer Professuren in den neuen Bundesländern, die Gründung einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft im Jahr 1999 („Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“, GPJE) sowie die 2001 veröffentlichte erste PISA-Studie bei, die einen generellen Ausbau der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung nach sich zog. Mit ihrem Entwurf für „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ (GPJE 2004) legte die GPJE in der Post-PISA-Debatte um Kompetenzorientierung eine im gesamten deutschsprachigen Raum wirkungsmächtige Beschreibung der Ziele und Aufgaben politischer Bildung vor.

Post-PISA-
Debatte um
Kompetenz-
orientierung

Die Wiedervereinigung stellte sich in der politischen Bildung in den Jahren nach 1990 faktisch als Übernahme westdeutscher Konzepte dar. Da die Staatsbürgerkunde in der DDR bis zum Herbst 1989 programmatisch strikt an die Politik der SED gebunden blieb, hatten sich keine informellen, gewissermaßen „subversive“ Denksätze und Diskurse zur politischen Bildung entwickelt, von denen aus nach der Befreiung von der Vorherrschaft der SED *originäre* Beiträge der DDR-Wissenschaft zur wissenschaftlichen Diskussion um die demokratische politische Bildung im vereinigten Deutschland hätten geleistet werden können (vgl. Biskupek 2002).

Wieder-
vereinigung

Bildungspraktisch wurde in den ostdeutschen Bundesländern ab 1990 ein neues Schulfach für politische Bildung eingeführt, das die Staatsbürgerkunde ersetzte. Während die neu gegründeten fachdidaktischen Professuren in der ersten Generation von Westdeutschen besetzt wurden (inzwischen lässt sich diese Unterscheidung so nicht mehr treffen), unterrichteten das neue Fach in den Schulen nahezu durchweg Lehrerinnen und Lehrer, die bereits in der DDR tätig waren, in der Regel jedoch nicht im Fach Staatsbürgerkunde. Für diese neuen Fachlehrer wurden in den 1990er-Jahren mit Unterstützung der Bundeszentrale für politische Bildung, der Freien Universität Berlin und des (2000 geschlossenen) Deutschen Instituts für Fernstudien berufs begleitende Weiterbildungslehrgänge eingerichtet, später kamen entsprechende Qualifizierungsangebote der neu gegründeten politikwissenschaftlichen Institute in den ostdeutschen Bundesländern hinzu (vgl. Massing 2014). Auf diese Weise gelang in recht kurzer Zeit der erfolgreiche Aufbau einer Infrastruktur für demokratische politische Bildung in Ostdeutschland.

2. Konvergenzen und Divergenzen – politische Bildung in Österreich und der Schweiz

Vergleicht man die Entwicklung der politischen Bildung in den deutschsprachigen Nachbarstaaten, so fallen bei einem sehr groben Überblick über die letzten 150 Jahre Gemeinsamkeiten auf: Zunächst entwickelten sich überwiegend staatszentrierte und, wenn auch zu unterschiedlichen Zeiten, auf nationale Integration und Identitätsstiftung zielende Konzepte politischer Bildung, die erst nach 1945 sukzessive von dezidiert demokratischen, stärker erfahrungszentrierten und gesellschaftliche Problemlagen einbeziehenden Ansätzen überwunden wurden (vgl. zu jüngsten Entwicklungen die länderbezogenen Beiträge in Kapitel VI).

Schweiz

In der *Schweiz* blieb die „Staatskunde“ nach Gründung des modernen Bundesstaates 1848 lange überwiegend patriotisch geprägt und institutionell mit dem Geschichtsunterricht verbunden (vgl. Moser et al. 1978, Quakernack 1991; zur Geschichte theoretischer Ansätze vgl. auch Lötscher/Schneider/Ziegler 2016). Allerdings gab es in der Westschweiz auch im 19. Jahrhundert in einzelnen Kantonen schon erste Versuche, die staatsbürgerliche Erziehung (*instruction civique*) als eigenes Fach zu organisieren (vgl. Moser-Léhot 2000, 238). Während der beiden Weltkriege standen erneut die nationale Integration bzw. angesichts der potenziellen Bedrohung durch das nationalsozialistische Deutschland die „geistige Landesverteidigung“ im Fokus der Erwartungen an politische Bildung. Trotz einiger konzeptioneller Ansätze für eine offenere, schülerzentriertere politische Bildung in der Zwischenkriegszeit und ab den 1960er-Jahren konnte auch 2000 noch eine kritische Analyse zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz, die im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erstellt worden war, eine weiterbestehende Dominanz staats- und institutionenzentrierter Aspekte konstatieren (vgl. Oser/Reichenbach 2000, 10). Das gravierendere Defizit, das der Bericht bemängelte, bezog sich aber auf die institutionelle Verfasstheit politischer Bildung. Der Bericht bemängelt eine gravierende Ressourcenknappheit, vor allem einen Mangel an Unterrichtszeit. Demgegenüber bestehe inzwischen ein grundlegender Konsens über allgemeine Ziele und demokratische Grundorientierungen politischer Bildung, sodass es zu einer „Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ (ebd., 9) komme. Ganz ähnlich bezeichnet Moser-Léhot die Position der politischen Bildung in der Sekundarstufe I als

Institutionelle Verfasstheit politischer Bildung

„randständig“: „In der Verbindung mit dem Fach Geschichte folgt die Politische Bildung meist der Systematik dieses Faches und nicht einer Systematik der Politischen Bildung“ (Moser-Lécho 2000, 248). Ein separates Fach identifiziert Moser-Lécho aber nur in drei Kantonen (ebd., 242). Allerdings hat die EDK 2007 durch ein offizielles Vorwort ihrer Präsidentin ein neues Konzept politischer Bildung autorisiert, mit dem offenbar aus den kritischen Befunden Konsequenzen für die Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein gezogen werden sollen (vgl. Gollob et al. 2007). Die Publikation spannt einen weiten Bogen vom Politik- und Demokratiebegriff über didaktische Grundlagen politischer Bildung bis zu konkreten Praxisbeispielen und Lernmaterialien. Unter anderem übernimmt sie mit kleinen Varianten das Kompetenzmodell der deutschen GPJE und entwickelt konkrete Vorschläge für schulstufenbezogene Schwerpunkte politischer Bildung, die in einer Art Kerncurriculum verdichtet werden. Damit wird eine fachliche Inhaltsstruktur politischer Bildung auf der Basis moderner Fachdidaktik konzipiert; es bleibt abzuwarten, ob und wie sie sich in einem schulischen Umfeld ohne ein solches eigenständiges Fach durchsetzen wird. In dem 2014 beschlossenen „Lehrplan 21“ für die deutschsprachigen Kantone taucht politische Bildung jedenfalls nur unter „überfachliche Themen“ auf.

Neues
Konzept
politischer
Bildung

In *Österreich* verlief die Entwicklung der politischen Bildung bis 1945 sehr ähnlich wie in Deutschland (vgl. Dachs 2008; Hellmuth/Klepp 2010). Zunächst dominierten Ansätze staatsbürgerlicher Erziehung, die allerdings in der multinationalen Habsburgermonarchie im Unterschied zum Wilhelminischen Kaiserreich bis 1918 gerade nicht national orientiert waren. In der Ersten Republik gab es dann im Kontext der demokratischen Schulreformen Otto Gloeckels neue Ansätze zur Demokratieerziehung, aber auch zu nationaler Erziehung, die damals deutschnational geprägt war, da die junge Republik „Deutschösterreich“ den Anschluss an das Deutsche Reich anstrebte, was jedoch von den Siegermächten des Ersten Weltkriegs untersagt wurde. Nach einem kurzen Bürgerkrieg 1934 und einer Phase der österreichischen Diktatur von 1934 bis 1938 kam es 1938 zum Einmarsch der deutschen Wehrmacht und zum Anschluss an das nationalsozialistische Deutschland, in dem Österreich im Bereich der Erziehung ebenso wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen das gleiche Schicksal erlitt wie das deutsche „Altreich“.

Österreich

Nach 1945 bestand nach dieser Erfahrung anders als 1918 in Österreich kein nennenswerter Bedarf mehr nach einer Integration

in ein neues Deutschland. Vielmehr setzte sich, befördert durch eine entgegenkommende Politik der Alliierten, die „Opferthese“ durch, nach der Österreich als das erste Opfer der expansiven Politik des nationalsozialistischen Deutschland gesehen wurde; eine einseitige Sichtweise, die lange eine Aufarbeitung des österreichischen Nationalsozialismus behindern sollte. Jedenfalls setzte jetzt die schulische politische Erziehung wieder an staatsbürgerkundlichen Traditionen an, verband diese nun aber erstmals mit einer national-österreichischen Orientierung: „Erziehung zum bewußten Österreichertum“ galt gemäß einem „Erlaß zur staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1949 als wichtiges Ziel politischer Bildung.

Staatsbürger-
kundliche
Traditionen

Debatte über
ein eigenes
Unterrichts-
fach

Die Debatte über ein eigenes Unterrichtsfach für politische Bildung wurde und wird intensiv und kontrovers seit den 1970er-Jahren geführt. Mit Ausnahme der Berufsschulen kam es jedoch bislang nicht zur Einrichtung eines solchen Faches; stattdessen wird politische Bildung in Kombinationsfächern unterrichtet, zumeist mit Geschichte, sowie darüber hinaus als Unterrichtsprinzip aller Fächer postuliert (vgl. den Beitrag von Hellmuth zu Österreich in diesem Band sowie Sander 2017). Zu neuen Initiativen zum Ausbau politischer Bildung in den Schulen und in der Lehrerbildung an den Hochschulen kam es dann zu Beginn des 21. Jahrhunderts (vgl. den Beitrag von Hellmuth zu Österreich in diesem Band). Seit 2009 besteht mit der „Interessengemeinschaft für politische Bildung“ (IGPB) auch ein österreichischer Fachverband für die in Wissenschaft und Praxis politischer Bildung Tätigen.

Luxemburg

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts die inhaltlichen Verständnisse von den Zielen, Aufgaben und didaktischen Grundstrukturen politischer Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz weitgehend angeglichen haben. Dies gilt seit den 2010er-Jahren auch für Luxemburg (vgl. den Beitrag von Schoentgen zu Luxemburg in diesem Band). Unterschiede bestehen jedoch hinsichtlich der institutionellen Verankerung politischer Bildung in Schule und Lehrerbildung.

3. Historische Grundmuster politischer Bildung

Herrschafts-
legitimation

Überblickt man die mehrhundertjährige Geschichte der politischen Bildung in der Neuzeit, so lassen sich in einer idealtypischen Unterscheidung drei Grundmuster erkennen. Ein erstes ist das der *Herrschaftslegitimation*. In unnachahmlich treffender Weise wurde es

als Reaktion auf die Französische Revolution 1793 in einem Preisausschreiben einer Erfurter Akademie formuliert: „Auf wievielerlei Arten kann man die Untertanen eines deutschen Staates überzeugen, daß sie unter einer weisen, gerechten und milden Regierung leben?“ (zit. nach Sander 2013, 22). Dieses Grundmuster prägte die Initiativen Wilhelms II. zur staatsbürgerlichen Erziehung ebenso wie die nationalsozialistische Erziehungspolitik und die politische Erziehung in der DDR. Ein zweites Grundmuster lässt sich – in metaphorischer Übertragung – als *Mission* bezeichnen. Hier soll politische Bildung als Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Verhältnisse dienen und einen erwünschten künftigen Zustand herbeiführen. Dieses Grundmuster findet sich beispielsweise in frühen Konzepten der Nationalerziehung, mit denen eine Nation erst geschaffen werden sollte, in den idealistisch-kulturstaatlich geprägten Ausprägungen staatsbürgerlicher Erziehung, in sozialistischen Erziehungskonzepten der Arbeiterbewegung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, in den auf Demokratisierung und damit gesellschaftliche Veränderung abzielenden Konzepten politischer Bildung im Umfeld der 1968er-Bewegung, aber auch in manchen konservativen Ansätzen der Werteerziehung, mit denen gesellschaftliche Missstände pädagogisch bekämpft werden sollen. In vielen Ansätzen außerschulischer politischer Bildung im Umfeld von Parteien, Verbänden und sozialen Bewegungen lässt es sich dann beobachten, wenn politische Bildung in erster Linie als Transportweg zur Verbreitung politischer Überzeugungen der Anbieter gesehen wird. Gemeinsam ist diesen beiden Grundmustern, dass die Adressaten politischer Bildung als Objekte gesehen werden, während die Lehrenden (oder die Auftraggeber) sich im Besitz einer gültigen Wahrheit sehen, die die Lernenden am Ende nachzuvollziehen haben.

Mission

Anders ein drittes Denkmuster – hier dient politische Bildung der eigenständigen Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik, ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorwegnehmen zu wollen. Hier schließt politische Bildung ausdrücklich die Möglichkeit ein, dass die Lernenden in der Beurteilung politischer Streitfragen zu anderen Ergebnissen kommen als die Lehrenden und dass dies ein wünschenswertes Ergebnis von Lernprozessen sein kann. Dieses Denkmuster lässt sich abkürzend mit dem Stichwort der politischen *Mündigkeit* kennzeichnen. Dieses Stichwort knüpft

Mündigkeit

an Kants berühmte „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ an. Es findet sich in dediziert pädagogisch verstandenen Ansätzen politischer Bildung, die systematisch zwischen den Intentionen der Lehrenden und den – zu antizipierenden – Intentionen der Lernenden unterscheiden. In geradezu klassischer Weise wird dieses Grundmuster für die politische Bildung in den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zum Ausdruck gebracht.

Selbstverständlich besagt die Unterscheidung dieser drei Grundmuster nicht, dass jeder Ansatz und jedes Dokument aus der Geschichte der politischen Bildung sich eindeutig nur einem dieser Grundmuster zuordnen ließe. In der Praxis sind durchaus Mischformen möglich; so hatte etwa die Re-education-Politik der Westalliierten in Deutschland nach 1945 sowohl Züge von Mission als auch der Entfaltung von Räumen für Mündigkeit. Aus einer demokratischen Perspektive ergibt sich freilich eine klare Priorität für das Grundmuster der Mündigkeit, denn nur dieses korrespondiert mit der Vorstellung von freien Bürgern, aus denen der Souverän in der Demokratie besteht. Die Leitidee der politischen Mündigkeit des Einzelnen ist in der politischen Bildung das Pendant zu den verfassungsmäßig garantierten Freiheitsrechten für alle Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie.

Literatur

- Biskupek, Sigrid 2002: Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern. Schwalbach/Ts.
- Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn
- Busch, Matthias 2020: Demokratielernen in der Weimarer Republik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 70. Jg., H. 14-15, S. 28-34
- Ciupke, Paul 2016: Blicke auf die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung von der Aufklärung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 23-32
- Dachs, Herbert 2008: Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien
- Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2., aktual. und erw. Aufl., München

- Dejen, Joachim 2016: Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung. Baden-Baden
- Diendorfer, Gertraud/Hellmuth, Thomas/Hladschik, Patricia 2012: Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schriftenreihe der Interessengemeinschaft Politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Exner, Adolf 1892: Über politische Bildung. Rede gehalten bei der Übernahme der Rektoratswürde an der Universität Wien. 3. Ausgabe, Leipzig
- Flitner, Andreas 1957: Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1970-1880. Tübingen
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.) 2017: Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.
- Gagel, Walter 2005: Geschichte der politischen Bildung in Deutschland 1945-1989/90. 3., überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden
- Gollob, Rolf/Graf-Zumsteg, Christian/Bachmann, Bruno/Gattiker, Susanne/Ziegler, Béatrice 2007: Politik und Demokratie – leben und lernen. Bern
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman/Schluf, Henning/Vogler, Hans-Joachim 2006: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Opladen
- Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia 2010: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar
- Kerschensteiner, Georg 1966: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In: Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. 1, besorgt von Georg Wehle. Paderborn
- Kuhn, Hans Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hg.) 1993: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2. Aufl., Opladen
- Lötscher, Alexander/Schneider, Claudia/Ziegler, Béatrice (Hg.) 2016: Reader Was soll Politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute. Bern
- Mambour, Gerrit 2007: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter 2014: Politische Bildung im Prozess der deutschen Vereinigung. In: Sander, Wolfgang/Steinbach, Peter (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn, S. 226-239
- Moser-Lécho, Daniel V. 2000: Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg/Ue.
- Moser, Heinz/Kost, Franz/Holdener, Walter 1978: Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz. Stuttgart
- Negt, Oskar 1968: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt/M./Köln

- Oser, Fritz/Reichenbach, Roland 2000: Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht, hg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern
- Quackernack, Jürgen 1991: Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel? Opladen
- Rühlmann, Paul 1908: Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung. Leipzig
- Sander, Wolfgang 2009: Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem „politischen Jahrhundert“. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2013: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 3., aktual. Aufl., Marburg
- Sander, Wolfgang 2017: Aufgaben und Probleme politischer Bildung in Österreich. In: Helms, Ludger/Winerither, David M. (Hg.): Die österreichische Demokratie im Vergleich. 2. Aufl., Baden-Baden, S. 503-526
- Sander, Wolfgang/Steinbach, Peter (Hg.) 2014: Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.) 2016: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
- Schneider, Heinrich 1977: Der Minimalkonsens. Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 11-36
- Wehling, Hans-Georg 1977: Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte in der politischen Bildung. Bonn

Michael May, Kerstin Pohl

Politikdidaktische Konzeptionen

1. Anfänge politikdidaktischer Konzeptionen

Im Zuge der Entwicklung moderner Gesellschaften werden im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit von der heranwachsenden Generation Fähigkeiten erwartet, die allein durch Eingewöhnung in eine gesellschaftliche Praxis nicht mehr erlernt werden können. Die Ausdifferenzierung eigenständiger gesellschaftlicher Bereiche wie Verwaltung, Rechtsprechung, Wirtschaft oder Wissenschaft führt deshalb zur „Geburt der Schule und des Klassenzimmers“ (Terhart 2019, 410). Bei der Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation tritt neben die Sozialisation, verstanden als das gleichsam natürliche und lebensweltlich organisierte Hineinwachsen des Menschen in die Gesellschaft, die intentionale und organisierte Einflussnahme im Rahmen eigener Lehranstalten. Fragen des Lehrens und Lernens unterliegen damit einer besonderen Begründungsnotwendigkeit und werden an professionelle, eigens geschulte Lehrkräfte gegeben. Unterrichtslehre und später wissenschaftliche Didaktik entwickeln sich seitdem zum professionellen Repertoire des Lehrpersonals (vgl. Terhart 2019).

Blieben die Unterrichtsinhalte, Unterrichtsziele und Vermittlungswege zunächst noch stark den gesellschaftlichen Konventionen und Herrschaftsinteressen des neuzeitlichen Staates verhaftet, so emanzipiert sich die wissenschaftliche Didaktik zunehmend von dieser Inanspruchnahme und versucht, die Fragen nach Sinn und Zweck, Gegenständen und Wegen des Unterrichts auf wissenschaftlicher Grundlage zu beantworten. Gerade in der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland lässt sich diese Emanzipation nachvollziehen: Die Funktionsbestimmung der politischen Erziehung/Bildung entwickelte sich von der Herrschaftslegitimation (z. B. Kaiserreich, Nationalsozialismus, DDR) über die Mission (z. B. Re-Education nach 1945) bis hin zur Ermöglichung von Mündigkeit (Anfänge bereits in der Weimarer Republik, verstärkt dann mit der didaktischen Wende in der Bundesrepublik ab den 1960er-Jahren) (vgl. Busch 2016; Sander 2005).

Organisierte Einflussnahme auf Heranwachsende erfordert Begründung

Didaktik liefert wissenschaftliche Begründung

Die Entstehung politikdidaktischer Konzeptionen erfolgt in der Bundesrepublik dann im Zuge der allgemeinen Verwissenschaftlichung didaktischen Denkens und vor allem im Zusammenhang mit der allmählichen Einführung eines eigenen Unterrichtsfachs der politischen Bildung und der damit einhergehenden Etablierung politikdidaktischer Lehrstühle an den Universitäten. Allgemeindidaktische *Modelle* (vgl. Jank/Meyer 2008; Terhart 2019) und politikdidaktische *Konzeptionen* stehen dabei in einem engen wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhang.

2. Was sind politikdidaktische Konzeptionen?¹

Konzeptionen
sind
komplexe,
normative
Theorien

Politikdidaktische Konzeptionen beantworten die Fragen, welche Ziele politische Bildung anstreben sollte, mit welchen Gegenständen sich die Schüler/-innen befassen sollten, welche Lernwege dafür geeignet sind und welche Lernbedingungen dabei berücksichtigt werden müssen. Da die Antworten auf diese Fragen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen (Implikationszusammenhang), können Konzeptionen als komplexe Theorien verstanden werden. Die Komplexität der Konzeptionen und daran orientierter politischer Bildungsprozesse stellt eine evidenzbasierte Begründung durch empirische Forschung vor große Herausforderungen.

Zudem basieren politikdidaktische Konzeptionen grundsätzlich auf Wertvorstellungen. Die Angemessenheit von Zielen, Inhalten und Wegen der politischen Bildung kann nur auf der Grundlage normativer Erwägungen beurteilt werden. Politikdidaktische Konzeptionen sind somit immer auch präskriptive sozialwissenschaftliche Theorien. Die Verfasserinnen und Verfasser gehen häufig von normativ gefärbten Demokratieverständnissen, Bürgerleitbildern, Politikverständnissen, Gesellschaftsbildern, Menschenbildern oder Bildungsverständnissen aus. Nicht zuletzt in Abhängigkeit von ihrem wissenschaftlichen Werdegang beziehen sie sich dabei auf unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen. So geht etwa Bernhard Sutor (1984, 1992) ausführlich auf sein Menschenbild ein und beruft sich dabei auf die Tradition der aristotelischen Philosophie. Hermann Giesecke (1965, 1972) begründet sein Politikverständnis vor allem mithilfe von Schriften pluralistischer Politikwissenschaftler und Soziologen der frühen Bundesrepublik (vgl. Pohl 2014) und Rolf Schmiederer (1971, 1977) greift für die Darstellung seiner kritischen gesellschaftstheoretischen Vorstellungen unter anderem auf Autoren aus dem Umfeld der Frank-

fürter Schule zurück. Mitunter sind persönliche biografische Erfahrungen prägend für die fachwissenschaftlichen Bezüge. So legitimiert Wolfgang Hilligen, der existenzielle Erfahrungen in Kriegsdienst und Gefangenschaft durchlebte, seine normativen Annahmen vor allem mithilfe existenzphilosophischer Schriften (vgl. Pohl 2010).

Die bisher genannten „Klassiker“ (May/Schattschneider 2011; 2014) der politischen Bildung haben ihre Konzeptionen nicht in einer einzigen Monografie verfasst, sondern in einer weitgefächerten Publikationsarbeit entfaltet. Teilweise sind die Veränderungen der konzeptionellen Vorstellungen im Laufe der Schaffensphase so erheblich, dass man nicht von einem über die Zeit konsistenten Gedankengebäude sprechen kann. So kann man sowohl für Schmiederer als auch für Giesecke argumentieren, dass sie zwei Konzeptionen vorgelegt haben: Schmiederer mit seiner Monografie von 1971 „Zur Kritik der politischen Bildung“ und der stark revidierten Neufassung von 1977 „Politische Bildung im Interesse der Schüler“, Giesecke mit seiner Monografie von 1965 „Didaktik der Politischen Bildung“ und der ebenfalls deutlich veränderten gleichnamigen Neuausgabe von 1972. Obwohl die Autoren vielen ihrer Gedanken treu geblieben sind, ist wissenschaftlich umstritten, inwiefern sie sich von ihren Ursprungsideen entfernt und in den Neuausgaben ihrer Monografie neue Konzeptionen vorgelegt haben.

Wenngleich die meisten Konzeptionen als Monografien vorliegen und mit weiteren Publikationen vertieft werden, sind Konzeptionen zudem nicht an Monografien gebunden. Entscheidend ist, dass von einer Autorin oder einem Autor Aussagen zu den relevanten Aspekten der politischen Bildung getroffen werden. Hilfreiche Zusammenstellungen dieser konzeptionellen Überlegungen sind Sammelbände mit den wichtigsten Aufsätzen, wie beispielsweise der Band „Politikdidaktik als Wissenschaft“ von Peter Massing (2011).

Schließlich sind Konzeptionen nicht unbedingt an das Œuvre eines einzelnen Autors gebunden. So lassen sich auch Denkrichtungen wie die „Kritische politische Bildung“ oder die „Demokratiepädagogik“ als Konzeptionen verstehen, die von verschiedenen Autorinnen und Autoren mit ähnlichen Vorstellungen von den Zielen, Inhalten, Methoden und Lernwegen sowie mit ähnlichen Verständnissen von Politik und Demokratie vertreten werden. In diesen Fällen ist jedoch von einer großen Heterogenität der Publikationen auszugehen. Die konturierte Beschreibung der Grundzüge der jeweiligen Konzeption wird dadurch erschwert.

Konzeptionen liegen nicht immer als einzelne Monografien vor

3. Entwicklung politikdidaktischer Konzeptionen

Verbindungs- Die im letzten Abschnitt gelieferte Definition politikdidaktischer
 linien zu Konzeptionen ist in gewisser Weise idealtypisch zu sehen und kenn-
 allgemein- zeichnet bereits ein spezifisches Entwicklungsstadium, mithin das
 didaktischen Verständnis der lehr-lern-theoretischen Didaktik (siehe unten).
 Modellen Gleichwohl finden sich in der Entwicklung politikdidaktischer Kon-
 zeptionen auch Verbindungslinien zu weiteren allgemeindidakti-
 schen Modellen (vgl. Blankertz 1973; Jank/Meyer 2008).

Vor allem in den erwähnten klassischen politikdidaktischen Kon-
 zeptionen kommt Überlegungen eine besondere Bedeutung zu, wie
 aus der Fülle des zur Verfügung stehenden Wissens eine Auswahl
 erfolgen soll (vgl. Sander 2005). Während beispielsweise Bernhard
 Sutor oder Hermann Giesecke Kategorien wie Konflikt, Problem,
 Interesse, Ideologie, Macht oder Recht zur Stoffauswahl und -er-
 schließung nutzen, stehen bei Wolfgang Hilligen existenzielle Prob-
 leme, bei Kurt Gerhard Fischer die Exemplarität eines Unterrichts-
 gegenstandes zur Erlangung zentraler Einsichten und bei Rolf
 Schmiederer die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die sich
 aus ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Situation ergeben, im Mittel-
 punkt (vgl. May/Schattschneider 2014). Damit aktualisiert sich in
 diesen frühen politikdidaktischen Konzeptionen ein *bildungstheore-*
tisches Denken, bei dem die Frage nach „Bildungswert und Bildungs-
 gehalt der Inhalte zentral“ (Terhart 2019, 411) ist. Gleichwohl be-
 schränken sich die politikdidaktischen Konzeptionen von Beginn an
 nicht auf diese Frage, sondern beziehen – wenn auch z. T. nachge-
 ordnet – Überlegungen zu Zielen und Methoden mit ein. In diesem
 Sinne kommt Wolfgang Hilligen zur Bestimmung, dass es bei poli-
 tikdidaktischen Konzeptionen um die drei Fragen gehe: „Warum,
 Wozu?“, „Was?“ und „Wie?“ (Hilligen 1985, 21). Dies ist auch für
 die Definition politikdidaktischer Konzeptionen prägend geworden
 und offenbart ein lehr-lern-theoretisches Didaktik-Verständnis.
 Demnach können (politik-)didaktische Konzeptionen sich nicht auf
 Fragen der Inhaltsauswahl beschränken, sondern müssen Bedingun-
 gen, Ziele (in jüngerer Zeit Kompetenzen), Inhalte, Methoden und
 Effekte in ihrem Bedingungsgefüge („Implikationszusammenhang“,
 Blankertz 1973, 94) betrachten (vgl. Terhart 2019).

Auseinander- Obwohl sich die klassischen politikdidaktischen Konzeptionen
 setzung um vor allem in der Berücksichtigung allgemeindidaktischer Erkennt-
 konkurrie- nisse und Entwicklungen durchaus ähnelten, wurden sie als „alter-
 rende Theo-
 remodelle der
 Klassiker

native Gesamtbilder von den Aufgaben der politischen Bildung“ entworfen und stellten damit „konkurrierende Theoriemodelle“ dar (Sander 2005, 26f.). Im Zuge gesellschaftspolitischer und bildungspolitischer Auseinandersetzungen in den späten 1960er- und den 1970er-Jahren kam es auch in der Politikdidaktik zu erbitterten Auseinandersetzungen um die Konzeptionen, weil die normativen Grundannahmen der Verfasser über Politik und Gesellschaft und vor allem ihre Bewertung der Verfassungsrealität sich teilweise diametral gegenüberstanden.

Erst mit dem Abflauen der ideologischen Kontroversen in Politik und Gesellschaft in den 1980er-Jahren und dem institutionellen Rückbau der politikdidaktischen Arbeitsbereiche an den Universitäten ließen die Grabenkämpfe nach und die im Beutelsbacher Konsens formulierten Grundsätze etablierten sich als Minimalkonsens in der schulischen politischen Bildung. Damit ebnete aber auch die Produktion groß angelegter Konzeptionen ab (vgl. Pohl/Buchstein 2020). Beeinflusst durch Entwicklungen in der allgemeinen Didaktik kamen erst um die Jahrtausendwende neue politikdidaktische Konzeptionen hinzu. Diese treffen weiterhin Aussagen zu Zielen, Inhalten und Methoden etc., setzen aber neue Akzente. So legte Tilman Grammes (1998) eine „Kommunikative Fachdidaktik“ vor, die die Aufgabe des Unterrichts vornehmlich im Verstehen von und der kommunikativen Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Wissensformen (= Bereichslogiken) in der Lebenswelt, der Politik und den Sozialwissenschaften sieht. Weil im Unterricht unterschiedliche Logiken aufeinandertreffen, wird Kommunikation nötig. Einflüsse der kritisch-kommunikativen allgemeinen Didaktik, die Unterricht als Beziehungs- und Kommunikationsgeschehen begreift, werden deutlich (vgl. Terhart 2019). Auch das von Wolfgang Sander zuerst 2001 veröffentlichte Werk „Politik entdecken – Freiheit leben“ (2013), in dem die Ermöglichung von Freiheit als primärer Sinn politischer Bildung verstanden wird, setzt neue Akzente. Vor allem die Einsicht, dass Politikunterricht mit den individuellen Wahrnehmungen und Gesellschaftsbildern der Schüler/-innen, mit der „Entstehung der Welt im Kopf“ (Sander 2013, 151) rechnen muss, ist prägend und greift Impulse aus der konstruktivistischen allgemeinen Didaktik auf (vgl. Terhart 2019). Schließlich liegt seit 2007 von Andreas Petrik (2013) eine „genetische Politikdidaktik“ vor, die simulierte Ursprungssituationen (Gesellschaftsgründungen) in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt und somit nicht fertiges Wissen

Beutelsbacher
Konsens als
Minimal-
konsens

Neue Konzeptionen seit der
Jahrtausend-
wende

präsentiert, sondern aktive Entdeckungsprozesse inszeniert. Einflüsse aus der allgemeinen genetischen und Lehrkunstdidaktik werden deutlich (vgl. Jank/Meyer 2008).

Auch andere zeitgenössische Didaktikerinnen und Didaktiker haben Monografien vorgelegt, die jeweils spezifische Schwerpunkte wie Wertebildung, die Bedeutung von Anerkennung oder die Bedeutung von politischen Theorien ins Zentrum stellen. Diese weisen mitunter Merkmale politikdidaktischer Konzeptionen auf, werden aber in der Regel nicht als solche rezipiert.

4. Kritik und Wirkungsgeschichte

Studienbücher bieten einen Überblick

Die Komplexität und Abstraktheit politikdidaktischer Konzeptionen, die notwendigerweise von konkreten Unterrichtssituationen absehen müssen, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können, führten dazu, dass diese vielfach ‚übersetzt‘, zusammengefasst und konkreter auf die Unterrichtsgestaltung bezogen wurden. Trotz der Kritik an ihrer mangelnden Praxisrelevanz leben die politikdidaktischen Konzeptionen somit in transformierter Form fort. Eine wichtige Rolle spielen hierbei Studienbücher, die einen Überblick über die Geschichte der politischen Bildung, zentrale Kontroversen und/oder Ansätze zur Unterrichtsplanung bieten. Das gilt zum Beispiel für Walter Gagels „Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts“ von 1983 oder in jüngster Zeit für Joachim Detjens „Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland“, die beide nicht den Anspruch erheben, eine eigene Konzeption vorlegen zu wollen (vgl. Gagel 1983, 9; Detjen 2013, XI). Auch die „Politik-Didaktik“ (Reinhardt 2018, 9) von Sibylle Reinhardt versteht sich eher als „Handbuch“ (siehe Untertitel). Alle drei Werke treffen Aussagen zu Zielen, Inhalten und Methoden der politischen Bildung, setzen eigene Akzente und werden damit selbst den formulierten Ansprüchen an eine Konzeption gerecht, geben sich aber nicht als „alternative Gesamtbilder“ (Sander 2005, 26f.), sondern weisen einen stärker integrativen Charakter auf.

Zusammenhang von Konzeptionen und didaktischen Prinzipien

Mitunter wird in den Studienbüchern die enge Verbindung der politikdidaktischen Konzeptionen mit den politikdidaktischen Prinzipien betont. Die Konzeptionen werden dann als Ursprung bestimmter Prinzipien verstanden. So lässt sich bei Kurt Gerhard Fischer ein fallorientiertes oder bei Hermann Giesecke ein konfliktorientiertes Vorgehen studieren etc. Dabei ist aber zu berücksichti-

gen, dass die konzeptionellen Ausführungen des jeweiligen Autors immer nur eine spezifische Lesart eines politikdidaktischen Prinzips enthalten. So sind Probleme bei Hilligen beispielsweise immer existenzielle Herausforderungen, von denen das Überleben der Menschheit abhängt, und Schülerorientierung meint bei Schmiederer nicht etwa bloß eine Orientierung an den Interessen, die Schülerinnen und Schüler spontan von sich aus äußern, sondern die Berücksichtigung ihrer gesellschaftlichen Position als Ausgangspunkt des Lernprozesses, weil sich daraus laut Schmiederer ihre „objektiven“ Interessen ergeben, die sie zunächst erkennen und verstehen müssen (vgl. May/Schattschneider 2014). Darüber hinaus werden in Konzeptionen trotz der Schwerpunktlegung auf bestimmte politikdidaktische Prinzipien auch weitere Prinzipien berücksichtigt.

Hinsichtlich der Bedeutung politikdidaktischer Prinzipien für die Unterrichtspraxis gibt es in der aktuellen Politikdidaktik unterschiedliche Vorstellungen: Während einige in den Prinzipien Planungs- und Reflexionshilfen für den Unterricht sehen, die im Unterricht möglichst umfassend realisiert werden sollen (vgl. Sander 2013), verstehen andere in den Prinzipien eher relativ distinkte Wege der Unterrichtsorganisation, die an die Konzeptionen anschließende und unterscheidbare Lernwege zum Politischen beschreiben (vgl. May 2015; Reinhardt 2018).

5. Funktion und Zukunft politikdidaktischer Konzeptionen

Politikdidaktische Konzeptionen als ‚wissenschaftliches Genre‘ sehen sich auch der Kritik ausgesetzt. Die oft überbordenden Theoriebezüge seien Merkmale der akademischen Diskussion, aber wenig funktional für die konkrete Unterrichtsarbeit. Hilbert Meyer prägte im Zusammenhang mit den allgemeindidaktischen Modellen den Begriff der „Feiertagsdidaktiken“ (Jank/Meyer 2008, 36), da sie von unrealistischen theoretischen Annahmen ausgingen und kaum brauchbare Bezüge zur Praxis aufwiesen. Entsprechend stellten Hans-Joachim Lißmann und Fritz Sandmann 1987 für die Politikdidaktik fest: „Die Frage, weshalb sich eine Beschäftigung mit didaktischen Konzepten für den Lehrer lohnt, wurde bisher noch nicht genügend thematisiert“ (Lißmann/Sandmann 1987, 87). Selbst beim Versuch, die politikdidaktischen Konzeptionen praktisch zu wenden und auf ihrer Grundlage Unterrichtsplanungen zu entwickeln, stellen sich

Praxisrelevanz
von Konzeptionen

Zweifel ein, ob der Aufwand den Nutzen lohnt. So kommt Tilman Grammes nach einer Durchsicht einschlägiger Versuche zu dem Fazit, dass die durch Konzeptionen angeleiteten Unterrichtsplanungen „zu keinen irgendwie trennscharfen Ergebnissen“ (Grammes 1998, 201, FN 12) führten – wobei in seiner Kritik unklar bleibt, ob dies an den Konzeptionen oder lediglich an den *Ableitungen* für die Praxis liegt. Ein Gegenbeispiel bietet überdies die Publikation der Unterrichtsplanungen zur Familienpolitik, die 1978 im Nachgang zur Tagung in Beutelsbach in Mühlhausen diskutiert wurden (vgl. Schiele/Schneider 1980).

Konzeptionen
praktisch
fruchtbar
machen

Trotz aller Kritik: Auch wenn politikdidaktische Konzeptionen den Implikationszusammenhang zwischen den Zielen, Inhalten, Lernwegen und Bedingungen im politischen Unterricht primär theoretisch beschreiben, können sie eine große praktische Relevanz entfalten. Sie können sowohl bei der Planung als auch bei der Analyse und Bewertung von politischem Unterricht helfen, indem sie deutlich machen, welche Ziele, Inhalte und Lernwege politischer Bildung vor dem Hintergrund eines bestimmten Demokratieverständnisses, Bürgerleitbilds, Gesellschaftsbilds, Politikverständnisses, Menschenbilds und Bildungsverständnisses angemessen sind. Die Auseinandersetzung mit politikdidaktischen Konzeptionen schon im Studium kann zudem dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte ein Bildungsverständnis für das Unterrichtsfach der politischen Bildung entwickeln. Gerade weil die Praxis dann gekennzeichnet ist durch multiple Entscheidungszwänge (vgl. Wahl 1991), die durch technische und organisatorische Rahmenbedingungen, Klassenführung, Heterogenität, Rhythmisierung und weitere Faktoren entstehen, ist ein klares Bildungsverständnis als Richtschnur für wissenschaftlich fundierte fachdidaktische Entscheidungen in der Praxis notwendig.

Wissenschaft-
licher Erkennt-
niswert von
Konzeptionen

Darüber hinaus zeigen die intensiven theoretischen Diskussion in der Hochphase der Politikdidaktik in den 1960er- und 1970er-Jahren, die theoretischen Diskussionen um die demokratietheoretischen Grundlagen der politischen Bildung in den 1990er-Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts etwa die Diskussionen um den Konstruktivismus, die kritische politische Bildung oder den Bildungs- und Kompetenzbegriff, wie sehr die Auseinandersetzungen um die demokratietheoretischen, bildungstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen die Politikdidaktik befruchten können. Für die „konzentrierte (...) Befolgung einer dezidierten Theorieperspektive“ (Terhart 2019, 416) bedarf es der Neuentwicklung von

politikdidaktischen Konzeptionen. Für diese gilt auch jenseits der Wichtigkeit der Praxisrelevanz für die politische Bildung: „Die theoretische Durchdringung von Unterricht muss nicht von vornherein und jederzeit den praktischen Nutzen für (angehende) Lehrkräfte im Blick haben; Theorie des Unterrichts hat auch in einer streng wissenschaftlichen Perspektive einen Erkenntniswert“ (ebd.).

Eine offene Flanke politikdidaktischer Konzeptionen und Prinzipien bildet deren empirische Erforschung. Mitunter sind Erfahrungsberichte, Beispiele und Fälle zu finden, die aber nicht den Standards empirischer Forschung entsprechen. Allenfalls die „genetische Politikdidaktik“ von Andreas Petrik (2013) weist mit der exemplarischen Erforschung von individuellen Bildungsgängen durch Nutzung der Argumentationsanalyse eine empirische Grundierung auf. Petrik kann zeigen, wie im Kontext von Unterricht, der sich an der Konzeption orientiert, Prozesse der Kompetenzentwicklung und Politisierung der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Insgesamt hat die konzeptionell arbeitende Politikdidaktik aber qualitative und quantitative Zugänge zu ihrem Gegenstand häufig vernachlässigt, sodass bis heute unklar ist, wie eine Beforschung politikdidaktischer Konzeptionen eigentlich aussehen könnte. Für neue Konzeptionen gilt, dass sie neben demokratiethoretischen und gesellschaftstheoretischen Begründungen stärker auch die empirische Erfassung der durch sie angestoßenen Unterrichtsrealität in den Blick nehmen sollten.

Die existierenden empirischen Forschungen in der Politikdidaktik nehmen ihren Ausgangspunkt entsprechend nicht von konzeptionellen Überlegungen, sondern von nicht „einheimischen Begriffen“ (J.F. Herbart), wissenschaftlichen Modellen und Theorien (z. B. subjektive Theorien, implizite Wissensbestände, Selbstbilder, Angebots-Nutzungs-Modell). Diese Forschungen kommen – wollen sie fachdidaktische Forschung sein – freilich nicht ohne Bezüge zu konzeptionellen Erwägungen aus oder müssen ihre Ergebnisse vor dem Hintergrund der normativen politikdidaktischen Konzeptionen interpretieren. So sind beispielsweise die diversen operationalisierbaren Kompetenzmodelle in der politischen Bildung durchaus anschlussfähig an die Zieldimension der Konzeptionen und lassen sich im Kontext von komplexen Angebots-Nutzungs-Modellen erforschen.

Wie geht es weiter mit den politikdidaktischen Konzeptionen? In einer pessimistischen Lesart muss man befürchten, dass die Zukunft konzeptioneller politikdidaktischer Arbeit auf dem Spiel steht, weil

Unzureichende empirische Erforschung als offene Flanke

Rückgriffe empirischer Forschungen auf konzeptionelle Überlegungen

Evidenzbasierung zum neuen Goldstandard der Schulpädagogik und Fachdidaktik geworden ist und die Konzeptionen hier Defizite haben, die bislang nicht behoben werden konnten. Mit einem optimistischen Blick bleibt politische Bildung angesichts einer sich verändernden Welt aber auch weiterhin auf konzeptionelle Erwägungen und daran anschließenden Handlungsempfehlungen für die Praxis angewiesen. Darüber hinaus können die Konzeptionen wichtige Anregungen für die Relevanzen empirischer Forschung geben (vgl. Terhart 2019).

Anmerkung

- 1 Der folgende Abschnitt folgt dem Argumentationsgang in Pohl 2020.

Literatur

- Blankertz, Herwig 1973: Theorien und Modelle der Didaktik. München
- Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn
- Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl., München
- Gagel, Walter 1983: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Studienbuch politische Didaktik I. Opladen
- Giesecke, Herrmann 1965: Didaktik der Politischen Bildung. München
- Giesecke, Herrmann 1972: Didaktik der Politischen Bildung. Neue Ausgabe. München
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft. Opladen
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Praxisbezug. Ein Studienbuch. Opladen
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert 2008: Didaktische Modelle. Berlin
- Lißmann, Hans-Joachim/Sandmann, Fritz 1987: Unterrichtsmodelle – ein Thema – drei didaktische Konzeptionen. In: Nitzschke, Volker/Sandmann, Fritz (Hg.): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. Stuttgart, S. 86-110
- Massing, Peter 2011: Politikdidaktik als Wissenschaft. Ein Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- May, Michael 2015: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 50-68

- May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.) 2011: Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.
- May, Michael/Schattschneider, Jessica 2014: „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 31-41
- Petrik, Andreas 2013: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen/Berlin/Toronto
- Pohl, Kerstin 2010: Biografie und Theorie – Wolfgang Hilligens erste Schritte zur politischen Bildung. In: Breit, Gotthard/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hg.): Hauptsache politische Bildung. Kontroversität, Schülerorientierung, Aktualität, Problemorientierung. Schwalbach/Ts., S. 75-87
- Pohl, Kerstin 2014: Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke, 2., korr. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Pohl, Kerstin 2020: Politikdidaktische Konzeptionen. In: Achour et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt/M., S.159-162
- Pohl, Kerstin/Buchstein Hubertus 2020: Die Kontroverse als Konsens? Kontroversität in der Demokratie und in der politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung, H. 4, S. 10-16
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 9. Aufl., Berlin
- Sander, Wolfgang 2005: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung, 3. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 13-47
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.) 1980: Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart.
- Schmiederer, Rolf 1971: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt/M.
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung. 2 Bde., Paderborn
- Sutor, Bernhard 1992: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach/Ts.
- Terhart, Ewald 2019: Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York, S. 409-417
- Wahl, Diethelm 1991: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim

Reinhold Hedtke

Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen

Fachwissenschaften erzeugen, überprüfen und verwenden wissenschaftliches Wissen, Schulfächer vermitteln das praktische, wissenschaftliche und normative Wissen, das eine Gesellschaft für tradierenwert hält. Fachwissenschaften entstehen, vergehen und zerteilen sich mehr oder weniger autonom und kontingent in der historischen Evolution des Wissenschaftssystems (vgl. Mittelstraß 2005, 237). Schulfächer entstehen aus kontingenten politischen und kulturellen Auseinandersetzungen über das im Bildungssystem zu repräsentierende Wissen einer Gesellschaft (vgl. Sander 2010, 31-33). Typischerweise drücken sie das vorherrschende Selbstbild einer Gesellschaft sowie das als gesellschaftlich wichtig anerkannte Wissen und ihre Machtverhältnisse aus (vgl. Popkewitz 1997). Nachfolgend geht es um die fachlichen Bezugsdisziplinen für die politische Bildung, nicht um die Erziehungswissenschaft, die für den Bildungsbegriff unverzichtbar bleibt.

Politische Bildung konstituiert sich durch ihre Ziele, Orte und eingelebten Praktiken sowie durch die Wissensbestände, auf die sie sich grundlegend bezieht. Sozialwissenschaftliches Wissen existiert im Überfluss, politische Bildung greift darauf selektiv zu. Selektivität resultiert aus der Spannung zwischen Offenheit und Kontingenz von Wissenschaft und Welt, Tradition und Innovation, Orientierungsbedürfnissen und Legitimationsinteressen, die die Gesellschaft und ihr Bildungssystem prägen.

Ausgewähltes
Wissen

Dabei geht es darum, dem ausgewählten Wissen Struktur und Stringenz zu verleihen sowie Gestalt und Geltung zu verschaffen. So werden fachwissenschaftliche Grundlagen mithilfe schulfachspezifischer Leitbilder und Ziele ausgewählt, ausgerichtet und angeordnet. Dieser Konstruktionsprozess basiert auf Auffassungen über den Ort des Faches in der Fächerhierarchie und der Obligatorik der Schule, über die Eigenheiten von Einzeldisziplinen, Reichweite und Legitimität ihrer Erklärungsansprüche, die Relevanz von anderen Wissensformen und die eingelebten (schul-)fachtypischen Praxen, Kulturen und Kanons. Typischerweise sind Prozess und Konstrukt kontrovers.

1. Sozialwissenschaft, Gesellschaft und Politik

Auch die fachwissenschaftlichen Grundlagen politischer Bildung resultieren aus einem meist konflikthaften gesellschaftlichen Prozess der Wissensproduktion. Sie konstituieren zugleich eine soziale Praxis der Wissensaneignung und -verwendung in Schule, Unterricht und Lehrerausbildung. Die Kontroversen drehen sich darum, welches Wissenschaftswissen aus welchen Domänen und Disziplinen auszuwählen ist (Bildungsrelevanz). Entscheiden muss man auch, ob und welches praktische Wissen aus Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zusätzlich aufzunehmen ist (Pluralität der Wissensformen; vgl. Grammes 2009). Die Selektion von Wissensbeständen und Kompetenzen für die politische Bildung ist selbst ein Politikum. Sie ist auch fachdidaktische Wissenspolitik, die auf Durchsetzung einer favorisierten Wissensordnung zielt.

Kontroversen
um das
Wissen

Unterschiedliche Positionen zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen gründen auf unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung, Leitperspektive(n) und Gegenstandsbereich(en) politischer Bildung, von der Legitimität und Rangordnung wissenschaftlicher, praktischer, lebensweltlicher Wissensformen und Subjektivität in der politischen Bildung und nicht zuletzt auf epistemologischen, wissenschaftstheoretischen, methodologischen und disziplinären Positionen.

Vorstellungen
von Bildung

Bildungsrelevantes wissenschaftliches Wissen erwartet man vor allem aus den Sozialwissenschaften, ferner aus der Rechtswissenschaft. Unter „Sozialwissenschaft“ lassen sich die Disziplinen zusammenfassen, „die sich mit der Ordnung und Organisation des menschlichen Zusammenlebens beschäftigen“ (Lehner 2011, 14). Ähnlich kann man den Gegenstandsbereich eines Lernbereichs „Soziale Studien“ als „das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen“ begreifen (Sander 2010, 39, Herv. entfernt). Zu den Sozialwissenschaften zählen Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Sozialpsychologie und Sozialanthropologie sowie als jüngste Disziplin Politikwissenschaft.

Im Feld der Sozialwissenschaften stehen unterschiedliche Ideen zur Lösung wissenschaftlicher und praktischer Probleme in Konkurrenz zueinander (Pluralität, Kontroversität). Zugleich arbeiten sie, meist stillschweigend, mit einer Reihe interdisziplinär oder transdisziplinär gemeinsamer Begriffe, Konzepte, Prinzipien, Annahmen und Einsichten (vgl. Lehner 2011, 416f.; Hedtke 2019). Beispiele sind Akteur, Gemeinwohl, Institution, Macht, Markt, Norm, Ordnung, Staat,

Dissens und
Konsens

System, Tausch und Wettbewerb. Zu den klassischen Leitideen in den Sozialwissenschaften zählen beispielsweise die Annahme von sozialen Regelmäßigkeiten, die unaufhebbare Verstrickung der Wissenschaft mit ihrem Gegenstandsbereich, die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (Berger/Luckmann), auch durch die Wissenschaften, sowie die Selbstaufklärung der Gesellschaft.

Jede einzelne Sozialwissenschaft weist eine methodologisch und theoretisch *immanent* pluralistische Struktur auf. So existieren z. B. weder *der* politikwissenschaftliche noch *der* wirtschaftswissenschaftliche oder *der* soziologische Staatsbegriff, es gibt ihn jeweils nur im Plural. Die Disziplinen schöpfen aus einem *gemeinsamen* Repertoire sozialwissenschaftlicher Methodologien und Methoden, wenngleich sie unterschiedliche Akzente setzen. Aus der Struktur der Sozialwissenschaften kann man weder eine Leitdisziplin der politischen Bildung noch eine bestimmte Struktur von Domänen oder Schulfächern herleiten.

2. Domäne, Disziplin und Fach

Domäne als kognitionspsychologischer Begriff wurde im Zuge der Umsteuerung auf Kompetenzorientierung populär. Franz E. Weinert bezeichnet damit sinnvolle Aufgabenbereiche wie z. B. Baseball, Schach, Naturwissenschaften oder Physik samt dem zugehörigen domänenspezifischen Wissen für Problemlösungen (vgl. Weinert 2001, 47-50).

Domäne wird oft als Synonym für Schulfach und Wissenschaftsdisziplin verwendet, dann fallen Fach und Disziplin zusammen, der Domänenbegriff wird überflüssig (vgl. Sander 2011, 11f.). Einige Fachdidaktiker ersetzen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung im Sinne von Wolfgang Klafki faktisch durch ein Prinzip Disziplinorientierung (vgl. Klafki 1996, 167-169). Im Hintergrund stehen Ideen von politischer Bildung mit dem Schulfach Politik und dem Leitbezug auf die Politikwissenschaft oder von ökonomischer Bildung mit dem Schulfach Wirtschaft und den Bezugsdisziplinen der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Oberle 2017, 24; Loerwald 2020, 245-247). Die Wissensordnung des Schulfachs entspricht dann prinzipiell der der Bezugsdisziplin, ohne dass das zu Abbilddidaktik führen muss. Politische bzw. ökonomische Bildung wird wesentlich mit Blick auf das disziplinäre Wissen der Bezugswissenschaft bestimmt und begründet.

Disziplinäre
Ordnung des
Schulfachs

Die Gesellschaft für Fachdidaktik definiert eine (didaktische) Domäne als eine Gruppe affiner Fächer und damit deutlich breiter (vgl. GFD 2009), etwa Gesellschaftswissenschaften oder Sozialwissenschaften. Sie unterscheidet fachbezogene, domänenspezifische, fachübergreifende und überfachliche Standards und Kompetenzen. Ein Set sozialwissenschaftlicher Kompetenzen konstituiert dann die Domäne Sozialwissenschaften. Es ist durch eine domänenspezifische Konzeption von Bildung zu begründen. Die der Domäne zugeordneten Schulfächer tragen eine gemeinsame Verantwortung, indem sie durch *fachspezifische* Bildung und Kompetenzen die *domänen-*spezifische Bildung und ihre Kompetenzen fördern. Fachbildung soll nachvollziehbar zur Allgemeinbildung beitragen.

Domäne
Sozialwissen-
schaften

Tabelle 1: Die problembezogene Struktur der Domäne Sozialwissenschaften

| | Sozialwissenschaftliches, institutionales und lebensweltliches Wissen |
|---|--|
| Fachdidaktische Leitfragen: <i>Gestaltungsorientierung</i> | (1) Wie können Subjekte lernen, ihr Zusammenleben in der Gesellschaft autonom und verantwortungsvoll zu gestalten? (<i>Mündigkeit</i>) (2) Wie kann Wissen und Können zur selbstbestimmten Gestaltung der <i>Lebensführung</i> in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft beitragen? (3) Wie kann Wissen und Können <i>Urteilsfähigkeit</i> über die Gestaltung von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft und <i>Handlungsfähigkeit</i> fördern? |
| Kompetenzorientierte Grundfragen sozialwissenschaftlichen Denkens: <i>Wissenschaftsorientierung</i> | (1) Wie kann man sozialwissenschaftliche <i>Beschreibungen</i> und <i>Analysen</i> anfertigen? (2) Was kann man mit sozialwissenschaftlichen <i>Daten, Modellen</i> und <i>Theorien</i> wie erklären? (3) Wie <i>wirken</i> sozialwissenschaftliches, institutionales und lebensweltliches Wissen? (4) Wie kann und wie soll man sozialwissenschaftliches Wissen <i>verwenden</i> und <i>anwenden</i> ? |
| Gesellschaftliche Grundprobleme: <i>Problemorientierung</i> | (1) Wie ist gesellschaftliche (politische, soziale, wirtschaftliche, rechtliche) Ordnung möglich? (2) Wie wandeln sich Gesellschaften? (3) Wie soll die Gesellschaft gestaltet werden? (4) Wer soll nach welchen Prinzipien und Regeln worüber entscheiden? (5) Wie sollen Verwirklichungschancen gestaltet und verteilt werden? |

Verändert aus Hedtke 2011, 53, Abb. 2.

Disziplinen entwickeln sich dynamisch weiter, teilen sich, verschmelzen oder gründen sich neu. Stundentafeln sind dagegen stabil und recht reformresistent. Disziplinen und Schulfächer sind historische, kontingente Konstrukte und im Kontext von gesellschaftlich-politischen Interessenkonflikten entstanden. Deshalb stehen Disziplinen und Fächer in einem latenten Spannungsverhältnis. Eine Reihe großer Disziplinen kommt gar nicht in den Stundentafeln vor, die Sozialwissenschaften erkämpften dort erst spät einen bis heute bescheidenen Platz.

3. Bezugsdisziplinen bei den Klassikern der politischen Bildung

Die Klassiker schöpften das für die politische Bildung relevante Wissen breit aus den Sozialwissenschaften (vgl. Grammes 2011). So spricht Walter Gagel explizit von sozialwissenschaftlicher Bildung und der lebenspraktischen Bedeutung sozialwissenschaftlichen Wissens, die dem Einzelnen zur kognitiven Orientierung in seiner Umwelt dienen (vgl. Gagel 2000, 11-20). Auch Bernhard Sutor betont, dass die „Fachdidaktik des Politischen“ und das durch das „Formalobjekt Politik“ (Sutor 1984 I, 26 f.) konstituierte Schulfach in Bezug zu einer Mehrzahl sozialwissenschaftlicher Disziplinen zu bringen sind. Er plädiert etwa für eine „politische Wirtschaftslehre“ (Sutor 1984 II, 162) und betont, Wirtschaftsbürger und Staatsbürger seien didaktisch nicht zu trennen. Wolfgang Hilligen schließlich hält dasjenige gesellschaftswissenschaftliche Wissen für die politische Bildung relevant, das zur Lösung fundamentaler Probleme beiträgt, und bezieht sich dabei auf die Sozialwissenschaften und die Rechtswissenschaft (vgl. Hilligen 1985, 41; 105).

Die Frage der Bezugsdisziplinen auch wissenschaftstheoretisch zu diskutieren, war für Klassiker der politischen Bildung noch selbstverständlich (vgl. z. B. Hilligen 1985, 74-93; Sutor 1984 I, 29-54). Heute dagegen bleibt die wissenschaftstheoretische Analyse oft rudimentär und unterkomplex oder sie fehlt ganz.

Eine ganze Reihe von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern steht in der sozialwissenschaftlichen Tradition politischer Bildung (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Engartner u. a. 2021). Andere dagegen verstehen die fachwissenschaftliche Basis politischer Bildung eher monodisziplinär und konzentrieren sie wesentlich auf

Bildungs-
relevantes
Wissen

Sozialwissen-
schaftliche
Tradition

die Politikwissenschaft (Detjen u. a. 2012; Oberle 2017). In der Wirtschaftsdidaktik herrscht eine ähnliche Kontroverse (vgl. Beitrag Ökonomisches Lernen).

3.1 Die politikwissenschaftliche Perspektive der politischen Bildung

Im Zuge von Kompetenzorientierung und damit einhergehender Gleichsetzung von Disziplin, Domäne und Schulfach entstanden in der politischen und in der ökonomischen Bildung disziplinistische, auf die Politikwissenschaft bzw. die Wirtschaftswissenschaft fokussierte Konzeptionen. Sie verzichten auf eine bildungstheoretische Grundlegung, begründen ihren Begriff von (fachlicher) Bildung vorwiegend aus ihrer Bezugsdisziplin, verwenden kognitionspsychologische Konzepte und vertreten fachwissenschaftliche Wissensstrukturen. So sehen sie Politikunterricht im Wesentlichen als einen „Vermittlungsprozess von politischen Sachverhalten und politikwissenschaftlichen Erkenntnissen“ (Detjen u. a. 2012, 14), die durch die Fachdidaktik ausgewählt und strukturiert werden.

„Politikwissenschaft ist die zentrale fachliche Bezugsdisziplin einer Politischen Bildung, die Politik als ihren ‚Kern‘ versteht“ (Oberle 2017, 25). Konzeptuelles politisches Wissen kommt dann aus der Politikwissenschaft, samt ihren Teildisziplinen Politische Soziologie und Politische Psychologie sowie den Interdisziplinen Politische Kulturforschung und Politische Ökonomie. Die ersten drei sollen der Politikdidaktik Informationen über die Bedingungen politischer Bildung liefern (vgl. ebd., 26). Als weitere Bezugsdisziplinen werden aber auch Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaft genannt.

In dieser Strömung dominiert ein Wissensbegriff, der Fachwissen als prinzipiell objektiv definierbar, konkret in Wissens- und Urteilskompetenzen beobachtbar sowie durch Messen der Lernergebnisse empirisch-systematisch überprüfbar versteht (vgl. Detjen u. a. 2012, 9-34). Das potenziell relevante fachliche Wissen und Können ist in der Politikwissenschaft prinzipiell vorhanden. Das schließt Pluralität und Kontroversität im politikwissenschaftlichen Wissen nicht aus. Im Zentrum stehen die Vermittlung von fachwissenschaftlichem Wissen und die optimale Förderung des Kompetenzerwerbs. Das Problem der Vermittlung *zwischen* unterschiedlichen Formen von Wissen stellt sich nicht, hermeneutische, subjektorientierte und *wissens*kritische Zugänge bleiben tendenziell ausgeschlossen (vgl. Grammes 2011, 37).

Leitdisziplin
Politikwissen-
schaft

Integrations-
wissenschaft

Diese Politikdidaktik sieht die sozialwissenschaftliche Integration als disziplinintern gewährleistet. Sie übernimmt den Begriff Integrationswissenschaft als eine Selbstbeschreibung der Politikwissenschaft im Anschluss an Ernst Fraenkel. Sie beziehe sich auf andere Disziplinen wie Soziologie, Wirtschaftswissenschaft oder Rechtswissenschaft zwecks „Aufhellung des Politischen“ (Massing 2002, 37). Konsequenterweise wird der Diskurs der sozialwissenschaftlichen politischen Bildung kaum rezipiert (z. B. Weißeno/Massing 2020).

Allerdings stößt die Integrationsaufgabe in der paradigmatisch pluralen Disziplin Politikwissenschaft heute nur noch auf wenig Resonanz – und bleibt so ein Problem der Fachdidaktik (vgl. Münch 2012, 451). Das allein spricht nicht gegen die politikwissenschaftliche Konzeption politischer Bildung, aber für die Aktualisierung des Anschlusses an die Bezugsdisziplin, einschließlich ihres internationalen Diskurses über Demokratie.

Zugleich nimmt sie eine Leerstelle im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich in Kauf, weil die konzeptionellen Pendanten mit Gesellschaft als Kern gesellschaftlicher, Wirtschaft als Kern ökonomischer und Recht als Kern rechtlicher Bildung dort heimatlos werden. Schließlich spielt sie einem Dualismus in der sozialwissenschaftlichen Domäne in die Hände, der sie zwischen einer politikwissenschaftlichen politischen und einer wirtschaftswissenschaftlichen ökonomischen Domäne aufteilt. Die anderen Sozialwissenschaften werden zur Restgröße.

3.2 Die sozialwissenschaftliche Perspektive der politischen Bildung

Die sozialwissenschaftliche Perspektive der politischen Bildung stellt die Regelung grundlegender Fragen und Probleme des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens ins Zentrum, insbesondere in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht, und bezieht Wissen aus Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Kulturwissenschaften ein (vgl. Autorengruppe 2011, 164 f.; Hippe 2010). Sie nutzt Zugänge aus den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, präferiert ein integratives Modell der fundamentalen Begriffe (Walter Gagel), die sich dafür eignen, „die Komplexität von Gesellschaft, Politik, Recht und Wirtschaft in didaktischer Absicht zu reduzieren und zu ordnen“ (Henkenborg 2011, 126).

Sozialwissenschaftliches Wissen dient dazu, *bestimmte* Probleme der Ordnung und Organisation des menschlichen Zusammenlebens

Sozialwissen-
schaften als
Leitdisziplin

besser zu beschreiben, zu verstehen und zu bearbeiten. Politische Bildung verwendet sozialwissenschaftliches Wissen, um fünf gesellschaftliche Grundphänomene und Basisprobleme zu erarbeiten (vgl. Abb. 1; Henkenborg 2011, 127 f.): Ordnung, Wandel, Werte und Interessen, Probleme und Konflikte, Prinzipien und Regeln der Entscheidung sowie Verwirklichungschancen. In dieser Perspektive gewinnt Wissen Relevanz durch Problembezug und Lösungsbeiträge, seine disziplinäre Herkunft ist für schulische und außerschulische Bildungsprozesse von nachrangiger Bedeutung.

Gefragt ist problemorientierte, fachdidaktisch angeleitete Transdisziplinarität. Sie macht sozialwissenschaftliche, berufspraktisch-institutionale – u. a. schulspezifisches Domänenwissen – und lebensweltliche Wissensformen für Bildungsprozesse verfügbar, bezieht dieses Wissen aufeinander, reflektiert und relativiert es (Relationierung; vgl. Grammes 1998, 57-108). So sollen Bildungssubjekte zentrale Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens verstehen, erklären und bearbeiten lernen.

Problemorientierte Transdisziplinarität

Auch das subjektive Wissen der Lernenden, ihre sozialen Kognitionen und Repräsentationen, Schemata, Kategorien, Heuristiken und Skripte gehören dazu (vgl. Grammes 2009, 156-158). Dieser Umgang mit Wissen erschließt die Vielfalt subjektiver, erfahrungsbezogener Zugänge zu Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und setzt die Wissensformen in einer verständigungsorientierten Praxis kommunikativ, kreativ und subjektiv sinnbildend miteinander in Beziehung (vgl. Lange 2011, 98-101).

Wissensrelationierung impliziert Wissensrelativierung, verbürgt einen mehrperspektivischen Blick auf gesellschaftliche Probleme und mögliche Lösungen, repräsentiert unterschiedliche Rationalitäten, verlangt nach praktischer Hermeneutik und hält davon ab, diese Unterschiede einseitig zugunsten (fach-)wissenschaftlicher Rationalität einzuebnen (vgl. Grammes 2009, 148 f.).

Politikdidaktik erforscht dann nicht nur Formen der Vermittlung von Wissen, sondern sie vermittelt auch zwischen verschiedenen Wissensformen und beschäftigt sich mit der Kontingenz, Ambivalenz und Perspektivität von Wissen. Mit dieser Ungewissheit umgehen zu können, ist eine zentrale Kompetenz sozialwissenschaftlicher politischer Bildung. Das gilt gerade auch für wissenschaftliches Wissen (vgl. Krebs/Szukala 2021).

Vermittlung zwischen Wissensformen

Schließlich übernimmt politische als kritische Bildung nicht einfach den Geltungsanspruch sozialwissenschaftlichen Wissens, son-

dern reflektiert ihn mit Blick auf das jeweilige Problem. Als politische Bildung hinterfragt sie die Ökonomisierung und Politisierung von Wissenschaft und Wissensproduktion ebenso wie wissenschaftspolitische Instrumentalisierungen für Interessen vor allem von staatlichen und unternehmerischen Organisationen (vgl. Weingart 2003, 137-141).

Der sozialwissenschaftliche Ansatz muss einräumen, dass die Methodologie der Integration noch unbefriedigend entwickelt ist (vgl. Franke/Pohl 2020, 391). Die Lehramtsstudiengänge sind nicht hinreichend multidisziplinär-integrativ ausgerichtet. Allerdings böte die Konzentration auf das den Sozialwissenschaften Gemeinsame unter Zurückstellung der Differenzen eine Lösung, sowohl im Studium wie im Unterricht (Konkordanzprinzip; vgl. Hedtke 2019). Schließlich liegt für die sozioökonomische Bildung bereits ein sozialwissenschaftlich integratives Curriculum vor (vgl. Hedtke 2018).

Immerhin stellt sich der integrative Ansatz der multidisziplinären Realität der sozialwissenschaftlichen Schulfächer und Curricula.

4. Die sozialwissenschaftliche Praxis

Die Bildungspraxis präsentiert in Curricula und Lernmedien ein überwiegend problem- und gegenstandsorientiertes Selbstverständnis. Die Fachkultur der sozialwissenschaftlichen Domäne ist multidimensional und multidisziplinär. Das schulspezifische Domänenwissen bezieht sich meist auf die Gegenstandsbereiche Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Recht. Die Unterrichtsthemen sollen mit Wissen aus mehreren Sozialwissenschaften erschlossen werden. In Deutschland und Europa dominiert im sozialwissenschaftlichen Lernbereich ein Selbstverständnis, das Wissen aus Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre sowie Rechtswissenschaft in unterschiedlichen Kombinationen in Schulfachstrukturen gießt.

Das schulspezifische Domänenwissen steht ganz überwiegend in der Tradition von Multidisziplinarität und Transdisziplinarität. Insgesamt betrachtet ist die sozialwissenschaftliche Perspektive politischer Bildung seit Jahrzehnten institutionell breit verankert, eine grundlegende Änderung erscheint wenig wahrscheinlich.

Ob das gut ist und fortgesetzt werden soll, ist fachdidaktisch und bildungspolitisch kontrovers. Die Kritik kommt vorwiegend aus der Wirtschaftsdidaktik und von Wirtschaftsverbänden, die den Bereich Wirtschaft aus dem sozialwissenschaftlichen Fach herauslösen und

Konzentration
auf das
Gemeinsame

Multi-
disziplinäre
Fachkultur

ein separates Fach Wirtschaft einrichten wollen. Würde man Disziplinarität zum Konstruktionsprinzip der Fächer machen, wären in der sozialwissenschaftlichen Domäne mindestens vier Fächer einzurichten: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Recht. Ob das der Bildung dient, ist hochumstritten. Für die Lernenden jedenfalls würde es wohl kaum einfacher, die komplexen Verhältnisse zu verstehen und zu verändern, in denen sie heute und zukünftig leben müssen.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Dejten, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina 2021: Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn
- Franke, Uwe/Pohl, Kerstin 2020: Politikdidaktik und Politikwissenschaft. In: Lauth, Hans-Joachim/Wagner, Christian (Hg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung. 10. Aufl., Stuttgart, S. 369-400
- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Aufl., Opladen
- Gesellschaft für Fachdidaktik 2009: Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, H. 15, S. 371-377
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen
- Grammes, Tilman 2009: Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. In: Journal of Social Science Education, 8. Jg., H. 2, S. 146-164
- Grammes, Tilman 2011: Konzeption der politischen Bildung – bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 27-50
- Hedtke, Reinhold 2011: Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 51-68.
- Hedtke, Reinhold 2018: Das Sozioökonomische Curriculum. Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold 2019: Das Konkordanzprinzip als domänenpädagogische Leitidee der gesellschaftlichen Bildung. In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt/M., S. 105-112
- Henkenborg, Peter 2011: Wissen in der politischen Bildung. Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 111-132
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 4. Aufl., Opladen

- Hippe, Thorsten 2010: Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden
- Klafki, Wolfgang 1996: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel, S. 162-172
- Krebs, Oliver/Szukala, Andrea 2021: Forschendes Lernen im Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Lange, Dirk 2011: Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 95-110
- Lehner, Franz 2011: Sozialwissenschaft. Wiesbaden
- Loerwald, Dirk 2020: Ökonomische Bildung in Deutschland. Status quo und Perspektiven. In: List Forum, 45. Jg., H. 3, S. 239-253
- Massing, Peter 2002: Politikdidaktik als Wissenschaft? In: GPJE (Hg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schwalbach/Ts., S. 32-44
- Mittelstraß, Jürgen (Hg.) 2005: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 2: C-F. 2. Aufl., Stuttgart/Weimar
- Münch, Ursula 2012: Politische Bildung und die Misere von Politik und Politikwissenschaft. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 22. Jg., H. 3, S. 449-457
- Oberle, Monika 2017: Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden, S. 17-29
- Popkewitz, Thomas S. 1997: The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. In: Journal of Curriculum Studies, 29. Jg., H. 2, S. 131-164
- Sander, Wolfgang 2010: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 29-45
- Sander, Wolfgang 2011: Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 9-25
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung. Bd. I und II. Politikbegriff politische Anthropologie. Paderborn/München/Wien/Zürich
- Weinert, Franz E. 2001: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Sagalnik, Laura H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, S. 45-66
- Weingart, Peter 2003: Wissenschaftssoziologie. Bielefeld
- Weißeno, Georg/Massing, Peter 2020: Politikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In: Rothgangel, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Münster, S. 315-338

Susann Gessner

Bildungstheoretische Grundlagen politischer Bildung

1. Bildungstheoretische Bezüge

Politische Bildung verweist auf den Begriff der *Bildung* und verbindet damit den Anspruch, ihre Adressat/-innen zu befähigen, „die soziale [und politische, S. G.] Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 8). Die politische Bildung bestimmt nicht nur, was unter Politik bzw. dem Politischen zu verstehen ist, sondern beinhaltet zugleich die Frage nach dem zugrunde liegenden Bildungsverständnis.

Nach der klassischen Definition Wilhelm von Humboldts lässt sich Bildung als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der all-gemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ verstehen (Humboldt 1986 [1793], 34), als ein „Resonanzgeschehen“ (Rieger-Ladich 2020, 51). Mittels Bildung erschließen sich Menschen die Welt und erweitern ihre Erfahrungs- und Verstehensmöglichkeiten. In diesem Sinne strebt politische Bildung „eine Formung des Denkens und des Sich-Verhaltens zur Welt“ (Detjen 2013, 4) an. Bildung wird entsprechend als aktiver und selbstreflexiver Entwicklungsprozess des Individuums beschrieben (vgl. Stojanov 2006, 19 f.).

Wie Bildungsprozesse inhaltlich und konzeptionell zu bestimmen und zu erfassen sind, beschäftigt seit jeher erziehungswissenschaftliche, philosophische, (fach-)didaktische und soziologische Diskurse. Über alle Unterscheidungen hinweg liegt jeder theoretischen Konzeption von Bildung ein Verständnis mit drei Kennzeichen zugrunde:

- 1) Bildung ist eine individuelle Aktivität des Subjekts,
- 2) sie hat einen relationalen Bezug zu Gesellschaft und Welt und
- 3) sie hat ein Potenzial, das nicht im Vorhinein bestimmbar ist und auch nicht sein kann (vgl. Rendtorff 2016, 120).

Diese Kennzeichen von Bildung finden sich nicht nur in der deutschen und europäischen Geistesgeschichte, sondern auch in transkulturellen Traditionen des Bildungsdenkens (vgl. Sander 2018).

In Bildungsprozessen geht es also um weit mehr als die bloße Aneignung von Wissensinhalten und die kognitive Vermittlung kul-

Kennzeichen
von Bildung

Selbst- und Weltverhält- nisse

turellen Kapitals. Vielmehr vollziehen sich Bildungsprozesse dann, „wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen. Bildungsprozesse bestehen diesem Verständnis zufolge also in der Entstehung neuer grundlegender Formen oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht geeignet sind“ (Koller 2006, 196).

Bildungsprozesse können demnach als höherstufige Lernprozesse verstanden werden, bei denen sich der Umgang mit Wissen in grundlegender Weise verändert und *neue* Selbst- und Weltentwürfe hervorgebracht werden (vgl. ebd., 197; Koller 2012). Bildung muss es Heranwachsenden ermöglichen, „das eigene Potenzial (das intellektuelle, praktische, ästhetische) ins Offene hin zu entfalten, Verschiedenes abwägend miteinander in Beziehung zu setzen, Schlüsse zu ziehen und neue Fragen zu eröffnen. Dazu gehört die Erfahrung, dass Nicht-Wissen immer den Anfang des Erschließens bildet (oder doch bilden kann), sofern Neugier und Interesse an der Sache wach bleiben, dass es unendlich und unabschließbar ist und dass man andere braucht, um Wissen zu erschließen, gemeinsam zu prüfen und weiterzuentwickeln“ (Rendtorff 2016, 212).

Bildungs- theoretische Bezüge

Gerade für die politische Bildung (und ihre Didaktik) sind bildungstheoretische Bezüge relevant, weil es in der Art und Weise der Vermittlung nicht darum gehen kann, sie zu einem „Instrument willkürlicher Macht degenerieren zu lassen, sondern etwaigen Normierungsversuchen *alternative Bezugspunkte* (...) entgegenzustellen“ (Rucker 2019, 109). Für die politische Bildung können normativ-aufklärerische Konzepte wie Mündigkeit, Emanzipation und Selbsterkenntnis als übergeordnete Bildungsziele ausgewiesen werden. Mündigkeit ist dabei im Sinne von Autonomie – als Fähigkeit des Subjekts, sich in der Gesellschaft selbst zu erhalten – zu verstehen, die darin ihren Ausdruck findet, dass Menschen lernen, von ihrer Vernunft Gebrauch zu machen und ihren Verstand zu nutzen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 13). Mit dem (bürgerlich-)aufklärerischen Bildungsideal taucht allerdings zugleich eine skeptisch-pessimistische Kritik auf, die davor warnt, dass das Individuelle hinter der gesellschaftlichen Norm verschwindet. Insofern kommt der Reflexion des Gelernten und Erfahrenen in Bildungsprozessen eine hohe Bedeutung zu: Das Gelernte muss vom Einzelnen auch begriffen worden sein, um nicht auf Ebene bloßer Informiertheit zu

verbleiben (vgl. Rendtorff 2016, 121; vgl. dazu auch Adorno 2006). Politische Bildung soll daher bildend wirken, indem sie „(...) nicht konkrete politische Meinungen vorgibt, aber doch ein bestimmtes Verhältnis zur Politik vermittelt: reflektiert, mit begründetem Verstehen und strukturiertem Wissen, aber auch offen für neue Erfahrung und neue Erkenntnis (...)“ (Sander 2019, 206).

2. Bildungspotenziale politischer Bildung

Für die politische Bildung stellt sich die Frage, wie sie den langwierigen Bildungsprozess von Erkenntnis und (Komplexitäts-)Erfahrung initiieren und unterstützen kann, um produktive Bildungsprozesse und Potenziale zur Entwicklung des Welt- und Selbstverhältnisses zu ermöglichen.

Zwischen *politischem Lernen* und *politischer Bildung* ist zu unterscheiden: Ausgehend von einem lerntheoretischen Paradigma fragt politisches *Lernen* danach, wie identifizierte Fehlkonzepte bzw. problematische Konzepte durch kognitiv bessere Konzepte ersetzt werden können. Lernen und Bildung hängen insofern zusammen, als dass Bildungsprozesse voraussetzungsvoll mit Lernprozessen verbunden sind. Lernen – im Sinne der Aneignung von Fertigkeiten und der Aufnahme von Wissen – kann insofern als Mittel zum Zweck der Bildung verstanden werden (vgl. Lerntheorie bspw. Zimbardo/Gerrig et al. 2008).

Politischer *Bildung* geht es um die Entwicklung politischer und demokratischer Grundorientierungen. Dies ist verbunden mit der Frage, *wie* politische Probleme eingeordnet und mit dem jeweiligen biografischen Hintergrund des Einzelnen und seiner Handlungspraxis verwoben sind. Diese Grundorientierungen lassen sich nicht unbedingt durch „die Vermittlung von (...) Wissen (z. B. über den Holocaust oder über die Lage von Migranten) unmittelbar beeinflussen. Politische Bildungsarbeit muss an dieser Stelle auch die Erfahrungshintergründe in Betracht ziehen, innerhalb derer diese politischen Grundorientierungen entstehen“ (Nohl 2009, 301).

Es geht also nicht nur darum, gegenwärtige Wissensbestände, Interpretationen und Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu vermitteln, sondern Individuen dazu zu befähigen, die „Lebensform, wenn sie sich gefährdet, in ihren Strukturen und herrschenden Regeln zu *transformieren*“ (Peukert 2015, 46). Es geht um die „Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfaßt-

Politisches
Lernen und
politische
Bildung

heit der Gesellschaft zu kommen, die allen [Menschen, S. G.] Lebensmöglichkeiten eröffnet“ (ebd., 61).

Für die schulische politische Bildung bzw. deren institutionelle und strukturelle Ausgestaltung stellt sich die Frage, inwiefern sie Kindern und Jugendlichen bildungsermöglichende Umweltbedingungen bietet, um Entwicklungspotenziale auszuloten und Entwicklungsaufgaben produktiv zu bearbeiten. Die positiven Bezugspunkte, um in diesem Sinne handlungsfähig zu werden, sind erstens die Adressat/-innen politischer Bildung selbst und zweitens das Bildungskonzept der Mündigkeit. Mündigkeit kann im Hinblick auf den/die Einzelne(n) als Bedingung für gesellschaftliche und politische Partizipation verstanden werden. Aus politischer und gesellschaftlicher Sicht ist Mündigkeit bedeutsam für die Entwicklung demokratischer Kultur. Mündigkeit erfordert offene Bildungsprozesse, die unabhängiges Denken ermöglichen und dazu ermutigen (vgl. Strenger 2019, 147). Die Bezugnahme auf ein solch bildungstheoretisches Verständnis von politischer Bildung und auf die Prämisse, darauf zu vertrauen, dass Menschen zur Mündigkeit fähig sind, mag vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Problemlagen wie beispielsweise einem erstarkenden Rechtspopulismus und zunehmender sozialer Ungleichheit irritieren. Erhofft man sich denn nicht, durch politische Bildung individuelle Haltungen und Einstellungen im Sinne eines normativ Erwünschten beeinflussen zu können? Das kann die politische Bildung allerdings nicht leisten. Demokratische Einstellungen und Haltungen können nämlich nicht unmittelbar hergestellt oder verändert werden, außer man bediente sich dazu Mitteln der Gewalt – drohte, manipulierte, indoktrinierte, erzeugte Angst und Druck (z. B. schlechte Noten, Ausüben von moralischem Druck, Evozieren von Zukunftsangst). Alle Versuche einer *unmittelbar* normativen Einflussnahme, um bestimmte Haltungen und Sichtweisen zu provozieren, bergen die Gefahr, dass diese bloß affirmativ, ohne eigene Stellungnahme und Auseinandersetzung übernommen werden. Bildungsprozesse können aber nur *mittelbar* angestoßen werden. Diesen Prozess zu begleiten, ist Aufgabe der Didaktik der politischen Bildung. Insbesondere im Politikunterricht geht es um die Vermittlung der pluralen subjektiven Sichtweisen der Schüler/-innen in Relation zu dem Repertoire pluraler wissenschaftlicher Verständnisweisen (Konzepte und Theorien) politischer Sachverhalte.

Mündigkeit
und Adres-
sat/-innen als
positive
Bezugspunkte

Aufgabe der
Didaktik

3. Didaktische Implikationen

Politische Bildungsprozesse vermitteln zwischen den subjektiven Sichtweisen der Adressat/-innen und einem Repertoire pluraler wissenschaftlicher Verständnisweisen politischer und sozialer Sachverhalte. Politische Bildung in diesem Sinne leistet dies, „indem [sie] auf die konkrete Lerngruppe abgestimmte Begegnungen mit Ausschnitten der Welt inszeniert, die auf die Möglichkeit von Bildungserfahrungen abzielen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 109). Durch diesen Vermittlungsprozess können Denk- und Bildungsprozesse angestoßen werden. Benötigt werden politische Bildungsettings, in denen die Adressat/-innen ihr eigenes Denken und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Perspektiven als persönlich bedeutsamen Gewinn erfahren können.

In politischen *Bildungsprozessen* geraten die Adressat/-innen dann nicht nur als objekthafte Empfänger/-innen von ohnehin kontingenten Wissensbeständen in den Blick, sondern als Subjekte, als Ko-Konstrukteur/-innen von Bildungsprozessen: Argumentierend, streitend, aushandelnd bestimmen sie mit, was *politisch* ist. In demokratisch verfassten Gesellschaften müssen Räume bereitgestellt werden, in denen eigene Positionen in der Gesellschaft erprobt werden können.

Auch die schulische politische Bildung kann ein solcher Raum sein, in dem junge Menschen auf allgemeines Wissen, aber auch auf Menschen mit anderen Überzeugungen treffen, um sich mit zentralen Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auseinanderzusetzen und Erfahrungen miteinander zu machen (vgl. Nohl 2018, 77; vgl. dazu auch Dewey 2011). Gerade im Unterricht können plurale Sichtweisen auf gesellschaftspolitische Themen transparent werden, und auch Haltungen werden verhandelbar (vgl. Gessner 2014, 293). Ziel einer solchen politischen Bildungspraxis ist es letztlich, „allen fühlbar zu machen, wie sehr politische Angelegenheiten jede/jeden Einzelne/n persönlich angehen und dass es darum geht, in scheinbar abstrakten politischen Angelegenheiten sich selbst mit allen lebenspraktischen Problemen wiederzuerkennen“ (Bourdieu 1992, 17). In politikdidaktischer Hinsicht geht es darum, den Heranwachsenden intellektuelle Mittel an die Hand zu geben, um Denkgewohnheiten auf den Prüfstand zu stellen und sich mit politischer Kultur und Tradition zu beschäftigen. Schüler/-innen können erfahren, dass politische Inhalte nicht top-down und mit Absolut-

Schulische
politische
Bildung

heitsanspruch versehen sind, sondern dass Inhalte deutbar und auch verhandelbar sind. Gerade für Heranwachsende kann politische Bildung hier ein Möglichkeitsraum sein, in dem die Besonderheiten der Adoleszenz – im Sinne von Aufbruch, Umstrukturierung und Neuorientierung – als Potenziale ausgeschöpft werden können (vgl. Koller 2006, 198 f.; Busch 2001).

Verstehen als
übergeord-
netes Prinzip

Um diesem Bildungsanspruch gerecht zu werden, kann *Verstehen* als übergeordnetes Prinzip herausgestellt werden. Auch Andreas Gruschka (2019) plädiert dafür, das Verstehen als Ziel von Unterricht in den Fokus zu rücken und dazu an den Inhalten anzusetzen: „Was also sind die Konzepte (die Theorien, Paradigmen, Methoden, Schlüsselbegriffe), die erlauben, den Blick auf so etwas wie das Wesentliche, das Grundlegende, das organisierende Prinzip, das Zugangsstiftende oder Exemplarische zu fokussieren?“ (ebd., 141 f.). Politische Bildung ist prädestiniert, sich am Verstehen zu orientieren, weil der gemeinsame Unterricht die Perspektiven der Schüler/-innen berücksichtigen und einbeziehen muss, um seiner Aufgabe gerecht zu werden, das Wechselspiel zwischen fachlichen Konzepten und individuellen Deutungen in der sozialen Situation des Unterrichts so zu gestalten, dass ein gemeinsamer Annäherungsprozess erfolgen kann (vgl. Combe und Gebhard 2012b, 224 ff.). Bedeutsam sind einerseits Fragen nach den unterschiedlichen Vorannahmen und Voraussetzungen (Verschiedenheit der Zugänge) der Schüler/-innen, und auf der anderen Seite die fachwissenschaftlichen Überlegungen, die für ein differenziertes Verständnis eines Gegenstandes relevant sind. Ebenso wichtig ist die Frage, wie die Interaktionen im Unterricht auf Verstehen hin ausgerichtet werden können. Combe und Gebhard (2012a, 9 f.) schlagen als Lösung Folgendes vor:

„Es muss mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen Eingang in den Unterricht finden. (...) Die eigenen Vorstellungen und Vorverständnisse können zwar einen ersten kognitiven Zugang zu einem Thema ermöglichen, können aber auch sachlich weiterbringenden Erkenntnissen im Wege stehen. Deshalb müssen eben auch die eingeschliffenen Selbst- und Weltinterpretationen herausgefordert und bis zu einem gewissen Grad irritiert werden. Überhaupt sind Irritationen durch das Andere und Fremde die Seismographen für das Verstehen.“

Um allen Schüler/-innen – mit jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen – die gemeinsame Sinnkonstitution eines Gegenstandes

überhaupt erst zu ermöglichen, bedarf es einer universellen Grundlegung. Curriculare Inhalte bezögen sich entsprechend auf übergeordnete Konzepte politischen Denkens und Handelns, z. B. „Was ist Gerechtigkeit? (...) Was zeichnet legitime politische, religiöse oder wissenschaftliche Autorität aus?“ (Strenger 2017, 115).

Die Inhaltsauswahl und -aufbereitung ist eine der zentralen Fragestellungen der Fachdidaktik. Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände muss begründet werden. Allerdings ist nicht nur das *Was*, sondern auch das *Wie* der Unterrichtsgestaltung relevant. Durch die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung können Beziehungen kultiviert werden, und zwar sowohl zwischen Menschen als auch von den Menschen zu den Inhalten. In der Didaktik wird dazu insbesondere das Prinzip des exemplarischen Lernens als ein Lernweg zum Verstehen komplexer Gegenstandsbereiche diskutiert, bei dem es „auf Elementares‘ oder ‚Fundamentales‘ eines Faches und nicht auf enzyklopädische Fülle ankommt“ (Sander 2014, 13; vgl. dazu auch Fischer 1993 sowie den Beitrag von Grammes zum exemplarischen Lernen in diesem Band). Das Verhältnis der Lernenden zu den Gegenständen wird hier „nicht als bloß adaptives, sondern als kritisch-reflexiv mit dem Ziel eigenständiger Urteilsbildung gedacht“ (Sander 2014, 13).

Bereits in den ersten – im engeren Sinne – politikdidaktischen Konzeptionen etablierte sich vor allem mit Bezug auf Wolfgang Klafki kategorialer Bildungsbegriff ein bildungstheoretisches Denken: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im engeren Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Moments innewerden. (...). Bildung ist also ‚kategoriale Bildung‘ in dem Doppelsinne, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (Klafki 1959, 294f.)

Mit Bezug auf dieses Bildungsverständnis entwickelt Hermann Giesecke (1974) seine Politikdidaktik, in deren Zentrum die Analyse aktueller politischer Konflikte anhand von politischen Kategorien wie beispielsweise Macht, Interessen, Geschichtlichkeit steht (vgl. ebd.; vgl. dazu auch Juchler 2011).

Auch in Rolf Schmiederers Konzeption ‚Politische Bildung im Interesse der Schüler‘ lassen sich bildungstheoretische Implikationen finden, wenn er schreibt: „Sonst nur ‚Adressat‘ von Unterricht, also

Inhaltsauswahl und -aufbereitung

Bezug zu politikdidaktischen Konzeptionen

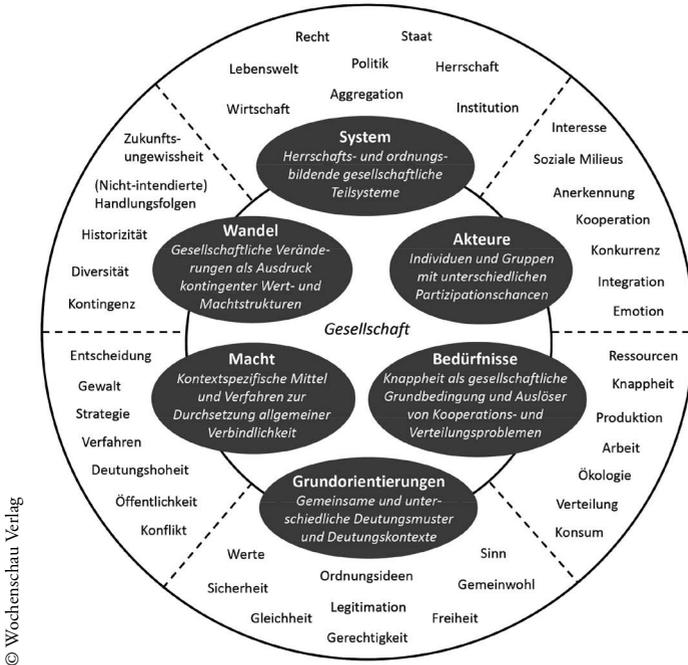
das Objekt von Curriculum und Unterricht, wird der Schüler zum Subjekt im Lernprozeß (...). An die Stelle fremdbestimmter Konditionierung tritt ein weitgehend selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen durch forschende (fragende) Eigeninitiative und Eigenaktivität. (...) Die zentrale didaktische Frage lautet: Wie kann das im Laufe der Schulzeit oft verschüttete Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und Umwelterkenntnis reaktiviert werden?“ (Schmiederer 1977, 108 f.)

Wie emanzipatorische Bildungsprozesse ermöglicht werden können, die „nicht nur auf die Individuen, sondern in Form der Forderung nach gesellschaftlicher Mitbestimmung und demokratischer Partizipation auch auf die Veränderung der Gesellschaft“ (Hedtke 2011, 185) zielen, wird nach wie vor in der politischen Bildung diskutiert.

Basiskonzepte

Aktuell wird in der Didaktik das Konzept der *Basiskonzepte* diskutiert, um Schüler/-innen einen kritisch-reflexiven Zugang zu den Gegenständen des Unterrichts zu ermöglichen. Basiskonzepte werden verstanden als grundlegende und komplexe Vorstellungsbereiche, mittels derer „Menschen ihre Erfahrungen mit Politik strukturieren und interpretieren“ (Sander 2013, 97 f.). Sie sind für das Wissen in einem Fachgebiet bestimmend und strukturgebend. Didaktisch bilden sie den „fachlichen Kern des Wissens“ im Bereich der politischen Bildung (ebd., 98). Aus didaktischer Sicht geht es darum, die bereits vorhandenen Vorstellungen der Schüler/-innen mit den fachlichen Basiskonzepten zu verbinden. Durch die „Auseinandersetzung mit alternativen Vorstellungen sowie Wissen aus den Sozialwissenschaften“ (ebd., 100) können konzeptuelle Vorstellungen weiterentwickelt und in eigene Urteile einbezogen werden. Zur Illustration sei hier auf ein Modell von Basiskonzepten verwiesen (siehe Abb. 1). Das dynamische Modell verbindet sechs übergeordnete Konzepte mit jeweiligen Kontextbedingungen. Diese Verbindungen sind gekennzeichnet durch Spannungen, hierarchische Beziehungen, Bedingungsgefüge und Abhängigkeitsverhältnisse. Im Politikunterricht werden, abhängig vom jeweiligen Thema, relevante Konzepte und die Art von Beziehungen zwischen Konzepten reflektiert. Eine wesentliche Voraussetzung, um politische Bildungsprozesse in diesem Sinne zu initiieren, ist die Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Kernbereichen.

Abbildung 1: Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte



Quelle: Autorengruppe Fachdidaktik (2011, 107).

4. Ausblick

Menschen verfügen über die Fähigkeit, immer wieder anzufangen und dadurch der Welt Bestand durch Erneuerung zu geben. Dieses Ziel kann aber nicht durch Belehrung, Überredung oder gar Indoktrination erreicht werden. Über die Wissensvermittlung und die Bildung im gesellschaftspolitischen Diskurs hinaus hat politische Bildung den Auftrag, Menschen grundsätzlich im freien Denken zu fördern. Politische *Bildung* bleibt letztlich „ein gewagter, offener, stets gefährdeter und korrekturbedürftiger Prozeß“ (Peukert 2015, 43).

Wie lassen sich neuartige Erfahrungen als Anlässe für Bildungsprozesse genauer bestimmen? Zu fragen wäre beispielsweise, ob es im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und historischen Konstella-

tionen typische Herausforderungen gibt, zu deren Bearbeitung Bildungsprozesse erforderlich sind, und welche Konzepte geeignet sind, um diese zu beschreiben (vgl. Koller 2006, 197). Exemplarisch sei dazu auf zwei Perspektivverschiebungen hingewiesen: (1) Im Zusammenhang mit dem Konzept vom Erdzeitalter des Anthropozäns wird das Tun des Menschen zum bestimmenden Faktor für die sich komplex verändernden Bedingungen auf der Erde. Wie müssen Bildungsprozesse beschaffen sein, um sich diesem Problem anzunähern? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für ein Bildungsd Denken, das auch human-nonhumane-Verhältnisse – wie Mensch-Tier-, Mensch-Objekt-, Mensch-Technik-Beziehungsweisen – integriert? (vgl. Friedrichs 2020). (2) Im Hinblick auf strukturelle Aspekte bildungstheoretischer Diskurse lässt sich – aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive – fragen, wie Selbst- und Weltverhältnisse zu konzeptualisieren sind, die nicht ausschließlich die autonome (Subjekt-)Bildung, sondern das „Bezogensein auf andere“ (Rendtorff 2016, 65) in den Blick nehmen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 2006: *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt/M.
- Autorengruppe Fachdidaktik 2011: *Konzepte der politischen Bildung*. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Autorengruppe Fachdidaktik 2017: *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Bourdieu, Pierre 1992: *Politik, Bildung und Sprache*. In: Ders.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg, S. 13-30
- Busch, Hans-Joachim 2001: *Subjektivität in der spätmodernen Gesellschaft*. Weilerswist
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich 2012a: *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich 2012b: *Annäherungen an das Verstehen im Unterricht*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, H. 1, S. 221-230
- Detjen, Joachim 2013: *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. 2. aktual. Aufl., München
- Dewey, John 2011: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 5. Aufl., Weinheim
- Fischer, Kurt Gerhard 1993: *Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Friedrichs, Werner 2020: *Materiale politische Bildungen in der critical zone und ihre didaktische Explikation*. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian

- (Hg.): Zurück zu den Dingen. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden, S. 169-216
- Gessner, Susann 2014: Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Schwalbach/Ts.
- Giesecke, Hermann 1974: Didaktik der politischen Bildung. 9. Aufl., München
- Gruschka, Andreas 2019: Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. 2. erw. und aktual. Aufl., Stuttgart
- Hedtke, Reinhold 2011: Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. Interpretation und Kommentar. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., S. 178-189
- Humboldt, Wilhelm von 1986: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke. In: Ders.: Werke 1, 1785-1795, hg. von A. Leitzmann, Berlin 1903, hier zit. nach Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München
- Juchler, Ingo 2011: Der Konflikt – Kategoriale Politikdidaktik bei Hermann Giesecke. Interpretation und Kommentar. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., S. 100-113
- Klafki, Wolfgang 1959: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim
- Koller, Hans-Christoph 2006: Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman ‚Meine weißen Nächte‘. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. erw. Aufl., Wiesbaden, S. 195-211
- Koller, Hans-Christoph 2012: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart
- Nohl, Arndt-Michael 2009: Bildung als Formierung politischer Grundorientierungen – Anmerkungen aus Sicht der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“. In: Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur, H. 2, S. 299-301
- Nohl, Arndt-Michael 2018: Die Überwindung des konjunktiven Erfahrungsraumes: eine pädagogische Sisyphusarbeit? In: Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole Werner/Krumme, Sabine (Hg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 70-77
- Peukert, Helmut 2015: Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn
- Rendtorff, Barbara 2016: Bildung – Geschlecht – Gesellschaft: Eine Einführung. Weinheim/Basel

- Rieger-Ladich, Markus 2020: *Bildungstheorien. Zur Einführung*. 2. ergänzte Aufl., Hamburg
- Rucker, Thomas 2019: *Bildungstheoretische Didaktik revisited? Über die Möglichkeiten und Grenzen einer bildungstheoretischen Neujustierung der Allgemeinen Didaktik*. In: *Bildung und Erziehung*, 72. Jg. H. 1, S. 104-121
- Sander, Wolfgang 2013: *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2014: *Bildung – zur Einführung in das Schwerpunktthema*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, H. 2, S. 7-15
- Sander, Wolfgang 2018: *Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt/M.
- Sander, Wolfgang 2019: *Der Beitrag der politischen Bildung zur Allgemeinbildung*. In: Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Priebe, Botho (Hg.): *Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule*. Hannover
- Schmiederer, Rolf 1977: *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Köln/Frankfurt/M.
- Stojanov, Krassimir 2006: *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden
- Strenger, Carlo 2017: *Abenteuer Freiheit. Ein Wegweiser für unsichere Zeiten*. 2. Aufl., Berlin
- Strenger, Carlo 2019: *Diese verdammten liberalen Eliten. Wer sie sind und warum wir sie brauchen*. Berlin
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. u. a. 2008: *Psychologie*. Pearson Education Deutschland (Hallbergmoos), 18., aktual. Aufl., München

Ingo Juchler

Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Hermeneutik

1. Einführung

Menschen sind aufgrund ihrer geistigen Anlagen fähig zu verstehen. Diese Fähigkeit ist für das *Zoon politikon*, das gemeinschaftsbildende respektive politische Wesen Mensch, von existenzieller Bedeutung. Menschen verstehen sich nicht allein auf instrumentell-technische Fertigkeiten, um ihr Überleben zu sichern. Sie vermögen einander in sozialer und politischer Hinsicht zu verstehen, wodurch die Möglichkeit zur Bildung politischer Gemeinschaften und zur Entwicklung politischer Ordnungen als Grundlage des menschlichen Zusammenlebens gegeben ist. Schließlich sind Menschen aufgrund ihrer Fähigkeit zur Reflexion in der Lage, sich selbst zu verstehen, was schon in der Antike als schwierige Übung galt: Das Orakel von Delphi gab den Menschen durch die Inschrift am Tempel des Apollon *Gnothi seauton* (lat. *Nosce te ipsum*) – *Erkenne dich selbst* – auf – ein Unterfangen, von dem heute eine ganze Ratgeberindustrie zehrt. Mit der Fähigkeit zum Verstehen ist dem Menschen auch die Möglichkeit zum Missverstehen, von anderen Menschen wie von sich selbst, gegeben.

Fähigkeit des
Verstehens

Seit Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher gilt die Hermeneutik als Kunst des Verstehens. Für die politische Bildung ist sie nicht allein als Methodologie zur Erlangung wissenschaftlicher Erkenntnisse bedeutsam. Da sich die Hermeneutik mit den viel- und mehrdeutigen Möglichkeiten des Verstehens an sich und damit auch mit den Voraussetzungen des gedeihlichen sozialen und politischen Zusammenlebens von Menschen beschäftigt, stellt sie eine epistemologische Konstituente für politische Bildungsprozesse dar.

2. Die hermeneutische Tradition

Der Begriff Hermeneutik leitet sich vom griechischen Verb *hermeneúein* her. Mit dem Terminus Hermeneutik ist ein Wortfeld verwandt, das von Verstehen, Auslegen, Deuten bis hin zu Einfühlen

und Übersetzen reicht (vgl. Kurt 2004, 21). Die semantische Breite dieser Begriffe verdeutlicht, dass sich die hermeneutische Praxis nicht auf den wissenschaftlichen Bereich einengen lässt. Vielmehr wirkt die Hermeneutik – neben ihrer Handhabung als primär geisteswissenschaftliche Methodologie (vgl. Kornmesser/Büttemeyer 2020, 154) – in den lebensweltlichen Erfahrungen der Menschen: „Hermeneutik als Lehre vom Verstehen und Auslegen von Texten, so kann leicht festgestellt werden, reicht in den Alltag hinein. Schon wenn wir miteinander sprechen und uns über unser Handeln verständigen oder zu erfassen suchen, was andere Menschen meinen und sagen, bemühen wir uns um gegenseitiges Verständnis; wir müssen einander verstehen, wenn wir gemeinsam handeln wollen“ (Ineichen 1991, 17). Nicht von ungefähr wird vor diesem Hintergrund der Begriff der Hermeneutik mit Hermes, dem Götterboten der griechischen Antike, in Verbindung gebracht – auch wenn bis heute umstritten ist, inwiefern dieser Bezug etymologisch gerechtfertigt ist (Topper 2011, 1073).

Historische Bedeutung

Mit Hermes als Erfinder der Schrift erfährt die Hermeneutik im Kontext der Sprachfähigkeit des Menschen eine starke Betonung. Zwar fand die Hermeneutik bereits in der Antike und im Mittelalter Anwendung, etwa bei Platon, Philon von Alexandria, Augustinus und der monastischen Biblexegese. Eine entscheidende Zäsur stellte jedoch die von Martin Luther ausgelöste protestantische Reformation dar, welche sich an der Kritik des damals üblichen Ablasses und anderer Praktiken der Amtskirche entzündete. Neben Luther unternahmen auch die Reformatoren Philipp Melanchthon und Matthias Flacius Illyricus bei der Biblexegese eine Rückbesinnung auf den *literalis sensus*, auf den Buchstabensinn und damit auf die wörtliche Bedeutung der Heiligen Schrift. Auf diese Weise wurde eine individuelle Beschäftigung mit der Bibel intendiert, eine Auseinandersetzung, welche die je eigenen Lebenserfahrungen der Gläubigen mit den biblischen Schriften ins Verhältnis setzte. *Sola scriptura* – nur das Geschriebene allein sollte künftig allen Gläubigen zum Verständnis der Bibel dienen und genügen, wodurch mit der bisherigen Praxis der Biblexegese durch Vertreter der Amtskirche und damit der geistlichen Obrigkeit gebrochen wurde.

Die Reformatoren regten mithin zum direkten, nicht durch die Amtskirche präformierten Verständnis der Bibel an. Eine von Martin Luther nicht intendierte Folge dieser individuellen Auslegungspraxis der Heiligen Schrift war der Bauernkrieg 1524/25. Die wesentliche

Differenz zwischen den Reformatoren Martin Luther und Thomas Müntzer bestand in der Frage, wie wörtlich die Bibel im Hinblick auf die Gestaltung des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens der Menschen zu rezipieren sei. Während Luther gemäß der Zwei-Reiche-Lehre das Reich Gottes vom Reich der Welt unterschied und für Letztgenanntes erklärte, dass dieses nicht durch das Evangelium regiert werden könne, stellte Müntzer diese Sichtweise und damit die weltliche Ordnung und ihre Obrigkeit grundsätzlich infrage und suchte die irdische Wirklichkeit nach den von ihm ausgelegten Grundsätzen der Bibel gewaltsam zu verändern. Der von den protestantischen Reformatoren formulierte hermeneutische Grundsatz des *sola scriptura* fand hier zwar Anwendung. Doch wurde zugleich die jedem hermeneutischen Prozess inhärente Möglichkeit der Multiperspektivität, auch des Missverständnisses, augenfällig.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausgestaltung des hermeneutischen Verfahrens durch die protestantischen Reformatoren stand fortan auch die weitere Entwicklung der Hermeneutik in der Tradition des Protestantismus. Dem evangelischen Theologen und Philosophen Friedrich Schleiermacher kommt das Verdienst zu, erstmals eine allgemeine Hermeneutik intendiert zu haben. Nach Schleiermachers Auffassung sollte die bisherige Praxis der Differenzierung der Hermeneutik in die theologische *hermeneutica sacra* (zur Auslegung theologischer Texte) und die philologische *hermeneutica profana* (zur Auslegung der klassischen Literatur der Antike) in einer allgemeinen Hermeneutik als „Kunst des Verstehens“ aufgehoben werden (vgl. Schleiermacher 1995, 75). Mit Schleiermacher setzt die Entwicklung der Hermeneutik zur allgemeinen Theorie des Verstehens an, der es nicht allein um die Auslegung von Texten zu tun ist, „sondern die Leitlinien der Wiedergabe und der Wiederholung historischer Lebensäußerungen entwirft“ (vgl. Veraart/Wimmer 2004, 87).

Die Bedeutung des Verstehens wird sodann für Wilhelm Dilthey zur Maßgabe der Differenzierung von Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. Angesichts der Erfolge der Naturwissenschaften seit dem 17. Jahrhundert, der auf ihr fußenden Entdeckungen und Erfindungen, wollte Dilthey ein erkenntnistheoretisches Fundament für die Geisteswissenschaften begründen. Hierzu war der Begriff des Verstehens von zentraler Relevanz, denn die „Geisteswissenschaften ordnen ein, indem sie (...) die sich unermesslich ausbreitende menschlich – geschichtlich – gesellschaftliche äußere Wirklichkeit zurückübersetzen in die geistige Lebendigkeit, aus der sie

Tradition des
Protestantis-
mus

Geisteswis-
senschaften

hervorgegangen ist“ (Dilthey 1979, 119 f.). Mit dieser Rückübersetzung ist der Prozess des Verstehens gemeint: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: *Verstehen*“ (Dilthey 1974, 318; Hervorhebung im Original). Das Verstehen respektive die Hermeneutik dienten Dilthey zur erkenntnistheoretischen Begründung der Geisteswissenschaften und zum zentralen heuristischen Differenzierungsmerkmal im Hinblick auf die Naturwissenschaften. Während sich die Geisteswissenschaften mit geistigen Erzeugnissen des Menschen verstehend auseinandersetzen, suchen die Naturwissenschaften nach Kausalitäten und Gesetzen in Naturphänomenen. Dilthey verdichtete seine Auffassung in der Sentenz: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1974, 144). Diese pointierte entfaltete kategoriale Trennung von Geistes- und Naturwissenschaften gilt zumindest hinsichtlich ihrer methodologischen Grundlagen und Praktiken inzwischen als überholt (vgl. Manzel 2012, 149). Dilthey selbst hatte im Übrigen die beiden Sphären als grundsätzlich verbundene gedacht: „Der Vorgang eines modernen Krieges enthält ebenso die chemischen Wirkungen des Schießpulvers als die moralischen Eigenschaften der in Pulverdampf stehenden Soldaten“ (Dilthey 1979, 82).

Heideggers Hermeneutik des Daseins

Stellte für Wilhelm Dilthey die Hermeneutik vorwiegend ein heuristisches Verfahren der Geisteswissenschaften dar, so löste sich Martin Heidegger völlig von dieser Tradition und konzeptionalisierte eine „Hermeneutik des Daseins“. Er nahm damit eine ontologische Wende der Hermeneutik vor, „indem er, ausgehend von der ‚faktischen Lebenserfahrung‘, im ‚Verstehen‘ nicht mehr vorrangig das Erkenntnisverfahren der ‚hermeneutischen‘ Geisteswissenschaften sieht, sondern ein ‚Existenzial‘, einen Grundzug des ‚existierenden‘, auf sein ‚Sein-Können‘ bezogenen, ‚in-der-Welt-seienden‘ Menschen“ (Horstmann 2011, 348). Der existenziale Grundzug von Heideggers Ausführungen zur Hermeneutik impliziert, dass diese nicht allein eine Kunstlehre zur Auslegung von Texten oder eine Methodologie der Geisteswissenschaften darstellt. Vielmehr sieht er in der Hermeneutik die Möglichkeit für den Menschen, sein eigenes Dasein zu verstehen, was an die Inschrift des apollinischen Tempels – *Erkenne dich selbst* – gemahnt: „Die Hermeneutik hat die Aufgabe, das je eigene Dasein in seinem Seinscharakter diesem Dasein selbst zugänglich zu machen, mitzuteilen, der Selbstentfremdung, mit der das Dasein geschlagen ist, nachzugehen“ (Heidegger 1988, 15).

3. Hermeneutik und politische Bildung

In der Tradition von Wilhelm Dilthey und Martin Heidegger begründete schließlich Hans-Georg Gadamer mit seiner 1960 erschienenen Schrift „Wahrheit und Methode“ eine philosophische Tradition der Hermeneutik, an welche auch heutige politikdidaktische Überlegungen fruchtbaren Anschluss finden können. Einleitend stellt Gadamer fest, dass das „Phänomen des Verstehens“ und der „rechten Auslegung des Verstandenen“ kein „Spezialproblem der geisteswissenschaftlichen Methodenlehre“ sei: „Die Hermeneutik, die hier entwickelt wird, ist daher nicht etwa eine Methodenlehre der Geisteswissenschaften, sondern der Versuch einer Verständigung über das, was die Geisteswissenschaften über ihr methodisches Selbstbewusstsein hinaus in Wahrheit sind und was sie mit dem Ganzen unserer Welterfahrung verbindet“ (Gadamer 2010, 1; 3). Gadamer bringt hier den Universalitätsanspruch der Hermeneutik zum Ausdruck, ein Anspruch, der letztlich auf der Bedeutung der Sprache gründet: „*Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache*“ (Gadamer 2010, 478; Hervorhebungen im Original). Die Bedeutung der Sprache für das Selbstverständnis des Menschen und die Verständigung der Menschen in und zwischen Gesellschaften wurde in der Folge von dem kanadischen Politikwissenschaftler Charles Taylor vorgestellt (vgl. Breier 2010, 16f.), der sich darüber hinaus für eine hermeneutische Grundlegung der politischen Theorie wie der Politikwissenschaft nachdrücklich eingesetzt hat (vgl. Sigwart 2012, 12).

Im Weiteren wird von Gadamer bei seiner Darstellung der Grundzüge einer Theorie der hermeneutischen Erfahrung die Geschichtlichkeit des Verstehens als hermeneutisches Prinzip vorgestellt, wobei das „Klassische“ als „wahrhaft geschichtliche Kategorie“ begriffen wird. Der Terminus des Klassischen enthält nach Gadamer ein normatives Element, ein Werturteil (vgl. Gadamer 2010, 292). An dieses Verständnis des Klassischen knüpft Jürgen Habermas in seiner *Theorie des kommunikativen Handelns* seine Kritik an, wiewohl er in grundsätzlichen Fragen der hermeneutischen Theorie in der Tradition Gadamers steht (vgl. dazu und zum Folgenden Juchler 2010). So sei das im Text verkörperte Wissen nach Auffassung Gadamers dem des Interpretierten grundsätzlich überlegen. Damit allerdings, so Habermas, kontrastiere die „Erfahrung des Anthropologen, der lernt, dass der Interpret gegenüber einer Überlieferung keineswegs immer die Position eines Unterlegenen einnimmt. Um den Hexenglauben der

Geschichtlich-
keit des
Verstehens

Jürgen
Habermas

Zande befriedigend zu verstehen, müsste ein moderner Interpret sogar die Lernprozesse nachkonstruieren, die uns von ihnen trennen, und die erklären könnten, worin sich mythisches von modernem Denken in wesentlichen Hinsichten unterscheidet.“ Gadamer gefährde seine hermeneutische Grundeinsicht, „weil sich hinter dem von ihm bevorzugten Modell der geisteswissenschaftlichen Beschäftigung mit kanonisierten Texten der eigentlich problematische Fall der *dogmatischen Auslegung sakraler Schriften* verbirgt“. Gegen diese vorgeblich einseitige Wendung des Auslegungsmodells des Verstehens nach Gadamer erklärt Habermas: „Wenn wir in der performativen Einstellung virtueller Gesprächsteilnehmer davon ausgehen, dass die Äußerung eines Autors die Vermutung der Vernünftigkeit für sich hat, räumen wir ja nicht nur die Möglichkeit ein, dass das Interpretandum *für uns* vorbildlich ist, dass wir aus ihm etwas lernen können; vielmehr rechnen wir *auch* mit der Möglichkeit, dass der Autor *von uns* lernen könnte“ (Habermas 1995, 193 ff.; Hervorhebungen im Original).

Allerdings vertreten die beiden Philosophen wesentliche Gemeinsamkeiten im Hinblick auf ihre hermeneutischen Grundpositionen, die sich komplementär ergänzen (vgl. Sigwart 2020, 60). Im Übrigen kommt Habermas das Verdienst zu, Gadamers philosophische Hermeneutik als fruchtbaren Ansatz für die Sozialwissenschaften konzeptualisiert zu haben (vgl. Fulda 2010, 359). Entsprechend bildet die geisteswissenschaftliche Tradition der Hermeneutik auch den metatheoretischen Hintergrund für die heutige qualitative Sozialforschung (vgl. Lamnek 2010, 54 ff.), zu welcher auch die von Ulrich Oevermann konzipierte Objektive Hermeneutik zu zählen ist (vgl. Reichertz 1986). In der Politikdidaktik rekurrieren inzwischen zahlreiche Arbeiten auf die Methoden der vorgenannten epistemologischen Traditionslinie.

Die Politikwissenschaft war von ihren Anfängen bis zur Gegenwart immer auch „Textwissenschaft“, und sie bezieht sich dabei auf unterschiedlichste Textsorten: „auf klassische Werke der Philosophie und Literatur, auf Biografien, auf Akten und Dokumente, Gesetze und Verordnungen, internationale Verträge etc.“ (Berg-Schlusser/Stammen 2013, 79). Gleiches gilt für die auf das Verständnis des Politischen gerichtete politische Bildung, weshalb die Hermeneutik eine essenzielle Methodologie der Politikdidaktik bildet. Dabei stellt die Zirkelstruktur des Verstehens eine wesentliche Herausforderung dar. Vom hermeneutischen Zirkel war bereits in der hermeneutischen

Objektive
Hermeneutik

Zirkuläres
Verstehen

Theorie des 19. Jahrhunderts die Rede, und zwar im Rahmen einer „formalen Relation von Einzelfnem und Ganzem bzw. dessen subjektivem Reflex, der ahnenden Vorwegnahme des Ganzen und seiner nachfolgenden Explikation im Einzelnen. Nach dieser Theorie lief die Zirkelbewegung des Verstehens an dem Text hin und her und war in dem vollendeten Verständnis desselben aufgehoben.“ Heidegger beschreibt demgegenüber den Zirkel so, „dass das Verständnis des Textes von der vorgreifenden Bewegung des Vorverständnisses dauerhaft bestimmt bleibt“ (Gadamer 2010, 298). In dieser Tradition stehend gelangt Gadamer zu dem Schluss: „Die erste aller hermeneutischen Bedingungen bleibt somit das Vorverständnis, das im Zutun-haben mit der gleichen Sache entspringt“ (Gadamer 2010, 299). Habermas stimmt in dieser Bedeutungszuschreibung des inhaltlich bestimmten Vorverständnisses für den zirkulären Verstehensprozess mit Gadamer überein. Nach Habermas bewegen sich Gesprächsteilnehmer auch dann, wenn sie erst eine gemeinsame Sprache entwickeln müssen, innerhalb des Horizonts eines schon geteilten Hintergrundverständnisses. Zirkulär sei dieses Vorgehen insofern, als alles, „was ein Interpret verstehen lernt, das fallibele Ergebnis der Explikation eines wie immer auch vagen Vorverständnisses ist“ (Habermas 2005, 71).

Die zentrale Bedeutung des Vorverständnisses im hermeneutischen Prozess des Verstehens findet in der Politikdidaktik ihre Entsprechung im Zusammenhang von Untersuchungen zum Vorwissen, politischen Vorverständnis, Schülervorstellungen zum Politischen etc. Die Bedeutung des Vorverständnisses für das Verstehen bzw. für Lernprozesse allgemein wird durch Ergebnisse kognitionspsychologischer Studien unterstrichen. So werde Wissen erzeugendes Denken nur möglich, wenn bereits Wissen vorhanden ist, welches als Ausgangsmaterial für Gehalt erweiternde Denkprozesse dienen kann. Deshalb sei dem Vorwissen eine „entscheidende Funktion für die Informationsverarbeitung und die Konstruktion neuen Wissens“ (vgl. Seel 2003, 23) zuzuschreiben. Vor dem Hintergrund dieser kognitionspsychologischen Erkenntnisse im Hinblick auf die Relevanz des Vorwissens wie der herausragenden Bedeutung des Vorverständnisses für den zirkulären Verstehensprozess im Kontext der hermeneutischen Methodologie stellt sich der Politikdidaktik die Aufgabe, einen didaktisch zu begründenden Bestand an verbindlichem Kernwissen für die verschiedenen Inhaltsbereiche der Politik zu erstellen. Dieser Kernwissensbestand von Inhalten ermöglicht den

Bezug auf
Vorwissen

Schülerinnen und Schülern den Aufbau eines mentalen Netzwerkes mit Knotenpunkten von Vorwissen, an welche zukünftige neue Informationen angeknüpft werden und somit ein Verständnis der neuen politischen Sachlage entwickelt werden kann. Die Bedeutung einer mentalen Netzwerkstruktur für das Lernen und deren Aufbau durch instruiertes Training werden durch neuropsychologische Arbeiten eindrucksvoll nachgewiesen (vgl. Mietzel 2007, 238 ff.).

Dieses Vorwissen bzw. ein Vorverständnis im hermeneutischen Sinne, welches das kognitive Anknüpfen an den politischen Sachverhalt erst ermöglicht, kann in der politischen Bildung grundgelegt werden. In der Politikdidaktik ist es vor diesem Hintergrund zu einem fruchtbaren Diskurs hinsichtlich der Bedeutung des Wissens für die kompetenzorientierte politische Bildung gekommen (vgl. Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Das von Gadamer hervorgehobene Moment des „sich in der Sache verstehen“ (Gadamer 2010, 299), welches das Vorverständnis als erste aller hermeneutischen Bedingungen ausweist, zeitigt notwendigerweise auch Rückwirkungen für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Texten oder anderen kommunikativen Handlungen. Die Bemühungen um das inhaltliche Verstehen eines Textes sehen sich stets mit der Herausforderung konfrontiert, den historisch-politischen Kontext, in welchem jener entstanden ist, zu erschließen. Gadamer spricht in diesem Zusammenhang vom Horizont der Gegenwart und historischen Horizonten. Unser Horizont der Gegenwart sei in steter Bildung begriffen, wozu auch die „Begegnung mit der Vergangenheit und das Verstehen der Überlieferung, aus der wir kommen“, notwendig seien: „Der Horizont der Gegenwart bildet sich also gar nicht ohne die Vergangenheit. Es gibt so wenig einen Gegenwartshorizont für sich, wie es historische Horizonte gibt, die man zu gewinnen hätte. *Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte.*“ Gleichwohl erfahre jede Begegnung mit der Überlieferung an sich das „Spannungsverhältnis zwischen Text und Gegenwart. Die hermeneutische Aufgabe besteht darin, diese Spannung nicht in naiver Angleichung zuzudecken, sondern bewusst zu entfalten“ (Gadamer 2010, 311).

Historischer
Kontext

Methodische
Unterrichts-
zugänge

Einen Zugang zum Verstehen des Politischen stellen vor diesem Hintergrund Narrationen dar, die als historischer Horizont den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, gegenwärtige politische Fragen wie die um Macht und Recht, Freiheit und Gleichheit, Krieg und Frieden zu erschließen (vgl. Juchler 2015). Paul

Ricœur weist darauf hin, dass im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit Narrationen der von Gadamer beschriebene Prozess der Horizontverschmelzung vollzogen wird, indem es zu einer „Überschneidung zwischen einer fiktiven Welt“ und einer „Welt des Handelns, die selbst durch alle Arten symbolischer Strukturen vermittelt ist“, kommt: „Die Bedeutung des Werkes im starken Sinne des Wortes, seine Bedeutsamkeit, wenn man so lieber will, ist erst in dieser mehr oder weniger konfliktartigen Begegnung zwischen der Welt des Textes und der Welt des Lesers vollständig“ (Ricœur 1984, 200).

Für eine strukturierte Vorgehensweise bei der Auslegung von Texten lässt sich abermals auf Gadamer rekurrieren, der dazu auf den Dreischritt von Verstehen, Auslegen und Anwenden verwies und insbesondere den Anwendungsaspekt explizierte (Gadamer 2010, 312 ff.). Hierauf gründen wiederum Überlegungen für einen versteheensorientierten Umgang mit Texten in der politischen Bildung (vgl. den Beitrag von Kuhn in diesem Band). Darüber hinaus sind im Kontext der hermeneutischen Politikdidaktik auch politische Reden (vgl. Tischner 2010), Bilder und Filme zu untersuchen – die Hermeneutik lässt sich „auf jede Form der Kommunikation anwenden, denn das Gelingen eines kommunikativen Aktes hängt entscheidend von Prozessen des Verstehens, des Auslegens und Interpretierens der jeweils verwendeten Zeichen ab“ (Goll 2010, 50). Für die „Bedeutung des Verstehens“ im Politikunterricht ist darüber hinaus die „Wahrnehmung und Deutung der Zugänge, die Schülerinnen und Schüler zum Politischen haben, durch die Lehrkräfte“ von besonderer Relevanz (vgl. Winckler 2017, 75).

Schließlich stellt für Gadamer das „Modell des Gespräches“ – von Frage und Antwort, Rede und Gegenrede – die Grundstruktur des Verstehens dar (vgl. Gadamer 2010, 383 ff.). Das Gespräch kann sowohl zwischen Personen als auch als inneres Gespräch mit sich selbst stattfinden. In dieser „Betonung der dialogischen Verständigung und des kommunikativen Einvernehmens waren sich Gadamer und Habermas, ungeachtet ihrer unterschiedlichen Einschätzung faktischer Verstehensprozesse, völlig einig“ (Horstmann 2011, 351).

Die dialogische Struktur des Verstehens stellt gleichfalls einen essenziellen Modus für das Erreichen des übergeordneten Zieles politischer Bildungsbemühungen, die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zum politischen Urteilen, dar: „Politisches Urteilen zeichnet sich durch das verständigungsorientierte Abwägen des Eigeninteresses des Individuums mit den tatsächlichen oder vorgestell-

ten Interessen anderer unter der Maßgabe seiner Gerichtetheit auf Gemeinssinn in Bezug auf einen in der politischen Öffentlichkeit thematisierten Sachverhalt aus“ (Juchler 2012, 20). Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch „Emotionen in hermeneutischen Deutungsprozessen eine fundamentale Bedeutung“ zukommen, was Folgen für die „politische Werturteilsbildung“ zeitigt (vgl. Weber-Stein 2017, 65 ff.).

Hermeneutik als dialogi- scher Prozess

Hermeneutik als dialogischer Prozess – als Verständigung mit anderen oder mit sich selbst – macht ein konstitutives Moment politischer Bildung aus. Dieses lässt sich nicht wie ein Naturgesetz oder eine mathematische Formel ein für alle Mal erlernen und es zählt auch nicht zu den Employability-Fähigkeiten, welche von der internationalen Vergleichsstudie PISA regelmäßig gemessen werden. Doch können in politischen Bildungsprozessen ein auf das Verstehen des Politischen orientierter Zugang ermöglicht und die politische Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern geübt werden, sodass ihnen diese Bildung auch späterhin als Grundlage für ihre Teilhabe als Bürgerinnen und Bürger an der politischen Öffentlichkeit zuhanden ist. Aufgrund der existenziellen Bedingtheit des Menschen als *Zoon politikon* kann dieses Verständnis des Politischen weiterhin auch für ein umfassenderes, ontologisches Selbstverständnis der Lernenden im Sinne des *Erkenne dich selbst* dienlich sein.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Berg-Schlosser, Dirk/Stammen, Theo 2013: Politikwissenschaft. Eine grundlegende Einführung. Baden-Baden
- Breier, Karl-Heinz 2010: Politische Bildung als Bürgerbildung – Einladung zu einer republikorientierten Politikdidaktik. In: Deichmann, Carl/Juchler, Ingo (Hg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 11-21
- Dilthey, Wilhelm 1974: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Gesammelte Schriften, Bd. 5. Stuttgart
- Dilthey, Wilhelm 1979: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, Bd. 7. Stuttgart
- Figal, Günter 2018: Hermeneutik. In: Staatslexikon. Zweiter Band: Eid – Hermeneutik. Hg. von der Görres-Gesellschaft und dem Verlag Herder. Freiburg/Basel/Wien, S. 1600-1604

- Fulda, Hans Friedrich 2010: Hermeneutik. In: Nohlen, Dieter/Schultze, Rainer-Olaf (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Bd. 1. München, S. 358-360
- Gadamer, Hans-Georg 2010: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke, Bd. 1: Hermeneutik I. Tübingen
- Goll, Thomas 2010: Bilder als Medien in der politischen Bildung im Kontext hermeneutischer Politikdidaktik. In: Deichmann, Carl/Juchler, Ingo (Hg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 48-60
- Habermas, Jürgen 1995: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen 2005: Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft. In: Habermas, Jürgen: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/M., S. 27-83
- Heidegger, Martin 1988: Ontologie. (Hermeneutik der Faktizität.) Gesamtausgabe, Bd. 63. Frankfurt/M.
- Horstmann, Axel 2011: Positionen des Verstehens – Hermeneutik zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis. In: Jaeger, Friedrich/Straub, Jürgen (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 2: Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart/Weimar, S. 341-363
- Ineichen, Hans 1991: Philosophische Hermeneutik. Freiburg/München
- Juchler, Ingo 2010: Hermeneutik. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 6: Methoden Politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 10-15
- Juchler, Ingo 2012: Politisches Urteilen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 2, S. 10-27
- Juchler, Ingo 2015: Narrationen in der politischen Bildung. Band 1: Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein. Wiesbaden
- Kornmesser, Stephan/Büttemeyer, Wilhelm 2020: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung. Berlin
- Kurt, Ronald 2004: Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Konstanz
- Lamnek, Siegfried 2010: Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel
- Manzel, Sabine 2012: Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? Zum empirischen Aufbruch einer neuen Generation von Politikdidaktiker/-innen. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, H. 1, S. 143-154
- Mietzel, Gerd 2007: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen
- Reichertz, Jo 1986: Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der Objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M.
- Ricœur, Paul 1984: Die erzählte Zeit. In: Ricœur, Paul 2005: Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970-1999). Hg. von Peter Welsen. Hamburg, S. 183-20

- Schleiermacher, Friedrich 1995: Hermeneutik und Kritik. Hg. und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt/M.
- Seel, Norbert M. 2003: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München/Basel
- Sigwart, Hans-Jörg 2012: Politische Hermeneutik. Verstehen, Politik und Kritik bei John Dewey und Hannah Arendt. Würzburg
- Sigwart, Hans-Jörg 2020: Hermeneutik und Kritik. In: Riescher, Gisela/Rosenzweig, Beate/Meine, Anna (Hg.): Einführung in die Politische Theorie. Grundlagen – Methoden – Debatten. Stuttgart, S. 49-65
- Tischner, Christian K. 2010: Politische Reden. Eine Erscheinungsform der politischen Kultur. In: Deichmann, Carl/Juchler, Ingo (Hg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 67-75
- Topper, Keith 2011: Hermeneutics. In: Badie, Bertrand/Berg-Schlosser, Dirk/Morlino, Leonardo (Hg.): International Encyclopedia of Political Science. Bd. 4. Thousand Oaks, CA, S. 1072-1075
- Veraart, Albert/Wimmer, Reiner 2004: Hermeneutik. In: Mittelstraß, Jürgen (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 2. Stuttgart/Weimar, S. 85-90.
- Weber-Stein, Florian 2017: Die affektive Dimension des hermeneutischen Zirkels. Emotionale Bedingungsfaktoren der politischen Werturteilsbildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 1, S. 54-73
- Weißeno, Georg et al. 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.
- Winckler, Marie 2017: Das Verstehen des Verstehens. Die Zugänge Jugendlicher zu Politik und Politischem und deren Wahrnehmung durch Politiklehrkräfte. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 1, S. 74-93

Armin Scherb

Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus

1. Merkmale des Pragmatismus

Obwohl der Pragmatismus in verschiedenen und sehr heterogenen Versionen auftritt, sind einige gemeinsame Merkmale bereits in einem Aufsatz von John Dewey aus dem Jahre 1911 (Dewey 1951) identifizierbar. Unter dem Titel „How we think“ beschreibt Dewey die Struktur eines Problemlösungsprozesses als Abfolge von fünf Schritten. Schritt 1: *Man begegnet einer Schwierigkeit*. Schritt 2: *Sie wird lokalisiert und präzisiert*. Als ein erstes Merkmal weist pragmatistisches Denken hier einen unabweisbaren *Praxisbezug* auf. Für Dewey kommt es darauf an, „dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat (...), an der er um ihrer selbst willen interessiert ist“ und „dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken“. Schritt 3: *Ansätze einer möglichen Lösung werden gesucht*. Schritt 4: *Logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes*. Ein zweites Merkmal liegt demnach in der *Erfolgsorientierung* pragmatistischen Denkens. Denkanstrengungen werden nicht um ihrer selbst willen unternommen, sondern um für auftretende Probleme Lösungen zu finden. Hier wird zugleich auch die Namensgebung „Pragmatismus“ erkennbar, weil die Überlegung hinsichtlich der Frage, was getan werden muss, was zu tun ist (griech.: *πράγμα*) im Mittelpunkt steht (vgl. Dewey 1951, 75). Schritt 5: *Weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung*. Ein drittes Merkmal liegt hier in der Fallibilität von Erkenntnis, weil Aussagen einem beständigen Prüf- und Bewährungsverfahren unterzogen sind. Als viertes Merkmal wird dabei zugleich ein *kommunikativer Wahrheitsbegriff* sichtbar, weil Aussagen immer in einer freien Gemeinschaft interagierender Personen generiert und überprüft werden. Diese Merkmale machen eine starke Affinität des Pragmatismus zu einer Theorie der pluralistischen Demokratie erkennbar, in der für die reale Kommunikationsgemeinschaft deren experimentelle Forschungsmethode die günstigsten Bedingungen aufweist. Diese Struk-

John Dewey

Praxisbezug
und Erfolgs-
orientierung

Pluralismus

tur reklamiert Dewey 1916 (Dewey 1993) auch für eine allgemeine Lerntheorie, indem er feststellt, „dass die wesentlichen Merkmale der ‚Methode‘ (des Lernens; A. S.) (...) identisch (sind) mit den wesentlichen Merkmalen des ‚Denkens‘“ (Dewey 1993, 218). Er postuliert in diesem Zusammenhang zugleich eine Analogie von Lern- und Forschungsprozess, weil „*alles* Denken (...) Forschung, *alle* Forschung *eigene* Leistung dessen (ist), der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt zweifelsfrei bekannt ist“ (Dewey 1993, 198).

2. Impliziter Pragmatismus in der politischen Bildung

Nach 1945 hat zuerst Friedrich Oetinger (1953, 117 ff.) ausdrücklich auf den Pragmatismus Bezug genommen. Er hat sich dabei der Auffassung von John Dewey angeschlossen, dass Denken immer mit der Suche nach Lösungen für auftretende Probleme verbunden ist. Das Sich-zurecht-Finden des Individuums in der sozialen Lebenswelt verweist dabei auf die Notwendigkeit mitmenschlicher Kooperation. Erst gemeinschaftlich wird die Lösung für auftretende Probleme gefunden. Oetingers Lernkonzept ist dabei „*reflektierte Erfahrung und Übung*“ (ebd.), die sich im sozialen Nahraum ereignet. Die hierauf bezogenen Lernziele sind *Kompromissbereitschaft, Toleranz, Fair Play, Solidarität, Genossenschaftlichkeit, Verständnis für den Nachbarn, Bereitschaft zum Einsatz für die Gemeinschaft*. Die hier aufscheinende Beschränkung seiner Partnerschaftspädagogik auf ein Konzept der Sozialerziehung und der damit reduzierte Politikbegriff Oetingers rechtfertigen die Diagnose einer „halbierten“ Pragmatismusrezeption, die durchaus offen ist für eine Gemeinschaftsideologie, die nicht unbedingt demokratisch implementiert werden muss (vgl. Gagel 2005a, 299).

Lebenswelt-
bezug

Friedrich
Oetinger

Nach Oetinger war eine *ausdrückliche* Bezugnahme auf den Pragmatismus in der politischen Bildung lange Zeit nicht mehr feststellbar. Erst als nach dem Richtungsstreit die Hinwendung zu Alltagsfragen des Politikunterrichts den Beutelsbacher Konsens als Minimalkonsens jenseits unterschiedlicher Grundpositionen ermöglicht hat, konnte Walter Gagel (1979, 179) von einer „pragmatischen Wende“ sprechen. Dennoch waren Elemente des Pragmatismus bereits vorher in verschiedenen politikdidaktischen Konzeptionen wirksam. Tilman Grammes (1986) glaubte gar, eine „pragmatische Tradition“ in der Politikdidaktik entdecken zu können, und Walter

Gagel modifizierte seine frühere Diagnose 1995 mit dem Hinweis auf den „Pragmatismus als verborgene Bezugstheorie der Politischen Bildung“.

Bei den in Betracht gezogenen Konzeptionen handelt es sich allerdings nicht um „pragmatistische“ Didaktiken, weil dort lediglich disparate Bezüge zum Pragmatismus nachweisbar sind, ohne dass hinter diesen Bezügen der Pragmatismus als einheitliches und dominierendes Begründungskonzept stehen würde, womit diese Bezüge zum Pragmatismus auch keinesfalls eine andere philosophische Fundierungen ausschließende Geltung beanspruchen können. Für diese Politikdidaktiken kann deshalb nur ein impliziter Pragmatismusbezug nachgewiesen werden.

Selbst bei Hermann Giesecke, der Schüler von Friedrich Oetinger war, wurde der Pragmatismus nur implizit rezipiert. Giesecke war in der Jugendarbeit tätig. Weil die Teilnahme an seinen Veranstaltungen freiwillig war, musste er die Interessen seiner Klientel zum Ausgangspunkt nehmen. Deshalb hat Giesecke die Lernprozesse als „Normalfall politischer Meinungsbildung“ (Giesecke 1965, 85) arrangiert, der darin bestand, aktuelle konflikthaltige politische Situationen in seinen Seminaren als Anlass authentischer Kontroversen zuzulassen (vgl. Giesecke 1975, 17 ff.).

Hermann
Giesecke

Auch Rolf Schmiederer nimmt in seiner Didaktik von 1977 den Ausgangspunkt „im Interesse der Schüler“, das er in Forderungen zur Unterrichtsgestaltung konkretisiert: „– Mitbestimmung der Schüler im Unterricht, – Bedürfnisse und Interessen berücksichtigen, – Ausgang von Sozialerfahrung und Lebensrealität der Schüler, – Lernergebnisse müssen reale Bedeutung für das Leben der Schüler haben, – der Unterricht muss problem- und projektorientiert sein, – der Unterricht muss wissenschaftsorientiert in seiner Arbeitsweise und in der Analyse der gewählten Inhalte sein“ (ebd., 131). Diese Schülerorientierung stellt eine Pädagogisierung der politischen Bildung dar, die die Subjektseite und den Praxisbezug des Pragmatismus bedient (vgl. Gagel 2005a, 242 f.).

Rolf
Schmiederer

Bernhard Sutors didaktische Konzeption fußt auf der Praktischen Philosophie aristotelischer Provenienz. Wenn nun Sutor selbst „den amerikanischen Pragmatismus (...) als einen modernen Zweig praktischer Philosophie“ (2005, 241) erachtet, dann stellt es durchaus keine Überraschung dar, wenn sich eine Nähe seiner didaktischen Konzeption zum Pragmatismus als Ähnlichkeit der didaktischen Schlussfolgerungen ergibt, die aus unterschiedlichen Fundamenten

Bernhard
Sutor

konvergieren. Vor allem fällt auf, dass Sutors Stufung des Politikunterrichts mit den Hauptphasen Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und Urteilsbildung der Beschreibung des Denkprozesses bei Dewey sehr nahekommt. Parallelitäten ergeben sich auch, wenn man in Deweys Blick auf die Konsequenzen eine verantwortungsethische Komponente ausmacht. Auch hier sieht Sutor selbst eine Parallelität von Praktischer Philosophie und Pragmatismus, weil beide philosophische Richtungen eine politische Ethik ausweisen, die „als Verantwortungsethik (...) nach Preis und nach Folgen bestimmter Entscheidungen und Verhaltensweisen fragt“ (Sutor 1984, 262).

Wolfgang
Sander

In der konstruktivistisch inspirierten Politikdidaktik von Wolfgang Sander ist eine Teilkompatibilität von Pragmatismus und radikalem Konstruktivismus nachweisbar. Für Letzteren ist Lernen eine aktiv-konstruktive Leistung der Lernenden, die von Lehrenden nicht gesteuert werden kann, sodass Lehren als Lernbegleitung und Bereitstellung anregender Situationen verstanden werden muss (Sander 2013, 168, 227). Hier ist der radikale Konstruktivismus durchaus anschlussfähig an pragmatistisches Denken, das keinen Unterschied erlaubt zwischen der selbstbestimmten Tätigkeit des Forschers und den Bemühungen der Lernenden (vgl. Dewey 1993, 198). So gelangt Sander zum Entwurf eines „didaktischen Werkzeugkoffers“, der mit didaktischen Prinzipien aufwartet, die durchaus auch bereits bei Dewey entdeckt werden können. Gleichzeitig deutet sich hier die für die pragmatistische Denktradition bedeutsame Erfolgsorientierung an. Wie im Pragmatismus geht es im Konstruktivismus beim (politischen) Lernen nicht um das Herausfinden von „Wahrheiten“, sondern um möglichst brauchbare Lösungen für auftretende Probleme. In einer konstruktivistisch inspirierten Politikdidaktik geht es also wie im Pragmatismus um das Sich-zurecht-Finden der Lernenden in einer komplexen (politischen) Umwelt.

3. Pragmatismus: Proklamation ohne Explikation

Walter Gagel (2005b, 17), Tilman Grammes (2005, 17) und Gerhard Himmelmann (2001, 30 f.) reklamieren *expressis verbis* den Pragmatismus als Hintergrundtheorie (nicht nur) ihrer didaktischen Konzeption. Ihre Didaktiken enthalten zahlreiche Bezüge zum Pragmatismus. Gemeinsam ist allen, dass sie es unterlassen, den Pragmatismus als Hintergrundtheorie der politischen Bildung systematisch zu explizieren.

Walter Gagel hat versucht, für den Politikunterricht den lebenspraktischen Bezug der Arbeitsschulmethode mit politischem Entscheidungsdenken zu verknüpfen. Sein in Anlehnung an Dewey verbessertes Artikulationsmodell ersetzt deshalb die anfängliche Motivationsphase mit einer problemhaltigen Erfahrung (vgl. Gagel 1995, 211). Nach Gagel kann man demnach „ein Problem untersuchen, um eine Lösung zu finden“ (Gagel 1984, 99), wofür ähnlich wie bei Deweys Strukturmodell verschiedene Arbeitsschritte notwendig sind. Gagel kritisiert in diesem Zusammenhang die verbreitete Auffassung von Handlungsorientierung als Beschränkung auf die methodische Anstrengung zur Überwindung des „verkopfte(n) Lernens“ und betont dagegen, das kognitive Element der Handlungsorientierung als authentische Vorbereitung politischer Praxis zu sehen. Das Musterbeispiel des Deweyschen Problemlösungsprozesses versteht Gagel als Diagnosehilfe zur Evaluierung handlungsorientierten Unterrichts. Diese pragmatistische Messlatte trägt dazu bei, das Fehlverständnis von Handlungsorientierung als Reduktion auf motivierende Arrangements zu vermeiden (vgl. Gagel 1998, 135). So formuliert es Gagel als Desiderat, die Tragfähigkeit des Pragmatismus für die politische Bildung näher zu untersuchen (vgl. Gagel 1986, 294), aber er selbst stellt sich dieser Aufgabe nicht.

Walter Gagel

Tilman Grammes hat seine „kommunikative Fachdidaktik“ von 1998 später selbst als eine „im Kern (...) pragmatische Didaktik“ bezeichnet (Grammes, 2005, 19). Sein empirisch ausgerichteter Ansatzpunkt ist die Diagnose, dass die Schülerperspektive häufig vernachlässigt wird, weil Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht ihre Interpretation von dem, was Lernende vermutlich denken, kaum zur Disposition eines offenen Deutungsdiskurses stellen. Dadurch werden Redebeiträge von Schülerinnen und Schülern vorschnell abgewiesen. Pragmatistische Bezüge weist Grammes' Konzeption nun darin auf, dass selbst die minutiöse Planung der Lehrperson als Eingangshypothese in einem Prozess zu betrachten ist, der allen Beteiligten gleiche Kommunikationsrechte einräumt. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Auffassung einer Kommunikativität von Lerninhalten, wonach Lerngegenstände immer eine Genese haben, die im Unterricht nur dann adäquat zur Geltung kommt, wenn Sachen in Handlungen zurückverwandelt werden und Lernende mit dem Nachvollziehen der Entstehungsgeschichte deren Sinnhaftigkeit für sich selbst erschließen, weil sie in diese Handlungen mit ihren Deutungsmustern involviert sind. Hier rekurriert Grammes auf das ge-

Tilman Grammes

netische Prinzip als „Kern der Lerntheorie des Pragmatismus“ (ebd., 19).

Gerhard
Himmelmann

Gerhard Himmelmann hat 2001 eine didaktische Konzeption des „Demokratie-Lernens“ (Himmelmann, 2001, 22 f., 30) vorgelegt. In einem kurzen Kapitel, das mit dem Titel „In eigener Sache“ überschrieben ist, optiert Himmelmann *expressis verbis* für den Pragmatismus als *seine* wissenschaftstheoretische Position (ebd., 22 f., 266). Eine systematische Grundlegung überlässt er dennoch der zukünftigen Debatte (vgl. ebd., 32). Pragmatistische Züge sind schon in der Titulierung seiner Konzeption „Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ erkennbar, weil er seinen Ansatz schulstufen- und adressatenspezifisch auslegt (vgl. ebd., 25) und dabei implizit zwei wesentliche Merkmale des Pragmatismus – die Praxis- und Erfolgsorientierung pädagogischer Anstrengungen – bedient. Hier hätte sein didaktisches Konzept durchaus mit der systematischen Erhellung des Zusammenhangs von Biografie und Lernen pragmatisch begründet werden können, weil mit der fortschreitenden Entwicklung und Erweiterung der Denkhorizonte der Schülerinnen und Schüler Demokratie zuerst als Lebensform in den unmittelbaren sozialen Kontexten der Kinder, sukzessive dann als Gesellschaftsform und schließlich als Herrschaftsform erfahrbar gemacht werden kann. Der für den Pragmatismus kennzeichnenden Komponente, die biografieabhängige Erfahrung des immer größer werdenden Politikbezugs einem Prozess der kognitiven Rekonstruktion zu unterwerfen, trägt Himmelmann in seinem didaktischen Stufenmodell durchaus Rechnung. Dabei ist er sich auch bewusst, dass in der Demokratie als Herrschaftsform die Elemente der gelebten Demokratie im sozialen Nahbereich „nicht unbedingt ‚baugleich‘ wieder(kehren)“ (ebd., 264).

4. Pragmatistische Politikdidaktik

Die systematische Begründung einer pragmatistischen Politikdidaktik ist explizit bei Scherb 2014 erfolgt. Neben der Grundlegung einer allgemeinen Lerntheorie (s. o.) sind für eine pragmatistische *Politik*-didaktik v. a. folgende Aspekte bedeutsam:

4.1 Der Pragmatismus als Theorie der Schule und des sozialen Lernens

Aus der Kritik an der vorfindbaren Schulkultur entwickelt Dewey eine normative Theorie der Schule als wichtigem Ort sozialer Erfah-

rung. Während in der Schule die gestellte Aufgabe den Lernprozess initiiert, beginnt für Dewey das Lernen mit einem Hindernis, dem Menschen begegnen und das sie zwingt, zur Verbesserung der eigenen Lage über Ziele und Lösungswege nachzudenken. Er kritisiert, dass die Schule die Lernenden als unbeteiligte Zuschauer betrachtet, die mit der geisteswissenschaftlichen Methode des unmittelbaren Verstehens bemüht sind, „Wissen aufzunehmen, nicht aber fruchtbar zu handeln“ (vgl. Dewey 1993, 188 f.). Dagegen hält Dewey an der Bedeutung des Interesses fest, sodass die Lerngegenstände als Mittel zur Erreichung von persönlich bedeutsamen Zielen behandelt werden (vgl. ebd., 178). Ferner kritisiert er, dass die Schule kaum Ansätze (Plural!) von Lösungen erlaubt, die von Schülerinnen und Schülern erprobt werden, sondern dass sie unter der Kontrolle und Führung der Lehrperson pfeilgerade auf das Ziel zugeht, das vorab feststeht (vgl. ebd., 205). Dagegen betont der zweite und dritte Schritt in seiner Struktur des Lernprozesses die Eigentätigkeit der Lernenden. Sie sind es, die das Problem analysieren und dabei über Lösungen nachdenken. Hier entsteht für die Lernenden die Notwendigkeit, über die Konsequenzen ihrer Lösung nachzudenken. Dieser Verantwortung sind Lernende in den von Lehrplan, Schulorganisation und Lehrperson geleiteten Lernprozessen enthoben. Dewey fordert deshalb, den Lernprozess als erfahrungsbasierten Forschungsprozess zu ermöglichen (vgl. ebd., 189). Hieraus ergibt sich unmittelbar, dass die Lehrperson aus ihrer dominanten Stellung in eine begleitende Position rückt und die Aufgabe hat, anregende Lernumgebungen für individualisierbare Problemlösungsprozesse zu arrangieren. Deweys Postulat einer Analogie von Forschen und Lernen beinhaltet zugleich die gelebte freie Kommunikation und Kooperation sowie die Gleichheit und Gleichberechtigung der Teilnehmer. Damit wird die Schule zum eigentlichen Ort für die Entfaltung einer praxiswirksamen Sozialerziehung. Die Lernenden gelangen über die kognitive Rekonstruktion ihrer eigenen schulischen Praxis zu einem Erkennen und zu einem Anerkennen demokratischer Verfahren und sozialer Verhaltensweisen. Hier wird zugleich deutlich, dass der beschriebene Lernprozess normativ unterlegt ist. Kernpunkte dieser Normativität, die die experimentelle Problemlösungsanstrengung des Pragmatismus mit den Grundgedanken einer freiheitlichen Demokratie teilt, sind demnach *Freiheit*, *Gleichberechtigung*, *Kooperation* und *Fallibilität* als Versuch, Lösungshypothesen als Voraussetzung für praktische Handlungen ergebnisoffen zu sehen und unter Beach-

Interesse als
Lernmotiv

Lernprozess =
Forschungs-
prozess

tion der Betroffenenperspektive ggf. zu revidieren (vgl. Hartmann 2011, 64 mit Bezug auf Dewey).

4.2 Der Pragmatismus als Theorie des *politischen* Lernens

Allerdings erstreckt sich die pädagogische Reichweite der Erziehungsphilosophie Deweys zunächst nur auf die positive Wirkung einer kognitiven Rekonstruktion der im Lernprozess gelebten und erfahrenen Demokratie. Die staatlich-institutionellen Aspekte des Demokratiebegriffs bleiben dabei jedoch unterbelichtet. Damit stellt sich die Frage, wie die Brücke vom Sozialen zum Politischen geschlagen werden kann. Das vermeintliche Defizit eines nur lebensweltbezogenen sozialen Lernens kann im Pragmatismus dennoch behoben werden, weil pragmatistisches Denken immer an der Praxis der Menschen ansetzt. Die Lösung des Problems liegt in einem erfahrungsorientierten biografischen Ansatz. Das Bereitstellen von Lernumgebungen, die eine sukzessive Erweiterung des Erfahrungshorizonts ermöglichen, bringt Lebenswelt und Systemwelt zusammen und trägt zur Überwindung des politikdidaktischen Brückenproblems („Von der Lebenswelt zur Politik!“) bei. Dewey selbst sieht hierbei jedoch die Gefahr, „die Schule zu einem Modell derjenigen Gesellschaft (zu) machen, die wir gern verwirklichen möchten“ (Dewey 1993, 409). Hier bedarf es einer mit pragmatistischem Denken durchaus vereinbaren Erweiterung seines Erfahrungsbegriffs, der über das Erleben der unmittelbar sozialen Lebenswelt hinausgehen muss. Gelingendes politisches Lernen muss auch die nicht unmittelbar erfahrbaren politischen Prozesse und ferne Institutionen einbeziehen. Der Bedeutungsgewinn der medialen Erfahrung der Lernenden ist somit Bestandteil eines biografiezentrierten pragmatistischen Konzepts, weil es an den sich ständig fortentwickelnden medial beeinflussten Denkhorizonten der Lernenden ansetzt (vgl. Scherb 2012, 25).

4.3 Der Pragmatismus als Theorie der politischen Bildung

Eine Theorie der politischen Bildung bedarf einer normativen Basis. In Deweys Erziehungsphilosophie ist diese Basis nur schwach ausgeprägt, weil die Normativität lediglich auf der kognitiven Rekonstruktion der gelebten Demokratie durch das Subjekt beruht (vgl. Scherb 2014, 84f.). Größere Geltungskraft ist den erkenntnistheoretischen Implikationen der pragmatischen Maxime von Charles Sanders Peirce zu entnehmen. Die in diesem Zusammenhang entscheidende Passage von 1903 lautet: „Man überlege, welche prakti-

Von der
Lebenswelt
zur Politik

schen Wirkungen unserer Meinung nach von dem von uns aufgefassten Objekt verursacht werden könnten. Die Auffassung all dieser Wirkungen ist die vollständige Auffassung des Objekts“ (Peirce 1934, § 5.19). In dem zweiten Satz der zitierten Passage offenbart der Pragmatismus die überragende Bedeutung des subjektiven Faktors in der Erkenntnis. Insofern sind die Wirkungen der Objekte als Wirkungen auf erkennende Individuen aufzufassen, die ihr Denken in Sprache zum Ausdruck bringen und in der Kommunikation die „vollständige Auffassung des Objekts“ (ebd.) suchen. Für das Ergebnis von Erkenntnis und Urteilen ist also zunächst die Forschungsgemeinschaft (= Lerngemeinschaft) ausschlaggebend. Allerdings verlegt der Pragmatismus nicht den gesamten Erkenntnisprozess in das Subjekt, weil alle Wirkungen auch eine Funktion des Objekts sind. Selbst wenn sich über die verschiedenen „Wirkungen“ hinweg, die das Objekt auf einzelne Teilnehmer ausübt, eine gemeinsame Auffassung von dem zu erkennenden Objekt durchgesetzt hat, so hat diese gemeinsame Auffassung zwar in der Dialoggemeinschaft der Beteiligten einen starken Geltungsanspruch, aber keinen Anspruch auf Wahrheitsgeltung im Sinne einer Deckungsgleichheit zwischen Objekt und der Auffassung vom Objekt. Die erkenntnistheoretische Implikation der pragmatischen Maxime ist hier der unverfügbare demokratische Pluralismus einer „indefinite community of investigators“ (Peirce, zit. nach Reese-Schäfer 1997, 455).

Kommunikation

4.4 Der Pragmatismus als Theorie des Demokratielernens

Ein metareflexiver Diskurs über den Diskurs, in dem die Geltungsansprüche der verschiedenen Wirkungen formuliert werden, erbringt mehr oder weniger zustimmende oder auch kritische Einschätzungen der Praxis. Ein Teilnehmer wird sich möglicherweise im Resultat des Kommunikationsprozesses nicht genügend wiederfinden können. Ein anderer kritisiert vielleicht seine mangelnden Möglichkeiten der Beteiligung. Für ihn war die dominierende Stellung eines anderen Teilnehmers störend. Dieser wiederum könnte die Auffassung vertreten, dass der Kommunikationsprozess insgesamt gute Möglichkeiten der Entfaltung und der freien Meinungsäußerung geboten hat. Wie unterschiedlich die Urteile über die je eigenen Erfahrungen auch sein mögen, sie konvergieren zumindest in einem Punkt, indem sie in jedem Fall die Kriterien der Urteile über die eigene Erfahrung zutage fördern. Gelingt es nun, diese Urteilkriterien zu identifizieren, dann gelangen die Teilnehmer an der Metakommunikation zur

Normativität

Formulierung ähnlicher ethischer Minimalvoraussetzungen für Kommunikation. Hinter den positiven wie negativen Kritiken sind Kriterien identifizierbar, die auf demokratische Grundwerte wie Gleichheit der Person, Freiheit der Meinungsäußerung, Toleranz der anderen Positionen, Gerechtigkeit hinweisen. Die in dieser Metareflexion aufscheinenden ethischen Minima liegen der Praxis immer schon vor. Wenn mit der Rekonstruktion der Urteilkriterien ein intersubjektiv ähnliches Set von Werten zutage gefördert wird, dann spricht vieles dafür, dass die diesen Urteilkriterien innewohnenden Werte bei den Menschen immer schon vorhanden sind und pragmatische politische Bildung lediglich die Chance ergreift, diese Werte als eigene Werte bewusst zu machen (vgl. Scherb 2011, 152f.).

Literatur

- Dewey, John 1951: *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozess der Erziehung.* Zürich
- Dewey, John 1993: *Demokratie und Erziehung.* Weinheim
- Gagel, Walter 1979: *Politik – Didaktik – Unterricht.* Stuttgart
- Gagel, Walter 1995: *Der Pragmatismus als verborgene Bezugstheorie der Politischen Bildung.* In: Ballestrem, Graf Karl von (Hg.): *Sozialethik und Politische Bildung.* Paderborn, S. 205-220
- Gagel, Walter 1998: *Denken und Handeln. Der Pragmatismus als Diagnosehilfe für Konzepte der Handlungsorientierung im Politikunterricht.* In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): *Handlungsorientierung im Politikunterricht.* Schwalbach/Ts., S. 128-143
- Gagel, Walter 2005: *Geschichte der Politischen Bildung in der Bundesrepublik.* 2. Aufl., Wiesbaden
- Gagel, Walter 2005b: *Was leistet der Pragmatismus für die Politische Bildung?* Interviewbeitrag in *POLIS*, H. 3, S. 17-19
- Giesecke, Hermann 1965: *Didaktik der Politischen Bildung.* München
- Grammes, Tilman 1986: *Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik.* Frankfurt/M.
- Grammes, Tilman, 1998: *Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft.* Opladen
- Grammes, Tilman 2005: *Was leistet der Pragmatismus für die Politische Bildung?* Interviewbeitrag in *POLIS*, H. 3, S. 17-19
- Hartmann, Martin 2011: *Pragmatismus.* In: Hartmann, Martin/Offe, Claus (Hg.): *Politische Theorie und Politische Philosophie.* München, S. 63-67
- Hilligen, Wolfgang 1976: *Zur Didaktik des politischen Unterrichts.* 2 Bd. Opladen

- Himmelmann, Gerhard 2001: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.
- Oetinger, Friedrich 1953: Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart
- Peirce, Charles Sanders 1934: Lectures on Pragmatism. In: Hartshorn, Charles et al. (Hg.): Collected Papers of C. S. Peirce, Cambridge/Mass., § 5.19
- Reinhardt, Sibylle 1998: Was ist Handeln? In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 161-169
- Reese-Schäfer, Walter, 1997: Grenzgötter der Moral. Frankfurt/M.
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Scherb, Armin 2011: Demokratielernen – pragmatistisch begründet. In: Politische Bildung, H. 1, S. 148-156
- Scherb, Armin 2012: Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens. Immenhausen
- Scherb, Armin 2014: Pragmatistische Politikdidaktik. Making It Explicit. Schwalbach/Ts.
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln u. a.
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung Politischer Bildung, (Band I). Paderborn

Wolfgang Sander

Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist in den modernen Wissenschaften zu einer einflussreichen erkenntnistheoretischen Grundlage geworden, die über traditionelle Grenzen der Disziplinen hinweg Akzeptanz gefunden hat. Insbesondere bietet der Konstruktivismus die Möglichkeit, die seit der frühen Neuzeit immer größer gewordene Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften zu verkleinern, vielleicht sogar zu überbrücken, und ganz unterschiedliche Wissenschaften in einen produktiven Diskurs über die *conditio humana* zu bringen.

Wurzeln des Konstruk- tivismus

Seine Wurzeln hat der Konstruktivismus in der Philosophie und hier, sieht man von Vorläufern in der Antike ab, vor allem bei Immanuel Kant. Aber erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts verbreitete er sich im gesamten Wissenschaftssystem, wobei der *Begriff* des „Konstruktivismus“ als Bezeichnung für diese Denkrichtung in den *Wissenschaften* erst etwa ab den 1960er-Jahren populär wurde (davor war er vor allem für Schulen der Malerei und der Architektur gebräuchlich). Der *Begriff* hat zwar in den Geisteswissenschaften weitere Verbreitung gefunden als in den Naturwissenschaften; dem steht aber nicht entgegen, dass gerade die Naturwissenschaften mit der Quantenphysik und der neueren Biologie ganz wesentlich zur Fundierung des Konstruktivismus beigetragen haben. Allerdings entsteht daraus die etwas unübersichtliche Situation, dass es grundlegende Werke zum Konstruktivismus gibt, die diesen Begriff gar nicht verwenden.

Grundlegende Beiträge

Um nur wenige Beispiele für grundlegende Beiträge zu einem konstruktivistischen Verständnis der Wirklichkeit zu nennen, sei auf die folgenden Arbeiten aus verschiedenen Wissenschaften verwiesen: aus der Evolutionsbiologie Maturana/Varela (2012), aus der Neurobiologie Roth (2009), aus der Physik Zeilinger (2003), aus der Psychologie Piaget (1974), aus der Soziologie Berger/Luckmann (2012), aus der Linguistik Lakoff/Johnson (2011), aus der Literaturwissenschaft Siegfried J. Schmidt (1987), aus der Kommunikationswissenschaft Ernst von Glasersfeld (1997) und Paul Watzlawick (2011), aus der Erziehungswissenschaft Siebert (2005), Lindemann (2006) und Reich (2012). In der Didaktik der politischen Bildung ist der Kon-

struktivismus erstmals explizit 2001 in der Erstauflage von Sander (2013a) rezipiert worden.

Die Vielfalt dieser und weiterer disziplinärer Bezüge legt schon nahe, dass es sich beim Konstruktivismus nicht um ein geschlossenes theoretisches Modell handelt. „Konstruktivismus“ ist eher ein Oberbegriff für eine Vielzahl von wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Beiträgen aus verschiedenen Wissenschaften, die aber durch bestimmte Grundannahmen miteinander verbunden sind. Der Konstruktivismus zielt daher auch nicht auf eine einheitliche wissenschaftliche Methodologie. Beispielsweise sind mit einem konstruktivistischen Verständnis von Wissen und Erkenntnis hermeneutische Vorgehensweisen bei der Interpretation von Texten ebenso vereinbar wie in der empirischen Forschung ein methodisches Vorgehen, das im Sinne des Kritischen Rationalismus auf Falsifizierung von Hypothesen abzielt (weshalb der aufwendige Versuch von Reef, für die politische Bildung den Kritischen Rationalismus als Alternative zum Konstruktivismus aufzubauen, nicht überzeugt; vgl. Reef 2018).

Oberbegriff für
Beiträge aus
verschiedenen
Wissenschaften

1. Grundannahmen des Konstruktivismus

Im alltäglichen Leben gehen wir in der Regel davon aus, dass unsere Umwelt so ist, wie wir sie durch unsere Sinne wahrnehmen: dass sie in einem dreidimensionalen Raum angeordnet ist und sich mit der vergehenden Zeit verändert; dass Gras tatsächlich grün ist und Bananen gelb sind; dass die Unterscheidungen, mit deren Hilfe wir uns orientieren – etwa die zwischen Tisch und Stuhl, Berg und Tal, Blumen und Bäumen, Kindern und Erwachsenen – objektive Merkmale der Realität sind, die uns umgibt. Ohne diesen ‚alltäglichen Realismus‘ würden wir uns kaum zurechtfinden und überleben können. Allerdings kann man schon durch bloßes Nachdenken und Gedankenexperimente auf ein Problem stoßen, das durch die modernen Wissenschaften nachdrücklich bekräftigt wird: Weil wir alles, was wir über die äußere Umwelt erfahren, mittels unserer Sinne wahrnehmen, können wir über diese Umwelt nichts sagen, was nicht durch ebendiese Wahrnehmung vorgeprägt ist, durch unser Gehirn auf der Grundlage der vom Nervensystem übertragenen Impulse interpretiert wird und mit den Mitteln unserer (jeweiligen) Sprache zum Ausdruck gebracht werden kann. Schon Kant hat konstatiert, dass die menschliche Anschauung der äußeren Welt auf bestimmten Grundlagen und Regeln beruht: auf Raum und Zeit, die keineswegs

Alltäglicher
Realismus

Eigenschaften der Dinge sind, die wir beobachten können, sondern Strukturmerkmale unserer Wahrnehmung (der „Beschaffenheit unseres Anschauungsvermögens“, wie Kant in der Vorrede zu seiner „Kritik der reinen Vernunft“ schrieb) – wir können nicht anders, als in Raum und Zeit wahrzunehmen. Ebenso können wir nicht anders, sofern wir nicht blind sind, als elektromagnetische Strahlung eines bestimmten, sehr kleinen Frequenzbereichs als Licht zu empfinden. Aber Helligkeit ist keine Eigenschaft der äußeren Welt, sondern ein durch das Gehirn von Lebewesen, die Licht wahrnehmen können, erzeugter Sinnesindruck. Wie wir wissen, gilt das nicht für alle Lebewesen; und manche Lebewesen verfügen über gänzlich anders strukturierte Sinnesorgane als Menschen, die ihnen eine ganz andere Vorstellung von der äußeren Realität vermitteln dürften.

Im Konstruktivismus wird daher davon gesprochen, dass unser Zugang zur Realität *struktur determiniert* ist. Diese Bedingungen unserer Wahrnehmung lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben (s. u. Abschnitt 3) – aber sie sind nicht hintergebar: Es gibt keine Möglichkeit, die Realität so wahrzunehmen, wie sie ‚an sich‘, also außerhalb der Begrenztheiten und Besonderheiten unserer Sinnesorgane, unseres Nervensystems und unseres kognitiven Apparates, ‚tatsächlich‘ ist. Im Konstruktivismus wird deshalb das, was wir als ‚Wirklichkeit‘ verstehen, als Produkt von komplexen Konstruktionsprozessen betrachtet. In diesem Prozess wird im Zusammenspiel von Wahrnehmung, sprachlicher Benennung und Interpretation eine Vorstellung von der äußeren Realität erzeugt (‚konstruiert‘), die uns als ‚Wirklichkeit‘ erscheint. Das gilt für elementarste Wahrnehmungsvorgänge, wie Donald D. Hoffman mit vielen Beispielen am Sehsinn gezeigt hat: „Konstruieren ist das Wesen des Sehens. Verzichten Sie auf das Konstruieren, und Sie verzichten auf das Sehen“ (Hoffman 2003, 26).

Das *Verstehen* dessen, was wahrgenommen werden kann, geschieht bei Menschen über sprachliche Vermittlung. Mit begrifflichen Benennungen werden Unterscheidungen vorgenommen, es wird also *kategorisiert*: Tische sollen etwas anderes sein als Stühle, Birnen etwas anderes als Äpfel (aber beides wird als Obst kategorisiert und von Gemüse unterschieden), Kinder etwas anderes als Erwachsene, Lehrer etwas anderes als Eltern. Solche Kategorisierungen ergeben sich jedoch nicht zwingend aus Eigenschaften der äußeren Realität, sondern sind ein für Menschen charakteristisches Instrument, um Ordnung zu stiften und Orientierung zu ermöglichen. Für uns als Lebe-

Wirklichkeit
als Produkt
komplexer
Konstruktions-
prozesse

Kategorisie-
rungen

wesen, die laufen, aber nicht fliegen können, sind Unterscheidungen wie vorne und hinten, oben und unten ziemlich wichtig; wenn man aber gedanklich den Lebensraum des Menschen auf der Erde verlässt, wird man schnell nachvollziehen können, dass solche Unterscheidungen keine Eigenschaft der Natur, sondern unsere Konstrukte sind. Mit kategorialen Unterscheidungen verbindet sich *Wissen* in Form von *Konzepten*; Konzepte beinhalten die Vorstellungen, die Menschen beispielsweise davon haben, was einen Tisch, einen Apfel oder einen Lehrer charakterisiert (vgl. ausführlich Murphy 2004). Indem wir Konzepte zu *mental*en Modellen verknüpfen, bilden wir *Theorien* über die Wirklichkeit oder bestimmte Bereiche in ihr.

Konzepte

Mentale Modelle

Durchaus treffend hat das Wort *Konzept* im Deutschen auch die Bedeutung von ‚Entwurf‘. Menschliches Wissen hat den Charakter von Entwürfen oder Konstrukten. Wissen bleibt immer vorläufig, begrenzt und muss sich im jeweiligen Kontext bewähren. Im Konstruktivismus wird daher oft lieber von ‚Viabilität‘ (im Sinne von Brauchbarkeit, Passung, Gangbarkeit) als von ‚Wahrheit‘ gesprochen – was aber nicht gegen Wahrheit als eine regulative Idee spricht, die bei unterschiedlichen Vorstellungen beispielsweise zu Ehrlichkeit und sachlicher Begründung zwingt.

Wahrheit als regulative Idee

Dieser Konstruktionscharakter gilt auch für wissenschaftliches Wissen. In den Geisteswissenschaften war dies eine immer schon präsenste Vorstellung; in den Naturwissenschaften herrschte dagegen lange ein in erkenntnistheoretischer Hinsicht recht naiver Positivismus und Fortschritts Glaube vor, der von der Annahme getragen war, die Naturwissenschaften könnten die Realität in objektiver Weise so erkennen, verstehen und beschreiben, wie sie tatsächlich ist. Warum dies nicht der Fall ist, haben Albert Einstein und Leopold Infeld in einem populären, 1938 erstmals erschienenen Buch mit einem treffenden Bild beschrieben:

Wissenschaftliches Wissen

„Physikalische Begriffe sind freie Schöpfungen des Geistes und ergeben sich nicht etwa, wie man sehr leicht zu glauben geneigt ist, zwangsläufig aus den Verhältnissen in der Außenwelt. Bei unseren Bemühungen, die Wirklichkeit zu begreifen, machen wir es manchmal wie ein Mann, der versucht, hinter den Mechanismus einer geschlossenen Taschenuhr zu kommen. Er sieht das Ziffernblatt, sieht, wie sich die Zeiger bewegen, und hört sogar das Ticken, doch hat er keine Möglichkeit, das Gehäuse aufzumachen. Wenn er scharfsinnig ist, denkt er sich vielleicht irgendeinen Mechanismus aus, dem er all das zuschreiben kann, was er sieht, doch ist er sich wohl niemals si-

cher, daß seine Idee die einzige ist, mit der sich seine Beobachtungen erklären lassen. Er ist niemals in der Lage, seine Ideen anhand des wirklichen Mechanismus nachzuprüfen“ (Einstein/Infeld 1995, 52 f.).

In eine ähnliche Richtung argumentieren Stephen Hawking und Leonard Mlodinow:

„Die klassische Naturwissenschaft beruht auf der Überzeugung, dass es eine reale Außenwelt gibt, deren Eigenschaften eindeutig und von dem wahrnehmenden Beobachter unabhängig sind. (...) In der Philosophie wird diese Überzeugung als Realismus bezeichnet. Zwar mag der Realismus ein verlockender Standpunkt sein, doch ist er (...) nach allem, was wir über die moderne Physik wissen, schwer zu verteidigen“ (Hawking/Mlodinow 2010, 42 f.). Die beiden Physiker nennen ihren wissenschaftstheoretischen Ansatz in Abgrenzung hierzu „modellabhängigen Realismus“; dieser unterscheidet sich allerdings in seinem Wirklichkeitsverständnis letztlich nicht vom Konstruktivismus: „Wir fertigen Modelle in der Wissenschaft an, aber auch im Alltag. (...) Laut modellabhängigem Realismus ist die Frage sinnlos, ob ein Modell real ist – entscheidend ist nur, ob es mit der Beobachtung übereinstimmt“ (ebd., 45 f.). In diesem Zusammenhang verweisen sie auf den Konflikt zwischen dem ptolemäischen und dem kopernikanischen Weltbild: „Welches System entspricht nun der Wirklichkeit, das ptolemäische oder das kopernikanische? Zwar heißt es nicht selten, Kopernikus habe Ptolemäus widerlegt, doch das ist nicht richtig. (...) man (kann) jede der beiden Darstellungsweisen als Modell des Universums verwenden, denn unsere Himmelsbeobachtungen lassen sich ebenso durch die Annahme einer unbewegten Erde wie einer unbewegten Sonne erklären. (...) der eigentliche Vorteil des kopernikanischen Systems (liegt) einfach darin, dass die Bewegungsgleichungen in einem Bezugssystem mit unbewegter Sonne viel einfacher sind“ (ebd., 41).

Modelle in der Wissenschaft

2. Missverständnisse und Übertreibungen

Die häufigsten Einwände gegen den Konstruktivismus beruhen auf dem Missverständnis, dieser bestreite das Vorhandensein einer äußeren Welt, weil er eben jede Form von Wirklichkeit als (menschliche) Konstruktion betrachte. Der Konstruktivismus wäre demnach eine Form des Solipsismus, also einer philosophischen Position, die als real nur die eigenen Bewusstseinszustände gelten lässt und bis hin zu der Vorstellung gehen kann, dass das Leben nur eine Art Traum ist.

Dieser Eindruck trifft aber nicht zu: „Der Konstruktivismus leugnet keineswegs eine ontologische Realität, doch er behauptet, daß wir sie rational nicht erfassen können“ (Glaserfeld 1998, 510). Glaserfeld unterscheidet deshalb auch begrifflich zwischen der Wirklichkeit als der Welt, die wir erleben, und der Realität (dem Inneren der Taschenuhr im obigen Zitat von Einstein/Infeld), die uns kognitiv nicht zugänglich ist.

Unterscheidung
zwischen
Wirklichkeit
und Realität

Ein zweites Missverständnis ist, dass der Konstruktivismus zu einem *erkenntnistheoretischen Relativismus* führe, nach dem jede Art von Wissen als gleichermaßen gültig betrachtet würde und dass so am Ende zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen oder gar Aberglauben keine Unterschiede gemacht werden könnten. Dieses Missverständnis übersieht zum einen das Kriterium der Viabilität für die Bewertung von Wissen (nach dem die wissenschaftlich fundierte Medizin nun einmal erfolgreicher ist als die Scharlatanerie) und zum anderen, dass es selbstverständlich auch aus einer konstruktivistischen Sicht verschiedene Wissensformen geben kann. So stellen zwar sowohl wissenschaftliche Theorien als auch Alltagstheorien über beobachtbare Phänomene mentale Modelle dar. Aber wissenschaftliches Wissen unterliegt einem höheren Rationalitätsanspruch, der sich in Kriterien wie methodengeleitetem Vorgehen, intersubjektiver Geltung (unter den Bedingungen der gewählten Methode) und Regeln guter wissenschaftlicher Praxis niederschlägt. Wissenschaft ist zwar immer auch perspektivisch, aber nicht beliebig. Es ist in diesem Zusammenhang auch ein Missverständnis, aus konstruktivistischer Sicht könne man nicht von Tatsachen reden. Aber solche Tatsachen haben ihren Geltungsanspruch immer nur in einem Referenzsystem, das auf Konstruktionen beruht – eine wissenschaftliche Tatsache in einem theoretischen und methodischen Rahmen, eine Datumsangabe in einem kalendarischen System, die Diagnose einer Krankheit in einem medizinischen Begriffs- und Theoriezusammenhang.

Verschiedene
Wissens-
formen

Tatsachen

Das Missverständnis des erkenntnistheoretischen Relativismus kann freilich durch die *subjektivistische Übertreibung* gefördert werden, die die Konstruktion von Wirklichkeit allein als Leistung autonomer Individuen sieht. Zwar ist es wahrscheinlich, dass es unter Menschen keine zwei völlig identischen Wirklichkeiten gibt, und es trifft auch zu, dass Individuen in äußerst exzentrischen Wirklichkeiten leben können. Aber zum einen setzt auch hier die Viabilität von Konstrukten dem Einzelnen Grenzen und zum anderen ist „die sogenannte Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation“ (Watzla-

wick 2005, 7), also zumindest *auch* ein Resultat gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen (vgl. Berger/Luckmann 2012).

Willens- und
Entscheidungs-
freiheit

Genau entgegengesetzt ist eine *deterministische Übertreibung*, die gelegentlich in der Neurobiologie anzutreffen ist. Hiernach wird die Vorstellung einer Willens- und Entscheidungsfreiheit des Individuums als Illusion abgetan und die Konstruktion subjektiver Wirklichkeiten als zwingende Folge genetischer Dispositionen und vorbewusster neuronaler Prozesse gedeutet. Dabei wird aber übersehen, dass die Gehirnforschung die Perspektive des denkenden und empfindenden Menschen nicht reproduzieren kann und dass letztlich das konkrete Verhalten Einzelner nicht vorhersagbar ist.

Durchaus richtig ist das Argument, dass aus dem Konstruktivismus keine moralischen Regeln zwingend abgeleitet werden können. Dennoch ist es ein Kategorienfehler, wenn daraus der Vorwurf eines *moralischen Relativismus* abgeleitet wird. Als wissenschaftlicher Theorienkomplex befasst sich der Konstruktivismus nur mit der ersten von Kants drei Grundfragen der Philosophie (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?). Er stellt eine Erkenntnistheorie dar, aber keine Ethik und erst recht nicht ein weltanschauliches System. Das schließt nicht aus, dass einzelne konstruktivistisch denkende Wissenschaftler auch ethische Überlegungen vorgelegt haben, die meist auf ein Plädoyer für Toleranz und Vielfalt hinauslaufen; zwingend ableiten lassen sich diese aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie so wenig wie aus anderen Erkenntnistheorien.

3. Drei Ebenen der Konstruktion der Wirklichkeit

Solche Missverständnisse und Übertreibungen lassen sich wohl am ehesten vermeiden, wenn man Prozesse der Konstruktion von Wirklichkeit als einen komplexen, auf drei miteinander verschränkten Ebenen ablaufenden Zusammenhang versteht (vgl. ausführlicher Sander 2018, 25 ff.):

Ebene der
biologischen
Determination

– *Die Ebene der biologischen Determination*: Menschen bringen durch ihre genetische Ausstattung Determinationen mit, die mit gewissen Variationen allen Menschen gemeinsam sind und unsere Konstruktion von Wirklichkeit vorprägen. Dazu gehören vor allem die Grundstrukturen von Sinnesorganen, Nervensystem und Gehirn, die uns bestimmte Regeln der Wahrnehmung aufzwingen. So hat Hoffman (2003) 35 Regeln rekonstruiert, nach denen unser visuelles System biologisch determiniert, aber gleich-

wohl nicht als Abbild, sondern im Sinne von Konstruktion eine stabile und verlässliche räumliche Wirklichkeit erzeugt – eine „Benutzeroberfläche“, wie er mit einer schönen Metapher schreibt.

- *Die Ebene der soziokulturellen Konstruktion der Wirklichkeit:* Zur biologischen Determination des Menschen gehört auch, dass wir eine wesentlich höhere Plastizität mitbringen als andere Lebewesen, was die Gestaltung unseres Zusammenlebens anbelangt, und zugleich als soziale Lebewesen auf das Leben in sozialen Verbänden angewiesen sind. Die Vielfalt menschlicher Lebensformen in Vergangenheit und Gegenwart zeigt anschaulich, welche erhebliche Bedeutung der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 2012) zukommt. Dass auf dieser soziokulturellen Ebene auch politische Strukturen und Prozesse eine gewichtige Rolle spielen, braucht an dieser Stelle nicht erläutert zu werden. Ebene der soziokulturellen Konstruktion der Wirklichkeit
- *Die Ebene des individuellen Weltverstehens:* Trotz biologischer Gemeinsamkeiten aller Menschen und trotz soziokulturell erzeugter ‚Vorgaben‘ für jedes neugeborene Kind bleibt ein Raum für differente Wirklichkeitsverständnisse zwischen den einzelnen Menschen. Dieser Raum entsteht schon dadurch, dass jedem Menschen die Welt im Laufe seines Lebens auf eine von anderen Menschen verschiedene Weise begegnet, weil sie eben auch aus jeweils anderen Menschen besteht. Bereits dies begründet die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit unterschiedlicher Deutungen von Erlebnissen und deren Interpretation als ‚Erfahrung‘. Ebene des individuellen Weltverstehens

Die genauen Grenzlinien zwischen diesen drei Ebenen mögen nicht immer leicht zu bestimmen und können historisch bis zu einem gewissen Grad auch variabel sein, besonders was den Freiheitsraum für die dritte Ebene betrifft. Aber die generelle Leugnung der Relevanz der Ebene der biologischen Determination, wie sie beispielsweise in solchen Gendertheorien zu finden ist, die die Unterschiede zwischen den Geschlechtern als ausschließlich sozial konstruiert betrachten (wie etwa bei Judith Butler), sind mit einem interdisziplinären Konstruktivismus, der auch naturwissenschaftliche Perspektiven einbezieht, nicht vereinbar. „Die Welt ist eben nicht nur ein Text“ (Bratton 2021). Auch besteht die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht nur aus machtförmigen Diskursen, wie in identitätspolitischen Strategien unter Bezug auf trivialisierende Rezeptionen von Michel Foucault oftmals unterstellt wird. Die daraus resultierenden Versuche, mittels identitätspolitischer Interventionen wie ‚geschlechterge-

rechter‘ oder ‚antirassistischer‘ Sprachpolitik gesellschaftliche Wirklichkeit gezielt verändern und dafür auch das Bildungssystem in Anspruch nehmen zu wollen, stellen für politische Bildung eine erhebliche Herausforderung dar (Sander 2021).

4. Die Relevanz des Konstruktivismus für die Didaktik der politischen Bildung

Ähnlich wie bei der Frage nach moralischen Konsequenzen ist bei der Frage nach Konsequenzen aus dem Konstruktivismus für die Theorie und Praxis eines pädagogischen Handlungsfeldes wie der politischen Bildung eine gewisse Vorsicht geboten. Allzu leicht kann es zu voreiligen Schlussfolgerungen kommen, die nur scheinbar zwingend abgeleitet sind und deren Deduktionslogik sich bei näherem Hinsehen als schwach begründet erweist. Andererseits haben es Bildungsprozesse zweifelsohne mit Wissen, Erkennen und Verstehen zu tun – und damit mit Fragen und Problemen, mit denen sich der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie (anders als mit ethischen Fragen) sehr wohl befasst. Daher können konstruktivistische Perspektiven für die Didaktik durchaus fruchtbar gemacht werden. Dies betrifft vor allem die folgenden vier Aspekte und Dimensionen didaktischen Denkens mit Konsequenzen für die Praxis.

4.1 Bildung

Bezogen auf ‚Bildung‘ als – notwendiges – Referenzkonzept für institutionalisierte Lernangebote (vgl. Sander 2018), mindestens für solche in öffentlicher Verantwortung, stärkt der Konstruktivismus die sokratische Perspektive, nach der Bildungsprozesse oft mit der Destruktion von bloßen Meinungen beginnen (vgl. Reichenbach 2007, 196). Bildung kann hiernach nicht als Ansammlung sicheren Wissens verstanden werden, sondern entsteht ganz wesentlich aus einem reflektierten Umgang mit dem unvermeidlichen Nichtwissen. Darüber hinaus bringen Bildungsprozesse Menschen aber auch in Kontakt mit vielfältigen kulturellen Mustern, mit denen Menschen im Laufe der menschlichen Geschichte ihr Leben bewältigt, in kontingenten Situationen Sinn gestiftet und ihren Lebenserfahrungen deutend kulturellen Ausdruck verliehen haben – beispielsweise in Sprachen und Literatur, Kunst und Wissenschaft, Religion und Geschichte. Bildung bereichert auf diese Weise die Welterfahrung der heute Lebenden und erweitert ihre Möglichkeiten, bei der Bewälti-

Sokratische
Perspektive

gung ihres Lebens von den Erfahrungen anderer zu profitieren. Bildung ist die Brücke zu Menschen, die vor uns gelebt haben.

4.2 Politik

Bei politischen Institutionen und Prozessen handelt es sich um Ergebnisse und Formen menschlichen Tuns, denen offensichtlich keine außermenschliche Realität zukommt; bei der „Sache“ von Politik und damit dem Inhalt von politischer Bildung geht es somit in jedem Fall um menschliche Konstrukte. Trotz einer stark normativ ausgerichteten Tradition der Politikwissenschaft haben daher bestimmte Merkmale „klassischer“ Topoi politischer Theorie eine implizite Nähe zum Konstruktivismus. Die Vorstellung Hannah Arendts etwa, dass Politik auf der Pluralität der Menschen beruht; oder die bis auf Aristoteles zurückgehende, dass Politik eine Form von „Praxis“ ist, in der es weder um Wahrheit noch um Expertenwissen geht, sondern darum, angesichts divergierender Perspektiven annehmbare Lösungen zu finden; oder das ideologiekritische Misstrauen gegen normativ hoch aufgeladene Legitimationen politischer Forderungen – dies sind Beispiele für potenzielle Verknüpfungspunkte traditionellen politiktheoretischen Denkens mit der wahrheitsskeptischen konstruktivistischen Erkenntnistheorie. In gewisser Weise gibt es sogar Berührungspunkte zwischen „realistischen“ Schulen der Politikwissenschaft, die sich eher für Interessen und Machtstrukturen als für die Wahrheitsfähigkeit von öffentlich vorgebrachten politischen Legitimationen interessieren, und einer konstruktivistischen Perspektive auf Politik, für die auch völlig irrational erscheinende Weltbilder im Bereich des Erwartbaren liegen. Vielleicht gilt gerade für den Bereich der Politik das Bonmot von Jochen Hörisch: „es ist hochrealistisch, Konstruktivist zu sein“ (Hörisch 2004, 152). Zumindest aber bietet der Konstruktivismus interessante Perspektiven für die Konzeptualisierung des Gegenstandsfeldes politischer Bildung.

Politik als eine Form von Praxis

4.3 Wissen

Der Konstruktivismus macht nachdrücklich darauf aufmerksam, dass und warum ein traditionelles Verständnis von Wissen, wonach sich Wissen von Nichtwissen oder bloßer Meinung durch seine nachweisbare objektive Wahrheit unterscheidet, nicht mehr haltbar ist. Wie bereits erwähnt, wird heute vor allem in der – stark konstruktivistisch beeinflussten – Kognitionspsychologie das Wissen und Weltverstehen eines Menschen als vernetztes System von Konzepten

Wissen als vernetztes System von Konzepten

verstanden. Dieses Wissensverständnis hat sich inzwischen auch in der Didaktik der politischen Bildung weitgehend durchgesetzt; das Wissen, das im Fach vermittelt werden soll, wird in (unterschiedlichen) Modellen für Basiskonzepte und Fachkonzepte beschrieben (vgl. Sander 2010, Sander 2013b).

4.4 Lernen

„In the most general sense, the contemporary view of learning is that people construct new knowledge and understanding based on what they already know and believe“ (Bransford et al. 2000, 10). Mit dieser knappen Definition in einem amerikanischen Report zum Stand der Lernforschung wird die konstruktivistische Perspektive als fundamental für das heutige wissenschaftliche Verständnis von Lernen sichtbar: Lernen ist als Prozess der Konstruktion von Wissen und Verstehen (und damit von Wirklichkeit) durch die Lernenden selbst zu verstehen. Er kann „von außen“, zum Beispiel durch Unterricht, angeregt und gefördert, aber nicht wirklich gesteuert werden, denn letztlich entscheiden immer die Lernenden selbst, was sie von dem, was ihnen angeboten wird, in das eigene Konzeptsystem übernehmen und in welcher Weise dies geschieht. Hierbei muss es sich selbstverständlich nicht um einen bewussten Reflexions- und Abwägungsprozess handeln; emotional grundierte Ablehnungen wie „langweilig“ oder „uninteressant“ sind in diesem Sinne auch Entscheidungen. Allerdings können aus dieser Erkenntnis noch keine konkreten didaktischen und methodischen Entscheidungen zwingend abgeleitet werden. Insofern ist etwa die Rede von „konstruktivistischen Methoden“ mindestens missverständlich, denn auch in einer Vortragssituation entscheiden die Zuhörer, was sie aus dem Vortrag lernen oder auch nicht. Die konstruktivistische Perspektive sollte aber dem Vortragenden bewusst machen, dass nicht damit zu rechnen ist, dass alle Zuhörer das Gesagte so verstehen werden, wie es vom Sprecher gemeint ist. Andererseits kann genau dies den Redner veranlassen, sich genauer über mögliche Erwartungen und Vorverständnisse der Zuhörer zu informieren und seinen Vortrag, soweit es möglich ist, darauf abzustimmen. Denn dies ist tatsächlich eine Konsequenz aus dem Konstruktivismus für jeden Unterricht: Er sollte sich auf das beziehen oder zumindest beziehen lassen, was Adressaten „already know and believe“. Dafür wird selbstverständlich nicht bei jeder Lerngruppe jede Methode in gleicher Weise geeignet sein.

Lernen als
Prozess der
Konstruktion
von Wissen
und Verstehen

5. Schlussbemerkung

Es sei nochmals betont, dass konstruktivistisch orientierte Theorien und Forschungen sich in verschiedenen Wissenschaften verschiedener Begriffe und Methoden bedienen und dass insofern die Rede von *dem Konstruktivismus* eine vereinfachende Darstellung ist. Sie wurde hier dennoch gewählt, weil die in der Literatur häufig anzutreffenden Unterscheidungen verschiedener ‚Konstruktivismen‘ (wie etwa ‚radikaler‘, ‚sozialer‘, ‚gemäßigter‘, ‚methodischer‘ Konstruktivismus) nicht wirklich klärend sind. Solche Unterscheidungen haben etwas Willkürliches und offenbaren ihre Schwäche, wenn man versucht, ihnen konkrete Positionen oder Texte aus verschiedenen Wissenschaften zuzuordnen. Hier könnte die oben kurz skizzierte Unterscheidung mehrerer Ebenen der Konstruktion von Wirklichkeit weiterführender sein, der sich auch Forschungsperspektiven unterschiedlicher Wissenschaften zuordnen ließen.

Unterscheidungen verschiedener ‚Konstruktivismen‘

Literatur

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas 2012: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 24. Aufl., Frankfurt/M.
- Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (Hg.) 2000: How People Learn. Brain, Mind, Experience and School. Expanded Edition. Washington, D.C.
- Bratton, Benjamin 2021: Unsere planetarische Verflechtung. Interview in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 04.07.2021, S. 41
- Einstein, Albert/Infeld, Leopold 1995: Die Evolution der Physik. 20. Aufl., Reinbek
- Glaserfeld, Ernst von 1997: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 7. Aufl., Frankfurt/M.
- Glaserfeld, Ernst von 1998: Die Radikal-Konstruktivistische Wissenstheorie. In: Ethik und Sozialwissenschaften, H. 4, S. 503-511
- Hawking, Stephen/Mlodinow, Leonard 2010: Der große Entwurf. Eine neue Erklärung des Universums. Reinbek
- Hörisch, Jochen 2004: Theorie-Apotheke. Eine Handreichung zu den humanwissenschaftlichen Theorien der letzten fünfzig Jahre, einschließlich ihrer Risiken und Nebenwirkungen. Frankfurt/M.
- Hoffman, Donald D. 2003: Visuelle Intelligenz. Wie die Welt im Kopf entsteht. München
- Lakoff, George/Johnson, Mark 2011: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 7. Aufl., Heidelberg

- Lindemann, Holger 2006: Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco 2012: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Grundlagen menschlichen Erkennens. 5. Aufl., Frankfurt/M.
- Murphy, Gregory L. 2004: The Big Book of Concepts. Cambridge/London
- Piaget, Jean 1974: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart (in den französischen und englischen Ausgaben wird der Begriff der „Konstruktion“ verwendet: La construction du réel chez l'enfant, Neuchatel, Delacheaux 1937; The Construction of Reality in the Child, New York 1971)
- Reef, Bernd 2018: Konstruktivismus in der Didaktik der politischen Bildung. Eine Kritik. Opladen/Berlin/Toronto
- Reich, Kersten 2012: Konstruktivistische Didaktik. 5. Aufl., Weinheim
- Reichenbach, Roland 2007: Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart
- Roth, Gerhard 2009: Aus Sicht des Gehirns. Vollständig überarbeitete Neuaufl., Frankfurt/M.
- Sander, Wolfgang 2009: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik 2/2009, S. 239-248
- Sander, Wolfgang 2010: Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg), H. 1, S. 42-66
- Sander, Wolfgang 2013a: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwabach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2013b: Wie kann Wissen in der kompetenzorientierten politischen Bildung gefördert werden? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politische Kompetenzen fördern. Schwabach/Ts., S. 40-59
- Sander, Wolfgang 2018: Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt/M.
- Sander, Wolfgang 2021: Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. In: Pädagogische Rundschau, H. 3, S. 293-306
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) 1987: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Siebert, Horst 2005: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Aufl., Neuwied/Kriftel
- Watzlawick, Paul 2010: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? 5. Aufl., München
- Watzlawick, Paul (Hg.) 2011: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. 10. Aufl., München
- Zeilinger, Anton 2003: Einsteins Schleier. Die neue Welt der Quantenphysik. München

Sebastian Fischer, Dirk Lange

Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung

Die Politikdidaktik entwickelt sich von einer bildungsbezogenen Vermittlungswissenschaft zu einer eigenständigen akademischen Disziplin, die das politische Lernen zu ihrem Gegenstand macht. Diese Entwicklung ist verbunden mit einer zunehmenden Bedeutung empirischer Forschung in der Politikdidaktik. Richteten sich die Bemühungen vormals auf die fachwissenschaftlich angeleitete Auswahl, die normative Begründung und die methodische Umsetzung von Lerninhalten, stehen jetzt verstärkt Fragen nach der Tatsächlichkeit politischer Lernprozesse im Mittelpunkt der Auseinandersetzung.

Zunahme
empirischer
Forschung

Die Hinwendung zur empirischen Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen vor gut 25 Jahren wurde durch Studien befördert, die auf eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis der politischen Bildung aufmerksam machten (vgl. Breit/Harms 1990). Der Politikunterricht wurde untersuchungsrelevant. Seitdem hat sich eine qualitative Forschungstradition in der Politikdidaktik entwickelt, die im Folgenden anhand von einschlägigen Studien dargestellt werden soll.

Ausgehend von den grundlegenden Zielsetzungen qualitativer Untersuchungen in der politischen Bildung können zwei große Forschungsbereiche unterschieden werden: die interpretative Unterrichtsforschung und die Rekonstruktion subjektiver Lernbedingungen.

Zwei
Forschungs-
bereiche

Ein Schwerpunkt qualitativer Forschung in der politischen Bildung ist die interpretative Rekonstruktion von Unterricht. Hier werden die Prozesse des Lehrens und Lernens anhand von einzelnen Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtssequenzen untersucht (vgl. Grammes 1998; Schelle 2003; Kuhn 2009; Thormann 2012; Breidenstein 2015; Hempel et al. 2017) (Abschnitt 1). Untersuchungen der professionsbezogenen Lehrerforschung befassen sich mit dem Handlungswissen von Lehrkräften (vgl. Henkenborg 1998; Biskupek 2002; Behrens 2014; Fischer 2018) (Abschnitt 2).

Neben der interpretativen Unterrichtsforschung kann als zweiter großer Bereich qualitativer Forschung die Rekonstruktion subjektivi-

ver Lern- und Lehrbedingungen genannt werden. Einerseits werden subjektive Lernvoraussetzungen in Form von Lernertypen und Lernerdidaktiken sowie Politisierungstypen untersucht (vgl. Weißeno 1989; Schelle 1995; Schreder 2007; Petrik 2015) (Abschnitt 3). Andererseits werden Vorstellungen von Schülern über verschiedene Lerngegenstände erhoben (vgl. Lutter 2011; Nordensvärd 2011; Fischer 2013; Fischer et al. 2016; Heldt 2018) (Abschnitt 4). Daneben werden Vorstellungen von Lehrkräften untersucht (vgl. Klee 2008; Fischer 2019; Firsova/Wolf 2020) (Abschnitt 5).

1. Interpretative Unterrichtsforschung

Die interpretative Unterrichtsforschung nimmt die Prozesse des Lehrens und Lernens im alltäglichen Politikunterricht in den Blick. Dabei kann sie wichtige Hinweise für die Gestaltung von Unterricht geben. Die Fallstudien der interpretativen Unterrichtsforschung sind insbesondere deshalb von besonderer Relevanz, weil sie anschauliches Material für die Ausbildung von Lehrkräften liefern. Anhand konkreter Fälle und Unterrichtssequenzen lassen sich die potenziellen Möglichkeiten und Fallstricke unterrichtlichen Handelns verdeutlichen. In Videobüchern sind Unterrichtsaufzeichnungen dokumentiert, die Studierende und Referendare für das unterrichtliche Geschehen sensibilisieren können (vgl. Gagel et al. 1992).

Die Untersuchung von Henkenborg (2002) macht darauf aufmerksam, dass der Beutelsbacher Konsens einerseits zwar als notwendig erachtet werde, die Beobachtung des durchgeführten Unterrichts jedoch zeige, dass es zu verschiedenen Formen der Überwältigung komme (vgl. ebd., 99). Grammes (1998) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte im Politikunterricht oftmals nur eine geringe Aufmerksamkeit für die interaktionistische Struktur und Dynamik von Unterricht entwickelt haben. Schülerinnen und Schüler werden demnach in die Rolle von „Kreuzworträtlern“ und „didaktischen Rekonstrukteuren“ gedrängt (ebd., 301). Entgegen den Intentionen der Lehrkräfte werde die dialogische Struktur von Unterricht unterlaufen und es komme zu verschiedenen Diskursausschlüssen: „Die Referenzstunden zeigen das strukturelle Risiko des Unterlaufens von Diskursivität in gesellschaftlich-politischen Lernprozessen. Analysiert wird weiter eine Tendenz zu pädagogischem Fundamentalismus, eine strukturelle Tendenz zu Eindeutigkeit unter Verzicht auf Deutungsspielräume der Tradition, da die Mehrdeutig-

Fallstudien

keit unerträglich erscheint. Dem korrespondiert eine Verweigerung des Diskurses mit Andersdenkenden im Dienste der Effizienz von Lernprozessen paradoxerweise gerade dort, wo didaktisch und unterrichtspraktisch Dialog reklamiert wird.“ (ebd., 102)

Auf die Gefahren eines unpolitischen Politikunterrichts, der Gefahr läuft, sich auf soziales Lernen zu beschränken, weist die Untersuchung von Weißeno und Massing (1995) hin. Die Studie von Grammes und Kuhn (1988), bei der sie die Umsetzung von vorgegebenen Materialien in einer Unterrichtsstunde zu „Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung“ untersuchen, macht auf die Gefahren eines unpolitischen Politikunterrichts aufmerksam (ebd., 497).

Auch wurde in Studien der interpretativen Unterrichtsforschung die Bedeutung von Geschlechterdifferenzen im Politikunterricht nachgewiesen (vgl. Kroll 2001). Demnach spielen stereotype Geschlechterbilder insbesondere bei der Zuschreibung von Kompetenzen eine wichtige Rolle (vgl. Boeser 2003).

Ein grundsätzliches Problem der interpretativen Unterrichtsforschung ist darin zu sehen, dass sich die Studien oftmals nur auf eine einzelne Unterrichtsstunde oder auf Ausschnitte aus einzelnen Stunden beziehen (vgl. Grammes 2007, 47 f.). Sander bilanziert die Resultate der bisherigen Unterrichtsforschung folgendermaßen: Zwar habe die bisherige Unterrichtsforschung auf grundsätzliche Probleme des Lernens und Lehrens im Politikunterricht aufmerksam machen können. Da sich entsprechende Untersuchungen nur mit sehr kurzen Sequenzen von Unterricht befassten, ließen sich grundlegende didaktische Schlussfolgerungen nur sehr bedingt ableiten (vgl. Sander 2007, 26 f.).

Problem
qualitativer
Unterrichts-
forschung

2. Handlungswissen von Lehrkräften

Henkenborg (2007a) untersuchte mit den Instrumenten der teilnehmenden Beobachtung, des Einzelinterviews und des Gruppeninterviews an sächsischen Schulen den Politikunterricht. Entgegen der intendierten Zielsetzung einer „Erziehung zu Demokratie“ zeigte sich, dass der Unterricht nicht in der Lage war, auf das Leben in einer demokratisch verfassten Gesellschaft vorzubereiten: „Auffällig ist zunächst, dass es in den von uns untersuchten Unterrichtsstunden eigentlich keine kontroversen Gespräche und Diskussionen in der Klasse gibt, weder zwischen den Schülern selbst noch zwischen Leh-

ren und Schülern. Schüleraktive Diskussions-, Entscheidungs- und Urteilmethoden setzen die Lehrer im Unterricht nicht ein. Handlungsprobleme auf der Kommunikations- und Interaktionsebene entstehen zweitens, wenn Schüler im Unterricht Deutungen anbieten, die von denen abweichen, die der Lehrer erwartet hat. Solche Deutungen werden dann als ‚falsch‘ deklariert, auch wenn sie durchaus begründbar sind. Dieser Problembereich ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass spezifische Wertvorstellungen des Lehrers als ‚Moral‘ der Unterrichtsstunde vermittelt werden, die Schüler jedoch kaum eine Chance haben, sich mit unterschiedlichen Wertvorstellungen auseinanderzusetzen, diese kritisch zu hinterfragen und so den strittigen Charakter von Wertvorstellungen zu reflektieren und sich eine eigene Meinung zu bilden.“ (ebd., 43)

Behrens (2014) untersuchte mit qualitativen Interviews die Auseinandersetzung von Lehrkräften mit rechtsextrem orientierten Schülerinnen und Schülern. Dabei arbeitete er verschiedene Formen der Auseinandersetzung heraus. So unterscheidet er etwa die Strategien „Burgfrieden sichern“, „Aufklärungsarbeit leisten“ und „Vertrauensaufbau, Gewissheiten erschüttern“ (ebd., 168).

Fischer (2018) untersuchte über drei Jahre ein Pilotprojekt in Sachsen, dessen Ziel es war, Lehrkräfte für die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus zu qualifizieren. Hier wurde deutlich, dass es den Lehrkräften schwerfiel, sich angesichts eines oftmals indifferenten Kollegiums und mangelnder Unterstützung durch die Schulleitungen zugunsten der bestehenden Demokratie zu positionieren und problematisierende Strategien bei rechtsextremen Vorfällen einzusetzen. Die politische Kultur in den jeweiligen Regionen des Modellprojektes begrenzt auf verschiedenen Ebenen die Möglichkeiten für eine erfolgreiche Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen.

3. Lernerdidaktiken

Der zweite große Bereich qualitativer Forschung in der politischen Bildung befasst sich mit der Rekonstruktion subjektiver Lehr- und Lernbedingungen. Zu Beginn der Forschungen standen unterschiedliche Lernertypen im Fokus. So untersuchte Weißeno (1989) mit problemzentrierten Leitfadenterviews die Alltagstheorien von Gymnasiasten am Ende ihrer Schullaufbahn. Er beschreibt dabei drei Lernertypen, welche unterscheidbare Deutungsmuster von Politik-

unterricht und unterschiedliche Sozialisationsbedingungen aufweisen. Weißeno differenziert zwischen politischen, soziologischen und ökonomischen Lernertypen. Schelle (1995) ergänzt in ihrer mittels teilnehmender Beobachtung und Gruppendiskussionen durchgeführten Untersuchung lernerdidaktischer Sichtweisen die Typologie von Weißeno um weitere fünf Typen. Sie unterscheidet zusätzlich einen kulturellen, einen historischen, einen distanzierenden, einen betroffenen und einen faszinierten Lernertypus.

Sowohl Weißeno als auch Schelle kommen zu dem Ergebnis, dass die von ihnen unterschiedenen Lernertypen durchaus ähnliche Vorstellungen von einem guten Politikunterricht haben. Demnach wird vor allem ein kontrovers angelegter und diskursiv gestalteter Unterricht von den Schülern gewünscht. Unterricht sollte nicht institutionenkundlich, sondern problemorientiert sein und aktuelle Ereignisse berücksichtigen. Schelle kam des Weiteren zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler mehr wissen, als sie im Unterricht äußern. Auch berichtet sie, dass die Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften oftmals falsch eingeschätzt werden. Demnach waren Schülerinnen und Schüler, die als leistungsschwach, passiv und desinteressiert wahrgenommen wurden, in außerunterrichtlichen Situationen durchaus in der Lage, selbstständig komplexe politische Probleme zu erörtern (vgl. Schelle 1995, 330 ff.)

4. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern

Während die naturwissenschaftlichen Didaktiken bereits seit Mitte der 1970er-Jahre die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern über die einschlägigen Unterrichtsgegenstände untersuchen, sind die subjektiven Lernvoraussetzungen in der politischen Bildung noch weitgehend unbekannt. Das Wissen um die jeweiligen Aneignungs- und Deutungsperspektiven kann aber wichtige Hinweise für die Gestaltung von nachhaltigen Lernprozessen geben. Die Vorstellungen und Sinnbildungskompetenzen der Lernenden können als Ausgangs- und Endpunkte der politischen Bildung verstanden werden. Die Konzepte der Wissenschaften sind relevant, aber sie können nicht der Hauptbezugspunkt für die Diagnose und die Planung von politischen Bildungsprozessen sein. In diesem Sinne kann die politische Bildung ihre fachliche Substanz in Auseinandersetzung mit dem Politikbewusstsein bzw. dem Bürgerbewusstsein der Lernenden entwickeln (vgl. Lange 2008).

Subjektive Lernvoraussetzungen sind weitgehend unbekannt

Einen Überblick über vorliegende Untersuchungen zu den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern geben Kleinschmidt und Lange (2016). Im Rahmen des Forschungsmodells der politikdidaktischen Rekonstruktion werden systematisch Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern mit fachwissenschaftlichen Aussagen zu bestimmten Lerngegenständen verglichen, um auf diese Weise Leitlinien für die Vermittlung im Unterricht zu entwickeln (vgl. Lange 2007).

Beispielsweise zeigt Lutter (2011) in seiner auf problemzentrierten Interviews basierenden Studie, dass Schüler oftmals assimilative Integrationsvorstellungen besitzen. Auf der Grundlage seiner Befunde beschreibt er mögliche Vorgehensweisen für die Umsetzung von migrationspolitischen Bildungsangeboten.

Fischer (2013) untersuchte mit Fragebögen und qualitativen Interviews Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern über Rechtsextremismus. Der Rechtsextremismus wurde ganz überwiegend als ein Problem am Rande der Gesellschaft verstanden. Ein zentraler Bezugspunkt des Denkens über Rechtsextremismus ist der Nationalsozialismus. Vor diesem Hintergrund fiel es den Schülerinnen und Schülern oft schwer, die Erscheinungsformen der heutigen extremen Rechten zu erkennen und ihre Ursachen zu verstehen.

5. Vorstellungen von Lehrkräften

Thema Wie wirkmächtig die Vorstellung ist, dass der Rechtsextremismus
Rechts- eigentlich nur ein Problem von Menschen ist, die sich am Rand der
extremismus Gesellschaft befinden, wurde deutlich bei der Untersuchung der Denkweisen von angehenden Politiklehrkräften. Der Rechtsextremismus wird vor allem mit der schwierigen Lebenslage von Menschen erklärt. Gleichzeitig wird strukturellen Ursachen des Rechtsextremismus nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Fischer 2019).

Wolf (2021) zeigt auf der Grundlage einer Studie mit problemzentrierten Interviews, dass auch bei Lehrkräften sekundäre und israelbezogene Formen des Antisemitismus festzustellen sind. Er schlussfolgert, dass selbstreflexive Formate der Weiterbildung im Themenfeld Rechtsextremismus Möglichkeiten schaffen, einen bewussteren Umgang mit eigenen Denkweisen zu schaffen. Auf diese Weise werde es möglich, angemesseneren Auseinandersetzungsformen mit problematischen Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

Die Studie von Klee (2008) machte darauf aufmerksam, dass die universitäre Politikdidaktik und das Professionswissen von Politiklehrkräften oftmals nicht übereinstimmen. Die Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit gilt als zentrales Ziel politischer Bildung. Die auf problemzentrierten Interviews basierende Studie zeigt, dass Lehrkräfte im Gegensatz zu der akademischen Politikdidaktik wenig mit dem Konzept „politische Urteilskraft“ anfangen können.

6. Fazit

Während in der Vergangenheit die skeptischen Einschätzungen bezüglich der Bemühungen, sich als forschende Disziplin zu etablieren, überwogen (vgl. Hilligen 1993; Ackermann 1996), fallen neuere Bilanzierungen der Erträge qualitativer Forschung in der Politikdidaktik deutlich positiver aus: „Solche Forschungen haben damit erstens zur empirischen Verankerung des Faches, zweitens zu dessen theoretischer und praktischer Weiterentwicklung und drittens zu einer stärkeren sozialwissenschaftlichen Anschlussfähigkeit der Fachdidaktik beigetragen. Die Politikdidaktik war insofern bei ihren Bemühungen um eine Normalisierung als forschende Disziplin erfolgreich, wenngleich dieser Prozess sicher noch nicht abgeschlossen ist“ (Henkenborg 2007b, 58). Gegenwärtig werden das Potenzial und die möglichen Wege für die Entwicklung aussagekräftiger Forschung in der Politikdidaktik unterschiedlich bewertet. Reinhardt (2012) weist darauf hin, dass angesichts beschränkter Ressourcen umfassende kostenintensive Längsschnittuntersuchungen oder vergleichbare Untersuchungen wie etwa die PISA-Studien für die politische Bildung keine realistischen Zielmarken darstellen können. Angesichts begrenzter finanzieller Mittel für Forschungsarbeiten in der politischen Bildung schlägt sie vor, sich mehr auf die bereits vorhandenen Möglichkeiten zur Gewinnung empirisch begründeter Einsichten für die Gestaltung nachhaltiger Bildungsangebote zu konzentrieren: „Viele kleine Forschungsprojekte bzw. Bruchstücke aus Forschungen zu anderen Themen können zwar kein vollständiges Bild von politischer Bildung verschaffen, aber vielleicht Indizien für interessierende Fragestellungen liefern (...). Wir sollten auch Materialien und Interpretationen nutzen, die üblicherweise von der Forschung nicht beachtet und also verschwendet werden, nämlich Hausarbeiten und Abschlussarbeiten von Studierenden und Lehrern und Lehrerinnen. Kurzum: Ein Patchwork der Zugänge und Ergebnisse

Potenzial
und mögliche
Wege
qualitativer
Forschung

sollte in einem Fach, das keine wirtschaftlichen Erträge liefern wird und deshalb teure Forschung nicht finanziert bekommt, kultiviert werden.“ (ebd., 147 f.). Kuhn (2009) plädiert für eine stärkere Vernetzung der Forschungsinitiativen, um mittelfristig auch umfassendere Forschungsprojekte in der politischen Bildung durchführen zu können. Dabei müssten konzeptuelle Engführungen in der Forschungsarbeit vermieden und die Potenziale der unterschiedlichen empirischen Zugänge in der Politikdidaktik genutzt werden: „Vielmehr ist ein flächendeckender Forschungsverbund notwendig, der arbeitsteilig und pluralistisch strukturiert sein sollte. An Ansatzpunkten und Fragestellungen mangelt es nicht, aber an einer institutionellen Vernetzung. (...) Hierzu könnte eine vergleichbare Institution wie das IPN (Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften) in Kiel auch für sozialwissenschaftliche Forschung geschaffen werden. Dieses Institut könnte sich der Selbstaufklärung für Gesellschaft und Politik widmen, dies im Sinne einer ‚anwendungsbezogenen Grundlagenforschung‘ (*Hilligen*) zur Didaktik der Demokratie“ (Kuhn 2009, 215).

Beide Vorgehensweisen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern stellen sich ergänzende Strategien dar, um zu einer stärker empirisch abgesicherten politischen Bildung zu gelangen. Zum einen ist es sinnvoll, bereits vorliegende Befunde – auch aus benachbarten Wissenschaften – stärker zur Kenntnis zu nehmen, partielle Befunde für die Beantwortung bestehender Forschungsfragen zu nutzen und auch kleinere Forschungsarbeiten, die bisher kaum beachtet wurden, zu berücksichtigen. Zum anderen dürfte die Etablierung als forschende Disziplin von einem organisatorischen Rahmen profitieren, der die verschiedenen Herangehensweisen zusammenführt, um auf diese Weise die Entwicklung eines umfassenderen Methodenkanons in der Politikdidaktik zu ermöglichen.

Literatur

- Ackermann, Heike 1996: Der Beitrag der qualitativen Unterrichtsforschung für die Politikdidaktik. In: SOWI. Sozialwissenschaftliche Informationen, H. 3, S. 205-211
- Behrens, Rico 2014: Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/-innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.

- Biskupek, Sigrid 2002: Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern. Schwalbach/Ts.
- Boeser, Christian 2003: „Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene ...“. Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der Jugendbildung am Beispiel des Sozialkundeunterrichts der gymnasialen Mittelstufe in Bayern. Schwalbach/Ts.
- Breidenstein, Georg 2015: Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In: Petrik, Andreas (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach/Ts., S. 17-33
- Breit, Gotthard/Harms, Hermann 1990: Zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn
- Fischer, Sebastian 2013: Rechtsextremismus. Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage nachhaltiger Bildung. Schwalbach/Ts.
- Fischer, Sebastian 2018: Evaluation des sächsischen Modellprojektes „Starke Lehrer – starke Schüler“. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/evaluation-des-saechsischen-modellprojektes-starke-lehrer-starke-schueler> (11.10.2020)
- Fischer, Sebastian 2019: Was denken angehende Politiklehrerinnen und Politiklehrer über Rechtsextremismus? In: GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, H. 3, S. 341-354
- Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2016: Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden
- Wolf, Christoph 2021: Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken – Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden
- Gagel, Walter/Grammes, Tilman/Unger, Andreas 1992: Politikdidaktisch praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm 2005: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Aufl., Bern
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft. Opladen
- Grammes, Tilman 2007: Interpretative Fachunterrichtsforschung. In: Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Band 4. Forschung und Bildungsbedingungen. Baltmannsweiler, S. 39-49
- Grammes, Tilman/Kuhn, Hans-Werner 1988: Unpolitischer Politikunterricht? Versuch einer qualitativen fachdidaktischen Analyse. In: Gegenwartskunde, H. 4, S. 490-501

- Heldt, Inken 2018: Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung. Wiesbaden
- Hempel, Christopher/Jahr, David/Koop, Dieter 2017: Zur Konstitution des Gegenstandes im Politikunterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen. In: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 161-170
- Henkenborg, Peter 1998: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung: Zum Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Henkenborg et al. (Hg.), S. 169-201
- Henkenborg, Peter 2002: Interpretative Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Stand und Perspektiven. In: Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen, S. 81-109
- Henkenborg, Peter 2007a: Demokratie lernen und leben durch kognitive Anerkennung. Eine empirische Untersuchung zur Lehrerprofessionalität im Politikunterricht in Ostdeutschland. In: kursiv. Journal Für Politische Bildung. H. 2, S. 34-43
- Henkenborg, Peter 2007b: Empirische Forschung zur politischen Bildung – Methoden und Ergebnisse. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl., Bonn, S. 48-61
- Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner 1998: Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen
- Hilligen, Wolfgang 1993: Literaturbericht zur Unterrichtsforschung im Politikunterricht. In: SOWI. Sozialwissenschaftliche Informationen, H. 2, S. 125-134
- Klee, Andreas 2008: Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Wiesbaden
- Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2016: Empirische Forschungsergebnisse subjektiver Vorstellungen von Lernenden. Eine Kartographie, Reihe: Innenansichten. Beiträge zur Didaktik der Demokratie. Hannover
- Kuhn, Hans-Werner 2003: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Schwalbach/Ts.
- Kuhn, Hans-Werner 2009: Politikdidaktische Hermeneutik. Potentiale empirischer Unterrichtsforschung. In: Oberreuter, Heinrich (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 195-215
- Kroll, Karin 2001: Die unsichtbare Schülerin. Eine qualitative Studie zur Wahrnehmung und Deutung der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen von Jungen und Mädchen im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Lange, Dirk 2007: Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Reinhardt, Volker: Basiswissen Politische Bildung. Bd. 4. Forschung und Bildungsbedingungen. Baltmannsweiler, S. 58-65

- Lange, Dirk 2008: Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), H. 3, S. 431-439
- Lutter, Andreas 2011: Integration im Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden
- Manzel, Sabine/Schelle, Carla 2017: Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden
- Nordensvärd, Johan 2011: How economy conquers politics: Public narratives of young people about citizenship. In: Lange, Dirk/Fischer, Andreas (Hg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Schwalbach/Ts., S. 135-148
- Petrik, Andreas 2015: Die Argumentationsanalyse als Instrument zur Rekonstruktion latent rechtsextremer Politisierungstypen. In: Petrik (Hg.), S. 176-188
- Petrik, Andreas 2015: Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach/Ts.
- Reinhardt, Volker 2007: Basiswissen Politische Bildung. Bd. 4. Forschung und Bildungsbedingungen. Baltmannsweiler
- Sander, Wolfgang 2007: Von der Einzelstunde zu längerfristigen Unterrichtsanalysen. Unterrichtsforschung nach der Grounded Theory. In: kursiv. Journal für Politische Bildung, H. 2, S. 26-33
- Schelle, Carla 1995: Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärst“. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.
- Schelle, Carla 2003: Zur Tradition der Unterrichtsforschung zum Politikunterricht mit qualitativen Methoden. Ursprünge, Ergebnisse, Perspektiven. In: kursiv. Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 36-41
- Schreder, Gabriele 2007: Lernertypen im Politikunterricht. In: Reinhardt, Volker (Hg.): Forschung und Bildungsbedingungen. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 81-89
- Thormann, Sabine 2012: Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements am Gymnasium. Wiesbaden
- Weißeno, Georg 1989: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt/M.
- Weißeno, Georg/Massing, Peter 1995: Politik als Kern der politischen Bildung. Opladen

Georg Weißeno

Quantitative empirische Forschung zur politischen Bildung

1. Einleitung

Der Politikunterricht hat die Aufgabe, die Politikkompetenz zu fördern und dadurch die Bildung zu einem politisch mündigen Bürger zu ermöglichen. Lernende bilden sich an Inhalten. Förderlich oder hinderlich sind dabei Motivationen und Emotionen, die vom Elternhaus, den *Peers* oder der Tagespolitik beeinflusst sein können. Im wissenschaftlichen Diskurs über Bildung lässt sich seit über zwanzig Jahren eine starke Betonung empirischer Forschung feststellen. Mit dem Aufkommen der Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken lässt sich auch in der Politikdidaktik der Wunsch nach evidenzbasierten Forschungsergebnissen feststellen. Eine derartige Forschung fokussiert sich auf Fragestellungen nach der Politikkompetenz, der Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts sowie der professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine systematische Forschung erhebt nicht den Anspruch, den Horizont politischer Bildung holistisch zu betrachten.

Durch diese Entwicklung hat sich zugleich die Frage nach einer Theorie der Politikdidaktik neu gestellt (vgl. Weißeno 2020). Normativ-präskriptive Empfehlungen und tradierte fachdidaktische Erfahrungswerte müssen nicht falsch sein. Sie reichen aber für die theoriebasierte Beschreibung des Unterrichts nicht aus. Durch das theoretische Modell der Politikkompetenz (vgl. Weißeno et al. 2010; Detjen et al. 2012) ist eine Realitätsprüfung nach anerkannten empirischen Standards möglich. Der durch die quantitative politikdidaktische Forschung angestoßene Prozess der Evidenzbasierung dient der Bereitstellung theoretisch fundierten und systematisch erhobenen Grundlagenwissens.

Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse aus der Politikdidaktik vor, die auf IRT-Analysen beruhen. Ergebnisse der Bildungs- und Jugendforschung sowie von Umfragen werden im vorliegenden Beitrag nicht berichtet.

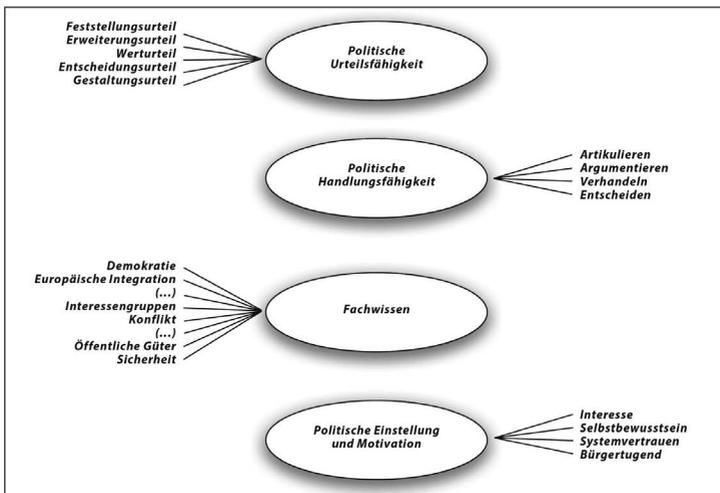
Wunsch nach
evidenz-
basierten
Forschungs-
ergebnissen

Ausgewählte
Ergebnisse
aus der
Politikdidaktik

2. Die theoretischen Hintergründe systematischer Forschung

Für die Fragestellungen der Politikdidaktik zentral sind die fachlichen Kompetenzen, dazu zählen insbesondere das Fachwissen sowie die politische Argumentations- und Urteilskompetenz. Bildungsprozesse bauen auf inhaltlichem Vorwissen auf und dienen dem intelligenten Wissensaufbau. Der Wissensaufbau beim Lernen erfolgt durch die aktiv konstruierende Aufnahme neuer und die Modifikation vorhandener Schemata, semantischer Netzwerke oder mentaler Modelle. Der Korpus für das schulbezogene politische Wissen ist im theoretischen Modell der Politikkompetenz (Abb. 1) konkret beschrieben.

Abbildung 1: Modell der Politikkompetenz (vgl. Detjen et al. 2012, 15)



Mit 30 Fachkonzepten und ihren weiteren 230 Fachbegriffen kann das über die Unterrichtsthemen bis zum Abitur zu erwerbende, schulbezogene politische Wissen beschrieben und vermittelt werden. Das zielgerichtete Verarbeiten dieser politischen Begriffe durch die Lernenden bildet das konzeptuelle Wissen in der Form von Fachkonzepten heraus. Über die Fachkonzepte sind die zu erwerbenden Fachbegriffe netzartig miteinander verbunden und ergeben so den

in der jeweiligen Situation erforderlichen Bedeutungsgehalt. Das Modell der Politikkompetenz ist bisher das einzige konkrete Fachwissensmodell, mit dem curricular valide Items konstruiert werden können. Bisher liegen über 300 Items für alle Bildungsetappen vor.

Außerdem beschreibt das Modell (Abb. 1) die zentralen Einflussfaktoren auf den Kompetenzaufbau in der Dimension „Einstellungen und Motivation“. Politikkompetenz setzt neben dem Wissen den Willen und die Motivation voraus, Aufgaben, die im Politikunterricht (und später im Alltag) gestellt werden, zu lösen. Emotionen, Überzeugungen, Interessen, Selbstkonzepte, politisches Vertrauen etc. spielen eine Rolle bei der Informationsverarbeitung bzw. der Wissensaufnahme, sind jedoch eigene Konstrukte.

3. Ergebnisse von Querschnittsstudien zum Lernen im Politikunterricht

Im letzten Dezennium sind mehr als 12.000 Schüler/-innen von der Grundschule über die Realschule und das Gymnasium bis zu den Berufsschulen von Politikdidaktiker/-innen getestet worden. Für die Klassen 9/10 der Realschule liegen die meisten Daten/Ergebnisse vor (vgl. z. B. Goll et al. 2010; Oberle 2012; Weißeno/Eck 2013; Weißeno et al. 2015; Hahn-Laudenberg 2017; Landwehr 2017; Grobshäuser/Weißeno 2020). Eine Trendanalyse zeigt, dass sich der Wissensstand in den letzten zehn Jahren nicht verbessert hat (vgl. Weißeno 2019). Nach den Studien zur gymnasialen Oberstufe an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien wissen die Berufsschüler/-innen weniger als die Gymnasiast/-innen (vgl. Weißeno et al. 2019b; Weißeno/Grobshäuser 2019, 2020). Die erwartbaren Leistungsunterschiede zwischen Realschule und Gymnasium entsprechen den Befunden zur Selektivität des Schulsystems (vgl. Weißeno/Eck 2013; Landwehr 2017). Der Wissensstand von Grundschüler/-innen ist gleichfalls reliabel und valide erhoben (vgl. Götzmann 2015; Weißeno et al. 2019a). Insgesamt lässt sich mit den vorliegenden Tests der jeweilige schulbezogene politische Wissensstand mit dem Modell der Politikkompetenz gut beschreiben.

Dass Lernende bei der Bearbeitung und Lösung offener Lernaufgaben auf gemeinsam geteilte Fachkonzepte und Begriffe zurückgreifen, zeigen weitere Analysen (vgl. Hahn-Laudenberg et al. 2010; Hahn-Laudenberg 2013; Manzel/Nagel 2019; Weisseno/Weisseno 2021). Gezielt untersuchen die Vernetzung der Fachkonzepte in den

Wissensstand
nicht
verbessert

Schülervorstellungen die Studien zu *Concept Maps* (vgl. Richter 2015; Hahn-Laudenberg 2017). Videostudien zeigen die geringe Nutzung von Fachkonzepten (vgl. Manzel/Gronostay 2013; Gronostay 2019). Die Nutzung der 260 Fachbegriffe in Schulbüchern offenbart eine geringe Dichte zwischen 0,25 und 0,5 Prozent. Die Häufigkeit der Fachbegriffe am Textkorpus liegt nur zwischen 2,1 und 3,4 Prozent (vgl. Götzmann/Weißeno 2020).

Eng verbunden mit dem Fachwissen sind die politische Argumentations- und Urteilsfähigkeit (vgl. Manzel/Weißeno 2017; Weisseno/Weisseno 2021). Entgegen des von der Politikdidaktik allgemein gewünschten Ziels erreicht ein erheblicher Anteil der Schüler/-innen – auch aus der Oberstufe – nicht einmal die niedrigste Urteilsstufe, d. h. sie stellen nur unbegründete Behauptungen und emotional gefärbte Meinungen auf (vgl. Manzel/Gronostay 2013; Gronostay 2019; Weisseno/Weisseno 2021). Unterrichtliche Diskussionen sollten kein folgenloser Meinungs-austausch sein, sondern die fachwissensbasierte, abwägende politische Argumentations- und Urteilsfähigkeit fördern.

In nahezu allen Studien kommen die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zu einer geringeren Testleistung. In Klassen mit hohem Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund verstärkt sich dieser negative Effekt sogar noch einmal (vgl. Goll et al. 2010). Insbesondere Schüler/-innen mit türkischem oder italienischem Migrationshintergrund weisen geringere Testleistungen auf. Es hat sich des Weiteren gezeigt, dass Schüler/-innen mit wenig kulturellem Kapital des Elternhauses gleichfalls eine geringere Testleistung aufweisen. Der Politikunterricht schafft es nicht, die Bildungsbenachteiligung auszugleichen.

Uneinheitlich sind die Ergebnisse der Studien hinsichtlich des Geschlechts. Einmal sind Jungen etwas leistungsstärker als Mädchen, ein anderes Mal lassen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede diagnostizieren. Anders sieht es bei der Selbsteinschätzung des eigenen Kenntnisstandes aus. Hier schätzen die Jungen ihr Wissen höher ein als die Mädchen (vgl. Oberle 2012). Erwartungsgemäß hat die Klassenstufe durchgängig einen signifikanten Einfluss auf das Abschneiden im Test. Die Klassengröße hingegen hat entgegen verbreiteter gefühlter Empirie keinen Einfluss (vgl. auch Weißeno 2021).

Prominent untersucht werden emotionale Faktoren wie das Fachinteresse und das fachspezifische Selbstkonzept. Beide Faktoren ha-

Ergebnisse zur Argumentations- und Urteilsfähigkeit

Bildungsbenachteiligung

Einfluss emotionaler Faktoren

ben einen hohen signifikanten Effekt auf die Testleistung (vgl. Weißeno/Eck 2013; Hahn-Laudenberg 2017; Landwehr 2017; Weißeno/Landwehr 2015a, 2015c, 2016, 2017; Weißeno et al. 2016; Weißeno/Schmidt 2019; Götzmann/Weißeno 2019). Hohe fachbezogene Selbstkonzepte sollten ein Ziel von politischen Lernprozessen werden. Dies gilt ebenso für die Förderung des Fachinteresses. Der Bedeutung leistungsbezogener, motivationaler und emotionaler Orientierungen scheint der Politikunterricht bisher zu wenig Aufmerksamkeit zu schenken. Politikkompetenz zeigt sich nicht allein im Wissen, sondern auch in der Motivation, sich mit politischen Fragen zu beschäftigen.

Politische Handlungsfähigkeit bzw. partizipatives Erfahrungshandeln zu fördern, ist ein verbreiteter Wunsch von Politikdidaktiker/-innen. Partizipationserfahrung hat indes keine substanziellen Effekte auf die Testleistung, die ihrerseits aber die Partizipationsbereitschaft positiv anregen kann (vgl. Landwehr 2017; Weißeno/Landwehr 2018; Oberle 2018; Weißeno/Schmid 2019; Grobshäuser/Weißeno 2020). Die Ausbildung demokratischer Einstellungen ist gleichfalls erwünscht. Zu solchen Verhaltensdispositionen, Wertorientierungen und Emotionen zur EU liegen einige Ergebnisse vor (vgl. Oberle/Forstmann 2015; Oberle et al. 2018; Oberle 2018; Oberle et al. 2020). Danach fallen das politische Effektivitätsgefühl und die wahrgenommene Responsivität des politischen Systems der Schüler/-innen der Grundschule und weiterführenden Schulformen nach Teilnahme an einer Planspieleinheit höher aus.

4. Interventionsstudien zum Lernen im Politikunterricht

Die Politikdidaktik unternahm lange Zeit kaum eigene Anstrengungen, ihre Theorien mit Ergebnissen empirischer Forschung zu belegen. Mit einer Unterrichtsintervention als zielgerichteter und systematischer Beeinflussung von Schülerkompetenzen ist es möglich, die Wirkung des Unterrichts zu ermitteln. Querschnittsstudien erlauben Beschreibungen, Interventionsstudien auch Erklärungen. Systematische Interventionsstudien können dazu beitragen, herauszufinden, was die Wissensaufnahme und Motivation unterstützt. So hat das theorieorientierte Unterrichten nach dem Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) mehr Wissenszuwachs bei Schüler/-innen hervorgerufen als Unterricht auf Grundlage des eingeführten Schul-

Effekt theorieorientierten Unterrichts

buchs und eigener Materialien der Lehrkräfte (vgl. Landwehr 2017; Weißeno et al. 2019). Es ist allerdings auffällig, dass sich etwa 50 % der Unterschiede im Posttestwissen auf Individualebene durch das Vorwissen erklären lassen. Es zeigt sich in den Interventionsstudien meist, dass das individuelle Vorwissen eine deutliche Auswirkung auf das Posttestwissen hat. Bis zu 28,8 % der Gesamtvarianz im Pretestwissen und bis zu 28,2 % der Gesamtvarianz im Posttestwissen sind auf Unterschiede zwischen der Individual- und Klassenebene zurückzuführen (vgl. Landwehr 2017). Die Klassenzusammensetzung hat einen eigenständigen Effekt auf die Leistung. Eine weitere Studie zeigt leichte Effekte des internen Effektivitäts- und Responsivitätsgefühls auf den Wissenszuwachs (vgl. Oberle et al. 2020).

In einer Interventionsstudie für die Grundschule hat die Schule einen entscheidenden Einfluss auf den Wissenszuwachs der Schüler/-innen (vgl. Richter 2015). Die Schulzugehörigkeit erklärt 20 % der Varianz des Lerneffekts. In Schulklassen mit insgesamt guten verbalen Fähigkeiten schneiden Schüler/-innen auch in Wissensfragen besser ab. Dass theoriegeleitetes Unterrichten einen Effekt hat, belegt auch eine weitere Grundschulstudie (Weißeno et al. 2019a). In einer Grundschulstudie (vgl. Oberle et al. 2018) zeigen sich in der Follow-up-Erhebung längerfristige Effekte, insbesondere auf das EU-Wissen und das politische Effektivitätsgefühl der Kinder, aber auch auf politisches Interesse und Einstellungen zur Responsivität.

Ernüchternd sind die Ergebnisse zur Unterrichtsqualität in der Schülerperzeption. Die Tiefenstrukturen entfalten keine prädiktive Wirkung. Der Politikunterricht fordert möglicherweise zu wenig zum Nachdenken, Problemlösen und Bewältigen neuer Aufgaben heraus. Ein hohes Faktenniveau und das Memorieren für Klassenarbeiten sind nicht kognitiv aktivierend. Dies gilt für die Sek I und die Oberstufe gleichermaßen (vgl. u. a. Weißeno/Grobshäuser 2021; Weißeno et al. 2017).

Grundschule

Unterricht aus
Schülersicht

5. Studien zum Lehren im Politikunterricht

Es kann vermutet werden, dass sich die Kompetenzen der Lehrkräfte auf die Gestaltung des Politikunterrichts, die Leistungen der Schüler/-innen im Fach und das Wohlbefinden der Lehrkräfte selbst auswirken können. Diesen Fragen hatte sich das bisher einzige belastbare Forschungsprogramm „Professionskompetenz von Politiklehrer/-innen“ (PKP) zugewandt. Im Rahmen der PKP-Studien wird

die Messung verschiedener kognitiver, persönlicher und motivationaler Variablen durchgeführt.

Zusammenhang zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen Die Studie von Weschenfelder (2013) zeigt eine Unterscheidung des Professionswissens in politikwissenschaftliches und politikdidaktisches Wissen. Das politikdidaktische Wissen wurde dabei in zwei Wissensdimensionen operationalisiert: Wissen um normative fachdidaktische Diskurse sowie um unterrichtsbezogenes Wissen um Fehlkonzepte, Fördermöglichkeiten und den Aufbau von Fachkonzepten bei Schüler/-innen. Gymnasiallehrkräfte erreichen im Ergebnis höhere Werte als ihre Kolleg/-innen an nicht gymnasialen Schulformen. Das Fachwissen scheint bei Lehrkräften am Gymnasium relativ stark mit den fachdidaktischen Wissenskomponenten zusammenzuhängen. Bei Politiklehrkräften an Grund-, Haupt- und Realschulen hingegen korrelieren die fachdidaktischen Wissenskomponenten stärker untereinander als mit dem fachwissenschaftlichen Wissen. Gymnasiallehrerinnen haben ein geringeres professionelles Wissen als ihre männlichen Kollegen. Bei Sek I-Lehrer/-innen zeigt sich dieser Zusammenhang aber nicht.

Die Überzeugungen, die allgemeiner oder fachbezogener Natur sind, geben Struktur, Sicherheit und Orientierung. In der Studie wirken sich epistemologische Überzeugungen bei den befragten Politiklehrer/-innen auf das fachbezogene Interesse und Wissen aus. Lehrkräfte, die die Subjektivität von Wissen betonen, ohne seine Objektivität adäquat zu erfassen, erreichen deutlich geringere Kompetenzwerte im fachwissenschaftlichen Wissen. Lehrer/-innen, die gleichermaßen gültige Auffassungen anerkennen und davon ausgehen, dass diese mehr oder weniger gut begründet sein können, weisen ein höheres fachdidaktisches Wissen auf (vgl. Weschenfelder 2014; Oberle et al. 2014).

Transmissive und konstruktivistische Überzeugungen zum Lehren und Lernen lassen sich in einem gemeinsamen Modell abbilden. Politiklehrer/-innen mit transmissiven Überzeugungen zeigen eine Präferenz für lehrerzentrierte Lehrmethoden. Kognitiv konstruktivistische Überzeugungen folgen der Vorstellung, dass Schüler/-innen politische Phänomene am besten verstehen, wenn sie selbst Erklärungen und Deutungen entdecken oder entwickeln. Diese beiden Facetten korrelieren deutlich negativ, was darauf hindeutet, dass Lehrer/-innen mit konstruktiven Überzeugungen eher weniger transmissive Überzeugungen zeigen, sie aber nicht entweder transmissive oder konstruktive Überzeugungen haben müssen, sondern beiden

Subdimensionen zustimmen können. Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen haben tendenziell eher konstruktivistische als transmissive Überzeugungen (vgl. Oberle et al. 2014).

Bei Referendar/-innen treten vergleichbare Befunde auf. Referendar/-innen an Gymnasien schneiden hinsichtlich des erhobenen politikwissenschaftlichen Wissens tendenziell besser ab als diejenigen an Realschulen. Dies gilt auch für die fachdidaktischen Teile. Wie erwartet beeinflusst das Fachinteresse das fachwissenschaftliche Wissensniveau, aber auch das fachdidaktische (vgl. Weischenfelder et al. 2014). Selbstwirksamkeitserwartungen hängen deutlich positiv zusammen mit konstruktivistischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen, zeigen aber keine Zusammenhänge zu transmissiven Überzeugungen. Auch das Interesse an Politik korreliert nur mit konstruktivistischen Überzeugungen (vgl. Weißeno et al. 2013).

Referendar/-innen

Bei Masterstudierenden lassen sich die Wissensfacetten gleichfalls unterscheiden. Das Fachinteresse hat die erwarteten positiven Effekte auf die beiden Wissensdimensionen. Studierende für das Lehramt an Realschulen sind eher begabungsorientiert als Studierende für das Lehramt an Gymnasien. Letztere zeigen etwas mehr Fachinteresse. Frauen wissen weniger, haben weniger Interesse am Fach (vgl. Weißeno et al. 2015). Es zeigt sich in allen PKP-Studien, dass es sich beim politikwissenschaftlichen und politikdidaktischen Professionswissen nicht um ein gemeinsames Konstrukt handelt, sondern um unterscheidbare Dimensionen, die positiv zusammenhängen.

Masterstudierende

In einer weiteren belastbaren Studie werden Einflussfaktoren des Professionswissens von Studierenden des Lehramts untersucht (vgl. Manzel/Gronostay 2018). Hier zeigen sich eine überwiegend wertbezogene Berufswahlmotivation der Befragten, starke Zusammenhänge des fachlichen Interesses und des pädagogischen Interesses. Der Zusammenhang der Motivation mit dem fachdidaktischen Wissen ist signifikant. Allerdings wirkt sich die Berufswahlmotivation gering auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen aus.

Studierende des Lehramts

6. Ausblick

An belastbaren empirischen Daten geht zukünftig kein Weg vorbei. Die Kenntnis der Forschungsergebnisse ermöglicht den Lehrkräften, Konsequenzen zu ziehen und ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass schon sehr viele Daten für eine

evidenzbasierte Praxis politischer Bildung vorliegen. Wege der Verbesserung des Politikunterrichts sind erforscht. Veränderungswissen liegt vor. Bislang ist dies in der Praxis des Unterrichts und der Studienseminare nicht angekommen. Die Hoffnung ist, dass konsequente Rückmeldungen aus der systematischen Forschung Veränderungsprozesse auslösen. Zu warnen ist aber vor der Vorstellung, die Kompetenzorientierung würde kurzfristig zur erforderlichen Qualitätsverbesserung beitragen. Veränderungen benötigen viel Zeit.

Literatur

- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-00785-0
- Götzmann, Anke 2015: Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-09116-3
- Götzmann, Anke/Weißenö, Georg 2019: Kooperatives Lernen, fachbezogenes Selbstkonzept und politisches Wissen im Sachunterricht der Grundschule. In: Weißenö 2019, S. 111-134. doi 10.1007/978-3-658-27896-0_9
- Götzmann, Anke/Weißenö, Georg 2020. Empirische Analysen zur politischen Fachsprache in Schulbüchern – ein Trendbericht. In: Juchler, Ingo (Hg.): Politik und Sprache. Wiesbaden, S. 139-153. doi 10.1007/978-3-658-30305-1_11
- Goll, Thomas/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg/Eck, Valentin 2010: Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In: Weißenö, Georg (Hg.): Bürgerrolle heute. Opladen, S. 21-48. URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-148289
- Grobshäuser, Natalie/Weißenö, Georg 2020: Does political participation in adolescence promote knowledge acquisition and active citizenship? In: Education, Citizenship and Social Justice, H. 2, S. 150-164
- Gronostay, Dorothee 2019: Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-25671-5
- Hahn-Laudenberg, Katrin 2013: Computergestützte Analysen der offenen Schülerantworten zu den Lernaufgaben. In: Weißenö/Eck 2013, S. 104-117
- Hahn-Laudenberg, Katrin 2017: Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-18392-9
- Landwehr, Barbara 2017: Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-16507-9_9
- Manzel, Sabine/Gronostay, Dorothee 2013: Videographie im Politikunterricht. In: Riegel, Ulrich/Macha, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster, S. 198-215
- Manzel, Sabine/Weißenö, Georg 2017: Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In: Oberle, Monika/Weißenö,

- Georg (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 59-86. doi 10.1007/978-3-658-07246-9_5
- Manzel, Sabine/Gronostay, Dorothee 2018: Weiblich, Realschule, pädagogisches Interesse – männlich, Gymnasium, höheres Fachinteresse? In: Manzel/Oberle 2018, S. 73-83. doi 10.1007/978-3-658-16889-6_7
- Manzel, Sabine/Oberle, Monika (Hg.) 2018: Kompetenzorientierung Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-16889-6
- Manzel, Sabine/Nagel, Farina 2019: Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht – empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In: Roll, Heike/Bernhardt, Markus/Enzenbach, Christine/Fischer, Hans E./Gürsoy, Erkan/Krabbe, Heiko/Lang, Martin/Manzel, Sabine (Hg.): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Münster, S. 149-172
- Oberle, Monika 2012: Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden
- Oberle, Monika (Hg.) 2015: Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-06817-2
- Oberle, Monika 2018: Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen. In: Manzel/Oberle 2018, S. 85-97. doi 10.1007/978-3-658-16889-6_8
- Oberle, Monika/Forstmann, Johanna 2015: Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/-innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In: Oberle 2015, S. 81-98
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg 2014: Beliefs als Element professioneller Kompetenz bei Politiklehrkräften in Deutschland. In: Ziegler 2014, S. 124-137. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-70805-3>
- Oberle, Monika/Ivens, Sven/Leunig, Johanna 2018: EU-Planspiele in der Grundschule – Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Schöne, Helmar/Detterbeck, Klaus (Hg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 101-117
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna/Ivens, Sven 2020: What do students learn from political simulation games? *European Political Science*, H. 19, S. 367–386. doi 10.1057/s41304-020-00261-2
- Richter, Dagmar 2015: Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern – eine Interventionsstudie. In: Weißeno/Schelle 2015, S. 37-51. doi 10.1007/978-3-658-06191-3_3
- Weißeno, Georg 2021: Schülerwissen in der politikdidaktischen Forschung. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-29673-5_17-1
- Weißeno, Georg 2020: Theorien der Politikdidaktik. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, S. 495-507. doi <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45469>

- Weißeno, Georg (Hg.) 2019: Politik lernen. Wiesbaden. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27896-0>
- Weißeno, Georg/Eck, Valentin 2013: Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Eine Interventionsstudie zur Analyse der Politikkompetenz. Münster
- Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara 2015a: Konfliktfähigkeit, Selbstkonzept und Interesse im Politikunterricht. In: Petrik, Andreas (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 79-88. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68535-6>
- Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara 2015b: Effektiver Unterricht über die Europäische Union – Ergebnisse einer Studie zur Schülerperzeption von Politikunterricht. In: Oberle 2015, S. 99-109. doi 10.1007/978-3-658-06817-2_7
- Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara 2015c: Knowledge about the European Union in political education. What are the effects of motivational predispositions and cognitive activation? In: McGill Journal of Education, 50. Jg., H. 2-3, S. 413-432. URN: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pe-docs-120178>
- Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara 2016: Effekte des Elterninteresses und der Motivation auf die Leistung im Politikunterricht. In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 135-142. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62939-2>
- Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara 2017: Lernmotivation und Lernstrategien als Schülervoraussetzungen für den Erwerb politischen Wissens – Ergebnisse einer Studie. In: Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (Hg.): Politische und ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 137-147. URN: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/63092>
- Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara 2018: Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 175-19. doi 10.1007/978-3-658-18933-4_12
- Weißeno, Georg/Grobshäuser, Natalie 2019: Textarbeit im Politikunterricht und ihre Bedeutung für die kognitive Aktivierung und das Lernergebnis. In: Weißeno 2019, S. 173-193. doi 10.1007/978-3-658-27896-0_11
- Weißeno, Georg/Schmidt, Anja 2019: Fachinteresse, Selbstwirksamkeit, Partizipationsbereitschaft und politisches Wissen von Oberstufenschüler/-innen. In: Weißeno 2019, S. 195-211. doi 10.1007/978-3-658-27896-0_12
- Weißeno, Georg/Grobshäuser, Natalie 2021: Unterrichtsqualität des Politikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. In: Deichmann, Carl/Partezke, Marc (Hg.): Demokratie im Stresstest. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-33077-4
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika 2013: Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In: Besand, Anja (Hg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 68-77. URN: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/63149>

- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika 2015: Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In: Weißeno/Schelle 2015, S. 139-154. doi 10.1007/978-3-658-06191-3_10
- Weißeno, Georg/Schelle, Carla (Hg.) 2015: Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden. doi 10.1007/978-3-658-06191-3
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Landwehr, Barbara 2015: Motivation, Systemvertrauen und Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht. In: Weißeno/Schelle 2015, S. 53-66
- Weißeno, Georg/Götzmann, Anke/Weißeno, Simon 2016: Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. In: Transfer Forschung – Schule, H. 2, S. 162-172. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65865-1>
- Weißeno, Georg/Weißeno, Simon/Götzmann, Anke 2019a: Theoriebildung und Messen politischer Kompetenz in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut/Gläser, Eva/Harteringer, Andreas (Hg.): Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 67-91. URN: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/68141>
- Weißeno, Georg/Grobshäuser, Natalie/Schmidt, Anja 2019b: Metakognitive Strategien beim Textverstehen und ihre Bedeutung für das politische Fachwissen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. In: Weißeno 2019, S. 89-109. doi 10.1007/978-3-658-27896-0_7
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. URN: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120091>
- Weißeno, Georg/Köhle, Natalie/Schmidt, Anja/Weißeno, Simon/Landwehr, Barbara 2017: Sind die Lernumgebungen im Politikunterricht lernförderlich? Eine Studie zu den Tiefenstrukturen. In: Mittnik, Philipp (Hg.): Empirische Einsichten in der politischen Bildung. Innsbruck, S. 9-21. URN: <urn:nbn:de:0168-ssoar-62226-4>
- Weißeno, Simon 2019: Trendanalyse politisches Fachwissen: Wie haben sich die Kompetenzen zwischen 2008 und 2016 entwickelt? In: Weißeno 2019, S. 75-88. doi 10.1007/978-3-658-27896-0_6
- Weißeno, Simon/Weißeno, Georg 2021: Political judgement competency among upper secondary-school pupils. *Citizenship Teaching and Learning*, 16. Jg., H. 1, S. 7-27. doi 10.1386/ct_00035_1
- Weschenfelder, Eva 2014: Professionelles Wissen und Überzeugungen von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. doi: 10.1007/978-3-658-04193-9
- Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg/Oberle, Monika 2014: Professionelles Wissen angehender Politiklehrkräfte. In: Ziegler 2014, S. 138-153, URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71053-4>
- Ziegler, Béatrice (Hg.) 2014: Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Zürich

Wolfgang Sander

Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung

1. Vorbemerkung

Der nachfolgende Beitrag fällt insofern etwas aus dem Rahmen dieses Kapitels, als es sich bei der Kompetenzorientierung weder um einen originären Theorieansatz in der Didaktik der politischen Bildung noch um ein eigenständiges wissenschaftliches Paradigma handelt. Gleichwohl sind Forschung und Theoriediskussion zur politischen Bildung seit Beginn des 21. Jahrhunderts stark von der Kompetenzorientierung geprägt. Da viele Beiträge in diesem Handbuch dies en passant ansprechen oder als bekannt voraussetzen, soll an dieser Stelle ein orientierender Überblick zu Entwicklungen, Ansätzen und Konflikten in der fachbezogenen wissenschaftlichen Diskussion über Kompetenzen und Kompetenzorientierung gegeben werden (vgl. zudem den Beitrag von Hahn-Laudenberg in diesem Band).

2. Die Entwicklung zur Kompetenzorientierung

Den entscheidenden Anstoß für die neuere Debatte über Kompetenzorientierung gibt es im deutschsprachigen Raum seit der ersten PISA-Studie der OECD aus dem Jahr 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001). In der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken ist die Diskussion über Kompetenzen allerdings wesentlich älter. Schon 1971 schlug der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth vor, „Mündigkeit ... als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne:

- a) als Selbstkompetenz (selfcompetence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
- b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und

PISA-Studie
der OECD

handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971, 180).

Auffallend an diesem Kompetenzverständnis ist zunächst seine normative Grundierung in der Leitidee der Mündigkeit und damit sein Bezug auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen; Roth spricht im Anschluss an die zitierte Definition davon, dass Mündigkeit „die seelische Verfassung einer Person“ betreffe (ebd.). Weiterhin zeichnet sich dieses Kompetenzverständnis dadurch aus, dass es den Erwerb fachlicher Fähigkeiten in ein breiteres Verständnis menschlicher Lernentwicklung einbindet. Genau dies machte Roths Kompetenzbegriff seit den 1990er-Jahren für die berufliche Bildung attraktiv, in der zuvor eher von ‚Qualifikationen‘ gesprochen worden war. Aber während Qualifikationen auch als isolierbare fachliche Fähigkeiten verstanden werden können, bezieht sich der Kompetenzbegriff auf frei verfügbare Dispositionen von Individuen, mit denen diese eigenverantwortlich komplexe Aufgaben und Probleme bewältigen können. In der beruflichen Bildung ist in dieser Tradition der Kompetenzbegriff geradezu ein Gegenkonzept gegen das alte Bild des ‚Fachmanns‘, also gegen die Reduktion beruflichen Lernens auf fachliches Wissen und fachbezogene Fähigkeiten.

Leitidee der Mündigkeit

Auch in den Fachdidaktiken intensivierte sich schon vor PISA die Diskussion über Kompetenzen als Bildungsziele, so auch in der politischen Bildung. Von der Orientierung an Kompetenzen wurde ein Gegenmittel gegen den hohen Stellenwert ‚trägen Wissens‘ in der schulischen Alltagskultur erwartet, also eine Alternative zum Lernen allein oder in erster Linie für innerschulische Gratifikationen wie Noten und Abschlüsse, mit geringer Nachhaltigkeit und geringer Relevanz des Gelernten für Weltverstehen und Persönlichkeitsentwicklung. Auch wenn in der fachdidaktischen Rezeption der Kompetenzorientierung naturgemäß fachliche Bezüge meist stärker im Vordergrund standen, ist in den ersten Vorschlägen für Kompetenzen in der politischen Bildung durchweg ein komplexer, auf allgemeine Bildungsziele und die Persönlichkeitsentwicklung bezogener Kompetenzbegriff zu erkennen.

Gegenmittel gegen ‚träges Wissen‘

So beschrieb Bernhard Sutor bereits 1992 die grundlegenden Ziele politischer Bildung als Kompetenzen in einem übersichtlichen Stufenmodell (Sutor 1992) und Oskar Negt formulierte ein Modell mit sechs stark normativ orientierten Kompetenzen (wie z. B. Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz) (Negt 1997), das von Peter Henkenborg aufgegriffen und weiterentwickelt wurde

(Henkenborg 2000). Peter Massing präferierte damals noch die Adaption des oben erwähnten Kompetenzmodells von Heinrich Roth mit einer Unterscheidung von Sach-, Methoden- sowie Sozial- und Selbstkompetenz und dessen fachspezifische Konkretisierung unter der Leitperspektive der „demokratischen Handlungskompetenz“ (Massing 2000). In der 2001 erschienenen und vor der Publikation der PISA-Ergebnisse geschriebenen Erstauflage von „Politik entdecken – Freiheit leben“ (Sander 2013a) findet sich neben einem Vorschlag für Mindeststandards in der politischen Bildung die Unterscheidung der Kompetenzbereiche *politische Urteilsfähigkeit*, *politische Handlungsfähigkeit* und *methodische Fähigkeiten* (vgl. ebd., 71 ff.). Dieses Kompetenzmodell basiert einerseits auf praktischen Vorarbeiten in den Fachlehrplänen für Sozialkunde in Thüringen von 1999 sowie der Rahmenvorgabe Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen von 2000 und andererseits auf der Intention, im Fach bereits seit längerer Zeit konsensuelle Zielvorstellungen für die politische Bildung in die Sprache der Kompetenzorientierung gewissermaßen zu übersetzen.

Mit dem ‚PISA-Schock‘ 2001 sah sich die deutsche Bildungspolitik angesichts der schlechten Ergebnisse deutscher Schulen unter Handlungsdruck gesetzt. Unmittelbare Konsequenz war ein dürrer, nur knapp eine Seite umfassender Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) vom 24. Mai 2002, erstmals gemeinsame Bildungsstandards einzuführen. Von Kompetenzen war in diesem Beschluss noch gar nicht die Rede. Noch im gleichen Jahr intervenierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den beginnenden Prozess der Ausarbeitung solcher Standards, indem es das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) beauftragte, eine Expertise zur konzeptionellen Grundlegung nationaler Bildungsstandards zu erarbeiten. Eine vom DIPF eingesetzte Expertengruppe legte dieses nach dem Leiter der Gruppe meist als ‚Klieme-Expertise‘ bezeichnete Gutachten im Februar 2003 vor, veröffentlicht wurde es vom BMBF gemeinsam mit der KMK.

Mit dieser Expertise wurden wichtige Eckpfeiler für die Nach-PISA-Debatte über Kompetenzen im deutschsprachigen Raum gesetzt, aber auch bestimmte Transformationen des bis dahin vorherrschenden Kompetenzverständnisses vorgenommen (vgl. ausführlicher Sander 2013b):

- Die Autoren legen sich auf *Fachlichkeit* der angestrebten Bildungsstandards und der ihnen zugrunde liegenden Kompetenzmodelle

Politische
Urteilsfähigkeit,
politische
Handlungsfähigkeit,
methodische
Fähigkeiten

Bildungsstandards

‚Klieme-Expertise‘

fest und distanzieren sich explizit von dem in der beruflichen Bildung vorherrschenden Kompetenzverständnis in der Tradition Roths (vgl. Bundesministerium 2003, 22). Die vorgetragene Begründung unter Berufung auf den Psychologen Franz E. Weinert, der Erwerb von Wissen müsse mit dessen systematischem Aufbau in einem Wissensgebiet (einer „Domäne“) beginnen (ebd.), deutet die Argumentation Weinerts jedoch in starkem Maße um (vgl. Sander 2011, 11 f.). Möglicherweise war es schlicht die pragmatische politische Überlegung, dass bei einer Problematisierung des bestehenden Fächerkanons das Projekt Bildungsstandards nicht kurzfristig erfolgreich sein würde, die zu dieser folgenreichen und problematischen Festlegung geführt hat. Allerdings betont die Expertise zugleich ausdrücklich die Notwendigkeit, fachliche Kompetenzen auf allgemeine Bildungsziele zu beziehen (vgl. Bundesministerium 2003, 23).

- Die Klieme-Expertise stützt sich auch bei der Definition des Kompetenzbegriffs auf Weinert, wonach unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, zu verstehen seien (Weinert 2002, 27 f.; zit. nach Bundesministerium 2003, 72). Allerdings unterschlägt die Expertise an dieser Stelle, dass Weinert diese Definition ausdrücklich auf Probleme bezog, „die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind“ (Weinert 2002, 27).
- In der Klieme-Expertise wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen in Form von Kompetenzmodellen beschrieben werden sollten, die nach Facetten (Kompetenzbereichen) und Niveaustufen gegliedert sind und mithilfe von *standardisierten Tests* überprüft werden sollen. Zwar sind die Ausführungen dazu in der Expertise durchaus an manchen Stellen vorsichtig-zurückhaltend; dennoch ist deutlich die Vorstellung zu erkennen, dass Kompetenzentwicklung mit quantitativen empirischen Methoden messbar sein soll. Allerdings bringt die Expertise Beispiele für Ansätze zu solchen Modellen nur aus Mathematik und Fremdsprachen und setzt sich nicht mit dem naheliegenden Einwand auseinander, dass in vielen Fächern anspruchsvolle Kompetenzziele einer solchen Testung überhaupt nicht zugänglich sind.

Fähigkeiten
und Fertig-
keiten zur
Problem-
lösung

Kompetenz-
modelle

- Die Expertise sieht kompetenzorientierte Bildungsstandards ferner als ein zentrales Steuerungsinstrument in einem neuen Steuerungsmodell für das Schulsystem. Hiernach sollen Kompetenzstandards den „Output“ definieren, der den Maßstab für die Beurteilung des Schulsystems und der einzelnen Schulen (in Form von Tests und Schulinspektionen) bildet; die Schulen wiederum sollen im Gegenzug weit größere Freiheiten bei der Gestaltung ihres Unterrichtsangebotes haben, als es bei früheren Lehrplänen der Fall war. Dabei verstand die Klieme-Expertise solche Kompetenzstandards ausdrücklich als *Mindeststandards*, die *alle* Schülerinnen und Schüler erreichen können sollten und deren Überprüfung gänzlich unabhängig vom schulischen Benotungssystem stattfinden sollte.

3. Kompetenzorientierung in der politischen Bildung nach PISA

GPJE-Entwurf
für nationale
Bildungs-
standards

Die GPJE, die wissenschaftliche Fachgesellschaft in der Politikdidaktik in Deutschland, reagierte sehr schnell auf diese Entwicklung und legte bereits im Laufe des Jahres 2003 einen eigenen Entwurf für nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen vor (GPJE 2004; zur Erläuterung des Entwurfs vgl. Sander 2005). Der Entwurf folgt einem Kompetenzmodell mit drei Kompetenzbereichen, ergänzt durch „konzeptuelles Deutungswissen“ (Abb. 1). Zu den drei Kompetenzbereichen werden in dem Entwurf konkrete Standards für die wichtigsten Abschnitte des Schulsystems definiert: für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, für den mittleren Bildungsabschluss, für das Ende der gymnasialen Oberstufe und für das Ende des beruflichen Bildungswesens. Allerdings beließ es dieser Entwurf im Bereich des Wissens bei recht allgemeinen Erläuterungen (sieht man davon ab, dass viele der Kompetenzstandards nicht inhaltsneutral formuliert sind und somit auch Wissen implizieren). Das hatte seinen Grund in der durch die Klieme-Expertise geweckten Erwartung, dass ergänzend zu kompetenzorientierten Bildungsstandards inhaltsbezogene Kerncurricula entwickelt werden sollten. Dazu ist es aber auf der Ebene der KMK nicht mehr gekommen. Diese ‚Leerstelle‘ im GPJE-Entwurf ist in der nachfolgenden Fachdiskussion unterschiedlich gefüllt worden und wurde auch zum Ausgangspunkt tiefgehender Konflikte (s. u. Abschnitt 4).

Abbildung 1: Kompetenzen politischer Bildung im Entwurf der GPJE (2004, 13)

| | | |
|----------------------|---|--|
| © Wochenschau Verlag | Konzeptuelles Deutungswissen | |
| | <p>Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie die Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können</p> | <p>Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können</p> |
| | <p>Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können</p> | |

Zeitlich parallel zur Erarbeitung des GPJE-Entwurfs wurde in einer Expertise für ein Kerncurriculum für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ein Modell aus fünf Kompetenzbereichen vorgeschlagen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz (vgl. Behrmann et al. 2004; vgl. auch Reinhardt 2012, 20 ff.). Allerdings liegt die Frage nahe, ob nicht diese fünf Bereiche sich den dreien des GPJE-Modells zuordnen ließen. Zudem verblieb dieses Modell, ebenso wie andere Überlegungen einzelner weiterer Autoren, auf einem hohen Abstraktionsgrad und wurde von den Autoren nicht in schulstufenbezogenen Standards konkretisiert.

Die Wirkung des GPJE-Entwurfs war beträchtlich. Bereits die 2005 veröffentlichten „Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik“ (KMK 2005) in Deutschland sind deutlich von dem Entwurf beeinflusst, ebenso wie zahlreiche neue Lehrpläne in den deutschen Bundesländern in den Jahren danach. In der Schweiz wurde 2007 eine neue offiziöse Grundlegung politischer Bildung veröffentlicht, die bis auf kleine sprachliche Varianten das Kompetenzmodell der GPJE übernahm (vgl. Gollob et al. 2007). In Österreich wurde 2008 ein Kompetenzmodell für die politische Bildung in Kraft gesetzt, das in seiner Grundstruktur ebenfalls auf das GPJE-Modell rekurriert (vgl. Krammer et al. 2008).

Differenzen zwischen den Kompetenzmodellen, die sich an den GPJE-Entwurf anlehnen, ergeben sich vor allem an dem Punkt, den das GPJE-Modell aus dem oben genannten Grund weitgehend offengelassen hatte: der Integration von Wissen. So repräsentiert beispiels-

Wirkung des GPJE-Entwurfs

weise das österreichische Modell das konzeptuelle Wissen in einem eigenen Kompetenzbereich „Sachkompetenz“ und ergänzt einen weiteren Bereich „Arbeitswissen“, der sich auf solches Wissen bezieht, das für die Bearbeitung konkreter Lerngegenstände zwar von Fall zu Fall anlassbezogen erforderlich ist, aber instrumentellen Charakter besitzt und nicht zum dauerhaft zu erwerbenden Wissensbestand gehört.

Breiter Konsens Gleichwohl gehört zu den bemerkenswerten Effekten des GPJE-Entwurfs ein breiter Konsens im deutschsprachigen Raum darüber, dass die Förderung politischer Urteilsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeit fachliche Kernaufgaben institutionalisierter politischer Bildung sind und dass das dabei zu vermittelnde Wissen sich auf politisches Konzeptverstehen bezieht. Mit Blick auf die weitere Konkretisierung dieser Kernaufgaben hat sich jedoch in den Folgejahren in Deutschland eine innerfachliche Kontroverse entwickelt (s. u. Abschnitt 4).

Empirische Forschung Dessen ungeachtet hat die Fokussierung auf Kompetenzen in der Didaktik der politischen Bildung nach 2001 eine Fülle von Forschungs-, Theorie- und Entwicklungsarbeiten mit sich gebracht. So hat die Kompetenzorientierung die seit den 1990er-Jahren intensiver gewordene empirische Forschung weiter befördert; allerdings liegen empirische Forschungen zu den ‚großen‘ Fragen der Kompetenzorientierung – wie etwa denen nach validen Modellen für Kompetenzstufen, längerfristiger Kompetenzentwicklung oder dem Verhältnis von Wissen und Können – nicht vor. Dagegen hat die Erforschung von Schülervorstellungen zu den Gegenständen des Faches stark an Bedeutung gewonnen. Die Diagnostik dieser Vorstellungen ist zu einem ganz neuen Thema für Forschung und Entwicklung in der Didaktik der politischen Bildung geworden (vgl. Schattschneider 2007; Füchter 2010; Ammerer/Windischbauer 2011; Mosch 2013; Hahn-Laudenberg 2017).

4. Kompetenzorientierung als Konfliktfeld

Recht bald nach PISA sollte sich zeigen, dass Konflikte um die politische Bildung, die in divergierenden wissenschaftlichen und politischen Positionen und Interessen wurzelten, nunmehr in der Sprache der Kompetenzorientierung ausgetragen wurden. So sahen sich sowohl Vertreter einer von der politischen Bildung unabhängigen ‚Demokratiepädagogik‘ als auch Verfechter eines eigenen, aus dem Verbund der politischen Bildung herausgelösten Faches ‚Wirtschaft‘

veranlasst, ihre Forderungen und Positionen mit eigenständigen Kompetenzmodellen für diese Lernfelder zu untermauern (vgl. DEGÖB 2004; de Haan et al. 2007; Retzmann et al. 2010). Über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelte sich in der Didaktik der politischen Bildung ein Konflikt um Wissen, in dem zunehmend auch ein Streit um grundsätzliche pädagogische und wissenschaftstheoretische Positionen zum Vorschein kam. Zunächst begann diese Debatte eher offen und pluralistisch. 2006 wurden auf einer Tagung der GPJE erstmals verschiedene Überlegungen zur Diskussion gestellt, wie der fachliche Kern des Wissens in einer kompetenzorientierten politischen Bildung in Form von Basiskonzepten definiert werden könnte (vgl. Weißeno 2008; an diese Tagung anschließend Sander 2013a, 95 ff., zuerst in der Auflage von 2007). Unmittelbar bevor die GPJE auf ihrer Jahrestagung 2010 den Versuch unternahm, diese Debatte mit der Suche nach einem Minimalkonsens produktiv zu wenden, führte eine Gemeinschaftspublikation von fünf Autoren (Weißeno et al. 2010) zu einer Polarisierung der Diskussion und löste eine Entgegnung von acht Autoren in Form einer Streitschrift aus (Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Im Jahr darauf publizierten vier der fünf Mitglieder der Gruppe um Weißeno ein neues Buch, in dem das 2010 vorgelegte Wissensmodell mit einem Kompetenzmodell gerahmt wurde (Detjen et al. 2012). Auch dieses Buch stieß auf entschiedenen Widerspruch (z. B. Sander 2013b, 114 ff.).

Konflikt um
Wissen

Polarisierung
der
Diskussion

In diesem Konflikt geht es um strittige Positionen auf mehreren Ebenen, die teilweise auch vor der Kompetenzorientierung im Fach schon kontrovers gesehen wurden (die jeweils zuerst Position genannt nach Weißeno et al. bzw. Detjen et al.):

- *Das Fachprofil:* Hier stehen sich die Vorstellungen eines in fachwissenschaftlicher Hinsicht primär an die Politikwissenschaft gebundenen Faches und die eines sozialwissenschaftlichen Integrationsfaches, das sich auf die Sozialwissenschaften insgesamt bezieht und in starkem Maße auch soziologische, ökonomische und rechtswissenschaftliche Perspektiven aufnimmt, gegenüber.
- *Das Wissens- und Wissenschaftsverständnis:* Auf der einen Seite steht ein Verständnis von wissenschaftlichem Wissen, mit dem die richtige ‚Essenz‘ von fachlichen Konzepten gegen ‚Fehlkonzepte‘ (von Schülern und Lehrern) abgegrenzt werden kann. Auf der Gegenseite werden die Pluralität wissenschaftlichen Wissens in den Sozialwissenschaften, die Vielfalt und Mehrdeutigkeit von Schülervorstellungen und ein Verständnis von Wissensvermittlung

betont, das von subjektiven Schülerkonzepten und nicht von einer vorgegebenen fachlich-begrifflichen Systematik ausgeht.

- *Wissenschaftliche Rahmung und Breite der Kompetenzorientierung:* Eine Seite akzeptiert allein die Kognitionspsychologie und die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaften der Fachdidaktik, lehnt bildungstheoretische Bezüge explizit ab, fordert die empirische Testbarkeit von Kompetenzen und erachtet deshalb alleine kognitive Kompetenzaspekte als relevant für Testung und Bewertung von Leistungen in der Politischen Bildung. Die andere Seite akzeptiert einen breiteren fachwissenschaftlichen Bezugsrahmen, betont den Zusammenhang von Bildung und Kompetenz und plädiert für ein komplexes, nicht auf die kognitive Dimension reduziertes Kompetenzverständnis.
- *Unterricht:* Hier stehen sich die Vorstellung einer fachsystematisch ausgerichteten, auf die Vermittlung von Fachbegriffen bezogenen Unterrichtsplanung mit starker Betonung von Instruktion auf der einen und ein stärker auf die Vielfalt von Identitätsbezügen bei Schülern, individuelle Suchbewegungen der Lernenden in der Auseinandersetzung mit komplexen Problemen und Offenheit im methodischen Vorgehen setzendes Unterrichtsverständnis auf der anderen Seite gegenüber.

5. Ausblick

Noch während sich die Kompetenzorientierung in der Phase ihrer Durchsetzung in den Schulen befindet, mehren sich in der Wissenschaft kritische Stimmen (in der Didaktik der politischen Bildung u. a. Oeftering 2013, 47 ff.; Sander 2013b; Sander 2019). Zu den zunehmenden Zweifeln trägt nicht zuletzt die extreme Ausweitung der Kompetenzorientierung im Bildungswesen bei, mit der diese von einem eng begrenzten, sich alleine auf nicht zu benotende *Mindestanforderungen* für alle Schülerinnen und Schülern an wenigen Gelenkstellen des Schulsystems beziehenden Ansatz (so noch in der Klieme-Expertise) zu einem universellen Steuerungskonzept gemacht werden soll, das wortwörtlich von der Kindertagesstätte über alle Facetten der Schule bis zum Studium und der (lebenslangen) Weiterbildung reicht. Auf Kritik stoßen die damit verbundenen Steuerungs- und Machbarkeitsfantasien und die unzureichende Verankerung der Kompetenzdebatte in einem breiteren und gehaltvollen Verständnis von Bildung.

Steuerungs-
und Machbar-
keitsfantasien

Literatur

- Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede (Hg.) 2011: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern. Wien
- Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand/Tilman Grammes/Reinhold Hedtke/Peter Henkenborg/Dirk Lange/Andreas Petrik/Sibylle Reinhardt/Wolfgang Sander) 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (unter Mitarbeit von Peter Hampe) 2004: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn
- de Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hg.) 2007: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Berlin
- DEGÖB (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) 2004: Kompetenzen in der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss. o. O.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Füchter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen
- Gollob, Rolf/Graf-Zumsteg, Christian/Bachmann, Bruno/Gattiker, Susanne/Ziegler, Béatrice 2007: Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Hahn-Laudenberg, Katrin (2017): Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Wiesbaden.
- Henkenborg, Peter 2000: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung: Skizzen zu einer kritischen Politikdidaktik. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 2, S. 32-35
- KMK 2005: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf (01.07.2021)

- Krammer, Reinhard et al. 2008: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Hg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien
- Massing, Peter 2000: Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: *kursiv – Journal für politische Bildung*, H. 2
- Mosch, Mirka 2013: Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/> (30.10.2013)
- Negt, Oskar 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Oeftering, Tonio 2013: Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Reinhardt, Sibylle 2012: Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl., Berlin
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl 2010: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards – Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDG. Essen/Lahr/Kiel
- Roth, Heinrich 1971: Pädagogische Anthropologie II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover
- Sander, Wolfgang 2005: Die Bildungsstandards vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Diskussion. In: *Redaktionen Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung* (Hg.): *Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2011: Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: *Autorengruppe Fachdidaktik 2011*
- Sander, Wolfgang 2013a: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2013b: Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* (zdg), H. 1, S. 100-124
- Sander, Wolfgang 2019: Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* (zdg), H. 2, S. 93-111
- Schattschneider, Jessica (Hg.) 2007: Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sutor, Bernhard 1992: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach/Ts.
- Weinert, Franz E. 2002: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen*. 2. Aufl., Weinheim/Basel
- Weißeno, Georg 2008: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Schwalbach/Ts.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.

II. Institutionen und Praxisfelder

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Norbert Neuß

Vorschulische Einrichtungen

Wann beginnt eigentlich politisches Lernen oder politische Sozialisation? Ist dies überhaupt schon im Kindergartenalter relevant? Bei der Beantwortung dieser Fragen kommt es darauf an, was man unter politischem Lernen versteht. Im Hinblick auf den frühkindlichen Bildungsbereich ist es weniger das kognitive Wissen über politische Strukturen, Ziele und Konzepte. Vielmehr kommt es im Kindergarten auf erzieherische Strategien an, die demokratieaffine Ziele verfolgen. Begreift man Erziehung als Funktion von Gesellschaft, dann muss auch ein Zusammenhang zwischen der Gesellschaftsordnung und dem Erziehungsverständnis bestehen. In diesem Sinne sind verschiedene Themenbereiche in den letzten Jahren verstärkt in der Elementarpädagogik beachtet worden. Da sind zunächst Themen wie Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen und der Umgang mit Vorurteilen zu nennen. Vor dem Hintergrund globaler Umweltveränderungen ist auch das Thema *Nachhaltigkeit* als gesellschaftlich und pädagogisch relevantes Thema in den Blick geraten. Alle drei Themen sind für den Elementarbereich und die Bildung von Kindern so bedeutsam geworden, dass sie auch teilweise in den bundeslandspezifischen Bildungsplänen für Kindertagesstätten verankert sind. Hinzu kommen zwei aktuellere Entwicklungen, die bereits in vorschulischen Einrichtungen relevant werden: Zum einen geht es um den Umgang mit extremistischen Weltbildern bei Eltern, die in Kindertagesstätten getragen werden, und zum anderen um die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz.

Erzieherische
Strategien

1. Mündigkeit und Partizipation

Die Förderung von Mündigkeit und Selbstständigkeit von Kindern ist ein zentrales Ziel der Pädagogik. Dieses Ziel ist untrennbar mit der Epoche der Aufklärung verbunden. *Mündigkeit* als Anliegen und Anspruch der Aufklärung wird von dem deutschen Philosophen Immanuel Kant in folgender Formulierung von 1784 negativ bestimmt: „Unmündigkeit“ ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. „Selbstverschuldet“ ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Ver-

Pädagogisches Ziel seit der Aufklärung

standes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen“ (1983, 9). Unter Mündigkeit kann verstanden werden, dass Menschen selbst in der Lage sind oder gefördert werden, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen, dementsprechend selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen, um verantwortungsbewusst zu handeln. Dass dieses Ziel auch direkt das Handeln von Erziehern und Erzieherinnen beeinflusst, kann im Alltag vielfach beobachtet werden. Die Grundlage für ein partizipatives Denken in Kindertagesstätten war mit Entwicklung des Situationsansatzes gelegt. Damit ging eine Reform hinsichtlich der Öffnung der Kindergärten nach innen und nach außen einher. Die Öffnung nach außen beinhaltet beispielsweise die Mitarbeit der Eltern oder das gemeinwesenorientierte Arbeiten, die Öffnung nach innen meint dagegen eine Öffnung der Gruppenstrukturen. Offene Konzeptionen versuchen, einen Bildungsanspruch umzusetzen, der die Vielfalt der kulturellen Lernmöglichkeiten sichert, indem er die räumliche, konzeptionelle und personelle Planung auf die Spiel- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder ausrichtet (vgl. Zimmer 1995).

Partizipation

In den letzten zehn Jahren ist auch das Thema *Partizipation* im Elementarbereich intensiv bearbeitet worden. Die rechtlichen Grundlagen dafür wurden bereits früh in der UN-Kinderrechtskonvention gelegt, die 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet wurde und am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten ist. Im Artikel 12 heißt es: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ Um diesem Anspruch Nachdrücklichkeit zu verleihen, liegt seit Januar 2021 ein Gesetzentwurf der Regierung vor, der vorsieht, die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern und auf diese Weise Kindern mehr politische Teilhabe zu ermöglichen und ihr Wohl bei allen gesellschaftlichen Entscheidungen zu berücksichtigen. Sollte dies so umgesetzt werden, wird beispielsweise erwartet, dass Städte und Gemeinden den Willen von Kindern bei Bauplanungen (z. B. Straßen, Wohnvierteln usw.) stärker einbeziehen müssten. Außerdem müsste sich der Staat stärker für kindgerechte Lebensverhältnisse und gleiche Entwicklungschancen von Kindern (Stichwort Kinderarmut) engagieren.

Der Anspruch auf Partizipation ist aber auch auf unterschiedliche Weise in den (teilweise unverbindlichen) bundeslandspezifischen Kita-

Bildungsplänen und Kindertagesstättengesetzen eingearbeitet. Sehr umfassend findet sich das Thema Partizipation beispielsweise im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan: „Beteiligung bedeutet Partizipation im Sinne von Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung. Sie gründet auf Partnerschaft und Dialog. Partizipieren heißt, Planungen und Entscheidungen über alle Angelegenheiten, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für anstehende Fragen und Probleme zu finden“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2012, 389). Als Bildungsziele werden explizit die „Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe“ (ebd., 390) genannt und weiter differenziert. Positiver Einfluss von Partizipation wird auch im Hinblick auf weitere Bildungsbereiche, wie zum Beispiel Sprachkompetenz, hervorgehoben. Auch andere Bildungspläne greifen den Partizipationsgedanken auf.

Verankerung
in Bildungs-
plänen

Didaktische Materialien für die Praxis zum Thema Partizipation wurden bereits 2001 im Deutschen Jugendinstitut (DJI) entwickelt. Der Materialsatz „Partizipation – ein Kinderspiel?“ betont, dass Partizipationsangebote vor allem dann gut funktionieren, „wenn sie spielerische Methoden enthalten oder so angelegt sind, dass sie genügend Freiraum bieten, um kreativ zu experimentieren, sich zu entwickeln und etwas gemeinsam zu gestalten“ (Bruner u. a. 2001, 8). Konkret soll Partizipation im Kindergarten durch Kinderkonferenzen, Vollversammlungen, Kinderparlamente, Gruppenversammlungen, Ausschüsse und Partizipationsprojekte umgesetzt werden.

Didaktische
Materialien
und Methoden

Die Autorengruppe um Hansen, Kanuer und Sturzenhecker (2011; 2013) hat das Modell „Kinderstube der Demokratie“ entwickelt. Die Autoren arbeiten z. B. in Fortbildungen mit Kita-Teams daran, Partizipation strukturell in Kindertagesstätten zu verankern. „Demokratiebildung verlangt, schon in Kindertageseinrichtungen die Machtverteilung zwischen den Fachkräften und den Kindern zu thematisieren. Während bislang die erwachsenen ‚Herrscher‘ stets das Recht auf das letzte Wort hatten, wird in Kinderstuben der Demokratie verbindlich geklärt, worüber das ‚Volk‘ der Kinder (mit) bestimmen darf“ (Hansen 2012, 29). Ähnlich den Instrumenten und Organen der Demokratie solle es eine verfassungsgebende Versammlung geben, in der die Mitentscheidungsrechte der Kinder geklärt werden und diese dann in einer Kita-Verfassung im Konsens verabschiedet werden. Ziel dieser schriftlichen Verfassung ist es, die Partizipation der Kinder von der Willkür der Erzieher/-innen unabhängig zu machen. So wird z. B. in einer Kita-Verfassung im § 13 zum The-

„Kinderstube
der
Demokratie“

ma „Hygiene“ Folgendes geregelt: „(1) Die Kinder haben das Recht mitzuentcheiden, ob, wann und von wem sie gewickelt werden. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter behalten sich jedoch das Recht vor, zu bestimmen, dass ein Kind gewickelt werden muss (...)“ (Hansen 2012, 30). Es folgen weitere Ausführungsvorschriften, die klären, wann die Erzieherin selbst entscheiden darf, wann das Kind gewickelt werden muss. Andere Entscheidungs- und Handlungsbereiche wie „Kleidung“, „Regeln“ und „Essen“ werden „gesetzlich“ durch entsprechende Paragraphen geregelt. Eine solche Kita-Verfassung wird als Partizipationsmethode betrachtet, die im Team der Erzieherinnen zu intensiven Diskussions- und Aushandlungsprozessen führt und erzieherische Vorstellungen hinterfragt.

Auch wenn derartige Partizipationsansätze zunächst sehr fortschrittlich und demokratiebildend erscheinen, lassen sich hierzu ein paar kritische Anmerkungen kaum umgehen. Zunächst ließe sich einwenden, dass mit dem Festlegen von Paragraphen in Kita-Verfassungen eine Verregelung, Formalisierung und Bürokratisierung des pädagogischen Handelns stattfindet. Gerade, weil pädagogisches Handeln von vielfältigen Faktoren und Umständen abhängig ist, kann nicht für jede Situation ein Gesetz oder Paragraph geschaffen werden. Dies müsste außerdem Regelungen bei Zuwiderhandlung und Sanktionen einschließen.

Auch wenn sich in der Frühpädagogik das Bild vom kompetenten Kind durchsetzt, erscheint es wichtig, die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen von Vorschulkindern als Grundlage für eine partizipative Pädagogik zu beachten. Kinder im Vorschulalter besitzen z. B. kein „Strukturwissen“. Wenn also Kinder an Finanz- oder Personalentscheidungen in Kitas beteiligt werden sollen, können sie in der Regel nicht abschätzen, welche Konsequenzen dies in anderen Bereichen (z. B. für das Team, den Träger usw.) noch mit sich bringt. Hier besteht die Gefahr, dass Kinder an Entscheidungen beteiligt werden, die sie aufgrund der Komplexität der Entscheidungsstruktur überfordern, und dass dieses Verständnis der Partizipation nur deshalb angestrebt wird, um die selbst gesetzten Ansprüche der Pädagogen zu bedienen. Kinder würden somit für die Ziele von Erwachsenen instrumentalisiert. Hinzu kommt, dass Beteiligung immer auch etwas mit Verantwortung zu tun hat. Daher sollte auch thematisiert werden, in welchen Bereichen man Kindern auch diese Verantwortung „auflasten“ will und darf.

Kaum thematisiert wird von den vorgestellten Ansätzen, dass es sich bei dem Thema um eine unauflösbare pädagogische Antinomie han-

Gefahr der
Verregelung
und Formali-
sierung

Gefahr der
Instrumentali-
sierung für
Ziele der
Erwachsenen

delt: *Mündigkeit* und *Partizipation* als pädagogische Ziele stehen vor einer unauflösbaren pädagogischen Schwierigkeit. *Mündigkeit* wird als pädagogisches Ziel formuliert und soll durch verschiedene Methoden unterstützt werden. Gleichzeitig unterstellt die Entscheidung Erziehung zur Mündigkeit und Partizipation bereits die Unfähigkeit des Heranwachsenden dazu. Hinzu kommt, dass das, was gewollt wird, nur vom Heranwachsenden selbst hervorgebracht werden kann.

Kritisch ist auch zu fragen, ob durch das positiv besetzte Anliegen der Partizipation und die frühe Förderung demokratischer Kompetenzen ein antipädagogisches Kindheits- und Erziehungsbild reanimiert wird oder werden soll. Die Antipädagogik hatte die Forderung, jegliche Ungleichheit vollständig abzuschaffen und den Machtmissbrauch der Erziehungspersonen zu unterbinden, da kein Mensch erziehungsbedürftig sei. Kinder seien von Geburt an zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung fähig und hätten ein Recht auf Autonomie. Erziehung sei daher nicht notwendig (vgl. Braunmühl 1989). Wichtig wäre aber stattdessen, das grundsätzliche pädagogische Problem noch deutlicher zu formulieren: Einerseits sollen Kinder zunehmend selbstbestimmter, mündiger und eigenverantwortlicher werden, andererseits werden viele Dinge im Alltag stellvertretend von Erwachsenen für sie geregelt. Also kommt es auf eine ausbalancierte Verantwortungsübergabe an, die Kindern Entscheidungsrechte und auch Verantwortung in Themenfeldern einräumt, die sie tatsächlich überblicken und mitverantworten können.

Ausbalancierte Verantwortungsübergabe

2. Anti-Bias-Approach in der Elementarpädagogik

Die Grundlage der vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung im Kindergarten ist der Anti-Bias-Ansatz, der insbesondere von Louise Derman-Sparks Mitte der 1980er-Jahre in Kalifornien mitbegründet wurde. Ausgangspunkt des Ansatzes bilden Alltagserfahrungen und Beobachtungen bei drei- bis fünfjährigen Kindern, die zeigen, dass bei ihnen bereits Vorurteile und Stereotypen vorhanden sind. „Mit ‚bias‘ bezeichnet man Schieflogen oder Engführungen bei der Betrachtung sozialer Wirklichkeit, die dazu führen, dass nur bestimmte Aspekte gesehen und viele andere ausgeblendet werden. Das ‚Anti‘ im Anti-Bias-Ansatz drückt die Ablehnung solch einseitiger Betrachtungsweisen aus. Positiv verstanden heißt es: Man unternimmt bewusste Anstrengungen, um auch die Aspekte in den Blick zu nehmen, die üblicherweise ausgegrenzt oder ignoriert werden“ (Wagner

2003, 34). Im Mittelpunkt steht der Umgang in Kindertageseinrichtungen in Hinblick auf kulturelle Unterschiede. Ausgrenzungs- und Abwertungsprozesse wie „Du bist fett!“ oder: „Der ist schwarz!“ zeigen, dass Kinder bereits im Kindergartenalter Unterschiede wahrnehmen und wissen, dass bestimmte Merkmale von Menschen verschieden beurteilt werden. Laut diesem Ansatz könne dies dazu führen, dass Kinder Stereotype und Vorurteile über Menschen übernehmen, die sich von ihnen und ihrer Familie unterscheiden, jedoch nicht notwendigerweise aus dem direkten Kontakt mit diesen Menschen, sondern hauptsächlich aus der Begegnung mit gesellschaftlich gängigen Vorstellungen über sie, die beispielsweise in Filmen oder Bilderbüchern vorzufinden sind (vgl. Blaschke 2006, 77). So wurden beispielsweise erst kürzlich in Deutschland Kinderbücher wie „Pippi Langstrumpf“ sprachlich angepasst und es wurden rassistische Begriffe wie „Negerkönig“ umformuliert (z. B. in „Südseekönig“).

Beispiel

Bei der Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz geht es darum, gesellschaftliche Probleme wie Stereotypisierung, Vorurteilsbildung und Diskriminierung zu beachten und dagegen erzieherisch anzugehen. Beispiel: In einer Kindertagesstätte bemerkten die Erzieher/-innen, dass in ihrer Gruppe die Familiensprache und die Akzente bestimmter Kinder immer wieder Anlass für Hänseleien waren. Besonders ein Kind, dessen Familiensprache eine westafrikanische Stammessprache ist, verstummte und zog sich oft zurück. Auf der Grundlage der Situationsanalyse thematisierten die Erzieher/-innen daraufhin mit den Kindern, welche Sprachen in ihrer Gruppe vorhanden sind. Grundsatz dabei war, auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten Unterschiede anzusprechen (vgl. Wagner et al. 2006, 19f.). Das Thematisieren von Unterschieden ist hierbei nicht in einem kulturvergleichenden Sinn gedacht, der die Unterschiede hervorhebt. Ziel des Anti-Bias-Ansatzes ist es vielmehr, die kulturelle und sonstige Vielfalt als das „Normale“ zu sehen, das im Alltag thematisiert werden muss und das aufgreift, was die Kinder im Kontext ihrer biografischen Hintergründe mit ausmacht.

Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte

Wagner (2008) fordert, dass Voraussetzungen für diese Art von Selbst- und Praxisreflexion in die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte integriert werden müssen, denn der Ansatz der vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung setzt bei den pädagogischen Fachkräften und Kindertageseinrichtungen an (vgl. ebd., 217f.). Damit ein Kindergarten offener und bewusster mit Unterschieden arbeitet und ein Ort für jede Familie wird, muss er erst umgestaltet werden. Die altbekannten Strategien und Strukturen der Interkulturellen Pädagogik sollten

von Grund auf verändert werden, weshalb die Veränderung schon in der Ausbildung beginnen muss (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die konkrete Arbeit in Kindertagesstätten legen Brenda H. Gainé und Anke van Keulen (2000) ein Handbuch vor, welches die Strategien und Grundprinzipien für eine vorurteilsbewusste Erziehung aufzeigt. Ziel ist es, Pädagoginnen in der Ausbildung einen antidiskriminierenden, Vielfalt respektierenden Ansatz nahezubringen und sie mit vorurteilsbekämpfenden Handlungsweisen und Methoden vertraut zu machen.

In der pädagogischen Praxis wird in der letzten Zeit auch der Umgang mit extremen/extremistischen Weltbildern bei Eltern thematisiert. Was kann eine vorschulische Einrichtung tun, wenn Eltern in WhatsApp-Gruppen, auf Elternabenden oder im Tür-und-Angel-Gespräch herabsetzende, diffamierende, sexistische oder auch politisch extremistische Äußerungen tätigen, die eindeutig den Zielen eines humanen, demokratischen und die Würde des Menschen achtenden Zusammenlebens widersprechen? Neben einer umgehenden Intervention und Zurückweisung solcher Äußerungen erscheint es sinnvoll, die Grundwerte des pädagogischen Handelns sowohl in der Konzeption der vorschulischen Einrichtung als auch im Betreuungsvertrag mit den Eltern zu dokumentieren.

Umgang mit
Extremismus
bei Eltern

3. Ausblick

Im Hinblick auf eine frühe politische Sozialisation von Kindern sind es vor allem erzieherische Strategien, die demokratieförderlich wirken sollen. Bei ihrer Umsetzung sind die spezifischen Bedingungen des Handlungsfeldes, der Anspruch der Entwicklungsangemessenheit der Maßnahmen und die Pluralität von Erziehungsstilen der Fachkräfte zu beachten. Bei der Umsetzung partizipativer und vorurteilsbewusster Erziehungsmaßnahmen ist zukünftig noch stärker darauf zu achten, dass eine gewisse Einseitigkeit der Forderungen und ihrer Umsetzung vermieden werden. Konzeptionell wird der Anspruch der Inklusion viele der zuvor genannten Ziele aufgreifen und integrieren können.

Literatur

- Blaschke, Gerald 2006: Interkulturelle Erziehung in der frühen Kindheit. Grundlagen – Konzepte – Qualität. Berlin
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise 2006: Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt/M.

- Braunmühl, Ekkehard von 1989: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel
- Bruner, Claudia Franziska/Winkelhofer, Ursula/Zinser, Claudia 2001: Partizipation – ein Kinderspiel? München
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2010: Für ein kindgerechtes Deutschland. Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Jugendarbeit und erzieherische Hilfen. Berlin
- Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force 1989: Anti-Bias-Curriculum. Tools for Empowering Young Children. National Association for the Education of Young Children. Washington D.C.
- Dittmann, Mara 2000: Die Kinderkonferenz – nur ein neuer Name für den Stuhlkreis? In: Dittmann, Mara (Hg.): Werkstatt Situationsansatz. Ein Arbeitsbuch mit vielen Berichten aus der Praxis. Weinheim/Basel, S. 70-76
- Gainé, Brenda/Keulen, Anke van 2000: Wege zu einer vorurteilsbewussten Kleinkindpädagogik. Handbuch für Auszubildende und Lehrkräfte. Arbeitsmaterialien des Projekts in Kinderwelten. Berlin
- Hansen, Rüdiger 2012: Die Kinderstube der Demokratie – Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen. In: Jugendhilfe, Ausgabe 1, S. 27-32
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard/Friedrich, Bianca 2004: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Kiel
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt 2011: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar/Berlin
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt 2009: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: TPS (2), S. 46-50
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard 2013: Partizipation – eine didaktische Herausforderung. In: Neuß, Norbert (Hg.): Grundwissen Elementardidaktik. Berlin
- Kant, Immanuel 1983: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, Ehrhard (Hg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart
- Wagner, Petra 2003: Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise. Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hg.): Kleine Kinder – Keine Vorurteile? Freiburg
- Wagner, Petra 2008: Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg
- Zimmer, Jürgen 1995: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Zimmer, Jürgen (Hg.): Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart, S. 21-38

Kerstin Pohl

Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule

Politische Erziehung ist schon immer eine zentrale Aufgabe der Schule, sie ist geradezu ein „Gründungsmotiv“ für die Schule der Neuzeit (Sander 2013, 115). Von dem, was heute üblicherweise als politische Bildung bezeichnet wird, war die bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschende politische Erziehung – mit Ausnahme der letzten Jahre der Weimarer Republik (vgl. Busch 2016) – aber weit entfernt: Sie diente vor allem dazu, Schülerinnen und Schüler zur Affirmation der bestehenden politischen Systeme und der existierenden Machtverhältnisse zu bewegen, um diese zu stabilisieren.

Politische
Erziehung

Im Gegensatz zur *politischen Erziehung* verweist der Begriff *politische Bildung* nicht nur auf die Erfordernisse des politischen Systems, sondern auch auf die Individuen, die durch politische Bildung in der Entwicklung politischer Mündigkeit unterstützt werden. Politische Bildung schließt damit immer auch die Möglichkeit ein, dass die mündigen Individuen das bestehende politische System verändern möchten – sie produziert einen „normativen Überschuss“ (Massing 2011, 125). Demokratien sind auf diesen normativen Überschuss angewiesen, denn sie müssen sich beständig fortentwickeln, um ihren Verfassungsnormen auch in der Verfassungswirklichkeit gerecht zu werden und um angesichts neu auftretender Herausforderungen auch die Verfassungsnormen selbst weiterzuentwickeln. Dafür brauchen Demokratien urteils- und handlungsfähige Bürgerinnen und Bürger. Genauso sind Individuen aber auch auf die Demokratie angewiesen, um ihre politische Mündigkeit zu entwickeln. Die mündigen Individuen und die Demokratie sind damit die zwei zentralen normativen Bezugspunkte der politischen Bildung, die wiederum aufeinander verweisen. Politische Bildung leistet demnach einen Beitrag zur politischen Mündigkeit der Individuen und zur Weiterentwicklung der Demokratie.

Politische
Bildung

1. Die Fächer der politischen Bildung in der Schule

Unterrichtsfach oder
Unterrichtsprinzip?

Die Frage, ob es reicht, wenn politische Bildung Unterrichtsprinzip ist, oder ob dafür ein eigenständiges Unterrichtsfach Politische Bildung notwendig ist, wurde und wird in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich beantwortet (vgl. den Beitrag von Sander zur politischen Bildung als fächerübergreifende Aufgabe sowie die Beiträge in Kapitel VI dieses Bandes). Während in den anderen deutschsprachigen Ländern die Diskussion um die Notwendigkeit eines separaten Unterrichtsfaches Politische Bildung erst in jüngerer Zeit Fahrt aufgenommen hat (vgl. ebd.), hat die Kultusministerkonferenz für die Bundesrepublik Deutschland diese Frage schon 1950 positiv beantwortet. In den „Grundsätzen zur politischen Bildung“ heißt es nicht nur, „politische Bildung [ist] ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer“, sondern auch, „es wird empfohlen, zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen“ (zit. nach Kuhn/Massing/Skuhr 1993, 151; vgl. auch den Beitrag von Sander zur Geschichte in diesem Band). Auch in der DDR beschloss der III. Parteitag der SED im Juli 1950 die Einführung des Unterrichtsfaches Gegenwartskunde, 1957 wurde es in Staatsbürgerkunde umbenannt. Der Staatsbürgerkunde-Unterricht blieb allerdings durchgängig der politischen Erziehung verpflichtet (vgl. ebd. sowie Detjen 2013, 199–208).

Erschwerte
Profilbildung
des Unterrichtsfaches
durch disparate Fachbezeichnungen
und Fachzuschnitte

In der Bundesrepublik Deutschland, die im Folgenden im Zentrum steht, hat sich die Politische Bildung als Unterrichtsfach nach und nach in allen Bundesländern etabliert. Ihre Profilbildung ist aber im Vergleich zu anderen Fächern aus mehreren Gründen bis heute erschwert: Der oben zitierte Beschluss der KMK stellt den Ländern die Benennung des Faches frei. Das führt zum einen zu zahlreichen unterschiedlichen Fachbezeichnungen wie *Sozialkunde*, *Politik*, *politische Bildung*, *Gegenwartskunde* oder *Sozialwissenschaften*. Dem Vorschlag der GPJE (2004, 12) folgend, wird das Fach im Folgenden als „Politische Bildung“ bezeichnet. Darüber hinaus kam es auch zu unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den Bundesländern, die über die im föderalen Bildungssystem üblichen Abweichungen zwischen den Fächern weit hinausgehen: Klassische Teilbereiche der politischen Bildung sind neben der Politik auch Wirtschaft, Gesellschaft und Recht, die in je unterschiedlichen An-

teilen fast immer in das Fach integriert sind. In einigen Bundesländern existieren aber nicht nur im fachlich stärker spezialisierten beruflichen Bildungssystem, sondern auch an allgemeinbildenden Schulen separate Unterrichtsfächer für diese Teilbereiche wie beispielsweise das Fach *Recht* in Bayern oder neuerdings die Fächer *Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)* in Baden-Württemberg sowie *Wirtschaft* an Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Über die Zeit gab es häufig auch Schwerpunktverschiebungen in den Inhalten, die dann teilweise auch zu Umbenennungen des Unterrichtsfaches geführt haben. So wächst die Anzahl der Bundesländer, die die bis dahin vermutlich häufigste Fachbezeichnung *Sozialkunde* durch Bezeichnungen wie *Politik und Wirtschaft* ersetzt haben oder gar wie Nordrhein-Westfalen die veränderte Prioritätensetzung am Gymnasium erst durch die Fachbezeichnung *Politik – Wirtschaft* deutlich machen und dieser dann später durch die Änderung der Begriffsreihenfolge zu *Wirtschaft – Politik* verstärkt Nachdruck verleihen (vgl. Schulministerium NRW o. J.; Pohl 2019a).

Zudem gibt es unterschiedliche Kombinationsfächer: Teilweise wird Politische Bildung mit der Geschichte kombiniert (beispielsweise in berufsbildenden Gymnasien in Rheinland-Pfalz oder bis vor Kurzem auch in allgemeinbildenden Schulen in Berlin). Vor allem in den nicht gymnasialen Schulformen wird häufig das Fach *Gesellschaftslehre* unterrichtet, in dem die Politische Bildung mit den beiden anderen Fächern aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich Geographie und Geschichte zusammengefasst ist (vgl. den Beitrag von Sander zur politischen Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in diesem Band).

Kombinations-
fächer

In der Primarstufe ist die politische Bildung Teil des Sachunterrichts. Nach dem Perspektivrahmen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts gehört sie hier zur sozialwissenschaftlichen Perspektive, die gemeinsam mit der naturwissenschaftlichen, geographischen, historischen und technischen Perspektive das Unterrichtsfach ausmacht (vgl. GDSU 2013).

In den berufsbildenden Schulen ist die Politische Bildung neben dem Fach Deutsch „eine der wichtigsten Säulen des allgemeinbildenden Bereichs aller Berufsfelder“ (Besand 2014, 61). Allerdings ist die Stundenausstattung in vielen Bundesländern gering, in den Lehrplänen dominieren häufig ökonomische und rechtliche Inhalte und vor allem die Dominanz dieser Inhalte in den zentralen Abschlussprüfungen führt dazu, dass die politische Bildung im engeren Sinne im

Politische
Bildung an
berufsbildenden
Schulen

Unterrichtsfach Sozialkunde, wie das Fach an den beruflichen Schulen meist heißt, nur noch eine geringe Rolle spielt (vgl. ebd. 64-73).

2. Herausforderungen in einem vielgestaltigen Unterrichtsfach

Lehrerbildung für die Politische Bildung Das Fach Politische Bildung erfordert von den Lehrkräften Kenntnisse in Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Recht (vgl. Oberle/Pohl 2020 sowie den Beitrag von Hedtke zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen und von May zur Lehrerbildung in diesem Band). Auch historische Bezüge und ethische Fragen spielen bei fast allen Inhalten eine wichtige Rolle. Die Lehrerinnen und Lehrer, die dieses sehr vielgestaltige Unterrichtsfach unterrichten, sind meist nicht in allen Bezugsdisziplinen fachwissenschaftlich ausgebildet und fühlen sich häufig durch fehlende Fachkenntnisse überfordert. Diese Überforderung steigt weiter in Kombinationsfächern wie Gesellschaftslehre oder Geschichte/Sozialkunde (vgl. Busch et al. 2020). Inhaltlich bietet die Breite des Unterrichtsfaches aber auch die Chance, komplexe gesellschaftlich und politisch relevante Themen aufzugreifen und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Häufig fachfremder Unterricht Häufig haben Lehrkräfte allerdings keine der Bezugswissenschaften studiert und unterrichten vollständig fachfremd. Gökbudak et al. (2020, 2) attestieren in ihrem „4. Ranking Politische Bildung“, die Daten zeigten „für Nordrhein-Westfalen, dass die Fächer der politischen Bildung sehr unzureichend mit Fachlehrkräften versorgt werden. Die Personalsituation ist seit langem so schlecht, dass man dem Fach Politik als Alleinstellungsmerkmal attestieren muss, dass sein Fachlichkeitsniveau überall, immer und mit Abstand am schlechtesten ist. Vieles spricht dafür, dass die Lage in den meisten Bundesländern nicht wesentlich besser ist“.

Meist geringe Stundenzahl Zudem leidet die Politische Bildung an der geringen Stundenzahl, die allerdings zwischen den verschiedenen Bundesländern extrem schwankt: Gökbudak et al. haben für die Sekundarstufe I an nicht-gymnasialen Schulformen einen Anteil zwischen 1,1% (Bayern) und 3,7% (NRW) der Unterrichtszeit berechnet, an Gymnasien liegt der Wert in der Sek. I zwischen 0,5% (Bayern) und 4,4% (Hessen) (vgl. ebd., 18, 15). Politische Bildung wird häufig als 1-Stunden-Fach unterrichtet und beginnt teilweise erst in Klasse 9 (Thüringen, Saarland) oder sogar in Klasse 10 (Bayern) (vgl. ebd., 37).

Eine große Herausforderung stellt neben der beträchtlichen Bandbreite der Inhalte auch die Anforderung dar, dass politische Bildung immer möglichst aktuell sein sollte. Kein Schulbuch veraltet so schnell wie ein Politikschulbuch, sodass politische Bildung Schulbücher nur als „Begleitmedien“, nicht aber als „Leitmedien“ zur Strukturierung der Lernprozesse nutzen kann (vgl. Langner 2010, 433). Gerade dann, wenn Schulbücher versuchen, neben Grundlagentexten zu politischen Strukturen exemplarische Inhalte problemorientiert zu behandeln, lassen sie sich häufig nicht sinnvoll mehrere Jahre in Folge nutzen. Abhilfe bieten allerdings Bildungsmedien, die als Periodika erscheinen, wie die „Wochenschau“, „Praxis Politik und Wirtschaft“ oder „Politik betrifft uns“, Onlineangebote unterschiedlicher Verlage oder Materialien der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung, die häufig zum Selbstkostenpreis abgegeben werden (zu weiteren Medien vgl. den Beitrag von Kühberger zu Unterstützungsstrukturen sowie die Beiträge in Kapitel V dieses Bandes). Auch politische Institutionen und Interessengruppen bieten eine Vielzahl von Materialien für den Unterricht an, wobei gerade von Interessengruppen mit diesen Materialien natürlich auch Werbung in eigener Sache gemacht wird (vgl. Engartner 2013).

Aktualität der Inhalte

Politische Bildung als schulischer Fachunterricht stellt Lehrerinnen und Lehrer also vor viele Herausforderungen. Orientierung bietet ein politikdidaktisch fundiertes Bildungsverständnis, das in zentralen Punkten unbestritten ist und sich in der wissenschaftlichen Diskussion über die letzten Jahre und Jahrzehnte etabliert hat (vgl. Pohl 2016, 553-554; Sander 2013, 35 sowie den Beitrag von May/Pohl zu den Konzeptionen in diesem Band).

3. Das Bildungsverständnis in der Politikdidaktik

Wie schon im Einleitungsabsatz aufgeführt, leistet politische Bildung dem Selbstverständnis der Politikdidaktik nach einen Beitrag zur politischen Mündigkeit der Individuen und zur Weiterentwicklung der Demokratie.

Ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Ziel der politischen Bildung ist daher die *politische Urteilskompetenz* oder *politische Urteilsbildung*. Auch wenn die Bewertung politischer Urteile in der Unterrichtspraxis schwierig ist und für die empirische Messung der Urteilskompetenz nur erste Modellierungen und empirische Messungen

Politische Urteilsbildung

vorliegen (vgl. Manzel/Weißeno 2017), besteht Einigkeit darüber, dass politische Urteile immer aus Sach- und Werturteilen bestehen, also aus deskriptiven Aussagen, die Schülerinnen und Schüler über empirische Sachverhalte treffen, sowie aus Bewertungen, die sich an ethischen oder moralischen Maßstäben orientieren (vgl. GPJE 2004, 15).

Demokratieverständnis und das Ziel der politischen Handlungskompetenz

Je nach Demokratieverständnis ist auch die *Handlungskompetenz* oder *Handlungsorientierung* ein ebenso wichtiges Ziel politischer Bildung. Sie hat zwei Komponenten, die häufig als *Handlungsfähigkeit* und *Handlungsbereitschaft* bezeichnet werden (vgl. Massing 2011, 153) – im Modell Politikkompetenz entsprechen diesen zwei Komponenten sogar zwei verschiedene Kompetenzdimensionen: *Handlungskompetenz* sowie *Motivation und Einstellungen* (vgl. Detjen et al. 2012). Einigkeit besteht zunächst darüber, dass die politische Bildung zur Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen soll. Um diese zu erlangen, werden handlungsorientierte Methoden präferiert, bei deren Anwendung die Lernenden ihre Handlungsfähigkeit üben können. Darüber hinaus beinhaltet eine Förderung der Handlungsbereitschaft, dass die Schülerinnen und Schüler zum politischen Handeln motiviert oder sogar zum realen politischen Handeln im Unterricht unmittelbar angeregt werden sollen (zur Kontroverse vgl. Pohl 2019b). Schon gegen Ende der 1990er-Jahre wurde in diesem Kontext eine Diskussion wiederaufgegriffen, die bereits um das Jahr 1960 geführt worden war: Es ging um die Frage, welches Bürgerleitbild für die politische Bildung angemessen ist.

Diskussion um Bürgerleitbilder

Wollen wir die Lernenden zu reflektierten Zuschauern erziehen, die lediglich als Wähler/-innen Einfluss im Rahmen der repräsentativen Demokratie nehmen? Oder möchten wir sie möglichst alle zu Aktivbürger/-innen machen, die sich dauerhaft und konstant politisch engagieren? Dürfen wir uns überhaupt an konkreten Bürgerleitbildern orientieren oder schränkt das die Freiheit der Schülerinnen und Schüler ein, selbst ihre Bürgerrolle zu finden oder sich gar für politische Abstinenz zu entscheiden (vgl. Sander 2013, 49)? In der Diskussion wurde schnell deutlich, dass es nicht nur lerntheoretische und pragmatische Argumente, sondern vor allem demokratie- und gesellschaftstheoretische Überzeugungen waren, die die Antworten bestimmten. Gerade vor dem Hintergrund neuerer politikwissenschaftlicher Erkenntnisse zum sozialen Bias bei der politischen Partizipation wie auch zum Populismus dürfte ein Minimalkonsens aber darin bestehen, dass die Entscheidung zur politischen Abstinenz

nur dann mit dem Bildungsverständnis der Politikdidaktik vereinbar ist, wenn diese weder „Ausdruck der Ablehnung einer demokratischen politischen Ordnung ist“ (ebd.) noch aus „Gefühlen der Ohnmacht und Orientierungslosigkeit, aus Ressentiments oder der mangelnden Fähigkeit erwächst, die eigenen Interessen und Positionen auch öffentlich zur Geltung zu bringen“ (ebd., 50; vgl. auch Pohl 2019c).

Ein zentraler Anker im Bildungsverständnis der politischen Bildung ist zudem der *Beutelsbacher Konsens*, mit dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot und der Forderung, dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden sollen, die politische Lage zu analysieren und im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen. Aus Anlass des 40-jährigen Bestehens des Beutelsbacher Konsenses, nach Einwänden von Autorinnen und Autoren, die eine *Kritische politische Bildung* fordern, sowie angesichts des zunehmenden Rechtspopulismus ist gerade in den letzten Jahren viel über den Beutelsbacher Konsens diskutiert worden (vgl. Frech/Richter 2017; Widmaier/Zorn 2016). Während es umstritten bleibt, ob er in der Praxis die Thematisierung grundlegender politischer und gesellschaftlicher Kontroversen womöglich verhindern kann, und auch gezeigt wurde, dass einige Lehrkräfte glauben, dass sie laut Beutelsbacher Konsens ihre eigene politische Position im Unterricht nicht äußern dürfen, oder gar annehmen, „dass extremistische Positionen im Politikunterricht gleichberechtigt zu behandeln sind“ (Oberle et al. 2018, 58), besteht doch in der Politikdidaktik weitestgehend Einigkeit darüber, dass der Beutelsbacher Konsens eine „als Minimalkonsens formulierte Leitlinie für das interaktive Handeln in der schulischen politischen Bildung“ darstellt (Reinhardt 2020, 15).

Als weitere zentrale Prinzipien für die schulische politische Bildung, die das Bildungsverständnis jenseits aller wissenschaftlichen Differenzen und unabhängig vom Zuschnitt des Unterrichtsfaches in der Praxis prägen, haben sich in der Politikdidaktik die politikdidaktischen Prinzipien Problemorientierung, Exemplarität, Schülerorientierung sowie Wissenschaftsorientierung durchgesetzt, denen ebenso wie der Kontroversität und der Handlungsorientierung eigene Texte in Kapitel III dieses Bandes gewidmet sind, sodass sie in diesem Text nicht eigens dargestellt werden müssen.

Beutelsbacher
Konsens als
normativer
Anker

Zentrale poli-
tikdidaktische
Prinzipien

Literatur

- Besand, Anja 2014: Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Schwalbach/Ts.
- Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn
- Busch, Matthias/Dittgen, Michell W./Mönter, Leif O. 2020: Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotentiale aus der Lehrendenperspektive. In: ZDG, 11. Jg., H. 2, S. 54-71
- Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. aktual. u. erw. Aufl., München
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden
- Engartner, Tim 2013: Das Fach „Wirtschaft“ als Fach der Wirtschaft? Einige ausgewählte Aspekte vergangener und gegenwärtiger Debatten. In: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, H. 3, S. 439-446
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar 2017: Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.
- GDSU (Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts) (Hg.) 2013: Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Sachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.
- Gökbudak, Mahir/Hedtko, Reinhold/Hagedorn, Udo 2020: 4. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich, Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften, Nr. 12/2020. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2955456/2955502/Ranking_Politische_Bildung_2020.pdf (01.07.2021)
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner 1993: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2. Aufl., Opladen
- Langner, Frank 2010: Schulbuch. In Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung, S. 432-443
- Manzel, Sabine/Weißeno, Georg 2017: Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 59-86
- Massing, Peter 2011: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Ders.: Politikdidaktik als Wissenschaft. Ausgewählte Aufsätze. Studienbuch. Schwalbach/Ts., S. 113-183
- Oberle, Monika/Ivens, Sven/Leunig, Johanna 2018: Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hg.): Populismus und politische Bildung, Schriftenreihe der GPJE. Frankfurt/M., S. 53-62

- Oberle, Monika/Pohl, Kerstin 2020: Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In: Cramer, Colin et al. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 509-516
- Pohl, Kerstin 2016: Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. In: Dies. (Hg.): Positionen der politischen Bildung. Interviews zur Politikdidaktik, vollständig überarbeitete Neuauflage. Schwalbach/Ts., S. 514-555
- Pohl, Kerstin 2019a: Brauchen wir ein eigenes Unterrichtsfach Wirtschaft? In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Dossier Politische Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/301282/fach-wirtschaft (01.07.2021)
- Pohl, Kerstin 2019b: Mit der Klasse zur Demo? Chancen und Gefahren realen politischen Handelns im Kontext politischer Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Dossier Politische Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/299187/politisch-handeln (01.07.2021)
- Pohl, Kerstin 2019c: Politische aktive Bürgerinnen und Bürger – ein Leitbild für die politische Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Dossier Politische Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/299121/buergerleitbilder (01.07.2021)
- Reinhardt, Sibylle 2020: Neutralitätsgebot: ein Fehlverständnis für politische Bildung. In: Polis, 24. Jg., H. 1, S. 14-15
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Schulministerium NRW o.J.: Schulfach Wirtschaft, www.schulministerium.nrw/schulfach-wirtschaft (01.07.2021)
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn

Wolfgang Sander

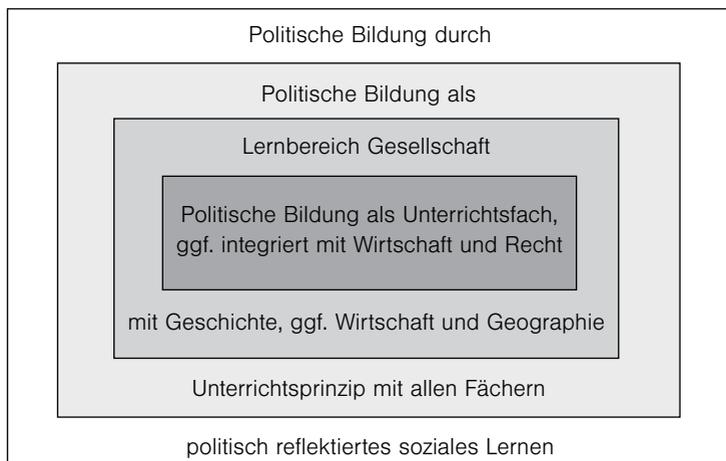
Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule

1. Politische Bildung: mehr als ein Fach

Die Einführung eines eigenen Unterrichtsfachs im Lauf des 20. Jahrhunderts stellt zwar einen bedeutsamen Schritt zur Profilierung und Professionalisierung politischer Bildung in der Schule dar (vgl. den Beitrag „Geschichte der politischen Bildung“ in diesem Band). Aber politische Bildung als schulische Aufgabe ist nicht nur älter als das Fach, sie lässt sich auch aus systematischen Gründen nicht auf dieses Fach beschränken. Vergleichbar der (mutter-)sprachlichen Bildung einschließlich der Lesekompetenz, für die der Deutschunterricht zwar unerlässlich ist, die aber gleichwohl auch in anderen Fächern und sprachlich geprägten Situationen des Schullebens gefördert wird, ist politische Bildung eine Dimension allgemeiner Bildung, die über das eigene Fach hinaus in verschiedenen Bereichen schulischen Lernen zum Tragen kommen kann und muss (Abb. 1).

Politische
Bildung als
Dimension
allgemeiner
Bildung

Abbildung 1: Formen politischer Bildung in der Schule (eigene Darstellung)



© Wochenschau Verlag

2. Politische Bildung im Lernbereich Gesellschaft

In Deutschland ist das Unterrichtsfach der politischen Bildung an Schulen mit den Fächern Geschichte und Geographie als „gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld“ verbunden. In einigen deutschen Bundesländern kommen weitere Fächer wie Religion/Ethik und/oder Philosophie hinzu, was hier aber nicht weiter erörtert werden soll. Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ist es zwar in Deutschland am weitesten verbreitet, dass ein eigenständiges Fach der politischen Bildung neben den ebenfalls selbstständigen Fächern Geschichte und Geographie respektive Erdkunde steht. Dennoch gibt es in den meisten Bundesländern in manchen Schulformen Integrationsfächer, in denen alle Fächer des Lernbereichs (jedoch ohne Religion/Ethik und Philosophie) in einem Fach zusammengefasst sind (vgl. Brühne 2014). Zumeist handelt es sich um integrative Schulformen wie die in den 1970er-Jahren entstandenen Integrativen Gesamtschulen oder solche Schulformen, die aus dem Zusammenschluss von Haupt- und Realschulen in jüngerer Zeit entstanden sind. In Österreich gibt es an allgemeinbildenden Schulen ein Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ neben einem Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ und an manchen berufsbildenden Schulen Integrationslösungen, die alle vier Teilfächer umfassen (vgl. den Beitrag „Politische Bildung in Österreich“ in diesem Band).

Solche integrativen Lösungen knüpfen unter neuen Bedingungen an traditions-, aber auch konfliktreiche Diskussionen an. Bereits 1960 beschloss die deutsche Kultusministerkonferenz, die Fächer Geschichte, Geographie und das Fach der politischen Bildung (Sozialkunde) in den Klassen 12 und 13 des Gymnasiums zu einem Fächerverbund mit der Bezeichnung „Gemeinschaftskunde“ zusammenzufassen, 1962 folgten Richtlinien der KMK für dieses neue Fach. Die Gemeinschaftskunde konnte in unterschiedlichen Formen durch die beteiligten Fachlehrer unterrichtet werden, so etwa epochal, integrativ, aber auch in aufeinander abgestimmten Kursen. In jedem Fall aber war eine gemeinsame Note im Abitur zu vergeben, auch die Abiturprüfung im Fach war möglich. Allerdings war die Gemeinschaftskunde konzeptionell nur schwach unterlegt, es fehlte an wissenschaftlichen Grundlegungen und einer angepassten Lehrerbildung. Zudem gab es teilweise Widerstände aus den Einzelfächern, besonders aus dem Geschichtsunterricht, dessen Vertreter eine Dominanz der politischen Bildung fürchteten.

Integrations-
fächer

Widerstände
aus den
Einzelfächern

Konflikt
um die
hessischen
Rahmen-
richtlinien

Der letztgenannte Streitpunkt war ein Jahrzehnt später auch ein Aspekt des Konflikts um die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I, die ein voll integriertes Fach vorsahen. In diesem Konflikt überlagerten sich fachliche Differenzen mit der massiven politisch-kulturellen Polarisierung der westdeutschen Gesellschaft nach 1968 (die sich hier an den Zielformulierungen für das Fach festmachte) und parteipolitisch-strategischen Aspekten einer auf die Bildungspolitik gerichteten Polarisierungs- und Mobilisierungsstrategie der hessischen CDU (vgl. Mambour 2007, 128 ff.; Schreiber 2005). Die Heftigkeit dieses sich über zehn Jahre hinziehenden Konflikts wirkte lange geradezu traumatisierend auf die Bildungspolitik, überdeckte die differenziertere Diskussion zwischen den Fachdidaktiken in dieser Zeit (vgl. z. B. Schörken 1978) und blockierte für Jahrzehnte konstruktive Lösungen für das Problem des Zusammenhangs der Fächer im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenbereich.

Auch die wissenschaftliche Diskussion über dieses Problem schließ nach den 1970er-Jahren zunächst wieder ein, die betroffenen Fachdidaktiken konzentrierten sich überwiegend auf das eigene Fach und nahmen die Entwicklung in den Nachbardisziplinen kaum noch zur Kenntnis. Erst in jüngster Zeit beginnt sich dies wieder zu ändern. Die GPJE widmete auf ihrer 10. Jahrestagung 2009 in Wien einen großen Themenblock dem Verhältnis der politischen Bildung zu ihren Nachbarfächern (vgl. Juchler 2010) und 2010 wurde mit der „zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)“ eine interdisziplinäre wissenschaftliche Zeitschrift für die fachdidaktische Forschung in den Bereichen Geschichte, Geographie, Politik und Wirtschaft neu ins Leben gerufen. Stärker aus der Praxis der bestehenden Integrationsfächer heraus hat sich ein „Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften“ gebildet, das dem Erfahrungsaustausch dienen und integrative Lösungen weiterentwickeln will (www.ngewi.de).

Bislang fehlt es allerdings an einer hinreichend ausgearbeiteten und zwischen den beteiligten Fächern breit akzeptierten theoretischen Grundlage für ein vollständig integriertes gesellschaftswissenschaftliches Fach (vgl. Sander 2017). Bei genauerem Hinsehen erweisen sich einschlägige Lehrpläne und Schulbücher oft als eher additiv konstruiert, da die meisten der vorgesehenen Themen sich deutlich einem der beteiligten Fächer zuordnen lassen. Ein anderes Modell stellt die inhaltliche Orientierung an einer begrenzten Zahl von Themen- oder Problemfeldern dar, auf die die einzelnen Unter-

Interdisziplinäre
wissenschaftliche
Zeitschrift

richtsvorhaben beziehbar sein sollen. Dieser Zugang kennzeichnet beispielsweise das Konzept der US-amerikanischen *Social Studies*. Die *Social Studies* beziehen sich auf zehn Themenfelder (NCSS 2010):

- Culture
- Time, Continuity, and Change
- People, Places, and Environments
- Individual Development and Identity
- Individuals, Groups, and Institutions
- Power, Authority, and Governance
- Production, Distribution, and Consumption
- Science, Technology, and Society
- Global Connections
- Civic Ideals and Practices.

Social Studies

In Deutschland wurde bei solchen Lösungen oft auf das Konzept der „Schlüsselprobleme“ Bezug genommen, das Klafki in den Mittelpunkt seiner Theorie allgemeiner Bildung gestellt hatte (Klafki 1991).

„Schlüsselprobleme“

Allerdings sagen auch solche Ansätze zunächst noch nicht viel über die konkrete curriculare Struktur eines gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfaches aus. Das zentrale Problem, das sich hierbei stellt, ist die Frage, wie die *disziplinäre Vielfalt* der beteiligten Fächer zur Grundlage eines *multiperspektiven* Integrationsfaches gemacht werden kann, ohne dass es in der Praxis zur Dominanz nur eines dieser Fächer oder zu fachlichem Dilettantismus kommt (vgl. ausführlicher Sander 2017). Mit diesem Problem eng verbunden ist die Frage nach der Konzeption der Lehrerausbildung für ein solches Integrationsfach.

Auf der anderen Seite ist die weitverbreitete Praxis eines gänzlich unverbundenen Nebeneinanders der Fächer im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich gänzlich inakzeptabel. Es ist offensichtlich, dass die Inhaltsbereiche der Fächer in diesem Lernbereich sich stark überschneiden und dass viele Unterrichtsgegenstände ohne Berücksichtigung von Perspektiven aus den Nachbarfächern nicht angemessen verstanden werden können. Beispielsweise können typische Problemfelder für politische Bildung wie beispielsweise europäische Integration, Wirtschaftssystem und Wirtschaftspolitik, Globalisierung oder Friedenspolitik ohne jeden Bezug auf historische und geographische Aspekte nicht sinnvoll bearbeitet werden. Umgekehrt wäre ein Geschichts- oder Geographieunterricht, der politische Per-

Praxis eines unverbundenen Nebeneinanders

spektiven völlig ausblenden würde, fachlich nicht verantwortbar. Es gab weder ein politikfreies Mittelalter noch kann es eine unpolitische Lösung für den Klimaschutz geben.

Kooperation und Vernetzung Eine enge Kooperation und Vernetzung der Fächer im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich ist daher auch dann erforderlich, wenn eine volle Integration nicht angestrebt wird (vgl. Sander 2010). Hierzu sollten mindestens eine frühzeitige Abstimmung in der Lehrplanentwicklung für diese Fächer, die schulinterne Koordination von fachlichen Schulcurricula und Themenplänen sowie die regelmäßige Durchführung von interdisziplinären Projekten für den gesamten Lernbereich gehören.

3. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip weiterer Fächer

Über den Lernbereich Gesellschaft hinaus gilt freilich auch für die anderen Fächer der Schule, dass ihre Gegenstandsfelder politische Implikationen haben. Das kann in verschiedenen Fächern, bei unterschiedlichen Themen und sogar zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlichem Maße der Fall sein. Auch kann es nicht darum gehen, andere Fächer einer ihnen fachfremden Logik zu unterwerfen, sie also künstlich zu politisieren und damit für ihnen äußerliche Zwecke zu instrumentalisieren. Aber völlig politikfreie Fächer kann es nicht geben, weil *jede* Form menschlichen Denkens und Handelns in einer Gesellschaft zur regelungsbedürftigen gemeinsamen Angelegenheit erklärt und damit zum Gegenstand Politik werden *kann*, die vielfach damit jeweils verbundenen Konflikte eingeschlossen (vgl. Sander 2013, 58 ff.). Wie wir in unseren Tagen sehen, können auf diese Weise so scheinbar unpolitische Phänomene wie ein Virus, ein Kopftuch, die Antriebstechnologie von Autos, das Geschäftsmodell von Social-Media-Plattformen oder die Pluralbildung in der deutschen Rechtschreibung höchst politisch werden.

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip meint die intentionale Thematisierung und Reflexion solcher politischen Bezüge in den Gegenstandsfeldern aller Fächer der Schule (vgl. auch Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 195 ff.). Als Unterrichtsprinzip ist politische Bildung älter denn als Fach, und oft wurde der Verweis darauf als Argument verwendet, um ein eigenes Fach für politische Bildung nicht einführen zu müssen. Ein Beispiel dafür in Österreich ist der 1978 erstmals beschlossene Grundsatzterlass zur politischen Bildung,

Unmöglichkeit völlig politikfreier Fächer

mit dem eine längere Debatte um deren Institutionalisierung in den Schulen abgeschlossen und politische Bildung als Unterrichtsprinzip konzipiert wurde. Mit der Reduktion auf das Unterrichtsprinzip handelt man sich freilich ein recht massives Professionalitätsproblem ein, weil die jeweiligen Fachlehrer von ihrer Ausbildung her zumeist nicht mit sozialwissenschaftlichen und politikdidaktischen Instrumentarien vertraut sind.

Professionalitätsproblem

Dies verweist auch beim Unterrichtsprinzip auf die Notwendigkeit fächerübergreifender Kooperation. Sie beginnt schon mit der wechselseitigen Information darüber, woran in den Fächern in einer Klasse jeweils gearbeitet wird, geht weiter über eine gezielte Abstimmung von Themen (beispielsweise zu umweltpolitischen Themen zwischen Gesellschafts- und Naturwissenschaften) und reicht bis zu fächerübergreifenden Projekten (zum Beispiel zum Islamismus zwischen Politik- und Religionsunterricht).

In der Didaktik der politischen Bildung gibt es zum Unterrichtsprinzip eine kleine, aber recht beständige Forschungs- und Publikationstradition. So liegen inzwischen über mehrere Jahrzehnte verteilt eine ganze Reihe von Sammelbänden vor, in denen die Beiträge vieler Fächer der Schule zur politischen Bildung thematisiert werden und die auch Anregungen für die praktische Umsetzung des Unterrichtsprinzips bieten (vgl. Ulshöfer/Götz 1975; Sander 1985; Nonnenmacher 1996; Deichmann/Tischner 2014, Pohl/Höffer-Mehlmer 2021).

Beständige
Forschungs-
tradition

4. Politische Bildung durch politisch reflektiertes soziales Lernen

Die Schule als Institution ist nicht nur ein Ort des Unterrichtens, sondern immer gleichzeitig im Unterricht und über den Unterricht hinaus ein Ort, an dem junge Menschen soziale Erfahrungen machen – im Umgang mit Mitschülern, mit Lehrerinnen und Lehrern und damit auch mit Autorität, mit den formellen und informellen Regeln der Institution, mit aus der eigenen Lebenswelt Vertrautem und mit Fremdem (vgl. Sander 2013, 137 ff.). Schule ist auch in dieser Hinsicht ein Zwischenglied zwischen privater Lebenswelt und Gesellschaft, und es ist unvermeidbar, dass sie in dieser Situation immer sozialisierend, aber, so ist zu hoffen, durch intentionalen Umgang mit dieser Situation auch erziehend wirkt. Ebenso unvermeidbar ist es, dass Schule dabei *politisch* sozialisiert und erzieht, denn zwangs-

Soziale
Erfahrungen

Klassenräte
und Schüler-
vertretungen

läufig vermittelt sie Vorstellungen von gesellschaftlichem Zusammenleben, vom Umgang mit Konflikten etwa, von rechtlichen Regelungen, von der Legitimität von Anforderungen, aber auch von Möglichkeiten der Beteiligung und der Selbstwirksamkeit. Zu Letzterem gehören auch formelle Möglichkeiten der Partizipation wie Klassenräte und Schülervertretungen (vgl. auch Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 205 ff.).

Politisch *bildend* können solche Erfahrungen aber nur werden, wenn sie reflektiert werden. Dies sollte eine wichtige Aufgabe des Unterrichtsfachs der politischen Bildung sein. Hier können Fragen zur Diskussion stehen und vertieft werden wie etwa: Wer kann aus welchen Gründen in einem Schulsystem was entscheiden? Nach welchen Kriterien kann Autorität als legitim und notwendig gelten? Was verbindet und was unterscheidet innerschulische Partizipation von Demokratie als politischer Ordnung?

5. Schlussbemerkung: politische Bildung als curriculares Netzwerk

Politische Bildung in der Schule kann wesentlich mehr sein als ein relativ kleines Unterrichtsfach, so bedeutsam dieses zweifellos ist. Idealerweise sollte politische Bildung als curriculares Netzwerk gedacht und realisiert werden, mit dem das Unterrichtsfach mit den gesellschaftswissenschaftlichen Nachbarfächern, dem Unterrichtsprinzip in weiteren Fächern und dem reflektierten Lernen an sozialer Erfahrung in der Institution Schule verknüpft wird. Auf diese Weise kann politische Bildung zudem ein attraktives Angebot für die Profilbildung von Schulen machen.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik 2017: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Brühne, Thomas 2014: Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Organisationsform. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg), H. 1.
- Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.) 2014: Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Juchler, Ingo (Hg.) 2010: Kompetenzen in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE Bd. 9. Schwalbach/Ts.

- Klafki, Wolfgang 1991: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Aufl., Weinheim/Basel
- Mambour, Gerrit 2007: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts.
- NCSS (National Council for the Social Studies) 2006: National Standards for Social Studies Teachers. Second printing. Silver Spring
- Nonnenmacher, Frank (Hg.) 1996: Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts.
- Pohl, Kerstin/Höffer-Mehlmer, Markus (Hg.) 2021: Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, Frankfurt/M., i. E.
- Sander, Wolfgang (Hg.) 1985: Politische Bildung in den Fächern der Schule. Stuttgart
- Sander, Wolfgang 2010: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 1
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2017: Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In: Hellmuth, Thomas (Hg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts.
- Schörken, Rolf (Hg.) 1978: Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart
- Schreiber, Waltraud 2005: Die Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I: Geschichte in der Gesellschaftslehre. Neuried
- Ulshöfer, Robert/Götz, Theo (Hg.) 1975: Politische Bildung – ein Auftrag aller Fächer. Freiburg

Michael May

Lehrerbildung für die politische Bildung

1. Entwicklung und Struktur der Politiklehrer- ausbildung in der Bundesrepublik

Die Entwicklung der Lehrerbildung für ein Unterrichtsfach der politischen Bildung ist eng an die Einführung eines solchen Faches an den allgemeinbildenden Schulen geknüpft. So führte die Konsolidierung des Faches im Laufe der 50er- und 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts zur Schaffung universitärer Studiengänge zur Erlangung einer entsprechenden Lehrbefähigung (vgl. Detjen 2007, 111-124; 130). Für die bundeseinheitliche Gestaltung dieser Studiengänge wirkte erschwerend, dass sich die Kultusministerkonferenz (KMK) 1950 nicht auf eine einheitliche Fachbezeichnung einigen konnte und dies den Bundesländern überließ. Dies lud nicht nur zu unterschiedlichen Fachbezeichnungen ein, die bis heute die Lage prägen, sondern auch zu verschiedenen inhaltlichen Fachzuschnitten, was im Bildungsföderalismus wiederum nicht folgenlos für die Gestaltung der lehrerbildenden Studiengänge blieb.

Für die inhaltliche Gestaltung der ersten Phase der Politiklehrerbildung bilden die KMK-Anforderungen an die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung einen Orientierungspunkt (vgl. KMK 2019a). Für das Fach „Sozialkunde/Politik/Wirtschaft“ werden Studienschwerpunkte in den Bereichen Grundlagen und Methoden, Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Fachdidaktik festgelegt (vgl. KMK 2019a, 59). Politikwissenschaft ist in der Realität häufig die „zentrale fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin“ (Oberle/Pohl 2020, 509) und wird durch die anderen Fachrichtungen flankiert. Das Fach wird entsprechend oft an verschiedenen Instituten einer Universität studiert. In der Politikdidaktik ist umstritten, was „Kern“ des Faches und der Lehrerbildung sein soll, aber die Bedeutung fachlicher Expertise für das Lehramt ist nicht nur empirisch evident, sondern wird auch von den Fachdidaktikern mehrheitlich anerkannt (vgl. Oberle/Pohl 2020).

Die inhaltliche Diversität der Studiengänge setzt sich auf der strukturellen Ebene fort. Obwohl die Bologna-Reform mit ihrer

Unterschied-
liche Fach-
zuschnitte

Studien-
schwerpunkte

Umstellung auf das Bachelor-Master-System mehr Vergleichbarkeit und internationalen Wettbewerb sichern wollte, ist ein Flickentepich das Ergebnis. Vor allem bei der Aufrechterhaltung von Staatsexamensstudiengängen und im Umgang mit der Polyvalenz in den Bachelorstudiengängen gehen die Bundesländer unterschiedliche Wege, aber auch im Zuge der konkreten Ausgestaltung des Schulartbezugs (Gymnasium, Gemeinschaftsschule, Realschule usw.) (vgl. Monitor Lehrerbildung 2021). Hinzu kommen unterschiedliche Modelle zur Integration von Praxisphasen im Studium. Der mittlerweile auch kritisierte Trend zu einem verstärkten Praxisbezug geht in den Ländern mit verschiedenen Modellen von Langzeitpraktika (Praxissemester), schulpraktischen Studien und anderen Praxiskontrakten einher (vgl. Monitor Lehrerbildung 2013). Die fachdidaktische Diskussion zu den Praxisphasen ist erst am Anfang (vgl. Hedtke 2020, May 2021).

Diversität der Studiengänge

Die zweite Phase der Lehrerbildung, das Referendariat, schließt an die erste Phase an. In Bundesländern, die Langzeitpraktika einführen, verringerte sich die Laufzeit des Referendariats (vgl. Monitor Lehrerbildung 2013). Sie liegt in der Regel zwischen 18 und 24 Monaten, wobei die fachspezifische Ausbildung in Studienseminaren und vergleichbaren Einrichtungen von Fachleitern im Rahmen von Seminarsitzungen und Unterrichtsbesuchen übernommen wird (vgl. KMK 2012). Traditionell existieren in der Bundesrepublik für die dritte Phase der Lehrerbildung landeseigene Institute für Lehrplanarbeit sowie Lehrerfort- und -weiterbildung, die auch Verantwortliche für das Unterrichtsfach der politischen Bildung vorsehen.

Zweite und dritte Phase der Lehrerbildung

Studienseminare und Weiterbildungsinstitute, weniger Universitäten (vgl. Monitor Lehrerbildung 2020), sind in die Qualifizierung von Seiteneinsteigern eingebunden, wenngleich dieser neue Weg ins Lehramt eher die naturwissenschaftlichen Mangelfächer und weniger die politische Bildung betrifft.

2. Inhaltliche Vorgaben der KMK für die Politiklehrerbildung

Die Spezifik des Faches und seines Gegenstandes hat Auswirkungen auf die Lehrerbildung. Der Charakter als Integrationsfach spiegelt sich – soweit aus pragmatischen Gründen möglich – nicht nur in der Studienstruktur wider, sondern auch in den Kompetenzen, die im Laufe der Ausbildung erworben werden sollen. Dabei muss der Stu-

dien- und Ausbildungsgang den didaktischen Zugriff auf einen Gegenstand vermitteln, der als äußerst dynamisch und wandelbar gelten kann (vgl. Oberle/Pohl 2020).

KMK-Kompetenzbereiche Die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften geben die vier Kompetenzbereiche „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ an (KMK 2019b). Die politikdidaktische Professionalisierung vertieft und konkretisiert in den drei Phasen vornehmlich die Kompetenzbereiche „Unterrichten“ und „Beurteilen“ (KMK 2019a).

Erste Phase In der ersten Phase der fachspezifischen Lehrerbildung stehen neben den fachwissenschaftlichen bereits fachdidaktische Fähigkeiten im Zentrum des Studiums, um auf das Handlungsfeld vorzubereiten. Während sich die fachlichen Studienanteile an den beteiligten Fachwissenschaften orientieren (siehe Kapitel I), geht es in der Fachdidaktik – stark zusammengefasst – um die an politikdidaktischen Konzeptionen (Philosophie/Ziele, Inhalte, Methoden) orientierte sowie auf empirischen Erkenntnissen fußende Planung, Durchführung und Diagnose von Lehr-Lern-Prozessen. Fachunterricht steht im Mittelpunkt. Die Querschnittsthemen Inklusion, multiprofessionelle Teams und Digitalisierung werden auf fachliches Lernen bezogen (vgl. KMK 2019a, 58).

Zweite Phase Die zweite Phase knüpft unmittelbar an die in der ersten Phase zu erwerbenden fachdidaktischen Fähigkeiten an. Während es zuvor um „erste Erfahrungen“ ging, sollen die Referendare am Ende der zweiten Phase die Kompetenzen im Schulalltag weitestgehend „beherrschen“ (KMK 2019a, 58). Fachspezifische Leitlinien für die dritte Phase finden sich in den KMK-Vorgaben nicht. Allgemein soll es darum gehen, sich in Fort- und Weiterbildungen „fachlich und persönlich in der Rolle als Lehrerin bzw. Lehrer weiter[z]uentwickeln“ (KMK 2019a, 59).

In der Gesamtschau wird die grundständige fachliche Qualifizierung hauptsächlich der ersten Phase zugewiesen. Fachdidaktik spielt dagegen durchgängig eine bedeutende Rolle, wobei in allen Phasen im Großen und Ganzen dieselben Kompetenzen vermittelt werden sollen – mit der Differenzmarkierung theoretische, exemplarische und erprobende Vorbereitung (erste Phase) und „unterrichtspraktische Anwendung“ (KMK 2019a, 3) (zweite und dritte Phase). Der Studien- und Ausbildungsverlauf strebt an, vom ersten theoretisierenden und erprobenden Kennenlernen der Anforderungen des Lehrberufs zur praxistauglich-flüssigen Anforderungsbewältigung voranzuschreiten.

3. Ansätze professionellen Lehrerhandelns

Es existiert eine Reihe von wissenschaftlichen Ansätzen, die je eigene Vorstellungen von Professionalität vertreten. Prägend für die Bildungswissenschaften sind der kompetenzorientierte, der strukturtheoretische und der (berufs-)biografische Ansatz (vgl. einführend Cramer et al. 2020), die sich auch in der politikdidaktischen Diskussion finden.

- Der kognitionspsychologisch ausgerichtete kompetenzorientierte Ansatz, der als eine Weiterentwicklung des Experten-Paradigmas verstanden werden kann, fokussiert vor allem auf den Erwerb und die flexible Anwendung von fachlichem, fachdidaktischem (siehe Kapitel II) und pädagogischem Wissen sowie von Überzeugungen und Motivation. Professionalität wird mit den kognitiven Voraussetzungen von Lehrkräften in Verbindung gebracht, die sie zur Bearbeitung von Anforderungen im Arbeitsprozess benötigen. Entsprechende Wissensbestände und deren Aufbau sind „fachliche Ziele der Lehrerausbildung“ (König 2020; für die Politikdidaktik vgl. Weschenfelder 2014).
- Der soziologisch orientierte strukturtheoretische Ansatz stellt Handlungsprobleme der Profession in den Mittelpunkt. Je nach Ausprägung des Ansatzes entstehen diese beispielsweise, wenn der Bildungsgehalt von Gegenständen durch erstarrte Unterrichtsroutinen verdeckt wird oder sich Lehrerhandeln in unvermeidlichen pädagogischen Widersprüchen (z. B. Freiheit und Zwang, Nähe und Distanz) verwickelt und damit für Scheitern anfällig wird. In der Politikdidaktik hat dieser Zugang eine lange Tradition und wird auch fachspezifisch konkretisiert, etwa durch die Beschreibung des Brücken-, Urteils- und Emanzipationsproblems (vgl. Kessler 2021; May 2014; Petrik 2009). Lehrerbildung heißt dann, Reflexion und Balancierung von Handlungsdilemmata zu fördern (vgl. May 2014).
- Der (berufs-)biografische Ansatz begreift Professionalität als ein Ergebnis der lebenslangen Auseinandersetzung mit (berufs-)biografischen Entwicklungsaufgaben. Gefragt wird sowohl, wie biografische Erfahrungen die Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben beeinflussen, als auch, wie die Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben die Biografien der Lehrkräfte berührt. Generationsspezifika, eigene Schulerfahrungen, Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und krisenhafte Ereignisse kom-

Drei wichtige
Ansätze

men somit in den Blick. Biografische Reflexion in der Lehrerbildung ist damit notwendig, weil diese die Studien- und Ausbildungserfahrungen angehender Lehrkräfte beeinflussen. Auch in der Politikdidaktik werden Wege von „der Reflexion über Lehrerbildung zu ersten didaktischen Theorien“ (Besand 2009, 51) vorgeschlagen.

Subjektive Theorien und implizites Wissen Neben den drei genannten sind in der Politikdidaktik auch Ansätze prominent, die die Rolle subjektiver Theorien von Lehrkräften betonen. Demnach sind für das Lehrerhandeln nicht die wissenschaftlichen Theorien entscheidend, sondern wie Lehrkräfte diese Angebote verstehen und zu subjektiven Theorien transformieren. Für Politik-Lehrkräfte sind beispielsweise subjektive Theorien zum Verständnis politischer Bildung (vgl. Allenspach 2012) bzw. zu „Alltagsphilosophien“ (Henkenborg 2006) erforscht worden. Neuere Arbeiten konzipieren professionalisiertes Handeln stärker unter Bezugnahme auf (theoretisch nicht bewusste) implizite Wissensbestände und soziale Praktiken. Orte von Professionalität sind demnach keine Theorien, vielmehr ist Professionalität in den Routinen des professionellen Tuns selbst eingelagert. Professionalisierung setzt voraus, diese Wissensbestände bewusst zu machen, um an ihnen arbeiten zu können (vgl. Kessler 2021).

4. Lehrerbildung: Themen und Methoden

Weder die KMK-Vorgaben noch die wissenschaftlichen Ansätze zur Lehrerbildung geben Aufschluss darüber, wie Professionalität an den Universitäten und darüber hinaus angebahnt wird. Ein Überblick über die fachdidaktischen Curricula existiert nicht (vgl. Oberle/Pohl 2020).

Themen Im Hinblick auf die Themen gibt es offenbar Überschneidungen zwischen den KMK-Vorgaben und der universitären Praxis. In einer Interviewstudie unter Politikdidaktikern wurden politikdidaktische Konzeptionen, Prinzipien und Methoden, empirische Erkenntnisse, Planungsfragen, Berücksichtigung von Lernausgangslagen (Schülerkonzepte) usw. als Themen genannt. Dagegen spielen in den Nennungen „Aspekte der Sozialisation, Umgang mit Heterogenität und Inklusion, individuelle Leistungsbewertung und Entwicklung von Förderstrategien (...) nur eine sehr untergeordnete Rolle“ (Oberle/Pohl 2020, 512).

Unterrichtsplanung Das Thema der Fachunterrichtsplanung kann als eine bedeutende Domäne der Politiklehrausbildung beschrieben werden. Hierzu

existieren zwar traditionell Publikationen und Planungshandreichungen (vgl. zuletzt Gessner/Klingler 2020), aber eine wissenschaftlich fundierte Ausbildungsdidaktik der Unterrichtsplanung, die sich mit der Frage befasst, wie man Unterrichtsplanung lehrt, liegt nicht vor. Auch die fachspezifische Erforschung des Planungshandelns von Studierenden und Lehrkräften ist wenig entwickelt, wobei die didaktische Reduktion als die „Achillesverse im alltäglichen Planungsdenken“ (Grammes 2015, 219) gelten kann.

Insgesamt haben wir sehr wenige Einblicke in die genutzten Methoden der politikdidaktischen Lehrerbildung. Aus dem reichhaltigen Fundus möglicher Methoden (vgl. einführend Cramer u. a. 2020) werden Fallarbeit und Kasuistik (vgl. May 2014), biografische Reflexion (vgl. Besand 2009) oder Planungs-/Lehrkunstwerkstätten (vgl. Grammes 2015), aber auch vom Dozenten geleitete Unterrichtssimulationen mit nachgelagerter Reflexion vorgeschlagen, die mimetisch-implizites Lernen am Modell ermöglichen (vgl. Reinhardt 2009). Mitunter werden im Kontext der Ansätze bestimmte Methoden favorisiert. Die wenigen Publikationen, die Einblicke in die Praxis der Lehrerbildung geben, offenbaren aber zumeist eine Kombination verschiedener Methoden (vgl. May 2014; Petrik 2009; Reinhardt 2009).

Eine neue Herausforderung für die Lehrerbildung stellen ausgeweitete Praktikumsphasen dar. Zu deren Begleitung werden u. a. fachlich angepasste Coaching-Konzepte entwickelt (vgl. Achour 2015), die auch eine Brücke in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung schlagen könnten. Systematische Einblicke in die Ausbildungskonzepte dieser Ausbildungsphasen über die KMK-Vorgaben hinaus liegen aber auch hier nicht vor.

Hochschul-
didaktische
Methoden

Praktikums-
phasen

Literatur

- Achour, Sabine 2015: Politikdidaktisches Unterrichtscoaching. Ein Vorschlag zur Förderung der Planungskompetenz als Facette fachdidaktischer Professionalität. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 148-166
- Allenspach, Dominik 2012: Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: eine Typenbildung. In: zdg, H. 1, 76-94
- Besand, Anja 2009: 12 Jahre Berufserfahrung – die besondere Situation des Lehramtsstudiums als Herausforderung für die fachdidaktische Ausbildung. In: JSSE, H. 2, S. 46-56

- Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid 2020 (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn
- Detjen, Joachim 2007: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München/Wien
- Gessner, Susann/Klingeler, Philipp 2020: Politische Bildung: Fachunterricht planen und gestalten. Frankfurt/M.
- Grammes, Tilman 2015: Was wissen wir über das professionelle Planungsdenken von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 207-226
- Hedtke, Reinhold 2020: Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In: Scheid, Claudia/Wenzel, Thomas (Hg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden, S. 79-108
- Henkenborg, Peter 2006: Alltägliche Philosophien der politischen Bildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: kursiv. Journal für politische Bildung, H. 2, S. 76-88
- Kessler, Stefanie 2021 (i. E.): Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrer/-innen. Weinheim
- KMK 2012: Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Berlin/Bonn
- KMK 2019a: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin/Bonn
- KMK 2019b: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin/Bonn
- König, Johannes 2020: Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin et al., S. 163-171
- May, Michael 2014: Das Brücken-, Urteils- und Emanzipationsproblem als strukturelle Bedingung kompetenten Lehrerhandelns im Sozialkundeunterricht. In: Kleinespel, Karin (Hg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde, Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn, S. 177-192
- May, Michael 2021 (i. E.): Professionalisierung angehender Politik-Lehrkräfte – Theorie-Praxis-Relationierung im Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Caruso, Carina/Harteis, Christian/Gröschner, Alexander (Hg.): Fachdidaktische Entwicklung von Lehrkräften fördern. Ansätze zur Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrerbildung. Wiesbaden
- Monitor Lehrerbildung 2013: Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?! <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/praxisbezug> (23.02.2021)
- Monitor Lehrerbildung 2020: Flexible Wege ins Lehramt?! Qualifizierung für einen Beruf im Wandel. <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/wege> (23.02.2021)

- Monitor Lehrerbildung 2021: Matrix der Lehramtstypen. <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/matrix> (23.02.2021)
- Oberle, Monika/Pohl, Kerstin 2020: Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In: Cramer, Colin et al., S. 509-516
- Petrik, Andreas 2009: „... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. In: JSSE, H. 2, S. 57–80
- Reinhardt, Sibylle 2009: Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. In: JSSE, H. 2, S. 23-31
- Weschenfelder, Eva 2014: Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden

Klaus-Peter Hufer

Politische Bildung in der Erwachsenenbildung

Tradition der
Aufklärung

Innerhalb der Erwachsenenbildung hat politische Bildung eine lange Tradition. Sie hat ihren Ursprung in der im 18. Jahrhundert einsetzenden und sich im liberalen Bürgertum verbreitenden Philosophie der Aufklärung. Deren Kernsatz, ihr immer wieder zitiertes Motto, stammt von Immanuel Kant: „*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Erschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*“ ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1983, 9). Diese berühmte Maxime ist nach wie vor eine wesentliche Grundlage und Zielrichtung politischer Bildung.

1. Zahlen und Daten

Politische Bildung hat in der Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert, trotz der in den letzten Jahrzehnten politisch durchgesetzten Umwidmung der eher zweckfreien, allgemeinbildenden Erwachsenenbildung zu einer funktionalen, auf Qualifizierung und den Arbeitsmarkt hinzielenden „Weiterbildung“.

Die Bedeutung und Förderungsnotwendigkeit politischer Bildung wird in allen Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer meistens explizit, manchmal implizit betont (vgl. Hufer 2016, 62-64). Hinzu kommen Bildungsurlaubsgesetze der Länder, denen zufolge Arbeitnehmer/-innen neben der beruflichen Bildung einen Rechtsanspruch auf politische Bildung haben (ebd., 64-65). Nicht über Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetze, sondern aus anderen öffentlichen Mitteln finanziert, z. B. von mehreren Bundesministerien, werden die parteinahen Stiftungen. Eine ihrer Hauptaufgaben ist politische Bildung. Daneben gibt es eine unübersehbar große Zahl von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Initiativen, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbänden, Ministerien und Behör-

den etc., die zwar nicht kontinuierlich, aber aus situativ gegebenen Anlässen heraus ihren Mitgliedern bzw. Mitarbeiter/-innen Veranstaltungen zur politischen Bildung anbieten. Politische Erwachsenenbildung ist eingebunden in einem pluralen System unterschiedlicher – der Öffentlichkeit verpflichteten oder weltanschaulich gebundenen – Träger mit verschiedenen Rechtsformen.

Wegen der Vielzahl der Institutionen und Organisationen der außerschulischen politischen Bildung gibt es keine exakt gesicherten Daten darüber, wie viele Erwachsene an wie vielen politischen Bildungsveranstaltungen teilnehmen. Wenn man genauere Angaben für den gesamten Weiterbildungsbereich sucht, dann bietet sich ein Blick in das Projekt „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ an. Diese wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erstellt. In ihr zusammengefasst sind vier große und relevante Erwachsenenbildungsorganisationen (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Katholische Erwachsenenbildung Deutschlands und Deutscher Volkshochschul-Verband). In der Weiterbildungsstatistik des Jahres 2018 umfasst der leider nicht trennscharf definierte Bereich „Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung“ ca. 46.416 „Veranstaltungen mit i. d. R. mehr als 3 Veranstaltungsstunden“ (Christ/Horn/Lux 2020, 72), also Kurse, Seminare, Lehrgänge, Studienreisen, bei denen 845.458 Teilnahmen gezählt wurden (ebd.). Hinzu kamen 61.262 „Veranstaltungen mit i. d. R. bis zu 3 Veranstaltungsstunden“, also meistens Vorträge, mit 1.636.581 Teilnahmen (ebd., 92). Auffallend ist, dass ca. 65% aller Angebote Einzelveranstaltungen sind, in der Regel Vorträge. Zusammengerechnet kommt man auf eine Belegungszahl von ca. 2,5 Millionen. Hinzu kommen noch Hunderttausende von Teilnehmer/-innen, die in dieser Statistik nicht erfasst sind. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass viele Besucher/-innen mehrere Veranstaltungen belegen.

Statistische
Daten vier
großer Orga-
nisationen

2. Politikbegriff und Bildungsverständnis

Bei dem Versuch, Ansätze und Ziele politischer Erwachsenenbildung zu beschreiben, gibt es ein terminologisches Problem. Dieses besteht in dem erheblichen Unterschied, wie politische Bildung definiert wird. So wurde lange darüber debattiert, ob der Arbeit ein eher „enger“ oder „weiter“ Politikbegriff zugrunde gelegt werden sollte (vgl. Körber 1994; Hufer 2017, 12 f.). Die Entscheidung dafür oder dage-

Enger oder
weiter
Politikbegriff

gen hat erhebliche Folgen für die Nähe zu den Bezugsdisziplinen politischer Bildung, die Wahl der Themen, die eingesetzten Methoden und Bearbeitungsformen sowie die Ansprache von Adressaten- und Zielgruppen. Grob schematisiert gibt es die folgende Bandbreite:

Abbildung 1: Enger und weiter Politikbegriff (eigene Darstellung)

| Politikbegriff | eng | weit |
|-------------------|---------------------|---------------------------------------|
| Bezugsdisziplin: | Politikwissenschaft | Gesellschafts-/Erziehungswissenschaft |
| Themen: | System, Struktur | Alltag, Lebenswelt |
| Erkenntniszugang: | wissenschaftlich | subjektorientiert |
| Erkenntnisweg: | rational | ganzheitlich |
| Methoden: | (text-)exegetisch | biografisch |

Diese Gegenüberstellung ist sehr vereinfachend, es gibt viele Varianten und Überschneidungen. Mittlerweile ist dieser Streit weitgehend beigelegt, es werden pragmatische Formen und Wege der Vermittlung politischer Bildung gesucht (und gefunden).

Keine verbindliche Definition, aber gemeinsame Ziele

Erkennbar wird aber, dass es eine allgemein verbindliche, allseits akzeptierte Definition von politischer Bildung (im Rahmen der Erwachsenenbildung) nicht gibt. Früher ließen sich ihre Ziele nicht ohne Weiteres so benennen, dass sie die Zustimmung aller unterschiedlichen Standpunkte, Sichtweisen und Theorien fanden (vgl. Hufer/Pohl/Scheurich 2004). Doch bei der jüngeren Generation von politischen Erwachsenenbildner/-innen gibt es da eine „große Übereinstimmung“ (Hufer/Oeftering/Oppermann 2021, 255).

Letztendlich geht es in der politischen Erwachsenenbildung immer darum, Verständnis für die Alternativlosigkeit einer sozialen Demokratie zu wecken und zu festigen, die demokratischen Regelungen und Entscheidungswege einsichtig zu machen, ein Engagement für die Einhaltung und Verteidigung der Menschenrechte zu bewirken und sich der Ablehnung von Fundamentalismus, Totalitarismus und Diskriminierungen bewusst zu sein. Das versteht sich nicht von selbst, denn die Menschen werden nicht unbedingt als Demokraten geboren: „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2010, 174). Dafür leistet politische Erwachsenenbildung ihren nicht zu unterschätzenden Beitrag.

Angesichts der unübersichtlichen Vielzahl an Veränderungen in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft, der nicht mehr überschaubaren Fülle an Informationen und Handlungsmöglichkeiten und bei Anerkennung der Maxime von der „Mündigkeit“ Erwachsener, stellt sich die Frage, „was Menschen wissen (müssen), um sich in dieser Welt der Umbrüche orientieren zu können“ (ebd., 185). So werden „politische Urteilskraft und gesellschaftliche Deutungskompetenz“ (ebd., 189) zu elementaren Notwendigkeiten und Bildungszielen. Doch solche Fähigkeiten sind nicht in einer Art „Abbilddidaktik“ zu vermitteln – das geht aus drei Gründen nicht: einmal, weil niemand das relevante Wissen der Welt – auch nicht das politische – in eine schmale didaktische Struktur gießen kann, zum anderen, weil Erwachsene mündige und selbstbestimmende Subjekte sind, und schließlich, weil die Bildungsarbeit teilnehmerorientiert ist.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet das „exemplarische Lernen“ anhand der „gesellschaftlichen Kompetenzen“, die Oskar Negt vorschlägt: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz und historische Kompetenz (ebd., 218-234). Damit erscheint es möglich, „Zusammenhänge her(zu)stellen“ (ebd., 207). Dieser Vorschlag Negts hat innerhalb der Szene der politischen Erwachsenenbildung eine hohe, trägerübergreifende Anerkennung gefunden (vgl. z. B. Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen 2001).

Es ist konsequent, dass politische Bildung für eine demokratische Gesellschaft auch demokratische Lehr- und Lernformen praktizieren muss. Politische Erwachsenenbildung ist keine politische Schulung. Es wird kein Lehrplan exerziert, um einen „ex cathedra“, „von oben“ oder in einer „Zentrale“ definierten Zweck zu erfüllen. Politische Bildung ist das Gegenteil von Agitation, Indoktrination und Manipulation. Bei diesen Formen der politischen Beeinflussung geht es um Fremdbestimmung und darum, eine für richtig gehaltene Meinung zu erzwingen. Dagegen sind und bleiben Mündigkeit und Selbstbestimmung die unverzichtbaren Prinzipien von politischer Bildung.

Oskar Negts
Vorschlag des
„exemplari-
schen
Lernens“

3. Politische Erwachsenenbildung und Politikdidaktik

Politische Erwachsenenbildung ist auch keine Politikdidaktik. Diese ist eine auf die allgemeinbildenden Schulen bezogene Bemühung,

sich wissenschaftlich mit dem Praxisfeld „Politik“ zu beschäftigen. Da gibt es bekanntermaßen eine Vielzahl nebeneinanderstehender und miteinander konkurrierender Didaktiken.

Besonderheiten politischer Erwachsenenbildung

Eine ausformulierte „Didaktik der politischen Erwachsenenbildung“ gibt es dagegen nicht. Es kann sie auch nicht geben, weil deren wenige didaktische Prinzipien sich primär nicht aus wissenschaftlichen Reflexionen, sondern aus einer Orientierung an den Lerninteressen, -bedürfnissen und -voraussetzungen der Teilnehmenden und an deren Alltags- und Lebenswelt ableiten lassen.

Schon die Ausgangsvoraussetzungen politischer Erwachsenenbildung verhindern eine Didaktik, die „wissenschaftlich“ stringent deduziert werden kann, bei den diversen Trägern (den vielen freien und den öffentlich getragenen Volkshochschulen) verbindliche Übereinstimmung hervorruft und schließlich sogar „standardisiert“ werden kann. Es gibt eine Reihe von Gründen, die für diese Eigentümlichkeit politischer Erwachsenenbildung ausschlaggebend sind:

- Erwachsene kommen zu den Veranstaltungen freiwillig.
- Sie haben eine mehr-, oft langjährige politische Biografie und Sozialisation hinter sich.
- Die Voraussetzungen an Bildung und Wissen, die die an den Veranstaltungen Teilnehmenden mitbringen, sind unterschiedlich, mitunter ist die Bandbreite sogar sehr groß.
- Die Lerngruppen sind in der Regel sozial und altersmäßig gemischt.
- Es gibt keine Schul- bzw. Kultusministerien, die Lehrpläne oder Curricula verordnen.
- Die Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung haben verschiedene bildungspolitische Profile und normative Absichten.
- Die Motive zur Teilnahme sind verschieden, z. B. um informiert zu werden, Kommunikation und Meinungsaustausch zu finden, politische Aktivitäten zu ermöglichen.
- Die weit überwiegende Mehrzahl der in der politischen Erwachsenenbildung tätigen Pädagoginnen und Pädagogen ist neben- oder freiberuflich tätig (vgl. Scheidig 2016, 98 f.).

Diese Bedingungen zeigen, dass politische Erwachsenenbildner/-innen anders arbeiten als Politiklehrer/-innen. So ist die Arbeit in der politischen Erwachsenenbildung bei der Auswahl der Themen und ihrer Gestaltungsmöglichkeiten „freier“, aber es besteht ein permanenter Druck, auf dem „Bildungsmarkt“, die Interessen der Adressaten zu treffen. Da kann es schon passieren, dass die eine oder an-

dere Veranstaltung wegen mangelnder Nachfrage ausfällt, obwohl sie aufwendig vorbereitet und beworben worden ist. Und wenn das Angebot ausreichende Resonanz findet, ist es immer wieder überraschend, wer letztendlich am Kurs- oder Seminarbeginn erscheint.

4. Lehr- und Lernformen

So gesehen ist es folgerichtig, dass es in der politischen Erwachsenenbildung eigentlich nur ein unbestritten akzeptiertes didaktisches Kriterium gibt: die „Teilnehmerorientierung“. Bei Befragungen von wissenschaftlich und publizistisch profilierten Expertinnen und Experten der politischen Erwachsenen- und außerschulischen Jugendbildung nach ihren didaktischen Präferenzen hat sich herausgestellt, dass diese – übrigens mit einer bemerkenswert hohen Übereinstimmung – der absolute „Favorit“ ist (vgl. Hufer/Pohl/Scheurich 2004; Hufer/Oeftering/Oppermann 2021). Das meint, „dass die Angebote der EB – ihre Kurse und Gesprächskreise – im Normalfall nicht von einer Sachsystematik bestimmt sind, sondern von den Voraussetzungen und Erwartungen, die mit den Veranstaltungen angesprochen werden sollen“ (Hans Tietgens, in: Arnold/Nolda/Nuissl 2001, 305).

Teilnehmerorientierung

Teilnehmerorientierung kann auf drei Ebenen stattfinden: „zum einen kann sie in Antizipation potentieller Teilnehmer zur Planung einer konkreten Veranstaltung dienen“. Hierfür müssen die zu erwartenden sozial-biografischen Daten, die Lernvoraussetzungen und -erwartungen sowie die inhaltlichen Interessen bei der Planung und Konzeptentwicklung vorweggenommen werden. „Im zweiten Fall wird die mikrodidaktische Planung und inhaltliche Gestaltung partizipativ unter Einbeziehung der Lernenden gestaltet“. Eine „umfassende Teilnehmerorientierung wäre allerdings erst in selbstbestimmten Lernprozessen gewährleistet, bei denen Teilnehmende von der Planung über die Organisation bis zur Durchführung des Lernvorgangs für den gesamten Prozess verantwortlich sind“ (Faulstich/Zeuner 1999, 110).

Politische Erwachsenenbildung darf aber unter der didaktischen Prämisse der Teilnehmerorientierung nicht zu einer Veranstaltung werden, die durch Beliebigkeit gekennzeichnet ist. Daher besteht die professionelle Kompetenz der in ihr tätigen Pädagoginnen und Pädagogen darin, zwischen der Subjektivität der Einstellungen, Einschätzungen und Interessen der Teilnehmenden einerseits und der Objektivität der Entwicklungen, Fakten und Determiniertheiten durch System- und Strukturgegebenheiten andererseits zu vermitteln.

Kompetenzen der Lehrenden

Hierzu bedarf es differenzierter Kompetenzen, damit Erwachsenenbildner/-innen ihre Tätigkeit professionell ausüben können. Peter Faulstich und Christine Zeuner haben entsprechende Hinweise gegeben: „Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, reflexive Kompetenz“ (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, 21 f.). Die Aufgabe eines wissenschaftlichen Projekts zur Professionsbeschreibung politischer Erwachsenenbildung war es, diese und andere Kompetenzen fundiert und detailliert zu beschreiben (vgl. Hufer et al. 2013).

Gestaltungsmethoden

Politische Erwachsenenbildung ist immer auf die Nachfrage und die Resonanz ihrer Adressaten und Teilnehmer/-innen angewiesen sowie darauf, dass diese auch „wiederkommen“. Daher müssen die dort arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen entsprechend interessante Angebote entwickeln. Ein Garant für eine gelingende Praxis der politischen Erwachsenenbildung ist ihr Fundus an erprobten und kreativen Methoden und Bearbeitungsformen. Neben den schon „traditionellen“ Lehr- und Lernformen wie Vorträgen, Seminaren, Kursen, Exkursionen und Studienfahrten sind Werkstätten entstanden (Geschichts- und Zukunftswerkstätten), wird in Foren und auf Podien diskutiert, werden grundsätzliche Fragen der politischen Philosophie in Sokratischen Gesprächen expliziert, wird eine Vielfalt der Informationen und Erfahrungen in Erzählcafés mitgeteilt und werden in biografischen Lernprozessen Lebensgeschichten in Zusammenhänge mit politischen Strukturen und historischen Ereignissen gebracht; seit dem Durchbruch des Internets werden zunehmend Online-Begegnungen und -Erkundungen angeboten.

Besondere Zielgruppen führen auch zu den jeweils passenden Veranstaltungsformen, in der Terminologie der Erwachsenenbildung spricht man von „Passung“. Die Kreativität des Methodenrepertoires lässt sich nicht angemessen beschreiben, denn es gibt jeweils situative, orts- und institutionenspezifische Modelle, Experimente und Projekte. Aber es ist möglich, sich einen Ein- und Überblick zu verschaffen und die Weiterentwicklung zu beobachten (vgl. z. B. die Themenhefte und Beiträge der Außerschulischen Bildung und des Journals für politische Bildung).

Damit wird deutlich, dass – allen institutionellen Eigeninteressen zum Trotz – die Szene der politischen Erwachsenenbildung eine Kommunikationsgemeinschaft ist, die sich selbst informiert und weiterbildet. Das ist auch ohne Alternative, denn – und hier kommt ein weiterer Unterschied zur Politikdidaktik ins Spiel – es besteht so gut wie keine die Praxis begleitende wissenschaftliche Infrastruktur. Lediglich

an der Universität Duisburg-Essen gibt es eine Professur, die ausschließlich der politischen Erwachsenenbildung gewidmet ist. Auch wenn es weitere Erwachsenenbildungs-Professuren gibt, die sich – unter anderem – der politischen Bildung widmen, wird erneut der Befund bestätigt: „Theorie und Praxis: die Welten bleiben getrennt“ (Hufer/Oefering/Oppermann 2021, 259). Das Fach generiert somit seine eigene Praxistauglichkeit und professionelle Gründlichkeit.

Literatur

- Arnold, Rolf/Nolda, Siegrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.) 2001: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Hg.) 1970 ff.: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. Berlin
- Christ, Johannes/Horn, Heiko/Lux, Thomas 2020: Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018. Bielefeld
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine 1999: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine 2008: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim
- Hufer, Klaus-Peter 2016: Politische Bildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bielefeld
- Hufer, Klaus-Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hg.) 2004: Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter/Länge, Theo/Menke, Barbara/Overwien, Bernd/Schudoma, Laura 2013: Wissen und Können in der politischen Bildung. Wege zum professionellen Handeln. Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter/Oefering, Tonio/Oppermann, Julia 2021: Positionen der politischen Bildung 3. Interviews zur außerschulischen Jugend- und zur Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel 1983: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, Ehrhard (Hg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart
- Körber, Klaus (Hg.) 1994: Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2). Bremen
- Negt, Oskar 2010: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen
- Scheidig, Falk 2016: Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehr-tätigkeit. Bad Heilbrunn

Benno Hafenegger

Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung

1. Der Rahmen der politischen Jugendbildung

Politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene (bis 27 Jahre) hat institutionell und organisiert zwei zentrale Lernorte: die schulischen und die außerschulischen (nachsulischen) Bildungsangebote. Beide basieren auf politischen Vorgaben, rechtlichen Rahmenbedingungen und organisatorischen Grundlagen; sie haben unterschiedliche Inhalte, Strukturen und Lernformen. Gleichzeitig gibt es vielfältige Vernetzungs- und Kooperationsansätze wie auch produktive Lernverhältnisse und gemeinsame Aktivitäten zwischen den beiden Lern- und Bildungsorten.

Rechtlicher Rahmen und Förderung

Die außerschulische politische Jugendbildung ist rechtlich als non-formales Lern- und Bildungsfeld Teil der Jugendarbeit mit einer eigenen und abgrenzbaren Angebotsstruktur (vgl. Pothmann 2013, BMFSFJ 2020). Im engeren Sinne gehört – so die bundesgesetzliche Formulierung nach SGB VIII, § 11, Abs. 3 – zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit die „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“. Damit ist politische Jugendbildung einem breiten Feld der außerschulischen Jugendbildung zugeordnet, für das nach § 11 als Zielsetzung formuliert ist, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen „zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen“.

Das steuerungs- und förderpolitische Instrument des Bundes ist seit dem Jahre 1950 zunächst der Bundesjugendplan (BJP) und dann der Kinder- und Jugendplan (KJP); in der Programmstruktur des KJP gehört die politische Bildung zu den Schwerpunkten. Weiter gab und gibt es wiederholt eine zeitlich befristete Projektförderung des Bundes und der Länder; auf kommunaler Ebene gibt es spezifische kommunale Förderrichtlinien und -programme.

2. Historische Entwicklung

Historisch hat die außerschulische Jugendbildung ihre Vorläufer in den Traditionen der Jugendpflege und Jugendarbeit sowie einer sich entwickelnden Pluralisierung von Angeboten, Trägern und Lernformen. In der bundesdeutschen Geschichte basiert die politische Bildung und deren Ausdifferenzierung insbesondere auf der Re-Education-Politik der westlichen Alliierten (insbesondere in der amerikanischen Besatzungszone) und der sukzessiven Etablierung der Träger der Jugendarbeit in den Nachkriegsjahren. Mit der Gründung der Bundesrepublik entwickelte sich eine breite und pluralistische politische Jugendbildung, der mit ihren Angeboten – bei allen Differenzierungen und Kontroversen – programmatisch und selbstverpflichtend aufgetragen war, zur Demokratisierung der Bundesrepublik beizutragen und Demokratiegefährdungen in der jungen Generation zu verhindern (vgl. Ciupke/Jelich 1999).

In der Zeit der allgemeinen Bildungsreformbestrebungen in den 1960er- und 1970er-Jahren ist für die politische Jugendbildung ein bedeutsamer Modernisierungsschub identifizierbar. Mit der Verabschiedung (und vielfachen Novellierungen) von Jugendbildungsgesetzen seit Mitte der 1970er-Jahre – und in den 1990er-Jahren auch in den neuen Bundesländern – war das Feld Bestandteil von Bildungsreformen und in die Metapher des „lebensbegleitenden Lernens“ eingebunden. Durchgängige Zielsetzung der neuen gesetzlichen Regelungen war, Jugendlichen und jungen Erwachsenen weitere Bildungschancen auch im Bereich der politischen Bildung zu ermöglichen.

Die politische Jugendbildung ist Bestandteil der zeitbezogenen Jugend- und Theoriediskussion sowie der Konturierung von politisch normativen Orientierungen in der Jugendarbeit. Zu nennen sind hier die Traditionen der „Aufklärung, Mündigkeit und Kritik“ (Adorno 1970), der „emanzipatorischen Jugendarbeit“, der „bedürfnisorientierten Jugendarbeit“ und der „erfahrungs-/lebensweltorientierten Jugendarbeit“; in den 1980er- und 1990er-Jahren dann die Ansätze der „subjektorientierten Jugendarbeit“ (vgl. Scherr 1997) und „sozial-räumlichen Jugendarbeit“ (vgl. Hafener 2013).

Mit der Ausdifferenzierung des Feldes mit vielen themenbezogenen Begründungen werden in der neueren Diskussion gemeinsame und rahmende Denktraditionen und Orientierungen wie Aufklärung und Vernunft, Kritik und Demokratie, Subjektorientierung und

Differenzierung und Etablierung

Emanzipation als gemeinsames Selbstverständnis des Feldes und einer Pädagogik angeboten, die sich als eine kritische politische Bildung versteht (vgl. Lösch/Thimmel 2010).

3. Bildungsbegriff, Bildungsorte und -zeiten

In der neueren Bildungsdiskussion hat zunächst mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) und folgenden Publikationen eine Differenzierung und Neu-Akzentuierung des Bildungsbegriffs und auch der Bildungsfelder stattgefunden. Danach ist die außerschulische politische Jugendbildung im „engeren Sinne“ ein non-formales Bildungsfeld mit eigenen Orten, Zeiten und Inhalten, mit eigenen konzeptionellen, normativen und theoretischen Horizonten sowie konzeptionell mit geplanten pädagogischen Arrangements mit zugleich offener Entwicklung und Dynamik. Politische Jugendbildung steht in diesem Sinne als „Bezeichnung für organisierte, lehrgangsmäßige Veranstaltungen mit explizit politischen Themenstellungen und Bildungsanspruch, wie sie etwa von Jugendbildungsstätten, Akademien, Tagungshäusern, Jugendverbänden u. a. angeboten werden“ (Galuske/Rauschenbach 1997, 60; vgl. auch BMFSFJ 2020, 332 ff.). Bildungszeiten sind über Freistellungsgesetze geregelt und finden vor allem in der Freizeit an Abenden, Wochenenden oder auch über mehrere Tage insbesondere als Seminare, Lehrgänge, Tagungen, Workshops, Besuch von Gedenkstätten und Museen, Begegnungen, Projekte oder auch Spiele statt. Davon unterscheidet sich ein Verständnis von politischer Jugendbildung, das in einem „weiten Verständnis“ mit anderen Feldern der außerschulischen Jugendbildung und Jugendarbeit verknüpft ist und weitere (sportliche, kulturelle, ökologische, arbeitsweltbezogene u. a.) Bildungsthemen sowie die Alltags- und Lebensthemen der jungen Generation aufnimmt. Dabei ist die Jugendarbeit generell ein sozialer und demokratischer Erfahrungsraum sowie ein „Feld der Demokratiebildung“ (Sturzenhecker/Deinet 2019), und nach dem 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2017) bietet sie bedeutsame „Orte der informellen, inzidentellen und in einem gewissen Sinne auch zufälligen Aneignung und des Lernens“ sowie „selbst gestalteter Bildungsprozesse“ (365 ff.).

Politische Sozialisation und Bildungsprozesse von Jugendlichen finden an unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Bildungs- und Lernorten statt; sie kennen keine institutionellen, räumlichen und sozialen Grenzen. Daher hat die Sachverständigenkom-

Non-formales
Bildungsfeld

Demokratischer
Erfahrungsraum

mission für den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) vorgeschlagen, zwischen Bildungsorten und Lernwelten zu unterscheiden: „Von Bildungsorten im engeren Sinne wäre vor allem dann zu sprechen, wenn es sich um lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag handelt. Sie sind eigens als zeit-räumliche Angebote geschaffen worden, bei denen infolgedessen der Angebotscharakter überwiegt. Im Unterschied zu Bildungsorten sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeitlich-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen weitaus geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen (politische, d. V.) Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen“ (91).

Folgt man diesem Vorschlag, dann gehört die außerschulische politische Jugendbildung zu den non-formalen Bildungsorten, während z. B. die Jugendarbeit, freiwillige Engagementformen, die selbstorganisierten Gleichaltrigengruppen/Jugendkulturen, Jugendverbände und -gruppen, die offene Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, Jugend- und Protestkulturen sowie Initiativen und Jugendbewegungen oder auch das Surfen im Internet als Lernwelten und informelle Bildungsorte gelten (vgl. Düx et al. 2009).

4. Das Feld der politischen Bildung

Der Begriff politische Jugendbildung bündelt ganz heterogene Praxisfelder, Institutionen, Arbeitsformen und Zielgruppen. Sie wird angeboten von freien und öffentlichen Trägern und umfasst ein breites Angebot, dies sind vor allem: zivilgesellschaftliche, konfessionell und gewerkschaftlich geprägte Bildungsträger, die kommunale Jugendförderung, Jugendbildungsstätten, Akademien, Arbeit und Leben, die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, Volkshochschulen, Jugendverbände, dann politische und zivilgesellschaftliche Stiftungen sowie Bildungswerke der Wirtschaft und zahlreiche Initiativen und NGOs. Vor dem Hintergrund des jeweiligen Trägerprofils erreicht die politische Jugendbildung unterschiedliche Zielgruppen.

Es gibt eine rege Publikationstätigkeit von Trägern (z. B. die Zeitschrift „Außerschulische Bildung“ vom AdB) und trägerunabhängig-

Plurale
Bildungsträger

ge Fachzeitschriften (z. B. das „Journal für politische Bildung“) sowie die Buchreihe „Non-formale politische Bildung“ (Wochenschau Verlag); dann gibt es landes- und bundesweit tätige Organisationen und Träger, Dach- und Fachverbände, die auch im Bereich der politischen Jugendbildung tätig sind. Dazu gehören u. a. GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger der politischen Jugendbildung), der Bundesausschuss Politische Bildung (bap), die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), die Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB), die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB), die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung, Arbeit und Leben (AuL), der Deutsche Bundesjugendring (DBJR), der Deutsche Volkshochschulverband (DVV), die Bildungswerke der Wirtschaft und der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), dann die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung (vgl. Lange 2010).

Strukturen
und Träger-
gruppen

Neben den Angeboten der Träger haben sich zahlreiche Kooperations- und Vernetzungsstrukturen entwickelt und etabliert. Das gilt vor allem für die internationalen (europäischen) und interkulturellen Kontakte sowie die Schule mit Bildungsangeboten von außerschulischen Akteuren und Trägern der politischen und kulturellen Bildung (Hafenecker et al. 2019, 2020).

5. Professionalisierung und Professionalität

Mit der Herausbildung der außerschulischen Jugendbildung als einem eigenständigen Arbeitsfeld haben sich neben den Honorarkräften und ehrenamtlichen Mitarbeitenden auch pädagogisch-professionelle Profile und Kompetenzmerkmale entwickelt und immer wieder verändert. Die Felder der außerschulischen (politischen) Jugendbildung und deren Profession haben sich mit der Geschichte der Jugendpflege/-arbeit zunächst in der Profession der „Jugendpflegerin“ bzw. des „Jugendpflegers“ herausgebildet. Aber erst in der Geschichte der Bundesrepublik – und hier vor allem seit den 1970er-Jahren – konturieren sich die eigenständigen und vielfältigen Arbeitsfelder und die Profession mit akademischer Ausbildung als Jugendbildungsreferentin und Jugendbildungsreferenten, pädagogischen Mitarbeitenden und Dozierenden heraus. Dabei gibt es keine genuinen akademischen Ausbildungsgänge und die hauptberuflichen

Mitarbeitenden kommen vor allem aus der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, den Sozialwissenschaften und der Sozialen Arbeit (vgl. Lange 2010; Lüders/Behr-Heintze 2009; Coelen/Gusinde 2011; BMFSFJ 2020).

In den non-formalen Orten und Zeiten der politischen Jugendbildung werden bei freiwilliger Teilnahme jugendliche Bildungsprozesse professionell begleitet, arrangiert und ermöglicht. Diese sind bildungsdialogisch ausgerichtet und beziehen sich auf die handelnden Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit den von ihnen eingebrachten Motiven und Interessen. Lernen und Bildung wird als ein vielschichtiger, kognitiver und emotionaler, sozialer und biografischer Vorgang verstanden. In den intersubjektiven Lernverhältnissen und -beziehungen können die Pädagoginnen und Pädagogen mit ihrem Wissen und Können, ihren Themen und Botschaften – so wesentliche Professionsmerkmale – für Jugendliche bedeutsame Erwachsene werden, die sie in ihrer mentalen und politisch-reflexiven Entwicklung begleiten und eine orientierende Mittlerstellung zwischen der inneren Welt und der äußeren Realität einnehmen.

Intersubjektive
Lernverhältnisse

6. Daten und Befunde

Die vorliegenden Zahlen über die Teilnahme an politischer Jugendbildung sind lückenhaft und unvollständig (vgl. Lange 2010). Insgesamt ist die Zahl – u. a. mit Blick in die Kinder- und Jugendhilfestatistik und die Daten des Statistischen Bundesamtes – niedrig. Das zeigen auch die Entwicklungen im Bereich des Bildungsurlaubs, der bis in die 1980er-Jahre eine Domäne der politischen Bildung war und seit den 1990er-Jahren überwiegend für berufliche und betriebliche Weiterbildung genutzt wird. Lange (2010) kommt zu dem Ergebnis, dass jährlich bundesweit etwa 1,4 Millionen Jugendliche und junge Erwachsene an außerschulischen – nicht nur politischen – Bildungsmaßnahmen teilgenommen haben; nach Schröder (2013) sind davon etwa 700.000 der politischen Bildung zuzurechnen. Für die Entwicklung des KJP gilt, dass die Förderung der politischen Bildung seit vielen Jahren stagniert, sie lag 2017 bei 9,48 Millionen Euro. Für die Bildungsstätten bzw. Jugendbildungseinrichtungen gilt, dass „für diesen Einrichtungstyp im Zeitraum 1990 bis 2016 ein massiver Rückgang um mehr als die Hälfte zu verzeichnen ist, von 562 auf 221 Einrichtungen“ (BMFSFJ 2020, 335). Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes hat sich auch die Zahl der

Teilnahme-
und
Förderungs-
entwicklung

Beschäftigten fast halbiert; sie ging von 4.205 im Jahr 1990 auf 2.222 Personen im Jahr 2017 zurück (ebd.).

Während Jugendliche und junge Erwachsene aus bildungsnahen Milieus und bei entsprechenden familiären Traditionen mehr an non-formalen Bildungsangeboten und Handlungsfeldern (Seminare, Lehrgänge, Workshops etc.) von Trägern teilnehmen, erreichen vor allem Angebote der Jugendarbeit mit ihren informellen Bildungsmöglichkeiten und Handlungsfeldern auch sozial benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene. Die Evaluation des KJP-Programms „Politische Jugendbildung“ (Schröder et al. 2004) hat gezeigt, dass es Trägern und Einrichtungen in den letzten Jahren offenbar auch gelungen ist, verstärkt Jugendliche und junge Erwachsene aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Schichten zu gewinnen. Angebote für unterschiedliche Zielgruppen wie z. B. sogenannte benachteiligte und „bildungsferne“ Jugendliche zeigen, dass diese erreicht werden, wenn Zugänge und Formate mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen, Themen und Interessen verbunden sind (vgl. Harring 2007; Kohl/Seibring 2012, Widmaier/Nonnenmacher 2012, Erben et al. 2013).

7. Wandel der Jugend und politische Bildung

Freiwilligkeit und Themen- vielfalt

Die Teilnahme an politischer Jugendbildung ist freiwillig, und die Träger und das Feld müssen die jeweilige junge Generation immer wieder neu neugierig machen und gewinnen. Die Programme der Träger zeigen, dass und wie ihre Praxis die Themenvielfalt der Zeit und die Herausforderungen und die damit verbundenen Zukunftsfragen der jungen Generation anspricht. Dabei ist das non-formale Bildungsfeld mit unterschiedlichen Herausforderungen und Entwicklungen konfrontiert, die auch den Wandel der Jugendphase in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten charakterisieren:

Erstens ist Jugendzeit für die meisten Jugendlichen eine formale, lange und dichte Bildungszeit; noch nie war ein so großer Teil der jungen Generation so lange im schulischen, (vor-)beruflichen oder universitären Bildungssystem mit seinen charakteristischen Merkmalen (Leistungsanforderungen, Selektion, Verdichtung, Zertifizierung u. a.). Nach dem 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2017) gelten für die Jugendphase drei Kernherausforderungen: „Qualifizierung“, „Verselbstständigung“ und „Selbstpositionierung“.

Zweitens ist das schulische Bildungssystem hochgradig selektiv und die Bildungs- und Lernbiografien sind von der sozialen Her-

kunft/Lage abhängig. Das hat Folgen für das lebensbegleitende Lernen, weil auch die Teilnahme bzw. der Bildungserwerb in der außerschulischen (nachsulischen) Weiterbildung sozial selektiv ist. Je mehr Bildung erworben wird und je besser die Bildung ist, desto häufiger wird auch an Weiterbildung, an Angeboten und Maßnahmen der beruflichen, allgemeinen und politischen Bildung teilgenommen.

Drittens ist ein Teil der jungen Generation neben der Schule und Ausbildung vorübergehend, kurzzeitig oder auch längerfristig in die Jugendarbeit und in Ehrenamt/freiwilliges Engagement sowie zivilgesellschaftliche Aktivitäten einbezogen. Hier machen sie biografische, soziale, kulturelle, politische und ästhetische Erfahrungen; Zeit, Engagement und Interessen werden so gebunden.

Viertens zeigen die Erfahrungen, dass vor allem Jugendliche und junge Erwachsene aus der ehrenamtlichen Jugendarbeit und dem zivilgesellschaftlichen Engagement an politischer Jugendbildung teilnehmen. Aus ihrer Mitarbeit in der Jugendarbeit, in Gruppen und Initiativen, der Schüler/Auszubildendenvertretung heraus entwickelt sich eine „stabile“ Teilnahmegruppe an politischer Bildung. Diese Erkenntnis erschließt eine wichtige Dimension: Die Teilnahme muss subjektiv plausibel und anschlussfähig sein, sie muss Sinn ergeben und Jugendliche müssen Motive haben.

Fünftens muss das Feld immer wieder neu die Befunde aus der Jugendforschung zur Kenntnis nehmen, kritisch diskutieren und in ihre Angebote, Settings und Formate einbeziehen.

Sechstens bleibt bei allen differenzierten Entwicklungen innerhalb des Feldes der Kern und das Selbstverständnis der politischen Jugendbildung trägerübergreifend Konsens: Sie soll demokratisch, menschenrechtsbasiert, partizipativ, diversitätsorientiert und inklusiv sein. Sie soll die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum politisch differenzierten und eigenständigen Urteilen befähigen, sie sollen ihre Erfahrungen und Interessen einbringen und zu demokratischer Handlungsfähigkeit und jugendgerechter Beteiligung motiviert werden.

Selbst-
reflexion des
Feldes

8. Fazit

Die außerschulische politische Jugendbildung ist schon immer ein kreativer und innovativer mit Bedeutungsschwankungen verbundener Randbereich in der Bildungswelt/-politik bzw. Jugendpolitik gewesen. Dabei wird in den letzten Jahren vor dem Hintergrund

vielfältiger globaler und gesellschaftlicher Krisenentwicklungen (insbesondere Demokratie- und Menschenfeindlichkeit, Extremismus, Klimawandel, Migration, soziale Spaltungen) gleichzeitig auf die unverwechselbare demokratiepolitische und biografische Bedeutung der politischen Bildung hingewiesen. Ihr grundlegender Auftrag bleibt, als Teil von Bildung zeitbezogen zur Gestaltung von politischen, zivilgesellschaftlichen und lebensweltlichen Prozessen mit den Leitmotiven „Bildung, Demokratie, Freiheit“ beizutragen. Dazu bedarf es sowohl einer angemessenen Förderung (guten Rahmenbedingungen) als auch vielfältigen Zugängen zur jungen Generation; zu ihren Lern- und Bildungsmotiven, ihren Interessen und Fragen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1970: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
- Balzer, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim 2014: Wie politische Bildung wirkt. Schwalbach/Ts.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2005: 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Berlin
- BMFSFJ 2017: 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Berlin
- BMFSFJ 2020: 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Berlin
- Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef (Hg.) 1999: Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen
- Coelen, Thomas/Gusinde, Frank (Hg.) 2011: Was ist Jugendbildung? Positionen – Definitionen – Perspektiven. Weinheim/München
- Düx, Wibken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus 2009: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Wiesbaden
- Erben, Friedrun/Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus (Hg.) 2013: „Wir haben was zu sagen!“ Politische Bildung mit sozial benachteiligten Gruppen. Schwalbach/Ts.
- Galuske, Michael/Rauschenbach, Thomas 1997: Politische Jugendbildung in Ausbildung und Beruf. In: Hafeneger, Benno (Hg.): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 57-77
- Hafeneger, Benno (Hg.) 2013: Handbuch außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts.
- Hafeneger, Benno 2013a: Jugendliche und politische Bildung – politische Bildung und Jugend. In: deutsche jugend, H. 3, S. 105-111
- Hafeneger, Benno/Kanbicak, Türkan/Wenzel, Mirjam 2018: Extremismusprävention durch kulturelle Bildung. Frankfurt/M.
- Hafeneger, Benno/Kanbicak, Dilara/Kanbicak, Türkan 2020: Extremismusprävention im Grundschulalter. Frankfurt/M.

- Harring, Marius 2007: Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Bildung im Jugendalter. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hg.): Perspektiven der Bildung, Wiesbaden, S. 237-258
- Kohl, Wibke/Seibring, Anne 2012: „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn
- Lange, Dirk 2010: Monitor politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas 2010: Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Lüders, Christian/Behr-Heintze, Andrea 2009: Außerschulische Jugendbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 445-466
- Pothmann, Jens 2013: Gesetzliche Grundlagen, Wege der Finanzierung, Spektrum der Träger. In: Hafenecker, Benno (Hg.), a. a. O., S. 139-156
- Scherr, Albert 1997: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim
- Schröder, Achim 2013: Politische Jugendbildung. In: Hafenecker, Benno (Hg.), a. a. O., S. 173-186
- Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schroedter, Thomas 2004: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim
- Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ullrich 2019: Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin (Hg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Bd. 1, Wiesbaden, S. 693-712
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank 2012: Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.

Michael Görtler

Politische Bildung in der Sozialen Arbeit

1. Hinführung

Politische Bildung kommt in der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen Kontexten zur Geltung. Eine Definition, die an verschiedenen Stellen zu finden ist, bestimmt politische Bildung als sozialstaatliches Instrument zur Prävention, aber auch zur Intervention, um soziale und politische Probleme oder Herausforderungen der Demokratie zu bewältigen. Daneben gibt es noch andere Lesarten im Fachdiskurs, welche die Soziale Arbeit in ihrem Selbstverständnis als Disziplin und Profession tangieren. Dabei ist die Frage nach dem Verhältnis von Sozialer Arbeit und politischer Bildung noch nicht geklärt. Daher soll in diesem Beitrag in der gebotenen Kürze versucht werden, einschlägige Zugänge zur politischen Bildung in der Sozialen Arbeit herauszuarbeiten.

2. Zum Verhältnis von Sozialer Arbeit und politischer Bildung

Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Deutschland ist eng mit der Genese des Sozialstaats sowie den allgemeinen gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen verbunden (vgl. Hering/Münchmeier 2014). Der Begriff der Sozialen Arbeit ist dabei nicht eindeutig bestimmt (vgl. Thole 2012). Im Fachdiskurs sind bis in die Gegenwart hinein die beiden Traditionslinien der Sozialarbeit und Sozialpädagogik unter dem gemeinsamen Dach der Sozialen Arbeit zu erkennen, die unterschiedliche Vorstellungen von Theorie und Praxis transportieren (vgl. Merten 1998). Einen Referenzpunkt im Fachdiskurs stellt die deutschsprachige Definition des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) und des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit (DBSH) auf Basis der internationalen Definition der International Federation of Social Workers (IFSW) von 2014 dar: „Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der

Begriff

Soziale Arbeit

Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein.“ (FBTS/DBSH 2016) Diese Definition macht deutlich, dass die Soziale Arbeit die Mündigkeit, Emanzipation und Handlungsfähigkeit aller Menschen im Sinne einer Lebensbewältigung und Veränderung der Lebensverhältnisse fördern, aber auch das Gemeinwesen stärken will und sich dabei auf universale Werte und Normen wie die soziale Gerechtigkeit oder die Menschenrechte beruft. Dabei versteht sie sich nicht nur als politisch handelnde, sondern auch als politisch bildende Akteurin in der Demokratie, die mit einem weiten Politik- und Demokratiebegriff operiert, der nicht nur die institutionelle, sondern auch die gesellschaftliche und lebensweltliche Ebene fokussiert.

Die Analyse der Fachliteratur in der Sozialen Arbeit zeigt auf, dass der Begriff der politischen Bildung mit unterschiedlichen Bedeutungen verknüpft wird (vgl. etwa Bürgin 2017; Wagner/Lochner 2020). In einigen der einschlägigen Einführungs-, Hand-, Lehr-, Wörterbücher und Lexika finden sich eigene Einträge zur politischen Bildung (vgl. etwa Gill 2017; Glaß 2017), in anderen kommt der Begriff nur im Kontext zum Vorschein. Im Fachdiskurs finden sich Beiträge zu Theorie und Praxis der politischen Bildung in der Sozialen Arbeit, wobei mit fließenden Übergängen Verknüpfungen zu den Bezugswissenschaften wie etwa Pädagogik, Soziologie und Politikwissenschaft sowie zur Didaktik der schulischen und außerschulischen politischen Bildung hergestellt werden (vgl. Thimmel/Schäfer 2020). Eine systematische Analyse des Verhältnisses von Sozialer Arbeit und politischer Bildung liegt nach Kenntnis des Verfassers dieses Beitrags nicht vor. Aus den genannten Gründen wird in den folgenden Abschnitten anhand von zwei Perspektiven auf die politische Bildung in der Sozialen Arbeit eine Einordnung einschlägiger Zugänge versucht.

Begriff
politische
Bildung

3. Politische Bildung als Aufgabe und Handlungsfeld der Sozialen Arbeit

Politische
Bildung als
Aufgabe

In der Gegenwart geben Sozialpolitik und Sozialrecht der Sozialen Arbeit den Handlungsrahmen vor. Vor diesem Hintergrund lässt sich politische Bildung in der Sozialen Arbeit als sozialstaatliche Aufgabe begreifen. Dabei kann politische Bildung im Allgemeinen in unterschiedlichen Praxisfeldern mit unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten verortet werden, beispielsweise in der Erwachsenenbildung, Kinder- und Jugendhilfe oder Beratung. Im Besonderen richtet sich das politisch-bildende Angebot der Sozialen Arbeit an bestimmte Zielgruppen, nämlich Menschen, die sich in schwierigen Lebenslagen befinden (z. B. an von Armut, Diskriminierung und Exklusion Betroffene) und denen ein besonderer Hilfe-, aber auch (politischer) Bildungsbedarf zugesprochen wird.

Kinder- und
Jugendhilfe

Einen Fall für sich stellt das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe dar, das im Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder und Jugendhilfe geregelt ist. Dort werden in § 11 die Jugendarbeit (mit der außerschulischen Jugendbildung, zu der auch die politische Jugendbildung als ein möglicher Schwerpunkt gezählt wird) und in § 13 die Jugendsozialarbeit für sozial benachteiligte oder individuell beeinträchtigte Jugendliche als Aufträge deklariert. Beide verfolgen das Ziel, die individuelle und soziale Entwicklung des Jugendlichen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. In diesem Kontext spielt die Förderung der Partizipation als Dimension der Handlungsfähigkeit eine zentrale Rolle, einerseits als Beteiligung an Hilfeprozessen, andererseits an Entscheidungsprozessen in der Demokratie (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016). Das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist aufgrund der Vielzahl an öffentlichen und freien Trägern sowie Einrichtungen mit unterschiedlichen Leitbildern und Konzeptionen, aber auch Fachkräften mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen sehr heterogen ausgestaltet. In der Praxis stellt dieser Bereich einen Kristallisationspunkt von Sozialer Arbeit und politischer Bildung dar (vgl. AGJ 2017; Forum Jugendhilfe 2017). Im Fachdiskurs wird die politische Bildung zwischen Jugendarbeit, außerschulischer und non-formaler Jugendbildung sowie Jugendsozialarbeit verhandelt, wobei die Übergänge zur Sozialen Arbeit fließend sind (vgl. Hafener 2013; Keller et al. 2021); einen gemeinsamen Bezugspunkt bilden dabei Ansätze kritischer politischer Bildung (vgl. Lösch/Thimmel 2010).

4. Politische Bildung als Prinzip und Ziel der Sozialen Arbeit

Aus der Geschichte und Gegenwart einschlägiger Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit (vgl. Galuske 2013; Braches-Chyrek 2019) lässt sich ein Verständnis von politischer Bildung als Prinzip des Handelns herausarbeiten, das einerseits die Mündigkeit, Emanzipation und Handlungsfähigkeit der Adressatinnen und Adressaten im Sinne einer Lebensbewältigung und Veränderung der Lebensverhältnisse fördern und andererseits die Strukturen in Gesellschaft, Politik und Demokratie, aber auch in der Sozialen Arbeit selbst kritisch hinterfragen will. So verfolgt die Gemeinwesenarbeit, die auf den Ideen der Settlement-Bewegung fußt, die Intention, Menschen in schwierigen Lebenslagen durch Bildungsangebote vor Ort bei der Lebensbewältigung zu helfen. Im Zentrum steht die Hilfe zur Selbsthilfe, indem die gemeinsamen Ressourcen (z. B. Wissen, Können und Netzwerke) gebündelt werden, um die Lebensverhältnisse vor Ort zu verändern. Der Gedanke der Selbstorganisation wurde in der Sozialraumorientierung weiterentwickelt, die einem transdisziplinären Ansatz folgt. Die soziale Gruppenarbeit greift den Ansatz des sozialen Lernens sowie reformpädagogische Ideen auf und gewann im Zuge der Reeducation der Besatzungsmächte nach dem Ende des Nationalsozialismus an Bedeutung. Im Zentrum steht der Erwerb von Sozialkompetenz durch die gemeinsame Lernerfahrung in der Gruppe, die als Handlungs- und Reflexionsraum dient. Dieser Gedanke wurde ebenfalls weiterentwickelt und findet sich in Bildungsangeboten der Jugendarbeit, der außerschulischen Jugendbildung sowie der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wieder, beispielsweise in Verknüpfung mit demokratierelevanten Themen wie etwa Migration, Radikalisierung oder Extremismus. Die Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch et al. 2012) setzt am erlebten Alltag der Adressatinnen und Adressaten an und hinterfragt die Lebensverhältnisse kritisch. Über die Anerkennung und Wertschätzung der (gescheiterten) Bewältigungsversuche und das Aufdecken der Routinen, Zwänge, Widersprüche, (Selbst-)Täuschungen usw. soll die Handlungsfähigkeit der Betroffenen (wieder-)hergestellt werden. In diesem Kontext spiegelt sich zudem die Idee des Empowerment wider, im Sinne einer Lebensbewältigung, die als Lernprozess zur (Selbst-)Befähigung zum Handeln führt (vgl. Böhnisch 2012).

Prinzip

Aus dem Fachdiskurs, insbesondere den Theorien der Sozialen Arbeit, lassen sich unterschiedliche Deutungen der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession, die einem Verständnis von politischer Bildung als Ziel folgen, herausarbeiten. In diesem Kontext wird die Frage nach dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit zwischen Mensch, Gesellschaft und Politik in der Demokratie gestellt, insbesondere ihre Rolle als Akteurin, die politisch und bildend bzw. politisch-bildend tätig werden kann bzw. soll (vgl. Köttig et al. 2019). Die Analyse der Fachliteratur zeigt, dass dabei auf Diskurse aus den Bezugswissenschaften zu Menschenbildern und Ethik, Gesellschaftstheorie, politischer Theorie, Demokratietheorien usw. rekurriert wird und sich daraus unterschiedliche Strömungen entwickeln (vgl. Lambers 2018). Infolgedessen gibt es sowohl aufeinander bezogene als auch getrennt voneinander geführte Diskurse, wobei die Sozialarbeit und Sozialpädagogik als Traditionslinien erkennbar sind, insbesondere hinsichtlich der Deutung der Sozialen Arbeit als Hilfe, Fürsorge, Erziehung und Bildung (vgl. Hering/Münchmeier 2014). Vor diesem Hintergrund wird im Fachdiskurs die Soziale Arbeit im Kontext einer Erziehung zum mündigen Bürger (vgl. Mollenhauer 1959; Müller 2005; Dollinger et al. 2007), einer Bildung zum Subjekt (vgl. Winkler 2006; May 2017), einer sozialen und politischen Bildung und Erziehung (vgl. Sünder 2003 & 2012; Többe-Schukalla 2013; Claußen 2018), einer demokratischen Bildung (vgl. Köttig et al. 2019), einer politischen Pädagogik (vgl. Böhnisch/Schröer 2007), einer Pädagogik des Sozialen (vgl. Kunstreich/May 1999; Widersprüche 2016; Richter 2019) oder einer (Re-)Politisierung (vgl. Schäfer 2020) verortet sowie als kritisch handelnde (vgl. Kunstreich 2003; Widersprüche 2006; Anhorn et al. 2012) und politisch handelnde Akteurin (vgl. Staub-Bernasconi 2018) verstanden. Hinsichtlich der Einordnung dieser Zugänge zur politischen Bildung in der Sozialen Arbeit besteht aber noch Forschungsbedarf, weil sich dabei sowohl der Begriff der politischen Bildung als auch die Diskurse, auf die Bezug genommen wird, voneinander unterscheiden. Dies gilt auch für den Fachdiskurs um die Didaktik der Sozialen Arbeit (vgl. Debiel et al. 2020; Schilling 2020; Karber 2014), in dem Fragen der politischen Bildung im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte gestreift werden.

5. Fazit

Eine systematische Analyse des Verhältnisses zwischen politischer Bildung und Sozialer Arbeit, insbesondere die Standortbestimmung der politischen Bildung in der Sozialen Arbeit, ist ein Desiderat. Aus dem Fachdiskurs der Sozialen Arbeit können unterschiedliche Zugänge mit Bezügen zu Pädagogik, Soziologie und Politikwissenschaft sowie zur Didaktik der politischen Bildung herausgearbeitet werden, wobei die Grenzen zwischen den Bereichen fließend sind. Dabei handelt es sich mit Blick auf das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit nicht nur um eine Herausforderung auf der Ebene der Disziplin und Theorie, sondern auch auf der Ebene der Profession und Praxis. So wäre beispielsweise eine Selbstvergewisserung im Spannungsfeld zwischen Sozialer Arbeit und non-formaler politischer Bildung oder im Spannungsfeld zwischen Parteilichkeit und Neutralität gewinnbringend.

Literatur

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe) 2017: Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. 07./08. Dezember 2017. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische_Bildung_junger_Menschen.pdf (13.05.2021)
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (Hg.) 2012: Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden
- Böhnisch, Lothar 2012: Lebensbewältigung. In: Thole (Hg.) 2012, S. 219-233
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang 2007: Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim
- Braches-Chyrek, Rita 2019: Soziale Arbeit – die Methoden und Konzepte. Stuttgart
- Bürgin, Julika 2017: Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin, H. 12, S. 68-74
- Claußen, Bernhard 2018: Politische Bildung – Pädagogikum im Kontext und Spektrum Sozialer Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarb. Aufl., München, S. 1166-1174
- Debiel, Stefanie/Lamp, Fabian/Escher, Kristin/Spindler, Claudia (Hg.) 2020: Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen/Berlin/Toronto
- Dollinger, Bernd/Müller, Carsten/Schröer, Wolfgang (Hg.) 2007: Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers. Entwürfe zur Konstitution der modernen Gesellschaft. Wiesbaden

- FBTS/DBSH 2016: Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichs Soziale Arbeit und DBSH. 10. September 2016. Berlin/Karls-
horst.
- Forum Jugendhilfe 2017: Im Fokus: Politische Bildung. H. 4
- Galuske, Michael 2013: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Bearbeitet von Karin Bock und Jessica Fernandez Martinez. 10. Aufl., Weinheim/Basel
- Gill, Thomas 2017: Politische Bildung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8., völlig überarb. und aktual. Aufl., Baden-Baden, S. 659-661
- Glaß, Christian 2017: Politische Bildung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 8., vollständig überarb. und aktual. Aufl., Weinheim/Basel, S. 723-727
- Hafeneger, Benno (Hg.) 2013: Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. 2., ergänzte und überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard 2014: Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Aufl., Weinheim/Basel
- Karber, Anke 2014: Sozialpädagogik und Didaktik. Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis. Baltmannsweiler
- Keller, Andrea/Pingel, Andrea/Weber, Karl/Lorenz, Andreas (Hg.) 2021: Politische Bildung und Jugendsozialarbeit gemeinsam für Demokratie. Neue Wege der Primärprävention. Schwalbach/Ts.
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) 2016: Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel
- Köttig, Michaela/Röh, Dieter/Hark, Sabine/Thiessen, Barbara 2019: Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation. Berlin
- Kunstreich, Tim/May, Michael 1999: Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, H. 73, S. 35-52
- Lambers, Helmut 2018: Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 4., überarb. und erw. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) 2010: Kritische politische Bildung: Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- May, Michael 2017: Soziale Arbeit am Gemeinwesen. Ein theoretischer Begründungsrahmen. Opladen/Berlin/Toronto
- Merten, Roland 1998: Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg
- Mollenhauer, Klaus 1959: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim

- Müller, Carsten 2005: Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn
- Richter, Helmut 2019: Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlagen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung. 2. Aufl., Wiesbaden
- Schäfer, Stefan 2020: Re-Politisierung und politische Bildung. Zugänge zur politischen Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra, 44. Jg., H. 1, S. 13-16
- Schilling, Johannes 2020: Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 8., aktual. Aufl., München
- Staub-Bernasconi, Silvia 2018: Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Opladen/Berlin/Toronto
- Sünker, Heinz 2003: Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Sünker, Heinz 2012: Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole (Hg.) 2012, S. 249-266
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan 2012: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole (Hg.) 2012, S. 175-196
- Thimmel, Andreas/Schäfer, Stefan 2020: Politische Bildung und Soziale Arbeit. 17. November 2020. <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/soziale-arbeit> (01.07.2021)
- Thole, Werner 2012: Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In: Thole (Hg.) 2012, S. 19-72
- Thole, Werner (Hg.) 2012: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl., Wiesbaden
- Többe-Schukalla, Monika 2013: Paradigmen der politischen Bildung und Erziehung in ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Benz, Benjamin/Rieger, Günter/Schönig, Werner/Többe-Schukalla, Monika (Hg.): Politik Sozialer Arbeit, Bd. 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim/Basel, S. 166-181
- Wagner, Leonie/Lochner, Barbara 2020: Politische Bildung als Anspruch und Auftrag Sozialer Arbeit heute: Von der Notwendigkeit, Politische Bildung und Soziale Arbeit zusammen zu denken. In: Sozial Extra, 44. Jg., H. 1, S. 4-6
- Widersprüche 2016: Pädagogik des Sozialen – ein Schritt zu Demokratie als Lebensform. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, H. 142
- Winkler, Michael 2006: Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Badawia, Tarek/Luckas, Helga/Müller, Heinz (Hg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 55-80

Hans-Georg Golz, Andreas Kost

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung

Warum bedürfen demokratische, postdiktatorische Gesellschaften wie die deutsche der politischen Bildung, zumal der staatlich veranstalteten? Kann man aus der Geschichte lernen? Denkt man etwa an den Parlamentarischen Rat, so wurde bei dessen Erarbeitung des Grundgesetzes versucht, aus „Weimar“ und der deutschen Katastrophe von 1933 Lehren zu ziehen.

**Demokratie-
erziehung**

Demokratie muss gelernt und gepflegt werden. Ziel staatlich veranstalteter, überparteilicher politischer Bildung in Deutschland ist es seit über 70 Jahren, systematische Kenntnisse über die Demokratie zu vermitteln und Kompetenzen für demokratisches Handeln zu bilden, um die Zivilgesellschaft in Deutschland und Europa zu stärken. Oder, wie es im derzeit gültigen Erlass über die Bundeszentrale für politische Bildung heißt: „Die Bundeszentrale hat die Aufgabe, durch Maßnahmen der politischen Bildung Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken“ (Bundesministerium des Innern 2001). Für die Landeszentralen für politische Bildung gilt im Grundsatz dasselbe Prinzip. Die Akteure im öffentlichen Auftrag, die Bundeszentrale wie die Landeszentralen, sollen politische Themen möglichst objektiv und offen für kontroverse Meinungen behandeln. Das heißt nicht, dass sie selbst nicht Position beziehen, orientiert am Normengefüge unseres Grundgesetzes. Doch müssen Werturteile kenntlich sein. Und sie arbeiten selbstverständlich überparteilich.

**Überpartei-
lichkeit**

Erfolgreiche politische Bildung erzeugt im Idealfall ein empathisches Verhältnis zur Demokratie als der gesellschaftlichen Ordnung, die den größten individuellen Nutzen und die größte individuelle Freiheit garantiert. Eines indes ist gewiss: Der Erfolg politischer Bildung ist nicht immer vorherseh- oder gar planbar. So kann sich die Diskrepanz zwischen der Intention einer Maßnahme und dem, was die Maßnahme tatsächlich beim Individuum bewirkt, als nur schwer überbrückbar erweisen. Regelmäßige Evaluationen der Maßnahmen politischer Bildung sind zur Qualitätssicherung unverzichtbar.

Evaluation

Politische Bildung ist untrennbar mit demokratischen Verhältnissen und öffentlichen Debatten verknüpft. Unter undemokratischen Zuständen verdient politische Bildung diesen Namen nicht; im Kaiserreich gab es *staatsbürgerliche Erziehung*, in der DDR *Staatsbürgerkunde*.

Es gibt in demokratischen Gesellschaften zahllose Akteure und Orte der politischen Bildung: Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, Dozentinnen und Dozenten an Hochschulen, parteinahe und -ferne Stiftungen; Gewerkschaften, die Bundeswehr, freie Träger der Jugend- und Erwachsenenbildung. Auch die freie Presse und die elektronischen Medien, zumindest die öffentlich-rechtlichen, haben selbstverständlich einen Auftrag zur politischen Bildung.

Deutschland ist eine sehr junge Demokratie. Erst nach der Novemberrevolution 1918 setzte sie sich im Deutschen Reich durch. Die Weimarer Republik indes war zeit ihrer Existenz fragil. Nach dem Ende des verbrecherischen NS-Regimes und der bedingungslosen Kapitulation der Wehrmacht war politische Bildung im Auftrag der Alliierten darauf ausgerichtet, die Deutschen zu Demokraten zu erziehen und ein Fortbestehen der nazistischen Ideologie zu verhindern. Mithilfe von Literatur, Filmen, Vorträgen und auch Kunstausstellungen wurde über den Nationalsozialismus aufgeklärt und die Ziele und Werte der Demokratie wurden vermittelt.

Die Alliierten suchten Unterstützung bei den Deutschen, die an demokratische Traditionen Deutschlands vor dem Nationalsozialismus anknüpfen konnten und wollten. Anstöße kamen aus der Pädagogik, aus der christlichen Publizistik und der neu etablierten Politikwissenschaft an den Universitäten. Diskussionen um eine Aufarbeitung der Vergangenheit verstärkten bereits Ende der 1950er-Jahre die Ansätze einer wissenschaftlichen Begründung und professionellen Arbeit. In den 1960er-Jahren fand schließlich ein Übergang von eher erziehungsphilosophischen Theorien zu fachdidaktischen Diskussionen der politischen Bildung statt.

Akteure
politischer
Bildung

Geschichte
der deutschen
Demokratie

1. Tradition und frühe Jahre

Schon vor Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurde im heutigen Nordrhein-Westfalen eine *Staatsbürgerliche Bildungsstelle* begründet. Entsprechende Organisationen gab es bald in den meisten westdeutschen Ländern, auch wenn einige dieser *Arbeits- und Bildungsgemeinschaften* nicht den späteren Landeszentralen für poli-

Gründung von
Landes-
zentralen

tische Bildung entsprachen und der heute gängige Name zu den jeweiligen Entstehungszeiten häufig noch nicht verwendet wurde.

Am 6. und 7. Februar 1954 tagten in München die Ministerpräsidenten der Länder: Sie beschlossen, in allen Ländern Einrichtungen für die staatsbürgerliche Bildungsarbeit ins Leben zu rufen (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Landeszentralen für politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland

| Gründungsjahr | Name |
|-----------------------|---|
| 1946 | Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen |
| 1950 | Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg |
| 1953 | Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz |
| 1954 | Hessische Landeszentrale für politische Bildung |
| 1954 | Landeszentrale für politische Bildung Bremen |
| 1955 | Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit |
| 1955-2004, seit 2017* | Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung |
| 1956 | Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Berlin |
| 1956 | Landeszentrale für politische Bildung Hamburg |
| 1957 | Landeszentrale für politische Bildung Schleswig-Holstein |
| 1957 | Landeszentrale für politische Bildung des Saarlandes |
| 1991 | Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern |
| 1991 | Sächsische Landeszentrale für politische Bildung |
| 1991 | Landeszentrale für politische Bildung des Landes Sachsen-Anhalt |
| 1991 | Landeszentrale für politische Bildung Thüringen |
| 1991 | Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung |

* Zum 31. Dezember 2004 wurde – einmalig in der Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung auf Beschluss der damaligen Landesregierung unter Führung des Ministerpräsidenten Christian Wulff aufgelöst. Diese Fehleinschätzung wurde im Januar 2017 durch die rot-grüne Landesregierung korrigiert und die Landeszentrale in Hannover wiedergegründet.

Formale
Organisation
der Landes-
zentralen

Die organisatorische Ausprägung und die Anbindung der Landeszentralen im staatlichen Bildungsauftrag variieren in den Bundesländern. Dies entspricht dem föderalen Geist der Bundesrepublik Deutschland, die als bundesstaatliches Gebilde in den Ländern eigene Zustän-

digkeiten im Bildungsbereich und auch verschiedene politische Kulturen abbildet. So gibt es unmittelbare Anbindungen an Staatskanzleien (Ministerpräsidenten/Ministerpräsidentinnen), unterschiedliche Fachministerien, aber auch Ressortierungen als nachgeordnete Behörden bzw. Behördenteile von Ministerien. Auch existiert eine Zuordnung an Landtage, wie in Schleswig-Holstein und in Baden-Württemberg. Neu ist das organisatorische Modell der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, die eine teilrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts im Geschäftsbereich des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus ist. Auf jeden Fall eint die Landeszentralen für politische Bildung als staatliche Bildungseinrichtungen in Deutschland die Aufgabe, die demokratische Kultur in den Ländern zu stärken. Die Kooperation mit der Bundeszentrale ist eng und erfolgt immer dort, wo es gilt, die Kräfte zu bündeln.

Etwas anders stellte sich die historische Entwicklung der *Bundeszentrale für politische Bildung* dar. In der jungen Bundesrepublik sollte sie so etwas wie ein Gegengewicht zum Verfassungsschutz bilden, sie sollte, wie es in den überlieferten Dokumenten heißt, als „positiver Verfassungsschutz“ wirken (Hentges 2013). Geheimdienste waren in der Zeit des Nationalsozialismus und auch im Parallelstaat DDR Teil eines totalitären Systems (gewesen) und riefen entsprechende Vorbehalte hervor.

Der 1952 gewählte Name warf Erinnerungen auf: *Bundeszentrale für Heimatdienst* (BfH). Man berief sich auf die seit November 1919 als *Reichszentrale für Heimatdienst* wirkende Einrichtung der Weimarer Republik. Diese war hervorgegangen aus der ab März 1918 tätigen *Zentralstelle für Heimatdienst*. Es ging damals darum, die Widerstandskraft der Heimatbevölkerung in der Endphase des Weltkriegs ideologisch zu stärken.

Die Weimarer Republik übernahm das Instrument und verankerte es im Reichskanzleramt, um Kenntnisse über das neue Verfassungssystem zu verbreiten (vgl. Wippermann 1976). Die Reichszentrale versuchte sich in der Schulung von Rednern und der Unterstützung republikfreundlicher Kräfte sowie der Vermittlung von Kenntnissen über die parlamentarische Demokratie. Dabei konzentrierte sie sich auf „staatsbürgerliche Aufklärung“, auf eine „Erziehung zum Staat“ und eine formale, institutionelle Kenntnisvermittlung, ohne die Entwicklung demokratischer Bewusstseinsstrukturen in der Bevölkerung zu fördern. Die Nationalsozialisten lösten die Reichszentrale sehr rasch nach ihrem Machtantritt 1933 auf.

Entwicklung
der Bundes-
zentrale

Weimarer
Republik

Nach dem Krieg konnte die Reichszentrale in der jungen Bundesrepublik in Form der BfH eine demokratische Wiedergeburt feiern. Ihr Auftrag war durchaus vergleichbar mit dem am Ende des Ersten Weltkriegs: Nach dem Ende eines maroden, undemokratischen Regierungssystems sollte die Bevölkerung mit der parlamentarischen Regierungsform und der Demokratie vertraut gemacht werden.

Es dauerte bis zum November 1952, bis das Haus als Behörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Innern seine Arbeit aufnahm. Zum ersten Direktor der BfH wurde Dr. Paul Franken berufen. Der Historiker hatte sich im Widerstand engagiert; er zählte zu den engsten Vertrauten Konrad Adenauers.

Aufgaben nach Gründung der Bundesrepublik In den 1950er-Jahren konzentrierte sich die BfH auf die Förderung von freien Bildungsträgern und die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. So sollten Werte und Spielregeln der Demokratie vermittelt und der Prozess der europäischen Aussöhnung und Einigung unterstützt werden. Die Aufarbeitung des Nationalsozialismus sowie die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus waren zentrale Handlungsfelder. Laut Gründungserlass sollte das Ziel der BfH darin bestehen, den demokratischen und europäischen Gedanken im deutschen Volk zu festigen. Ende der 1960er-Jahre wurde ihre Aufgabenstellung erweitert: Die Bürgerinnen und Bürger sollten zur politischen Mitwirkung motiviert werden. 1963 erfolgte die Umbenennung in *Bundeszentrale für politische Bildung* (BpB).

2. 1970er- und 1980er-Jahre

Diskussionen um den Auftrag politischer Bildung Die 1970er-Jahre waren geprägt von Auseinandersetzungen über das Selbstverständnis politischer Bildung: Sollte sie eher emanzipatorischen oder affirmativen Charakter haben? Auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Jahr 1976 gelang es, mit dem Beutelsbacher Konsens einen Minimalkonsens zu finden, der bis heute Gültigkeit hat (vgl. Wehling 1977). Hier wurden drei Prinzipien festgeschrieben:

- das Überwältigungsverbot (keine Indoktrination);
- die Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik – was in der Gesellschaft kontrovers ist, soll auch kontrovers präsentiert werden – (Kontroversitätsgebot);
- das Ziel, die Lernenden zu befähigen, ihre Interessen zu erkennen und zu formulieren.

In den 1970er-Jahren standen neben den klassischen Aufgabenfeldern vor allem Wirtschaftsfragen, die Ostpolitik sowie das Phänomen des Terrorismus im Vordergrund. Daneben wurden neue didaktische Konzepte entwickelt. Umweltprobleme, Friedens- und Sicherheitspolitik sowie die Neuen Sozialen Bewegungen beherrschten die Arbeit in den 1980er-Jahren, bevor der Fall der Mauer, die deutsche Einheit und das Ende des Ost-West-Konflikts die Agenda bestimmten. Am 26. Mai 1997 wurde im sogenannten Münchner Manifest der Bildungsauftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für das 21. Jahrhundert festgeschrieben (http://www.lpb-bw.de/muenchner_manifest.html). Es trägt den Titel „Demokratie braucht politische Bildung“.

Münchner
Manifest

Zur Jahrtausendwende kam es zur umfassenden organisatorischen und inhaltlichen Neuausrichtung politischer Bildung im öffentlichen Auftrag. Das Spektrum wurde um die Themen Integration und Migration, Demografie, die Zukunft des Sozialstaats und der sozialen Marktwirtschaft sowie Gewaltphänomene in der Gesellschaft erweitert. Als neue Zielgruppe – neben Multiplikatoren, Meinungsführern und politisch Interessierten – wurden verstärkt Jugendliche und junge Erwachsene sowie die Berufsaktiven definiert. Auch die in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sind wichtige Adressaten für die politische Bildung.

Neue
Themen-
bereiche und
Adressaten

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung entwickeln eine Vielzahl zielgruppenspezifischer Maßnahmen. Sie greifen aktuelle und zeithistorische Themen mit Veranstaltungen, Printprodukten, audiovisuellen und Online-Produkten auf. „Dicke Bücher“ gehören ebenso dazu wie Online-Dossiers, Podcasts, Webinare, DVDs, Zeitschriften, Social-Media-Projekte, Studienreisen, der berühmte Wahl-O-Mat, Kinoseminare oder Journalistenfortbildungen. Zudem unterstützen und fördern eine ganze Reihe von Zentralen ihre jeweilige plurale politische Bildungslandschaft (z. B. anerkannte Einrichtungen der politischen Weiterbildung oder Gedenkstätten).

Angebote

3. Politische Bildung heute

Politische Bildung in Deutschland verfügt über ein weitverzweigtes Netz an staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen, das in Europa einzigartig ist. Eine wichtige Aufgabe der Bundeszentrale und der Landeszentralen liegt darin, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse

„herunterzubrechen“ und nutzbar zu machen. Dafür wird auch anwendungsorientierte Forschung beauftragt, wenngleich keine formelle Forschungsförderung übernommen wird.

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung setzen neben Wissensvermittlung auch auf mittel- und langfristige Veränderungsprozesse. Politische Bildung wirkt dadurch, dass sie Fakten einsetzt, dass sie mit Informiertheit und eigener Urteilsbildung dazu beiträgt, den Menschen Sachzusammenhänge zu vermitteln, damit diese wiederum Demokratiekompetenz erwerben, die insbesondere auf Urteils- und Handlungsfähigkeit gründet und letztlich zum politischen und gesellschaftlichen Dialog befähigt.

Politische Bildung bzw. Demokratiebildung zielt in ihrem Kern zuerst positiv auf die Realisierung der Rechte der Mitentscheidung bzw. Mitwirkung und nicht negativ auf die Vorbeugung von Demokratiefeindlichkeit. Eine förderpolitische Eingrenzung z. B. auf Extremismus- oder gar Kriminalitätsprävention wäre eine konzeptionelle Verkürzung und Funktionalisierung politischer Bildungsarbeit.

Die politische Bildung steht aktuell vor großen Herausforderungen. Dazu gehören neben den Folgen der Corona-Pandemie, der umfassenden Digitalisierung, dem Erstarken von Populismus und Extremismus erhebliche Veränderungen im Partizipationsverhalten der Bürgerinnen und Bürger: Für die politische Willensbildung ist es von großer Bedeutung, dass sich junge Menschen fast ausschließlich in digitalen Räumen bewegen. Das Internet ist zur *Echokammer* von umfassender Informationsgewinnung, aber auch von zahllosen *Fake News* und Verschwörungsmymen geworden. Hierauf muss politische Bildung reagieren. So garantieren qualitätsgeprüfte Publikationen und Online-Formate Orientierung und seriöse Information angesichts eines kaum mehr überschaubaren Angebots im Internet und auf dem Buchmarkt und einer mitunter unkontrollierbaren und ungeprüften Informationsflut. Politische Bildung basiert auf Information und Wissen, aber sie erschöpft sich nicht darin. Ziel der außerschulischen politischen Bildung ist es, dass aus aufgeklärten Bürgern aktive werden, die verinnerlicht haben, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie leben, kein unverrückbarer Zustand sind, sondern über politische Partizipation gestaltbar und veränderbar. Politische Bildung möchte dazu beizutragen, dass die Menschen ihre eigene politische Meinung entwickeln, dass sie sich politische Urteilkraft aneignen, statt in unreflektierter Anpassung zu verharren. Es geht bei der politischen Bildung um Wissen, Einstellungen

Gesellschaftliche Herausforderungen

Bildungsziele

und Handlungs- sowie Urteilskompetenz – und nicht etwa um die Pflege von Gesinnungen.

In der politischen Bildung werden durchaus tagesaktuelle Fragen behandelt. Aber zugleich kann konstatiert werden, dass politische Bildung sich immer auch an epochalen und künftigen Herausforderungen orientiert, etwa dem Abbau von gesellschaftlich bedingter Ungleichheit, dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, der Sicherung des Friedens oder der Fähigkeit zur Orientierung in einer unübersichtlicher gewordenen Informations- und Kommunikationswelt.

Eine besondere und wachsende Bedeutung wird der historisch-politischen Bildung zukommen, im Geschichtsunterricht und im Politikunterricht, aber auch in der außerschulischen politischen Bildung. Denn es sind längst nicht mehr „Anfänge“, die wir beobachten und denen es zu wehren gilt. Entgleisungen und extremen Äußerungen nicht neutral gegenüberzustehen heißt für die politische Bildung, selbst Aktivistin, ja, Agendasetterin zu werden für die Grundwerte unserer freiheitlichen Gesellschaft.

Wachsende
Bedeutung
historisch-
politischer
Bildung

Politische Bildung kann nicht ohne Weiteres Entwicklungen und Einstellungen konterkarieren, die tief verankert sind. Hier gilt es, nicht den Eindruck zu erwecken, dass politische Bildung quasi eine Imprägnierung gegen antisemitische und andere extremistische Ideologien böte. Denn politische Bildung ist mehr als Extremismusprävention und keine „gesellschaftspolitische Feuerwehr“.

Politische Bildung legt angesichts von sozialer Ungleichheit und der zu beobachtenden Abwendung von politischen Prozessen und Institutionen ihren Schwerpunkt auf die Förderung politischer und gesellschaftlicher Teilhabe. Politische Bildung kann Grundwerte und menschenrechtliche Normen verständlich machen und auf eine zivile demokratische Grundhaltung abzielen. Darüber hinaus kann sie dabei unterstützen, einen Sinn, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass das Aushalten von Unterschieden, ja, die Bekräftigung von Ambiguität und Diversität, ein kostbarer Wert unserer freiheitlichen pluralen Grundordnung ist.

Der notwendige politische Austausch, die Konfliktaustragung, der Streit gelingt dann besser, wenn wir uns an Regeln halten. Zugleich dürfen Emotionen nicht ausgeblendet werden. Sie sind für die politische Bildung zweierlei: Zugangsmöglichkeiten zu ihren Adressatinnen und Adressaten sowie Anknüpfungspunkte für dieselben, sich mit Politik auseinanderzusetzen. Letzten Endes geht es um die Frage „Was bewegt euch?“.

Politische Bildung ist immer auch Platzhalter für kontroverse Aushandlungsprozesse, für die es selbstverständlich Differenzen, Heterogenität und Offenheit braucht. Politische Bildung sollte sich nicht von aktuellen Krisendiskursen treiben lassen, sondern auf die Zukunft gerichtete Handlungsspielräume in den Blick nehmen.

Für die 2020er-Jahre scheinen zwei Dinge besonders hervorhebenswert: Wir haben bewiesen, dass wir als Gesellschaft erfolgreich mit Unsicherheit und Nicht-Wissen umgehen können. Und: Wir haben als Gesellschaft gezeigt, erlebt und erfahren, dass wir überindividuell und solidarisch handeln können.

4. Ausblick

Es wäre eine Illusion, zu glauben, man könne alle Milieus und Schichten in gleicher Weise mit politischer Bildung erreichen. In Zukunft werden zielgruppenspezifische Angebote immer wichtiger werden. Als politische Bildnerinnen und Bildner müssen wir uns verstärkt interaktiven Netzwerken öffnen und neue Formen der Interaktivität etablieren.

Der Ausbau der Präsenz in den sozialen Netzwerken etwa ist nicht unproblematisch, erwartet man von politischer Bildung auch im Web 2.0 zu Recht große Sorgfalt und Kompetenz. Hier werden künftig erhebliche Sach- und Personalmittel gebunden werden.

Staatliche politische Bildung muss auch künftig den Spagat zwischen politischen Zumutungen, stetig wachsenden öffentlichen Anforderungen und wissenschaftlichen Befunden wagen und aushalten. Jeder Propagandaverdacht oder eine Indienstnahme durch aktuelle (Regierungs)Politik ist für die Rezeption und den Ruf politischer Bildung fatal. Der Fokus von Politik und Öffentlichkeit garantiert große Wahrnehmung und eine immer größere Kompetenzzuschreibung. Beidem muss politische Bildung im 21. Jahrhundert souverän gerecht zu werden versuchen.

Die Digitalisierung verändert auch die politische Bildung, Bürgerinnen und Bürger verlangen verstärkt nach Möglichkeiten der unmittelbaren Partizipation. Dass dabei die nicht netzaffinen, vielleicht „politikfernen“ oder gar „bildungsfernen“ Bürgerinnen und Bürger nicht aufs Neue abgehängt werden – darin liegt eine der größten Herausforderungen für die Arbeit der Zentralen für politische Bildung.

Zielgruppen-
spezifische
Angebote

Heraus-
forderung
Digitalisierung

Literatur

- Bundesministerium des Innern 2001: Erlass über die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). <https://www.bpb.de/die-bpb/51244/der-bpb-erlass> (30.03.2021)
- Hentges, Gudrun 2013: Staat und politische Bildung. Von der Zentrale für Heimatdienst zur Bundeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden
- Münchener Manifest 1997: Demokratie braucht politische Bildung. Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung (ZpB). http://www.lpb-bw.de/muenchner_manifest.html (30.03.2021)
- Wehling, Hans-Georg 1977: Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart
- Wippermann, Klaus 1976: Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik. Bonn

Christoph Kühberger

Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung: Verbände, Materialien und Onlineangebote

1. Annäherungen

Lehrer/-innen sowie Trainer/-innen im Bereich der politischen Bildung sind nicht auf sich selbst zurückgeworfen, wenn es darum geht, an pädagogisch-didaktischen Neukonzeptionen oder aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen teilzuhaben oder auch aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen für ihre je persönlichen Vermittlungssituationen zu didaktisieren. Der vorliegende Beitrag versucht daher, einen Einblick in jene Möglichkeiten zu geben, die im deutschsprachigen Raum¹ – also in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Luxemburg und in Südtirol – zur Verfügung stehen, um den Anschluss an aktuelle politikdidaktische Entwicklungen nicht zu verlieren. Im Fokus stehen dabei nicht die Möglichkeiten einer Aus- oder Weiterbildung (etwa im Rahmen von Lehramts- oder speziellen Masterprogrammen im tertiären Bildungssektor), sondern Angebote von facheinschlägigen Anlaufstellen und wissenschaftlichen Plattformen, welchen im Rahmen der politischen Bildung die Rolle von „Multiplikatoren“ zukommt. Dabei ist es unmöglich, die gesamte Gemengelage aller im deutschsprachigen Raum vorhandenen Optionen hier vorzustellen, weshalb es sich hierbei um eine notgedrungen vorläufige und stets auszubauende Perspektive auf das Feld der politischen Bildung handelt. Dieser Beitrag systematisiert drei grobe Felder, in denen Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung ausgemacht werden konnten: (1) Motoren des wissenschaftlichen Austauschs, (2) Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial und (3) „hands on“-Angebote im Internet.²

Multiplika-
toren-
Angebote

2. Vereine und Verbände als Motoren des wissenschaftlichen Austauschs

Die Strukturen von Vereinen oder Verbänden, die sich der Förderung, Weiterentwicklung und Vernetzung von politischen Bildner/-innen

annehmen, sind in allen hier besprochenen Ländern höchst unterschiedlich ausgestaltet.

In Deutschland sind wichtige Impulsgeber vor allem die „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)“ (www.gpje.de), eine wissenschaftliche Fachgesellschaft, die sich der Förderung der schulischen und außerschulischen politisch-gesellschaftlichen Bildung in Forschung und Lehre verschrieben hat, sowie die „Deutsche Vereinigung für Politische Bildung“ (www.dvpb.de), welche sich vorrangig an Praktiker/-innen in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung wendet. Neben den Fachgesellschaften sind es vor allem die wissenschaftlichen Zeitschriften, in denen die laufenden fachdidaktischen Diskussionen sichtbar werden, so etwa im „Journal of Social Science Education“ („Journal für sozialwissenschaftliche Studien und ihre Didaktik“, www.jsse.org), welches online Fachdiskussionen und fachdidaktische Tools zur Verfügung stellt, im „Journal für politische Bildung“, in „Polis“ und in der „Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ (alle Wochenschau Verlag). Zu beachten gilt es aber auch die vielen regionalen Fachzeitschriften der politischen Bildung (z. B. in Bayern „Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte“, www.blz.bayern.de/publikation/einsichten-und-perspektiven-12021.html). Einen nicht unbeträchtlichen Anteil an der wissenschaftlichen und praxisnahen Weiterentwicklung der politischen Bildung haben in Deutschland zudem die Landeszentralen für politische Bildung sowie die Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) und ihre gemeinsame „Bundesarbeitsgemeinschaft Politische Bildung (BAG)“ (www.politische-bildung.de).

In Österreich formierte sich 2009 die „Interessengemeinschaft Politische Bildung“ (www.igpb.at) mit dem Ziel, schulische und außerschulische Bildungsarbeit im Bereich der Politischen Bildung zu fördern. Dieser Verein versucht, sowohl akademische Kreise der Politikdidaktik als auch Lehrer/-innen und außerschulische politische Bildner/-innen aus der Praxis, welche an Fragestellungen der konstruktiven Weiterentwicklung der politischen Bildung interessiert sind, anzusprechen. Die bereits länger etablierte „Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung“ (www.politischebildung.at) konzentriert sich hingegen in ihrer Arbeit verstärkt auf den Bereich der Erwachsenenbildung, wobei die schulische Arbeit eine eher untergeordnete Rolle einnimmt. Durch die spezielle Struktur der österrei-

GPJE und
DVPB

Wissenschaftliche
Fachzeitschriften

Vereinigungen
in Österreich

Verschran-
kung von
Geschichte
und Politi-
scher Bildung

chischen Bildungslandschaft und die traditionelle Verschran-
kung zwischen den Unterrichtsfächern „Geschichte“ und „Sozialkunde/
Politische Bildung“ gilt es, auch geschichtsdidaktische Vereinigungen
wahrzunehmen, da auch dort traditionellerweise Fragen der politi-
schen Bildung erörtert werden („Gesellschaft für Geschichtsdidaktik
Österreich“/ÖGD, www.gdoe.at). Eine besondere Position erlangte
in Österreich auch das „Bundeszentrum für Gesellschaftliches Ler-
nen“ (ehemals „Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und
Politische Bildung“/ZAG) als Kooperationsprojekt zwischen dem
österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung und der Pädagogischen Hochschule Salzburg, das auch
in enger Verbindung mit der Geschichts- und Politikdidaktik der
Universität Salzburg steht. Es handelt sich dabei um ein Forschungs-
und Entwicklungszentrum, das dazu beitragen soll, die Qualität von
Geschichts- und Politikunterricht nachhaltig zu verbessern sowie die
Forschung im Bereich der Geschichts- und Politikdidaktik in Öster-
reich weiterzuentwickeln (www.geschichtsdidaktik.com). Daneben
sollten aber auch andere universitäre Initiativen, wie an der Univer-
sität Wien (fdzgeschichte.univie.ac.at) oder der Universität Graz
(www.rfdz-geschichte.at), Beachtung finden, genauso wie [www.erin-
nern.at](http://www.erin-
nern.at), eine Initiative, die vorrangig *Holocaust Education* im Sinn
eines historisch-politischen Lernens vertritt. Seitens der österrei-
chischen Bildungsverwaltung engagiert sich vor allem das „Zentrum
Polis – Politik in der Schule“ (www.politik-lernen.at), welches vom
österreichischen BMBWF beauftragt ist und unterschiedlichste Ak-
tivistäten im Bereich der formalen Bildung bündelt. Das Zentrum ist
daher am ehesten vergleichbar mit der Stellung von deutschen Bun-
des- bzw. Landeszentralen. Eine nicht zu unterschätzende Arbeit
leistet auch das „Forum Politische Bildung“ in Wien ([www.politi-
schebildung.com](http://www.politi-
schebildung.com)), welches mit seiner auch online abrufbaren Zeit-
schrift „Informationen zur Politischen Bildung“ ein seit Jahren akti-
ver Motor der politischen Bildung ist. Daneben bot die Zeitschrift
„Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische
Bildung“ des „Vereins für Geschichte und Sozialkunde“ bis 2018
jährlich vier Ausgaben, welche deutschsprachige Diskurse aufnah-
men, innerösterreichische Entwicklungen bzw. Diskussionen auf-
zeigten sowie Unterrichtsbausteine zur Verfügung stellten. Die aktu-
elleren Publikationen dieser Stakeholder können über eine kategori-
ale Suchmaschine abgerufen werden ([www.geschichtsdidaktik.com/
materialien-für-den-unterricht/suchmaschine](http://www.geschichtsdidaktik.com/
materialien-für-den-unterricht/suchmaschine)).

Eine ähnliche Verflechtung zwischen den Fächern „Geschichte“ und „Politische Bildung“ kann man in der Schweiz erkennen. Auch dort wird die historisch-politische Bildungsarbeit maßgeblich von Geschichtslehrern/-innen mitgetragen, weshalb in der Schweiz die Expertisen und Zentren des Austausches im Kontext der Geschichtsdidaktik zu suchen sind, so etwa bei der „Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik“ (www.dggd.ch), am „Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik“ (www.fhnw.ch/ph/pbgd bzw. www.politiklernen.ch) oder am „Zentrum für Demokratie Aarau“ (www.zdaarau.ch). Daneben sind es oft auf Vereinesebene oder über Stiftungen etablierte Formate, welche bestimmte Anliegen der politischen Bildung vorantreiben. Dazu zählen etwa Jugendparlamente, initiiert vom „Dachverband Schweizer Jugendparlamente“ (www.ds.ch), oder politische Debattierklubs der „Stiftung Dialog – Campus für Demokratie“ (www.yes.swiss/programme/jugenddebattiert), Anliegen der Menschenrechtsbildung (www.humanrights.ch) oder des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltigkeit (werden beide über „education21“ koordiniert; www.education21.ch) sowie einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit nationaler Politik im Verein „Schulen nach Bern“ (www.schulen-nach-bern.ch).

Schweiz:
politisch-
historische
Bildung

Angebote von
Vereinen und
Stiftungen

In Luxemburg wurde 2016 eine neue öffentliche Stiftung zur Förderung der politischen Bildung gegründet, das „Zentrum für politische Bildung (ZpB)“ (vgl. den Beitrag von Schoentgen in diesem Band). Für Südtirol und die dortigen Grundlagen der politischen Bildung sind vor allem zwei Anlaufstellen zu beachten, nämlich das Angebot der Provinz Bozen zur „cittadianza attiva“ (www.provinz.bz.it/politische-bildung) und die Hinweise des „Pädagogischen Institutes für die deutsche Sprachgruppe“ in Bozen (www.blick.it/bildung/unterricht/politik-und-soziales/angebote).

Luxemburg
und Südtirol

3. Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial

An dieser Stelle kann nur ein Bruchteil dessen präsentiert werden, was verschiedenste Vereine und Initiativen zur Unterstützung des Sozialkunde- und Politikunterrichtes zur Verfügung stellen (z. B. www.politischebildung.ch oder www.politik-lernen.at/site/praxis/unterrichtsideen). Aus diesem Grund beschränken sich die hier getätigten Ausführungen auf punktuelle Hinweise, wie etwa online abrufbare Unterrichtsbausteine des österreichischen „Forums Politische Bil-

Online-
Angebote

„dung“, welches auf seiner Internetseite (www.politischebildung.com) seit dem Heft 26/2006 der „Informationen zur politischen Bildung“ alle Artikel und die dazugehörigen Unterrichtsmaterialien online zugänglich macht. In diesem Sinn steht dieses österreichische Angebot in der Tradition der gedruckten deutschen Varianten, wie etwa der Unterrichtsbausteine und methodisch-didaktischen Angebote in den Zeitschriften „Praxis-Politik“ des Westermann Verlages oder von „Unterricht Wirtschaft + Politik“ des Friedrich Verlages sowie der mittlerweile auch online verfügbaren „Themenblätter im Unterricht“ der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter), und von „Politik & Unterricht“ (www.politikundunterricht.de) sowie „Bausteine – Materialien für den Unterricht“ (www.lpb-bw.de/bausteine), beides Publikationsorgane der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Diese relativ bekannten Publikationsorgane werden ergänzt durch einige herausragende Angebote, wie etwa die Informationsplattform der Stiftung „Jugend und Bildung“, auf der Lehrkräfte, Eltern sowie Lernende Informationen zu politischen, sozialen und ökonomischen Bereichen finden und Unterrichtsmaterialien im PDF-Format downloaden können (www.jugend-und-bildung.de). Ähnlich gut ausgestattet ist der internationale UNESCO-Bildungsserver für Demokratie-, Friedens- und Menschenrechtserziehung „d@dalos“, der eine Vielzahl an thematischen und methodischen Zugängen bietet, um sich mit Aspekten der politischen Bildung auseinanderzusetzen (www.dadalos-d.org).

Gut anwendbare Anregungen bietet auch der „Didaktische Koffer zur schulischen politischen Bildung in Sachsen-Anhalt“ des „Zentrums für Schul- und Bildungsforschung“ der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer). In diesem werden anhand von ausgewählten inhaltlichen Beispielen methodische Zugänge präsentiert (u. a. Case Studies, Planspiele, Szenariotechnik) oder weiterführende Hinweise auf nutzbare Websites gegeben, welche für die politische Bildung fruchtbar zu machen sind.

Digitale Ressourcen zu unterschiedlichsten Fragen der politischen Bildung und Staatsbürgerschaftskunde hält auch das „Schweizer Fernsehen“ bereit (u. a. Kurzvideos mit Erklärungen, Arbeitsblätter etc., www.srf.ch/sendungen/myschool/sendungen)

Darüber hinaus sollte man die vielen potenziellen „Untersuchungsgegenstände“ der digitalen Gesellschaft nicht vergessen, wel-

che digitale Zugänge zu den unterschiedlichsten medialen Produkten von Parteien, Lobbygroups und der medialen Landschaft bieten. Es handelt sich dabei letztlich um ein unermessliches Reservoir an Ausgangsmaterialien für Aktivitäten der politischen Bildung, bei dessen Nutzung man die Lebenswelt der Lernenden, das Kontroversitätsgebot, die Aktualität u. v. m. als durchgängige Prinzipien beachten sollte.

4. „hands on“

Zu den Unterstützungsmechanismen, die am Beginn des 21. Jahrhunderts besondere Aufmerksamkeit erfahren, zählen Angebote im Internet und Apps, welche speziell für Zusammenhänge der politischen Bildung konzipiert wurden, also digitale Anlaufstellen sind, um politische Lernprozesse zu unterstützen. Ähnlich wie in Museen, in denen man Objekte direkt „begreifen“ kann, dienen solche digitalen „hands on“-Angebote der konkreten Beschäftigung mit Fragen des Politischen, um als Lernende/-r damit unmittelbar arbeiten zu können. Dazu zählen Online-Fachlexika ebenso wie Simulationen, Online-spiele o. Ä. Es gilt hier jedoch zu beachten, dass derartige Angebote oftmals das eigentliche Lernziel verkennen und den Unterhaltungscharakter zu stark in den Mittelpunkt stellen (z. B. Ausmalbilder). Die hier ausgewählten Beispiele stellen daher primär jene Angebote in den Mittelpunkt, die politisches Lernen als Hauptabsicht verfolgen.

„hands on“-
Angebote

Bei der Beobachtung der Angebote über die Jahre hinweg zeigt sich, dass viele Spiele und Onlineangebote sehr kurzlebig sind und oft technische Aktualisierungen nicht überleben.

Ein Angebot, das zu einer älteren Generation von Spielen gehört, ist etwa der „Kanzlersimulator“ (www.planet-schule.de/demokratie/kanzlersimulator). Auf kreative Weise sollen sich die Lernenden dabei mit der Aufstellung eines Kandidaten für eine Wahl beschäftigen. Zwar werden damit grundlegende Überlegungen im System Politik angestoßen, können jedoch im Spielmodus nur an der Oberfläche kratzen. Die Kinderseite der Bundeszentrale für politische Bildung hält ebenfalls online Spiele für Primarstufenschüler/-innen bereit (www.hanisauland.de/spass/spiele/spiele-online).

Online-Spiele

Daneben gibt es Anlaufstellen wie jene von der Bundeszentrale für politische Bildung, die einen guten Überblick über verfügbare Angebote an Apps (Wahl-O-Mat-App, politische Begriffe etc.) bieten (www.bpb.de/shop/multimedia/mobil). Eine ähnliche Sammlung

stellen die deutschen Landeszentralen zur Verfügung (www.politische-bildung.de/apps-politische-bildung).

Aber auch auf traditionelle Spiele soll hier verwiesen werden, die etwa als Brett- und Würfelspiele politisches Lernen unterstützen möchten (www.politische-bildung.de/spiele-puzzle).

Zielgruppen- spezifische Online-Lexika

Für den Erwerb eines differenzierten fachsprachlichen Vokabulars sowie einer kritischen Weiterentwicklung von politischen Konzepten existiert eine Vielzahl an virtuellen Nachschlagewerken. So stellt etwa die Bundeszentrale für politische Bildung acht Lexika in einer Onlineausgabe zur Verfügung (www.bpb.de/nachschlagen/lexika), um einen schnellen Zugriff zu gewährleisten. In diesem Bereich haben sich in den letzten Jahren zielgruppenorientierte Angebote für Kinder und Jugendliche etabliert, etwa das Kinderlexikon von Hanisauland (www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon), die Kinderseite der Bundeszentrale für politische Bildung mit der Möglichkeit, nicht nur Begriffe nachzuschlagen, sondern auch mit einer Redaktion zu kommunizieren, das österreichische Politiklexikon für junge Leute (www.politik-lexikon.at), welches durch Förderungen des Bundesunterrichtsministeriums ausgestaltet wurde und fortlaufend erweitert wird, oder die schülerorientierten Angebote des österreichischen Parlaments (www.demokratiewebstatt.at/wissen/demokratie-lexikon) bzw. des deutschen Bundestages (www.kuppelkucker.de/kinderlexikon).

Für die Begegnung mit traditionellen und digitalen journalistischen Textsorten und Medienangeboten bietet der österreichische Verein „Mischa“ (Medien in Schule und Ausbildung) Anregungen und Gratis-Abos von Zeitungen (www.mischa.co.at).

Statistische Daten

Für das selbstständige Er- und Bearbeiten von statistischen Daten, welche im Zusammenhang mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen generiert wurden, ist es sinnvoll, auf „GrafStat“ zurückzugreifen. Es handelt sich dabei um ein digitales Werkzeug für eine partizipativ angelegte Bildungsarbeit, welche Zugänge zum Bereich der Sozialforschung legt (www.bpb.de/lernen/unterrichten/grafstat). In diesem Zusammenhang sollte man zudem die jeweiligen regionalen und nationalen statistischen Ämter nicht vergessen, da diese online eine Vielzahl an Daten für eine Interpretation oder Weiterverarbeitung bereithalten (z. B. für die Schweiz www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.html).

Um sich persönlich politisch zu orientieren, stellt der österreichische Internetservice www.wahlkabine.at Fragenkataloge zur Verfü-

gung, wobei nach Beantwortung von geschlossenen Fragen summarisch die aktuelle politische Einstellung des Users errechnet wird. Diese Seite sollte jedoch nicht nur zur eigenen Orientierung herangezogen werden, sondern auch zur Reflexion, welche Frage in welchem politischen Lager wohl wie beantwortet wird. Ein ähnliches Angebot existiert für die Schweizer Parteienlandschaft (www.parteienkompass.ch).

Gerade nationale und regionale Parlamente bemühen sich in zunehmendem Maße um Kinder und Jugendliche, weshalb ihre Online-Angebote (die ganz unterschiedliche Qualitäten aufweisen) Beachtung finden sollten: www.demokratiewebstatt.at (Österreich), www.juniorparl.ch (Schweiz) oder www.kuppelkucker.de (Deutschland) sowie regionale Zugänge wie z. B. www.salzburg.gv.at/pol/landtag/jugendlandtag (Salzburg), www.jugend.landtag-bz.org/ (Südtirol) oder www.landtag.rlp.de/de/mitmachen/kinder-und-jugend (Rheinland-Pfalz).

Das österreichische Parlament bietet darüber hinaus in regelmäßigen Abständen Chats mit Politikern/-innen an, bei denen Schüler/-innen sich mit ihren Volksvertretern/-innen über aktuelle Themen unterhalten und ihre Meinungen abgeben können (www.demokratiewebstatt.at/parlament/chats-mit-politikerinnen).

Immer öfter kann man jedoch auch speziellere Web 2.0-Anwendungen im Bereich der politischen Bildung entdecken, die ein ortsungebundenes, zeitversetztes und interaktives Lernen ermöglichen, das den individuellen Lernbedürfnissen einzelner Schüler/-innen im Sinn einer Individualisierung entgegenkommt. Ein Angebot in diesem Bereich sind Wikis, also Websites, auf denen unterschiedliche Benutzer/-innen gemeinsam Inhalte in Form eines Hypertextes gestalten können. Neben Angeboten im Internet, welche dafür freien Webspace zur Verfügung stellen, existieren immer mehr spezifische pädagogische Angebote, welche ein digitales Lernsetting vorstrukturieren, um eine effizientere Lernumgebung zu gewährleisten. Dazu zählen etwa die Angebote der Europäischen Union (z. B. das zum bilateralen Austausch zwischen Schüler/-innen verschiedener Nationen konzipierte www.etwinning.net) oder die fachspezifische österreichische multimediale Wiki-Plattform für eine interaktive politische Bildung „Polipedia“ (www.polipedia.at).

Ein weniger interaktives, dafür aber umso akkurater ausgearbeitetes Medienprodukt stellt die Kinder-Internetsite der Bundeszentrale für politische Bildung dar (www.hanisauland.de). Neben dem

Angebote von
Parlamenten

Web 2.0

bereits erwähnten Lexikon existieren dort etwa Comics, welche gesellschaftliche und politische Fragen aufgreifen, weiterführende zielgruppenabgestimmte Links zum Bereich der politischen Bildung oder mediendidaktische Hintergrundinformationen zur Analyse von filmischen Darstellungen.

5. Fazit

Je nach Durchdringungsbedürfnis der politischen Bildner/-innen stehen neben einer Vielzahl von Angeboten zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Fragen auch methodisch-didaktische Bausteine sowie fertige Lernarrangements zur Verfügung, die je nach Einsatz hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit und ihrer Zielgruppenangemessenheit geprüft werden müssen.

Anmerkungen

- 1 An dieser Stelle gilt es, Christoph Stuhlberger (PH Salzburg/Österreich) und Beatrice Ziegler (PH der FHNW/Schweiz) zu danken, die meine Überlegungen für diesen Beitrag durch Hinweise tatkräftig unterstützten.
- 2 Alle Websites wurden im Mai 2021 zuletzt aufgerufen.

III. Didaktische Prinzipien

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Andreas Petrik

Adressatenorientierung

1. Konzept: Demokratie- und lerntheoretische Quellen

Adressatenorientierung umfasst schüler- bzw. subjektorientierte und individualgenetische politische Bildungsansätze. Außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenarbeit ist notwendigerweise teilnehmerorientiert (vgl. Schelle 2005; Hufer 2017). Der schulische Bildungskontext dagegen steht durch Schulpflicht, Curriculum und Benotung in einem strukturell unauflösbaren Spannungsverhältnis zu seinen Adressat/-innen. Aus *politikdidaktischer* Sicht geht es dabei nicht bloß um eine *allgemeindidaktische* Schülerorientierung – also *Schüleraktivierung* als Gegenteil von Lehrerzentrierung. Schüleraktivierend sind alle politikdidaktischen Prinzipien und Methoden (vgl. Reinhardt 2018). So verkürzt wäre Subjektorientierung (wie Adressatenorientierung auch genannt wird) nur eine „relevante Randbedingung des Unterrichts“ (Hedtke 2011, 184). Ein genuin *fachdidaktisches* Prinzip zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass es eine bestimmte *Inhaltsstruktur* zum Ausgangspunkt nimmt und mit angemessenen Lernwegen verknüpft. Gagel (2000) unterscheidet drei basale Inhaltsstrukturen, denen sich alle wesentlichen politikdidaktischen Prinzipien zuordnen lassen: das sozialwissenschaftliche *Problem* (→ Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung), den institutionellen *Fall* bzw. *Konflikt* (→ Exemplarisches Lernen, Kontroversität) und die lebensweltliche *Situation*. Adressatenorientierung fokussiert situative Ansätze, die nicht zugleich politische Aktionen (→ Handlungsorientierung, Pragmatismus) oder Dilemmata (→ Moralisches Lernen) verkörpern. Sie konzentriert sich auf die interaktive „Sinndeutung“ der „miteinander handelnden Personen“, während ein Fall ein bereits „von außen“ – oft durch institutionelle Instanzen – „interpretierter Vorfall“ ist (Gagel 2000, 87 ff.). Adressatenorientierung wird vor allem von der *Schülerorientierung* nach Rolf Schmiederer (1977) und der *individualgenetischen Orientierung* nach Eduard Spranger (1963) ausbuchstabiert.

Schmiederer hätte den Begriff *Adressat/-in* nicht verwendet, da er monierte, Schüler/-innen seien „nur ‚Adressat‘ von Unterricht, also

Drei basale
Inhalts-
strukturen
nach Gagel

Der Ansatz
von
Schmiederer

das Objekt“, und müssten demnach zum „Subjekt im Lernprozess“ werden (Schmiederer 1977, 108 f.). Schmiederer (ebd., 82 ff.) wandte sich explizit gegen einen „affirmativen Unterricht“, der „Anpassung“ an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse verlangt und erzeugt. Seine didaktische Grundhaltung ist die „Emanzipation“ (Hufer 2017) von unreflektiert übernommenen Normen, Werten und Rollen zugunsten einer Offenheit für soziopolitische Gestaltungsalternativen. Schmiederer (1977, 89 ff.; 172 ff.) setzte daher auf „forschende – (fragende) Eigeninitiative und Eigenaktivität“ der Schüler/-innen bezogen auf „Situationsfelder“ und „Erfahrungsbereiche“ wie Familie, Wohnen, Freizeit, Partnerbeziehung, Sexualität, Schule und Arbeitswelt. Die Arbeit an „politischen Institutionen und Partizipation“ sei dagegen bereits ein „Kompromiss“, da Schüler/-innen von Politik nur indirekt betroffen seien. Methodisch favorisiert Schmiederer die Analyse exemplarischer Alltagsfälle, um eine *soziologische Denkweise* zu schulen (ebd., 82. ff; 92 ff.; 152). Sein Ziel ist „Selbsterkenntnis“ als kritische Prüfung eigener Werthaltungen (Urteilsbildung); sein Handlungsbezug bleibt eher „schwach“ (Hedtke 2011, 181 ff.; 186 ff.). So wird eine arbeitsteilige Abgrenzung zwischen Schüler- und Handlungsorientierung plausibel, die Sibylle Reinhardt (2018, 110 ff.) als nahe Verwandte behandelt. Fraglich ist jedoch, ob alle anderen Prinzipien „in den Dienst“ einer *fachdidaktisch* ausgelegten Schülerorientierung „gestellt“ werden können (Haarmann/Lange 2013, 21), da z. B. institutionelle Fallstudien, Konfliktanalysen und Planspiele zumeist gerade *nicht* an direkter Schülerbetroffenheit ansetzen, sondern Selbst- und Lebenswelt-distanzierung verlangen. Schülerzentrierung eignet sich genauso wenig für alle politischen Themen wie alle anderen Prinzipien. *Konzeptionell* tritt heute v. a. die sogenannte *Kritische politische Bildung* auf Basis der Frankfurter Schule für eine subjektorientierte Bildung gegen Ausbeutung, Ohnmacht, Deregulierung und soziale Ungleichheit ein (vgl. Lösch/Thimmel 2010). Zudem erforscht und konzipiert der *Bürgerbewusstseins*-Ansatz lebensweltliche Zugänge zu Politik und Wirtschaft (vgl. Haarmann/Lange 2013).

Kritische
politische
Bildung

Der individual-
genetische
Ansatz
Sprangers

Sprangers (1963, 12 ff.) – von Wagenschein inspirierter – individualgenetischer Ansatz setzt am unzugänglichen, abstrakten Charakter des Politischen an. Er sieht politische Elementarphänomene wie Macht, Recht, Freiheits- und Gleichheitsvorstellungen als Brücken zwischen Mikro- und Makrowelt. Diese ließen sich bereits im sozialen Nahraum erfahren und vorsichtig auf institutionelle Zusam-

menhänge übertragen bzw. an diese anpassen. Ging Spranger dabei zunächst wie Schmiederer von Fallanalysen zu Familie, Schule, Betrieb usw. aus, so betont er später die Bildungswirksamkeit *sozialer Experimente* wie der fiktiven Staatsgründung auf einer Insel als politische Ursprungssituation. Spranger nannte dieses Vorgehen „konstruktiv“, da „der Verstand nur das ganz begreife, was er – mindestens in Gedanken – selbst aufbauen (...) könne“ (ebd. 60). Er verdeutlicht damit die sozial-konstruktivistische Grundlage des genetischen Prinzips (→ Konstruktivismus). Wie bei Schmiederer soll *die Entdeckung des Politischen in uns selbst* dem „Emporwuchern einer blind gefolgschaftsbereiten Masse“ (ebd., 53) entgegenwirken. Die traditionelle Abgrenzung einer „emanzipatorischen“ Subjektorientierung, die sich u. a. aus Negts Arbeiterbildungskonzept speist, von einer angeblich „bürgerlichen Variante“ nach Wagenschein (Hufer 2017, 151) ist also faktisch eine methodische Arbeitsteilung mit gleichem Ziel: Beide streben über gezielte Politisierungsanlässe eine Stärkung der Demokratie *von unten* an. Konzeptionell und unterrichtspraktisch haben sich v. a. die *Kommunikative Fachdidaktik* (Grammes 1998) und die *Genetische Politikdidaktik* (Petrik 2013a) des genetischen Prinzips angenommen.

Kommunikative und Genetische Fachdidaktik

2. Zur Erforschung subjektiver Politikzugänge

Zwei Beobachtungen sprechen für eine verstärkte Schülerzentrierung: erstens „Diskursausschlüsse“ im Unterricht als übergangene subjektive Deutungen (vgl. z. B. Grammes 1998, 102 ff., Schelle 2003; Hess/Ganzler 2007; Petrik 2013a, 83 ff.). Zweitens Standardisierungen und Testungen, wo sie subjektive Deutungsspielräume einengen und Unterricht zur „Bürgermotivationstechnik“ verkommen lassen (vgl. Hedtke 2011, 185 ff.).

Subjektive Deutungsmuster werden v. a. per Interview, Fragebogen oder Concept-Map erhoben, um subjektive Anschlussstellen an fachliche Inhalte aufzuspüren und um die Diagnose- und Aushandlungskompetenz von Lehrer/-innen zu fördern (vgl. z. B. Schelle 1995; Richter 2009). Neben vielen unverbundenen Einzelstudien ist hierbei das Forschungsprogramm „Bürgerbewusstsein“ hervorzuheben, das sich den Kernkonzepten ‚Vergesellschaftung‘, ‚Wertbegründung‘, ‚Bedürfnisbefriedigung‘, ‚Gesellschaftswandel‘ und ‚Herrschaftslegitimation‘ widmet (Lange 2011, 13). In expliziter Abgrenzung zu kategorial-wissensorientierten Ansätzen, die primär „aus der

Forschungsansätze

Wissenschaft abgeleitet“ würden, sollen basale Sinnbilder möglichst unvoreingenommen erfasst werden (vgl. Haarmann/Lange 2013, 21 ff.).

Entwicklungs-
prozesse sub-
jektiver Politik-
vorstellungen

Eine zweite Forschungsrichtung untersucht Entwicklungsprozesse subjektiver Politikvorstellungen auf Basis von Kohlbergs Moralstufen. So wurde z. B. die *altersspezifische* Deutung von politischen Elementarphänomenen wie Macht, Demokratie, Öffentlichkeit, Freiheit und Gleichheit eruiert (vgl. Oser/Biedermann 2007). Unterrichtsbezogene Bildungsgangstudien erweitern frühere Interviewbefunde zu Lernertypen (vgl. Schelle 1995) um interaktive Zugänge: Unterrichtstranskripte werden auf „authentische Momente“ untersucht, in denen Schüler/-innen „sie selbst sind“ und „ihre eigenen Ziele verfolgen“ (Hericks 1998, 293 ff.). Subjektive Bedeutung und damit Lernmotivation entsteht demnach *intrinsisch* – ganz im Sinne Schmiederers – durch die Lösung unhintergebar *Entwicklungsaufgaben* wie Beziehung und Sexualität, Ablösung von Autoritäten, Berufsfindung usw. (vgl. Oerter/Dreher 2002). Bildungsgangstudien zu „Politisierungstypen“ widmen sich der Entwicklungsaufgabe „Ideologie“ bzw. „wertebasierte Weltanschauung“ (ebd.): In Dorfgründungssimulationen werden Argumentationsprofile Jugendlicher in Abhängigkeit von ihren latenten konservativen, demokratisch-sozialistischen, grün-libertären und marktliberalen Werthaltungen rekonstruiert (vgl. Petrik 2013b). Neuerdings geraten dabei auch Jugendliche mit rechtspopulistischen Ungleichwertigkeitsvorstellungen in den Fokus (vgl. Petrik/Köhler/Hentschel 2018; Follow-up im *Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt* ab 2020). Lehrer/-innen können mithilfe dieser Lernertypen gezielter politische Identitätsbildung als begründete Selbstverortung, Pluralismus-Toleranz und Partizipationslust fördern und dazu beitragen, anti-demokratische Vorstellungen in demokratische Bahnen zu lenken.

Politisierungs-
typen: vier
politische
Grund-
orientierungen

Biografie-
forschung

In der politischen Erwachsenenbildung bildet *Biografieforschung* eine „stabile Größe“ (Nittel 2018, 145). Untersucht werden *Lebensgeschichten* in Form subjektiver Spuren, Erzählungen und Deutungsmuster und *Lebensverläufe* als objektive Seite der Biografie (Kariere-muster, Statuspassagen, erwartbare Einschnitte etc.). Biografieforschung gewinnt ihre Bedeutung zum einen durch die relativ neue Maxime des *lebenslangen Lernens*. Zum anderen daraus, dass Veranstaltungen der Erwachsenenbildung freiwillig sind und daher besonders darauf angewiesen, ihr Angebot an Bedürfnisse, Vorwissen und Mentalitätsstrukturen der Teilnehmenden auszurichten. Erforscht

werden u. a. Erfahrungen von Angestellten in Betrieben, etwa nach Umstellung auf Gruppenarbeit oder von jugendlichen Arbeitslosen, das Leitungshandeln von Volkshochschulleiterinnen, bis hin zu interkulturellen Begegnungen und jüdisch-palästinensischer Verständigungsarbeit (vgl. Nittel 2018).

In der schulischen politischen Bildung bleibt die Bezeichnung bestimmter subjektiver Politikvorstellungen als „Fehlkonzeptionen“ (vgl. Reinhardt 2018, 47 ff.) umstritten. Aus der subjektorientierten Perspektive heraus gelten solche Wertungen als lerntheoretisch unangemessen, weil die „innere Plausibilität“ (Haarmann/Lange 2013, 27) von Deutungsmustern und nicht ihre wissenschaftliche Korrektheit identitätswirksam sei. Andererseits werden politische Bildner/-innen mit Denkweisen konfrontiert, die ein demokratisches Gemeinwesen destabilisieren können. Die rechtsextreme Variante der „Illusion der Homogenität“ (subjektiver Sinn: Zusammengehörigkeit) – ist das deutlichste Beispiel. Aber auch die „Illusion der Autonomie“ (subjektiver Sinn: Emanzipation) kann Politikabstinenz oder die Verweigerung staatlicher Minimalleistungen für sozial Schwächere befördern (Petrik 2013a, 224 ff.). Nur wenn solche assimilativen Fehleinschätzungen explizit und konstruktiv aufgegriffen werden, sind sie veränderbar.

„Fehl-
konzeptionen“

3. Unterrichtsstrategien zwischen Interessenorientierung und Fremdheitszumutungen

Wie sollen Emanzipation und Demokratisierung erreicht werden, wenn basisdemokratisch einbezogene Adressat/-innen politik- oder gar demokratiefeine Ziele verfolgen? Wenn deren subjektive Interessen im Widerspruch zu objektiven Problemstellungen wie sozialer Ungleichheit, Extremismus oder Klimawandel stehen – sei es aus Verdrängung eigener Betroffenheit oder tatsächlicher Problemferne heraus? Eine verkürzte, *laissez-faire*-artige Schülerzentrierung reproduziert den Widerspruch aus zunehmender Individualisierung und der Risikogesellschaft, die kollektive Lösungen verlangt. Zu große Alltagsnähe stellt „Abgeklärtheits- und Betroffenheitsfallen“ auf und verstärkt eine „Selbstbezüglichkeit“, die zur „Erosion kultureller Selbstverständlichkeiten“ beitragen kann (vgl. Ziehe 1996). Insbesondere digitale Echokammern und Filterblasen benötigen „pädagogische Fremdheitszumutungen“ (ebd.), um Demokratie als ein historisches Stadium begreifbar zu machen, das schmerzhaft erkämpft

„Pädago-
gische
Fremdheits-
zumutungen“

wurde und auf ständige Stabilisierung und Erneuerung durch Aufklärung und Verantwortungsübernahme angewiesen ist. Folgende Lehr-Lern-Strategien können diese anbahnen:

1. *Selbstbeforschung*: Eigene lebensweltliche Probleme – z. B. schulischer Leistungsdruck – werden z. B. per Fragebogen erforscht (vgl. Reinhardt 2018, 114 ff.).
2. *Alltagstheoriebildung*: Eigene Vorstellungen – z. B. zum Thema Demokratie – werden per Zeichnung, Mind- oder Concept-Map etc. erhoben, diskutiert und mit professionellen Demokratiedefinitionen verglichen (vgl. Lange/Haarmann 2013, 27 ff.; ähnlich Richter 2009).
3. *Lebensweltliche Fallanalysen*: Alltagsnahe soziale Konflikte wie zwischen BRD-Bürger/-innen und den ersten DDR-Auswanderern nach dem Mauerfall werden an Fallbeispielen aufgearbeitet (vgl. Breit 1991). Ähnlich können soziale Milieus über Einzelfamilien bzw. Lebensgemeinschaften erschlossen werden, um sich selbst zu verorten und per Rollenspiel soziale Perspektivenübernahme zu trainieren (vgl. Bischoff 2012).
4. *Rollenspiele*: Deren emanzipative Funktion liegt in der Einübung ungewohnter Rollen und Verhaltensweisen, indem konflikthafte alltagspolitische Szenarien (oft zwischen Mächtigen und Abhängigen) mehrfach auf Lösungsoptionen durchgespielt werden (Varianten: Brechts Lehrstücke; Boals Forum- und Unsichtbares Theater).
5. *Soziale Experimente*: Diese arbeiten mit elementarisierten Modellsituationen, in denen fundamentale soziopolitische Phänomene im Selbstversuch erfahren werden können. Z. B. „blue-eyed“ als Rassismus-Erfahrung (www.diversity-works.de/workshops/blue_eyed_workshop/) oder die „Dorfgründung“ als Wertekonfrontations- und Demokratisierungsmodell (vgl. Petrik 2013, 284 ff. u. 296 ff.).

Literatur

- Bischoff, Mirko 2012: Von der Perspektivenübernahme zum Werturteil. Lernprozessanalysen am Beispiel der Unterrichtseinheit „Soziale Ungleichheit in Deutschland“ hinsichtlich der Kompetenz der Perspektivenübernahme. Arbeit zum 2. Staatsexamen im Fach Sozialkunde. Halle (Saale)
- Breit, Gotthard 1991: Mit den Augen des anderen sehen. Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach/Ts.

- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. völlig überarb. Aufl., Opladen
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen
- Haarmann, Moritz-Peter/Lange, Dirk 2013: Der subjekt-/schülerorientierte Ansatz. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.): Handbuch Ansätze der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 19-36
- Hericks, Uwe 1998: Schule verändern, ohne revolutionär zu sein?! Bildungsgangforschung zwischen didaktischer Wissenschaft und Schulpraxis. In: Meyer, Meinert A./Reinartz, Andrea (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkansätze für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, S. 290-301
- Hedtke, Reinhold 2011: Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., S. 167-190
- Hess, Diana; Ganzler, Louis 2007: Patriotism and Ideological Diversity in the Classroom. In: Westheimer, Joel (Hg.): Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's Schools. New York, S. 131-138
- Hufer, Klaus-Peter 2017: Emanzipation und politische Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung – Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1. Hohengehren, S. 149-158
- Lange, Dirk 2011: Bürgerbewusstsein empirisch – Gegenstand und Methoden fachdidaktischer Forschung zur Politischen Bildung. In: Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (Hg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 5-11
- Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (Hg.) 2011: Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 5-11
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) 2010: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Nittel, Dieter 2018: Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. Wiesbaden, S. 145-159
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva 2002: Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. üb. Aufl., Weinheim u. a., S. 258-273
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst 2007: Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In: Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Quesel, Carsten (Hg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Zürich u. a., S. 163-187
- Petrik, Andreas 2013a: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur

- Bildungsgangforschung Bd. 13. 2. erw. u. aktual. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto
- Petrik, Andreas 2013b: Entwicklungswege des politischen Selbst. Über den unterschätzten Beitrag der Wertewandelforschung zur Rekonstruktion von Politisierungsprozessen in Lebenswelt und Politikunterricht. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, S. 157-181
- Petrik, Andreas/Köhler, Anne/Hentschel, Jannis 2018: Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Forschungsbericht. Halle (Saale)
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politik – Didaktik. Berlin
- Richter, Dagmar 2009: Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2. Jg., H. 1, S. 91-103
- Schelle, Carla 1995: Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärst“. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.
- Schelle, Carla 2003: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn
- Schelle, Carla 2005: Adressatenorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 79-92
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M./Köln
- Spranger, Eduard 1963: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. 4., erw. Aufl., Bochum
- Ziehe, Thomas 1996: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 924-942

Thomas Goll

Problemorientierung

„Alles Leben ist Problemlösen“, befindet Karl R. Popper (1994, 255). Das gilt erst recht für das politische Leben. Nach Detjen besteht der Kern von Politik im „Bearbeiten und Lösen öffentlicher, d. h. politischer Probleme“ (2013, 329). Daher liegt es nahe, politische Bildung problemorientiert zu fundieren. Problemorientierung ist das am meisten genannte didaktische Prinzip, wenn Politikdidaktiker nach solchen gefragt werden (vgl. Pohl 2016, 532). Politische Bildung sollte sogar doppelt begründet auf Probleme hin angelegt werden (vgl. Goll 2020, 185 f.; Hodel 2017, 120):

Begründung
der Problem-
orientierung

1. inhaltlich: Probleme und deren Bearbeitung sind als Gegenstand der Politik zugleich Gegenstände der politischen Bildung. Die Planung von Lehr-Lern-Prozessen in der politischen Bildung geht daher im Falle der Problemorientierung von politischen Problemen aus und macht diese zum inhaltlichen Kern des Lernens. Die Auswahl der zu bearbeitenden politischen Probleme ist damit eine Schlüsselaufgabe der Unterrichtsplanung und bedarf deshalb besonders der Begründung.

2. methodisch: Indem politische Probleme aufgegriffen und zum Mittelpunkt des Lernens gemacht werden, erfolgen auch Entscheidungen über die methodische Gestalt des Lehr-Lern-Prozesses. Die unterrichtliche Problembearbeitung zielt auf problemlösendes Denken und fördert im Falle des Gelingens in hohem Grad Urteilsfähigkeit und Mündigkeit der Lernenden. Das bedingt aber auch, dass Lehr-Lern-Prozesse nie bei (Schein-)Lösungen enden dürfen, sondern diese immer problematisieren müssen, um so – wie die Politik selbst – offen zu bleiben.

1. Die Inhaltsebene

Als problemhaltig kann ganz allgemein ein Zustand bzw. Sachverhalt definiert werden, der in der Wahrnehmung gekennzeichnet ist durch einen unerwünschten bzw. unerfreulichen (Ausgangs-)Zustand A und einen guten, zumindest aber besseren (End-)Zustand E, wobei die Transformation von A in E nicht ohne Weiteres mög-

Problem-
bewusstsein
als Schlüssel

lich ist (vgl. Breit 2005, 108), ihr aber eine gewisse Dringlichkeit anhaftet (Gagel 2000, 94). Nicht jeder beschwerliche oder gefährliche Zustand oder Umstand ist also ein Problem, sondern nur derjenige, der bewusst als problematisch erfahren wird und dessen Verbesserung daher dringend notwendig ist, zugleich aber erhebliche Schwierigkeiten bereitet. So werden z. B. riskante Entscheidungen im alltäglichen Leben so lange nicht als problematisch empfunden, wie deren Änderung jederzeit möglich erscheint und deren Folgen als reversibel oder zumindest beherrschbar eingestuft werden.

Dies gilt auch für das Feld der Politik. Aber dieses unterliegt nicht allein der Kontrolle eines einzelnen Akteurs, denn als Modus der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme kann Politik definiert werden als „[s]oziales Handeln, das auf Entscheidungen und Steuerungsmechanismen ausgerichtet ist, die allgemein verbindlich sind und das Zusammenleben von Menschen regeln“ (Bernauer u. a. 2009, 32). Als soziales Handeln (vgl. Meyer 2003, 48) ist Politik immer auf die Gesellschaft bezogen. Politische Probleme sind daher auch „nicht (...) objektiv gegeben“ (Reinhardt 2005, 93), sondern werden sozial konstruiert. Probleme bestehen nicht, sie werden gemacht: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas/Thomas 1928, zitiert nach Knoblauch 2005, 138). Anders ausgedrückt: „Die Definition eines Sachverhalts als Problem ist bereits ein politischer Akt“ (Gagel 2000, 94).

Diese grundlegenden Feststellungen haben unmittelbare Konsequenzen für die Behandlung von politischen Problemen in der politischen Bildung:

Erstens gibt es problem- und konfliktlose Gesellschaften nur in der Utopie. Immer muss z. B. geregelt werden, wie die Existenz gesichert und knappe öffentliche Güter verteilt werden. Politisches Handeln im Sinne einer auch konflikthaften, aber immer auf Verbindlichkeit zielenden Bearbeitung von Problemen gehört damit neben wirtschaftlichem, kulturellem und solidarischem Handeln zu den „universalen Grundfunktionen“, die die Überlebensfähigkeit einer Gesellschaft sichern (Meyer 2003, 44 ff.). Politik wird mittels Problemorientierung im Unterricht als Grundmodus menschlichen Zusammenlebens erfassbar und nicht als etwas Fremdes oder dem eigenen Leben Aufgedrängtes. Damit bieten sich grundlegende Problemlagen menschlicher Gesellschaftsbildung zugleich als Anknüpfungspunkte genetischer Lernprozesse oder von Gedanken experi-

menten an (vgl. Petrik 2013, 133). In ihnen lassen sich Grundeinsichten in das Wesen es Politischen erfahren.

Zweitens werden Sachverhalte oder Umstände erst dann zu Problemen, wenn sie als solche ins Bewusstsein geraten und deshalb nach Lösungen verlangen, also den „Zwang zum Handeln“ (Gagel 2000, 97) in sich tragen. Die Identifikation eines politischen Problems ist damit „Ergebnis eines konflikthaften individuellen und gesellschaftlichen Auswahlprozesses“, der jedoch „nur schwer zu analysieren oder zu beschreiben“ ist (Ackermann et al. 2010, 32).

Dabei gilt jedoch, dass nicht alle individuellen und gesellschaftlichen Akteure gleichermaßen in der Lage sind, politische Probleme politikwirksam zu definieren und in den politischen Prozess einzuspeisen. Kritische Demokratietheorien weisen zu Recht darauf hin, dass politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse selektiv sind. Das betrifft sowohl das Parteien- als auch das Verbändesystem. Nicht alle Interessen sind gleichermaßen organisierbar, nicht alle gleichermaßen konfliktfähig. „Am Ende“, so kritische Stimmen aus der Politikwissenschaft, „zählen für die Politik nicht die lösungsbedürftigen Probleme, sondern nur die Probleme, die zugleich Probleme der Politik sind“ (Schmidt 2008, 266).

Und selbst wenn die Einsicht in die Existenz eines Problems vorhanden ist, ist damit noch keine Handlungsanweisung zu dessen Lösung gegeben, denn wenn das Problem einfach aus der Welt zu schaffen wäre, wäre es keines. Probleme sind immer mit „Ungewissheit“ über den richtigen Lösungsweg und dessen politische Durchsetzbarkeit verbunden (Gagel 2000, 94). Sie werden damit erst wirklich zu politischen Problemen, wenn sie „zum Thema des politischen Entscheidungsprozesses gemacht“, also als prinzipiell durch politisches Handeln lösbar definiert werden (Ackermann et al. 2010, 32). Auch das gehört zu den Grundeinsichten in das Wesen der Politik.

Prinzipiell ist damit jedes politische Problem zugleich ein möglicher Unterrichtsgegenstand. Politik erscheint im Kontext der Problemorientierung als permanenter, nicht abgeschlossener Problembearbeitungsprozess, dessen Analyse politikwissenschaftlich fundiert („policy“-Forschung) über den „Politikzyklus“ (Ackermann et al. 2010, 32 ff.) erfolgen kann. Besondere Einsichten lassen sich gewinnen, wenn die zu bearbeitenden Probleme auf den Kern der gesellschaftlichen Funktion von Politik verweisen, die Überlebensfähigkeit einer Gesellschaft zu sichern, also ihr „Überleben“, und zugleich das

Problemdefinition als politischer Akt

Probleme im Zentrum des Politikzyklus

Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft zu verbessern, also zum „guten Leben“ beizutragen (Hilligen 1985, 35), oder dem zu folgen, was unter dem Konzept „Gemeinwohl“ subsumiert werden kann (vgl. Weißeno et al. 2010, 151 ff.). Während das erste Auswahlkriterium auf die faktische Grundbedingung von Politik abhebt, zielt das zweite auf die normative Dimension des Politischen, ihre Legitimation. Gerade weil höchst umstritten und zeitgebunden ist, was unter „gutem Leben“ jeweils zu verstehen ist, verweist diese Dimension wiederum darauf, dass soziale und damit auch politische Probleme sozial konstruiert sind. Daher würde Problemorientierung ohne Einsicht in ihre Normativität ihren Gegenstand verfehlen.

Existenzielle Probleme nach Hilligen

Einen Versuch zur Identifikation von besonders relevanten Problemlagen unternimmt Hilligen, indem er „lebenswichtige“ bzw. „fundamentale, existentielle Probleme“ benennt: „Interdependenz“, „Massenproduktion“, „Massenvernichtungsmittel“, „Umweltzerstörung“, „Mediale Erfahrung“ (Hilligen 1985, 33 u. 185). Diese sind durch basale und emanzipatorische Bedürfnisse (z. B. Sicherheit) fundiert und weisen einen existenziellen Bezug im Sinne von „Chancen und Gefahren“ auf (Bedürfnisbefriedigung vs. Hunger, Frieden vs. Vernichtung, Selbstbestimmung vs. Unterdrückung) (Hilligen 1985, 189). Die fachdidaktische Diskussion baut darauf auf, verändert und erweitert die Liste (vgl. Breit 2005, 117; Reinhardt 2005, 95). Einen anderen Weg wählt Sutor, indem er den „objektiv gegebenen Tatbestand von Zielkonflikten“ bei der Bewältigung von Problemen in Rechnung stellt und drei „Leitfragen“ – man kann auch sagen, Problemformulierungen – in Hinsicht auf die „handlungsleitenden Prinzipien des freiheitlichen Verfassungsstaates: Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden“ stellt:

„Leitfragen“ der Problembearbeitung nach Sutor

- „Wie ist individuelle und politische Freiheit durch politische Ordnung in pluralistischer Gesellschaft möglich?
- Wie ist soziale Gerechtigkeit unter den Bedingungen heutiger Industriegesellschaft in Freiheit möglich?
- Wie ist zwischenstaatlicher Friede möglich in Verbindung mit sozialem Ausgleich zwischen den Völkern und in Respektierung der Freiheit gemäß dem jeweiligen nationalen Selbstverständnis?“ (Sutor 1984, II/118)

Beide Denkwege lassen sich in Einklang miteinander bringen. Politisch besonders relevante Probleme sind die, in denen Menschen und gesellschaftliche Gruppen sich in ihrer Existenz, in ihrer Freiheit, ihrem Gerechtigkeitsempfinden und ihrem Streben nach Glück be-

droht fühlen und daher politische Lösungen einfordern und herbeizuführen trachten. Solche Probleme im Unterricht zu behandeln, ist besonders fruchtbar, weil er damit Politik als existenzielle Aufgabe der verbindlichen Lösung gesellschaftlicher Probleme in den Blick nimmt.

2. Die methodische Ebene

Wenn politische Probleme in das Zentrum des Unterrichts gestellt werden, sind damit besondere Lernchancen, aber auch Herausforderungen verbunden. Die besonderen Förderchancen, aber auch Überforderungsrisiken liegen darin begründet, dass problemlösendes Denken in besonderem Maß hinsichtlich des Gelingens voraussetzungs- und hinsichtlich der Durchführung anspruchsvoll ist. Zwar kann die lernpsychologische Literatur gute Gründe anführen, dass problemlösendes Denken die Selbstständigkeit der Lernenden ebenso fördern kann wie deren Urteilsfähigkeit und Handlungsbereitschaft (vgl. Breit 2005, 109 f.), aber diese Fähigkeiten und Bereitschaften bestehen und entstehen nicht von selbst. Die Analyse von Metastudien zu den Lerneffekten von problemorientiertem Unterricht im Vergleich zu herkömmlichem belegt, dass entgegen landläufiger Meinungen instruktionalistische Designs, d. h. das *Lehren*, hinsichtlich des Erlernens von Problemlösungsstrategien und Fachwissen wirkungsvoller sind als problembasierte, in der Regel projektorientierte. Problemorientiertes *Lernen* – verstanden als schülerzentriertes Lernen in Kleingruppen unter Lernbegleitung von Tutoren, orientiert an authentischen Problemen und mit der Aufgabe verbunden, sich selbst das notwendige Wissen und die notwendigen Fähigkeiten zur Problemlösung anzueignen – ist jedoch dann erfolgreich, wenn eine grundlegende Wissensbasis schon vorhanden ist: „The application of knowledge, not the development of knowledge, is the heart of the success of problem-based learning“ (Hattie 2009, 211). Denn hier werden insbesondere methodische Fähigkeiten (skills) sowie die Tiefe des Wissens und dessen nachhaltige Verankerung stärker gefördert als im herkömmlichen Unterricht (ebd., 210 ff.). Die unterrichtliche Arbeit an Problemen muss daher einhergehen mit der vorausgehenden oder zumindest intensiv begleitenden Grundlegung einer entsprechenden Wissensbasis zu ihrer Bearbeitung. Denn auch die Motivation zur Auseinandersetzung mit Problemen ist dann am höchsten, wenn die Lernenden sich u. a. hinrei-

Lernchancen
und Herausforderungen

Stärken der
Problemorientierung

chend kompetent zu ihrer Bearbeitung fühlen (ebd., 48). Allerdings darf die Problemstellung auch nicht zu einfach sein (Breit 2005, 111), denn das ist genauso motivationsschädlich. Und ohne Motivation erfolgt auch kein selbstgesteuertes Lernen. Anders ausgedrückt: Problemlösendes Denken im Unterricht ist immer von der Motivation der Lernenden abhängig, sich darauf einzulassen.

Des Weiteren gilt, dass politische Probleme erst dann für die Lernenden bearbeitbar werden, wenn sie als solche erfasst und hinterfragt worden sind. Daher muss jede Form von unterrichtlicher Beschäftigung mit politischen Problemen bei der „Problemkonstitution“, also der Analyse des „Herstellungsprozesses“ von Problemen, ansetzen (Gagel 1986, 219 f.). Da politische Probleme jedoch durch hohe Komplexität gekennzeichnet sind, kann diese den Zugang zur unterrichtlichen Problembearbeitung blockieren. Gagel empfiehlt daher, bei der Auswahl von Problemen bewusst die Spannung von „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ für unterschiedliche Möglichkeiten des Zugangs zu nutzen. Erstere setzt an der Lebenswelt der Lernenden an und fokussiert auf eher soziales Lernen. Letztere stellt die gesellschaftliche Dimension in den Mittelpunkt und zielt damit auf politisches Lernen (ebd., 107 ff.). Da beide Perspektiven miteinander verschränkt sind, ermöglicht der Zugang über Betroffenheit – neben dem Bezug zur gesellschaftlichen Bedeutsamkeit –, im Rückgriff auch auf individuelle Folgen möglicher Problemlösungen einzugehen.

Grundstruktur problem- orientierter Lehr-Lern- Prozesse

In Zusammenschau der vorgeschlagenen Verlaufsformen für problemorientiertes Unterrichten (vgl. u. a. Breit 2005, 112; Gagel 211 ff.; Grammes 1999, 208; Janssen 1997, 20 f.; Reinhardt 2005, 99) kann man bei allen Differenzen im Detail – und abgesehen von der Einstiegsphase, in der das Problem benannt wird, und der Phase der Metakommunikation – eine prinzipielle Dreischrittigkeit erkennen (vgl. Sutor 1984: II/72):

- 1) Situationsanalyse (Was ist?): Worin besteht das Problem? Welches Ausmaß besitzt das Problem? Wie ist das Problem entstanden? Wer ist von dem Problem betroffen? Welche Interessen bringen die daran Beteiligten mit?
- 2) Möglichkeitserörterung (Was ist politisch möglich?): Welche Lösungskonzepte liegen vor? Welche Lösungen sind noch denkbar?
- 3) Urteilsbildung/Entscheidungsdiskussion (Was soll geschehen?): Welche Folgen sind bei der Verwirklichung eines dieser Lösungskonzepte vorhersehbar? Welche Bedeutung haben die Lösungen für ...? Wo stehe ich/stehe wir?

Die unterrichtliche Bearbeitung politischer Probleme kann dabei je nach didaktischer Perspektive unterschiedlich nuanciert werden. Gagel (1986, 208 ff.) weist zu Recht darauf hin, dass es „didaktische Übergänge“ je nach Ausgestaltung der Lehrerrolle und dem Grad der Selbsttätigkeit der Lernenden zwischen den Lehrmodellen gibt, die auf Informieren, Entdecken oder Entscheiden ausgerichtet sein können. Der „analytische Lehrgang“ setzt z. B. bei einer „problemhaltigen Situation“ an, „also bei einem der Erfahrung oder der Beobachtung der Schüler zugänglichen Sachverhalt, der ein Problem enthält“. Die „Sozialstudie“ beginnt mit der „Problemformulierung“ bzw. der Erarbeitung des „Problemverständnisses“, um zu einer „Problemlösung“ zu kommen. Der „politische Problemlösungsprozess“ schließlich hat in der „Problemkonstitution“ seinen Ausgangspunkt. Eine Gleichsetzung von Problemorientierung allein mit der „Problemstudie“, wie Reinhardt nahelegt (2005, 99), stellt daher eine eingeschränkte Sicht auf die Möglichkeiten problemorientierten Arbeitens im Politikunterricht dar. Stiller (1988, 205 ff.) verwendet deshalb zu Recht den Begriff „problemzentriertes Lernen“, um deutlich zu machen, dass im Umgang mit Problemen vielseitige methodische Arrangements möglich sind.

Literatur

- Ackermann, Paul/Breit, Gotthart/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner Peter (Hg.) 2010: Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Bernauer, Thomas/Jahn, Detlef/Kuhn, Patrick M./Walter, Stefanie (Hg.) 2009: Einführung in die Politikwissenschaft. Baden-Baden
- Breit, Gotthard 2005: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 108-125 (auch: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 476, Bonn)
- Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München
- Gagel, Walter 1986: Unterrichtsplanung: Politik/Sozialkunde. Studienbuch politische Didaktik II. Opladen
- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch. 2., völlig überarb. Aufl., Opladen
- Goll, Thomas 2020: Problemorientierung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 195-197
- Grammes, Tilman 1999: Problemorientiertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts. (auch: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 358, Bonn)

- Hattie, John 2009: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen. Didaktische Konzeptionen. Unterrichtspraktische Vorschläge. 4., vollständig neubearb. Aufl., Opladen
- Hodel, Jan 2017: Problemorientierung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 120-130
- Janssen, Bernd 1997: Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Schwalbach/Ts.
- Knoblauch, Hubert 2005: Wissenssoziologie. Konstanz
- Meyer, Thomas 2003: Was ist Politik? 2. Aufl., Wiesbaden
- Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erw. u. aktual. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto
- Pohl, Kerstin 2016: Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. In: Pohl, Kerstin (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 514-555
- Popper, Karl Raimund 1994: Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. München
- Reinhardt, Sibylle 2005: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Schmidt, Manfred G. 2008: Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden
- Stiller, Edwin 1988: Problemzentriertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang W./ Zitzlaff, Dietrich (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung (auch Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 264). Bonn, S. 205-208.
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung, Band 2. Paderborn u. a.
- Weißeno, Georg u. a. 2010: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts. (auch: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 1016, Bonn)

Stefan Müller

Kontroversität

Kontroversität als didaktisches Prinzip stellt eine Herausforderung dar, sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Es berührt die eigene Perspektive und setzt sie einer Begründungspflicht aus. Der Beutelsbacher Konsens benennt die Gefahren der Einschränkung von Kontroversität: „wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“ (Wehling 1977, 179).

Herausforderungen

Wie die Gefahr der Indoktrination umgangen und der Horizont von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen durch das didaktische Prinzip der Kontroversität eröffnet werden kann, wird im Folgenden skizziert.

Zunächst könnte der Eindruck entstehen, dass Kontroversität ein Problem darstellt, das gelöst werden muss. Als didaktisches Prinzip erlaubt Kontroversität jedoch eine andere Möglichkeit: Es zielt auf die Befragung von Kontroversen in der Gesellschaft ab. Die für Lehrende und Lernende herausfordernde Erfahrung besteht darin, dass Kontroversen für die politische und gesellschaftliche Realität der Normalfall und nicht die Ausnahme sind. Die Kenntnis von und die Umgangsmöglichkeiten mit Kontroversen bilden die produktiven Chancen für politische Bildungserfahrungen, weil damit deutlich wird, dass gesellschaftliche Freiheit gestaltbar ist. Dann zeigt sich, dass Kontroversität in der politischen Bildung keinen Selbstzweck darstellt. Vielmehr ermöglicht es das Kontroversprinzip, gesellschaftliche Freiheiten auszubauen. Die politische Bildung diskutiert dieses Ziel als Mündigkeit (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 21). Genau darin ist aber das Kontroversprinzip verletzbar, in Formen von Indoktrination oder Überwältigung, also in der Einschränkung von Mündigkeit.

Freiheit und Mündigkeit

1. Kontroversität – eine didaktische Lösungsbewegung mit Tradition

Das Kontroversprinzip prägt die politische Bildung seit Langem. Joachim Detjen zeichnet für die Politikwissenschaft in den 1950er-

und 1960er-Jahren den Anspruch auf Kontroversität nach (vgl. Detjen 2017, 179). Die inhaltlichen Bezüge finden sich bereits in der Weimarer Republik (vgl. Busch 2016, 393; Pohl/Will 2016, 41).

Die Spuren des Prinzips lassen sich noch weiter zurückverfolgen. Das Mittelalter kannte die rhetorische Figur des *advocatus diaboli*, die im ‚als-ob‘-Modus Gegenperspektiven inszeniert, auch um den eigenen Anspruch durchsetzen zu können. Das Mit- und Gegeneinander von Pro und Kontra zur Durchsetzung machtförmiger Interessen kann hier eindrucksvoll studiert werden.

Noch weiter zurück liegen die Dialoge Platons, in denen die sokratische Methode das Für und Wider von Argumenten einführt, um auf (scheinbar) unvereinbare Perspektiven abzielen. Diese Dialoge weisen ein aufschlussreiches didaktisches Prinzip auf: Organisiert wird ein planmäßiges Setting, das dazu einlädt, bislang unbekannte, auch missliebige Meinungen anzuhören. Nachdem eine Perspektive vertieft entwickelt wurde, erfolgt ihre Widerlegung. Der Modus, in den die Beteiligten versetzt werden, ist das Zeigen und das Mitdenken. Bereits hier sind die Rahmenbedingungen so organisiert, dass sie zur Unterstützung eigenständiger Perspektiven durch eine immer auch fremdbestimmte, gleichwohl begründete Auswahl und Strukturierung relevanter und einflussreicher Wissenspositionen (Perspektiven) beitragen können.

Die besondere Struktur, durch die das didaktische Prinzip der Kontroversität gekennzeichnet ist, wird von Kant schließlich prägnant formuliert: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1956 [1803], 711). Der Anspruch, durch eine *fremdbestimmte* Auswahl, die Lehrende begründet vornehmen, die *selbstbestimmte* Mündigkeit der Lernenden zu unterstützen, bildet bis heute die Herausforderung und die Lösung im Kontroversgebot. Die Herausforderungen bestehen in der Verletzbarkeit der Selbstbestimmung durch das Prinzip der Kontroversität! Die raffinierten rhetorischen Tricks in den Dialogen Platons dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Lernenden auch machtförmig gelenkt werden. Damit besteht die Gefahr, dass ihnen eine bestimmte Meinung aufgedrängt wird.

Die Einschränkungen, die damit verbunden sind, diskutiert die Neuzeit im Modus der Reflexion. Damit ist eine Lösungsbewegung verbunden, die in der dialektischen Struktur von *Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung* den Kern von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen bis heute prägt (vgl. Adorno 1971; Müller 2020a).

Zeigen und
Mitdenken

Selbst-
bestimmung
durch Fremd-
bestimmung

2. Kontroversität als didaktisches Prinzip

Kontroversen berühren umstrittene Fragen des politischen Zusammenlebens in der Gesellschaft. Die Besonderheit des Kontroversprinzips besteht nun darin, dass nicht lediglich Differenzen, sondern auch unvereinbare Perspektiven einbezogen werden. Regierung und Opposition, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Institutionen und Subjekte stehen sich strukturell gegensätzlich gegenüber. Auch normativ konträre Bezugnahmen führen zu erheblichen Kontroversen, etwa in Fragen zu Geschlecht und Religion. Je kontroverser, desto spannender wird es, weil damit auch angezeigt ist, dass substanzielle Fragen zur Diskussion stehen, die über die Gestaltung der Gesellschaft mitbestimmen.

Voraussetzungen

Damit entscheidet die Ausgestaltung des Kontroversprinzips auch darüber, was an verfügbarem Wissen, erprobten Lösungsmöglichkeiten und Erfahrungen des Scheiterns der nächsten Generation (nicht) weitergegeben wird und welche (anderen) Umgangsweisen damit gefunden werden können. So kann Kontroversität die Mündigkeit von Lernenden unterstützen. Das erfordert allerdings einige Voraussetzungen, die im Folgenden diskutiert werden.

2.1 Eigene Meinung und Professionalisierung

Politische Bildung ist in einem Spannungsfeld verortet, das zwei unterschiedliche Gegenstandsbereiche umfasst: das Feld der Politik und das Feld der Bildung (vgl. Sander 1996, 30). Politische Bildung zieht beide Felder aus der Perspektive der Mündigkeit zusammen.

Von *Lehrenden* verlangt dies eine professionelle Kenntnis und Distanz von Politik und Bildung in der Gesellschaft. Daraus ergibt sich die Herausforderung, eigene Positionierungen und fachwissenschaftliche Perspektiven erkennen und unterscheiden zu können (vgl. dazu auch Henkenborg 2009). Diese Anforderung wird in dem Anspruch deutlich, dass „der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden“ (Wehling 1977, 179).

Herausforderungen für Lehrende

Eine verkürzte und missverstandene Antwort liest hierin ein Verbot der eigenen Meinung, wie in einer Befragung von Politiklehrer/-innen sichtbar wird (vgl. Oberle 2017). Das Kontroversprinzip zielt jedoch auf das Gebot von Mündigkeit durch das Verbot von Indoktrination in professionell organisierter Bildung ab, weil ansonsten den Lernenden Optionen vorenthalten werden. Das verlangt von

Lehrenden eine reflexive Distanz zu eigenen Überzeugungen. Eine professionalisierte politische Bildung zeichnet sich daher – noch vor allen Inhalten – durch eine Perspektive der Reflexion aus, und zwar in Form einer anspruchsvollen Distanz sowohl zu den eigenen Überzeugungen als auch zu den ausgewählten Kontroversen.

Herausforderungen für Lernende

Für *Lernende* entstehen mit dem Kontroversprinzip ebenfalls Herausforderungen. Die von Lehrenden begründet ausgewählten Fremdperspektiven stellen auch die eigene Perspektive von Lernenden infrage. Dabei zielt das Kontroversprinzip darauf ab, gesellschaftliche Kontroversen als Bildungserfahrung aufzubereiten und ein Angebot für die Erweiterung der eigenen Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten zu bieten. Durch die Erfahrung von Perspektivwechseln wird dies unterstützt (vgl. Jehle 2017). Die heterogene Lerngruppe bietet dazu eine Möglichkeit: Es kommt darauf an, die unterschiedlichen Perspektiven in der Lerngruppe mit- und gegeneinander befragbar werden zu lassen. Erst in der begründeten Kenntnis von gegensätzlichen Perspektiven können die eigenen Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten erweitert und (noch besser) begründet werden.

2.2 Kontroversität in der Sache und über die Sache

Distanzierungsmöglichkeiten

Politische Bildung steht vor der Anforderung, Kontroversen *in* der Sache und zudem reflexiv *über* die Sache zu ermöglichen. Damit werden zwei getrennte und für die Gestaltung von Bildungserfahrungen zusammengehörige Ebenen von Kontroversität relevant:

Kontroversen in der Sache können beispielsweise im Blick auf die Geschichte, die Entstehung und die Funktionen für die Gestaltung des politischen Zusammenlebens des Lerngegenstandes gesucht und gefunden werden.

Kontroversen über die Sache können all dies befragbar werden lassen: Geschichte, Entstehung und Funktion der Gestaltung des politischen Zusammenlebens sind mit Analysen und Erklärungen verbunden, die selbst kontrovers sind (vgl. am Beispiel ‚Gesellschaft‘ Ritsert 2017).

Aufklärung in der Gesellschaft über die Gesellschaft wird daher auf die Kenntnis von Kontroversen angewiesen sein. Dann können politische Bildungserfahrungen einen Beitrag zur Vertiefung und Erweiterung gesellschaftlich abgesicherter Freiheiten leisten, weil die Beteiligten diskutieren können, welche Strukturen und Prozesse (nicht) dazu beitragen.

2.3 Begründungspflicht

In Kontroversen treten konflikthafte Aspekte hervor. Das Aushalten dieser Konflikte verlangt allen Beteiligten erhebliche Fähigkeiten ab. Deutlich wird hier die Relevanz einer Begründungspflicht, die eine Reflexion auf die (eigenen) normativen Annahmen umfasst – von Lehrenden und von Lernenden (Müller 2020a, 42 f.). In einer solchen Begründungspflicht werden andere und eigene normative Annahmen sichtbar, die dadurch befragbar und diskutierbar werden (vgl. Scaramuzza 2018, 87 f.). Folgenreich ist eine Begründungspflicht auch im Blick auf das (implizite) Unterrichtsziel: Soll am Ende ein Konsens stehen, der die Kontroversen auflöst, oder ein Dissens, der erlaubt, Kontroversen auszuhalten und damit umzugehen (vgl. Sander 2009)? Politische Bildungserfahrungen bestehen auch darin, dass die eigenen normativen Perspektiven reflexiv befragt werden; sie werden revidierbar und dadurch erweitert.

Anspruchsvoll ist die Begründungspflicht, weil normative Orientierungen in unterschiedlichen Begründungsmöglichkeiten (Prinzipien) wurzeln, die für die Gestaltung von politischen Bildungserfahrungen einflussreich sind. So wird eine vorrangige Orientierung am Prinzip der eigenen Gesinnung (Gesinnungsethik), am Prinzip des Nutzens (Utilitarismus) oder am Prinzip der Mündigkeit jeweils andere Möglichkeiten bieten (vgl. Müller 2020b).

Das erfordert für die Gestaltung von Bildungserfahrungen Räume, in denen die eigene normative Positionierung frei und ohne Angst vor persönlichen Verletzungen geäußert werden kann. Dann kann erfahren werden, dass in Begründungspflichten die jeweils anderen (oder man selbst) nicht als Person zur Disposition stehen.

Gesinnung,
Nutzen oder
Mündigkeit

3. Fallstricke von Kontroversität

Kontroversität kann verkürzt, abgebrochen und instrumentalisiert werden – so wie jedes andere Prinzip, das sich der Mündigkeit verschreibt. Daher werden im Folgenden vier Fallstricke skizziert, die das Kontroversprinzip zwar in Anspruch nehmen, aber Gefahr laufen, in Verkürzungen oder Instrumentalisierungen abzugleiten.

a) *Vereinnahmung*: Versuche der Vereinnahmung des Kontroversprinzips lassen sich seit dem Beutelsbacher Konsens nachzeichnen. Auch in jüngster Zeit gibt es Bestrebungen, unter Berufung auf den Beutelsbacher Konsens Lehrer/-innen zu verunsichern, einzuschüchtern und das Kontroversprinzip parteipolitisch zu vereinnahmen (vgl.

Vereinnahmung

Reinhardt 2019). Innerhalb der Fachdidaktik werden ebenfalls Zweifel am Kontroversprinzip geäußert (vgl. Widmaier/Zorn 2016), um ebene Positionen zurückzudrängen, die den eigenen Vorstellungen widersprechen. Diese höchst unterschiedlichen Vereinnahmungen verdeutlichen demgegenüber den mündigkeitsorientierten Horizont von Kontroversität. Das Kontroversprinzip beinhaltet, dass nicht nur die gerade noch genehmen Perspektiven, sondern auch diejenigen befragbar werden, die nicht geteilt werden (können). Es zielt dabei gerade nicht einfach nur auf missliebige Positionen ab, sondern auf eine Begründungspflicht, warum diese nicht geteilt werden.

Inszenierungen

b) *Inszenierungen von Kontroversität*: Empirische Analysen zum Kontroversprinzip im Fachunterricht verweisen auf vielfältige Formen von gewollten und ungewollten Inszenierungen von Kontroversität (vgl. Grammes 1996). Das Problem dieses „künstlichen Schulwissens“ (Grammes 1996, 153) besteht in einer Scheinkontroversität, die eine selbstständige Auseinandersetzung von Lernenden mit den Lerngegenständen einschränkt. Dies bildet ein zentrales Forschungsfeld der politischen Bildung. Nötig sind empirische Studien, die Aufschluss darüber geben, wie und wodurch das Kontroversprinzip im Unterricht ausgestaltet, unterstützt oder verletzt wird.

Beliebigkeit

c) *Beliebigkeit*: Kontroversität kann unterlaufen werden, wenn alle Meinungen beliebig nebeneinanderstehen. Denn der gleichberechtigte Einbezug von Perspektiven bildet einen Ausgangspunkt, nicht den Endpunkt des Kontroversprinzips. Kontroversität kann umso fundierter zur eigenständigen Auseinandersetzung anregen, je ernsthafter entgegenstehende Perspektiven in ihren Stärken wahrgenommen werden. Dazu ist der Einbezug unterschiedlicher Ebenen von Kontroversen (s. Abschnitt 4) hilfreich.

Pro-Kontra-Diskussionen

d) *Pro-Kontra-Diskussionen* bilden eine verbreitete Form der Darstellung von Kontroversität im Unterricht (vgl. Reinhardt 2018, 96; Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2020, 122). Dabei ist keineswegs leicht auszumachen, ob sie zu einer Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten beitragen, denn sie legen jeweils nur dichotome Antwortmöglichkeiten nahe. Gesellschaftliche Realität lässt sich jedoch höchst selten auf zwei Seiten beschränken. Dagegen eröffnen Befragungen des In-, Mit- und Gegeneinanders von Pro-/Kontra-Positionen die Fähigkeiten zur Differenzierung. Obwohl und weil sich Perspektiven gegenüberstehen, finden sich möglicherweise auch geteilte Annahmen und gegenseitige Bezüge. Zudem finden

sich *in* der jeweiligen Perspektive jeweils nachvollziehbare Gründe. Pro-Kontra-Diskussionen bilden demnach eine Minimalform des Kontroversprinzips, die einer weiteren Ausdifferenzierung bedürfen.

4. Kontroversität: Die Organisation reflexiver Distanz

Folgende Prüffragen können dazu verhelfen, Kontroversität als Bildungserfahrung im Unterricht zu organisieren und auszugestalten. In Vor- und Nachbereitungen kann überprüft werden, ob und inwiefern die Kenntnis, Auseinandersetzung und Befragung von kontroversen Perspektiven politische Bildungserfahrungen ermöglichen. Alle Fragen zielen unter institutionellen Bedingungen von Bildung auf die Unterstützung von Mündigkeit ab – in der dialektischen Struktur von *Selbstbestimmung* durch *Fremdbestimmung*.

Kontroversität
gestalten

- a) Welche Kontroversen im Themenfeld kenne ich (nicht)?
- b) Welche Kontroversen *in* der Sache werden (nicht) erarbeitet?
- c) Welche Kontroversen *über* die Sache werden (nicht) erarbeitet?
- d) Welche Ebenen von Kontroversen werden (nicht) einbezogen?
 - Die Ebene struktureller Gründe und Ursachen
 - Die Ebene der Entstehung und der Geschichte der Kontroverse(n)
 - Die Ebene der gesellschaftlichen Funktionen und Effekte (z. B. die Legitimation sozialer Ein- und Ausschlussmechanismen, Diskriminierungen)
 - Die Ebene der (Verhinderung von) Handlungsmöglichkeiten
 - Die Ebene (divergierender) fachwissenschaftlicher Perspektiven
- e) Welche normativen Begründungsmöglichkeiten werden (nicht) zur Verfügung gestellt?
- f) Welche normativen Antwortmöglichkeiten werden (nicht) zugelassen?
- g) Welches Unterrichtsziel strebe ich (nicht) an? Konsens oder Dissens?

Zusammengefasst zielt das Kontroversprinzip auf eine reflexive Distanz der Lehrenden zu den eigenen Überzeugungen ab, um begründet eine Auswahl und Strukturierung vorzunehmen, die über die Lerngegenstände die Perspektiven der Lernenden erweitern können. Dabei kommt es nicht auf eine quantitative Anhäufung von Perspektiven an. Vielmehr geht es um qualitative Befragungen, die das In-, Mit- und Gegeneinander auch von unvereinbaren Perspektiven als Bildungserfahrungen aufbereiten: für die Lernenden und dadurch

für die Freiheitsmöglichkeiten der Gesellschaft. Das zeichnet die Stärke des Kontroversprinzips aus – und gleichzeitig seine Verletzbarkeit.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt/M.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2016: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.
- Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn
- Detjen, Joachim 2017: Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot vor ‚Beutelsbach‘. Äußerungen der frühen Politikwissenschaft zur politischen Bildung in der Demokratie. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Schwalbach/Ts., S. 179-194
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina 2020: Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Stuttgart
- Grammes, Tilman 1996: Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 143–169
- Henkenborg, Peter (2009): Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das schwierige Prinzip der Kontroversität. In: kursiv. Journal für politische Bildung, 13. Jg, H. 3, S. 26-38
- Jehle, May 2017: Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6. Jg., H. 1, S. 68-82
- Kant, Immanuel 1956: Über Pädagogik. In: Ders. (Hg.): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt, S. 691-764
- Müller, Stefan 2020a: Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- Müller, Stefan 2020b: Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. <https://www.itdb.ch/index.php/itdb/article/view/24/32> (09.03.2021)
- Oberle, Monika 2017: Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen Schwalbach/Ts., S. 114-127
- Pohl, Kerstin/Will, Stefanie 2016: Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen

- wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 39-67
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle 2019: Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 68. Jg., H. 1, S. 13-19
- Ritsert, Jürgen 2017: Zur Philosophie des Gesellschaftsbegriffs. Studien über eine undurchsichtige Kategorie. Mit einem Vorwort von Stefan Müller und Albert Scherr. Weinheim
- Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 29-38
- Sander, Wolfgang 2009: Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE), 20. Jg., H. 2, S. 239-248
- Scaramuzza, Elia 2018: Kritik und Normativität in der (Kritischen) Politischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 9. Jg., H. 1, S. 80-95
- Wehling, Hans-Georg 1977: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn

Tilman Grammes

Exemplarisches Prinzip

1. Begriff und Traditionen

Das exemplarische Prinzip ist ein „Strukturmoment aller Lehre“ (Scheuerl 1964, 81). Das Exempel (lat.: *eximere* – herausheben) ermöglicht Lernen am Beispiel, das als das Besondere eine erschließende Funktion für etwas Allgemeines übernehmen soll. Das exemplarische Prinzip bezeichnet mithin keine Substanz oder bestimmte wichtige Stoffe, es ist vielmehr ein relationaler Begriff, bei dem es immer um ein Verhältnis der didaktischen Repräsentation geht: von Konkretem und Abstraktem, von Anschauung und Begriff, von Beispiel/Fall und Prinzip/Regel/Gesetz/Allgemeinem. Demnach können alle Unterrichtsinhalte als exemplarisch und damit bildungswirksam angesehen werden, insofern sie im Besonderen etwas Allgemeines repräsentieren (das Elementare) und grundlegende Einsichten vermitteln (das Fundamentale). Exemplarität stellt daher die erste der fünf Grundfragen der didaktischen Analyse dar: Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt? (vgl. Klafki 1999; Meyer/Meyer 2007, 67 ff.; vgl. auch den Beitrag von May/Pohl zu Konzeptionen in diesem Band.)

Beitrag zum
Allgemeinen

Wissens-
explosion

Die mit den neuzeitlichen Wissenschaften verbundene Wissensexplosion macht eine enzyklopädische Wissensverarbeitung durch ein additives Nebeneinander von Stoffen und Auswendiglernen aussichtslos. Die damit einhergehende Ungewissheit wurde zunehmend als Bildungskrise durch Stofffülle und Überbürdung wahrgenommen. Die Slogans der Nachkriegszeit lauten „Weniger ist mehr“, „Mut zur Lücke“, „Vertiefung/Gründlichkeit statt Enzyklopädismus“, „Recht auf Umwege und Fehler statt einheitlich vorgegebenem Lerntempo“ (vgl. Tübinger Resolution 1951). Durch Entrümpelung der Lehrpläne sowie Konzentration der Lernstoffe sollen zeitliche Spielräume für Flexibilisierung und Individualisierung des Lerntempos gewonnen werden, um verständnisintensives Lernen zu fördern.

Sprachbilder

Die Diskussion bezieht sich zunächst überwiegend auf naturwissenschaftliche Fächer, weil hier das Verhältnis von besonderem Fallbeispiel (Experiment) und allgemeinem Naturgesetz eindeutiger er-

scheint (vgl. Wagenschein 2010). Für sozialwissenschaftliche Fächer werden Auswahl- und Gestaltungsprinzipien exemplarischen Lehrens und Lernens mit Sprachbildern wie Inselbildung, Samenkräfte, Verdichtung oder sinnhafte „Einwurzelung“ des Wissens zunächst nur vage umschrieben.

Ein dezidiert fachdidaktischer Impuls kommt 1968 aus dem Umfeld der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule sowie der gewerkschaftlichen politischen Bildungsarbeit (vgl. Negt 2016, 78-99; vgl. auch die Beiträge von Hufer und Hafener in diesem Band). Der bis heute einflussreiche Erfahrungsansatz thematisiert arbeitsrechtliche oder technikalpolitische Konflikte, um entfremdete und fragmentierte alltägliche Deutungsmuster der Lernenden durch subjektiv bedeutsame Erfahrungen aufzubrechen. Die Doppelseitigkeit des Exemplarischen besteht darin, dass aktuelle Fälle sowohl für jemanden (subjektive Betroffenheit, Interesse und Motivation) wie auch für etwas (objektive Bedeutsamkeit in der Gesellschaft) relevant sein sollen (vgl. Giesecke 1979, 183 ff.; Gagel 2000, 149-180).

Erfahrungsansatz

Systematischer diskutiert wurde das exemplarische Prinzip auch mit Bezug auf sozialwissenschaftliche Modelle als „exemplarische Vorstellungen“, die dem „Prinzip der Stoffökonomie“ dienen (Wilhelm 1967, 305-308). Aus der Perspektive einer an Aristoteles orientierten praktischen Politikwissenschaft thematisiert Sutor (vgl. 1971, 233-264) das exemplarische Lehren als Beitrag zur kategorialen Bildung und Gewissensbildung. Die Diskussion stagniert seitdem. Neu thematisiert für sozialwissenschaftliche Bildung wurde das exemplarische Prinzip vor allem in der Lehrkunstdidaktik (vgl. Leps 2006, 55-74). In der genetischen Politikdidaktik konkretisieren Elementarphänomene als Brücken zwischen Mikro- und Makrowelt das exemplarische Prinzip (vgl. Petrik 2013, Kapitel 6).

Sozialwissenschaftliche Modelle

2. Die Krise der didaktischen Repräsentation

Die gegenwärtige Unsicherheit in der Bestimmung des je Exemplarischen gründet in einer allgemeinen Krise der didaktischen Repräsentation. In der digitalen Netzwerkgesellschaft übernehmen maschinelle Algorithmen zunehmend die Auswahl des Wissenswerten, eine didaktische Kernaufgabe, die zuvor in der Gutenberg-Welt in der Hand von Autorinnen und Autoren, Redaktionen und Didaktikern als sogenannten *Gatekeepern* lag. Soziologische Zeitdiagnosen, die nach dem Allgemeinen der Bildung unter den Bedingungen

Digitalität und Algorithmen

von Digitalisierung und Globalisierung fragen, beobachten eine Gesellschaft der Singularitäten (vgl. Reckwitz 2019), in der Exempel durch das Sample, die Berechnung von Wahrscheinlichkeiten verdrängt werden; das Exemplarische wird dadurch das Normale, alles beansprucht Einzigartigkeit (vgl. Dörpinghaus 2020, 651 f.). In den Unterrichtskulturen geht eine auktoriale Lehrerrolle (*Tourist Classroom*) zunehmend in digitale Wissens-Commons (*Citizen Classroom*) über, in denen die Expertise der Lehrkraft abgelöst wird durch kollegiale Lerngemeinschaften, Gruppenarbeit, Freiarbeitszirkel oder Schülerpräsentationen (vgl. Torrau 2020; Grammes 2012, 199-221).

Soziales Gedächtnis und Kanon

Pluralistische Demokratien als lernende Systeme aber erfordern ein Minimum gemeinsam geteilten Konversationswissens als kollektives soziales Gedächtnis ihrer Bürgerschaften. Nicht beliebig austauschbare Exempel (Musterbeispiele, Paradigmen), beispielsweise die Verfassung, können generationenübergreifende Referenzpunkte der öffentlichen Kommunikation stiften, die wiederum Voraussetzung für die Artikulation von Kritik und Alternativen sind. Das exemplarische Prinzip fordert dazu heraus, über eine Allgemeine Bildung als „Generalisierung universeller Prämissen der Kommunikation“ (Tenorth 1994, 99 f.) nachzudenken. Ein solcher Kanon einer *Civic/Democratic Political Literacy* bildet sich aber nur in kontroverser öffentlicher Diskussion und muss immer wieder hinterfragt und neu geordnet werden.

3. Epistemologie: Einzelfhänomen und gesellschaftliche Totalität

Das exemplarische Prinzip basiert notwendig auf einer Erkenntnistheorie der Sozialwissenschaften, die einen Zusammenhang von individuellem und gesellschaftlichem Lernen herstellt. In der politischen Bildung kann das Exemplarische auch als „das Ganze“ gesellschaftlicher Totalität selbst gesehen werden, das den Ausgangspunkt und lebensweltlichen Rahmen aller sozialen Erkenntnisse bildet und innerhalb dessen sich alle Einzelerfahrungen erst ordnen. Kurt Gerhard Fischer (1993, zuerst 1960; dazu im Überblick Sander 2017) unterscheidet dahingehend Kenntnisse, Erkenntnisse als a-posteriori-Schlussfolgerungen aus Kenntnissen und fundamentale Einsichten, die apriorische Denkvoraussetzungen sind, zum Beispiel die Prämisse „Alle Menschen sind gleich“.

Einsichten- didaktik

Eine politikdidaktische Kontroverse, die den Positivismustreit in den Sozialwissenschaften widerspiegelt, dreht sich um die grundsätzliche Möglichkeit der Erkennbarkeit gesellschaftlicher Totalität und die Relativität menschlichen Erkennens:

- Aus der Sicht liberaler oder sozial-konstruktivistischer Ansätze politischer Bildung, die an die Wissenschafts- und Sozialtheorie/Pluralismustheorie des Kritischen Rationalismus (Karl Popper) anknüpfen, ist die Erkennbarkeit einer Totalität immer nur stückwerkhaft und vorläufig möglich;
- aus Sicht Kritischer politischer Bildung ist das Allgemeine im exemplarischen Lernen „nicht die Gesamtheit aller Fälle, sondern das Allgemeine ist die Gesamtgesellschaft, ihre Strukturen und Zusammenhänge, die ‚am Beispiel‘ des einzelnen ‚Falls‘ (Problems, Konflikts) herausgearbeitet werden“ (Schmiederer 1977, 150). Einzelne Bereiche und Vorgänge könnten erst richtig verstanden werden, wenn sie „in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen und ggf. aus diesem abgeleitet bzw. erklärt“ würden (ebd., 98; ähnlich Negt 2016).

Postfundamentalistische Theoriebildungen wie der Neue Materialismus, die Akteur-Netzwerk-Theorie oder die Science and Technology Studies bestimmen die Mensch-Technik-Natur-Tier-Beziehung neu und werden politikdidaktisch aufgegriffen (vgl. Friedrichs 2020). Das Verhältnis von Ganzem und Teilen wird nicht in einer cartesianischen Logik des Repräsentationalismus und der Vermittlung, sondern in einer prozessualen Logik des Agonalen, einer relationalen Zusammensetzung ohne Fluchtpunkt (Immanentismus) geordnet. Die Norm des Allgemeinen wird fragwürdig und durch eine Logik der *Multitude* (Menge, Vielheit) ersetzt. Exemplarische politische Bildungen können kuratierte soziale Aktionen sein, ein projektartiges „Ereignisgeschehen“, in dem kollektive demokratische Experimentiergemeinschaften, etwa ein politisches Klassenzimmer, eine „Kunst der Unterbrechungen“ (ebd., 195) praktizieren.

Erkenntnistheorie der Sozialwissenschaften

Postfundamentalistische Theorien

4. Lerntheorie: Kognitive Strukturiertheit und Konzeptwechsel

Exemplarisches Lernen vollzieht sich in Anlehnung an die kognitive Lerntheorie idealtypisch wie ein „Pulsschlag“, „wenn aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, dass es – als Schlüsselbegriff, als Regel, als

Pulsschlagtheorem

Problem – an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden kann“ (Hillig 1991, 33, Anm. 14). Im beständigen Wechsel von induktivem und deduktivem Wissensaufbau, von entdeckendem und orientierendem Lernen, werden kognitive Strukturen aufgebaut und reorganisiert (vgl. Gagel 2000, 181-270). Ein Transfer, der Übertrag gelernter Verhaltensweisen auf analog strukturierte Situationen und Aufgaben, ergibt sich dabei nicht automatisch. Die empirische Lernforschung zeigt vielmehr, dass unreflektierter Transfer zu falschen Analogiebildungen führen kann. Fehlverständnisse wie „Vater Staat“; „Klassensprecherwahl = Bundestagswahl“; „Deutscher Bundestag = EU-Parlament“ sind aber möglicherweise notwendige Durchgangsstadien in sozio-politischen Lernprozessen.

Transfer und
Analogie-
bildung

Pädagogische und sozialphänomenologische Lerntheorien verorten das Exemplarische dagegen stärker an Irritationen, Perturbationen oder Disruptionen, die als „Etappen des gesellschaftlichen Konzeptwechsels“ im Unterricht aufgegriffen werden (vgl. Petrik 2013, 247 ff.). Meist können Lernende erst am Ende eines Lernprozesses bewerten, ob und warum ein Inhalt als exemplarisch gelten kann, d. h. auf welches Allgemeine er verweist. Dies erfordert eine eigenständige Phase der Verallgemeinerung im Politikunterricht.

Konzept-
wechsel

5. Genetischer Wissensaufbau und Fallprinzip

Das exemplarische Lernen ist mit dem genetischen Prinzip verknüpft, das einen bestimmten Modus des Wissensaufbaus beschreibt. „Der Weg zum Verständnis eines verwickelten Produktes führt durch das Studium seines Werdeganges“ (Dewey 1993, 283, zuerst veröffentlicht 1996; vgl. Grammes 2012, 146 ff.). In genetischen Lernumgebungen erscheint soziales und politisches Wissen als prinzipiell unsicheres, strittiges und hypothetisches Wissen. Schülerfragen führen oft zu solchen exemplarischen Lerngelegenheiten. Klassische genetische Lernumgebungen (Exempel) sind Variationen von Robinsonaden, zum Beispiel das Lehrstück „Wir gründen eine Dorfgemeinschaft“ (Petrik 2013, Kapitel 10, mit Bezug auf Eduard Spranger).

Schülerfragen

Das exemplarische Prinzip ist mit dem Fallprinzip eng verknüpft. Wie eine Fallanalyse ohne „verständnislose Begriffsakrobatik“ zu Kategorien und Einsichten führen kann, wurde am Beispiel der *Spiegel*-Affäre veranschaulicht (vgl. Engelhardt 1964). Oft wird übersehen, dass Fälle das Verhältnis von besonderem Fall und Allgemeinem unterschiedlich repräsentieren (vgl. Gagel 2000, 80 ff.):

- Das geschlossene Fallbeispiel als Anwendungs- oder Demonstrationsfall soll eine gegebene Theorie oder einen Sachverhalt belegen und veranschaulichen;
- die offene Fallstudie als ganzheitlicher Vorgang mit Aktionscharakter wird durchgängig zum exemplarischen Lerngegenstand. Realität wird in ihrer konkreten Erscheinungsform zum Gegenstand von Analyse gemacht, sodass „nicht der Gegenstand der Betrachtung selbst schon eine Abstraktion darstellt“ (Schmiederer 1977, 149). Der offene Fall enthält einen Erkenntnisüberschuss (didaktische „Fruchtbarkeit“).

In der Unterrichtspraxis wird das Exemplarische oft mit der Auswahl eines anschaulichen Beispiels (Fall) gleichgesetzt, die Gegenbewegung der Bestimmung des Allgemeinen und notwendig Abstrakten, der Ordnungsgedanke, wird vernachlässigt. Die Lernschwierigkeit besteht darin, dass an einem einzelnen Fall das intendierte Allgemeine meist nicht selbstständig gefunden werden kann, da Allgemeines und Besonderes für die Lernenden zunächst noch nicht zu unterscheiden sind. Oft ermöglicht erst ein kontrastierender Vergleich von zwei Fällen, das doppelte Fallprinzip, durch die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz allgemeine Erkenntnisse und Einsichten. Ein kontrastierender Fall kann einen Verfremdungseffekt auslösen und dadurch das Selbstverständliche einer lebensweltlichen *taken for granted*-Perspektive oder einer kulturellen Ordnung exemplarisch sichtbar machen, Kritik ermöglichen und für Alternativen öffnen. Beispiele sind unterschiedliche kulturelle Kodierungen für Geschlecht oder Alter. Unterrichtspraktisch strukturbildend war dieses doppelte Fallprinzip bis 1989 als Systemvergleich von Demokratie und Diktatur in der Politischen Bildung der BRD respektive von Sozialismus und Kapitalismus in der Staatsbürgerkunde der DDR. Wenig genutzt ist die Möglichkeit, mit dem doppelten Fallprinzip einen tagesaktuellen, noch offenen „gemischten“ Fall mit einem klassischen, „reinen“ Fall thematisch in Bezug zu setzen, zum Beispiel eine moderne mit einer antiken Verfassung (vgl. Leps 2006, 198 ff.).

Doppeltes
Fallprinzip

6. Curriculare Zugänge: Kerncurriculum und Kanon politischer Elementarlehre

Seit der Gründungsphase einer modernen Politikdidaktik in der Weimarer Republik gelten tagesaktuelle Fragen als motivierende, exemplarische Lernanlässe (vgl. Busch 2016, 249-280 und 339-390).

Aktualitätsprinzip „Die Lehrgüter der politischen Bildung sind – relativ – austauschbar.“ Mit dieser prägnanten Formulierung des Aktualitätsprinzips macht Kurt Gerhard Fischer (1993, 19, zuerst 1960) darauf aufmerksam, dass im Politischen die Gegenstände beständig und schnell wechseln und zugleich Ausgangspunkt der Wahrnehmung des Politischen sind.

Das Aktualitätsprinzip stellt aber eine erhebliche Herausforderung für die begründete Auswahl und Anordnung exemplarischer Lerninhalte dar. In der Lehrplantheorie sozialwissenschaftlicher Fächer sind verschiedene Zugriffe für eine exemplarische didaktische Repräsentation und curriculare Strukturierung herangezogen worden (vgl. auch Scheuerl 1964, 84 ff.).

6.1 Begriffe und Modelle

Auch wenn die tagesaktuellen Fälle beständig wechseln, so können doch die begrifflichen Werkzeuge zu ihrer Bearbeitung konstant bleiben. Solche allgemeinen Werkzeuge werden in der Politikdidaktik unterschiedlich benannt, als Kategorien (vgl. Giesecke 1979, 179 ff.), Einsichten (vgl. Fischer 1993; vgl. zu Giesecke und Fischer auch den Beitrag von May und Pohl zu Konzeptionen in diesem Band) oder als Basis- und Fach-Konzepte (vgl. den Beitrag von Hahn-Laudenberg in diesem Band). Fachbegriffe sind wie Knoten, die sich zu einem Netz von Vorstellungen verbinden sollen. In der Unterrichtspraxis bleiben Begriffe oft additiv und schlagwortartig (empirisch vgl. Petrik 2013, 67-75). Eine exemplarische Verständnishilfe sollen sozialwissenschaftliche Modelle sein. Beispiele sind der Politikzyklus, der Wirtschaftskreislauf oder soziale Rollen- und Identitätsmodelle. Ein Sonderfall solcher Modellfälle oder Prototypen (vgl. Scheuerl 1964, 39 ff.; Sutor 1971, 240-248) ist der Idealtypus, der als sozialwissenschaftliches Konstrukt heuristischen Zwecken dient. Unterrichtspraktisch einflussreiche Idealtypen sind der *Homo oeconomicus* in der Verhaltensökonomie, der *Homo sociologicus* in der Rollentheorie oder verschiedene Bürgermodelle in der politischen Theorie.

6.2 Schlüsselprobleme und Zukunftsfragen

Als ein permanent Aktuelles verdichten sich Konfliktlinien zu strukturellen Problemen, die als elementare politische Schlüsselfragen formuliert werden können. Unter der Überschrift „Worauf es ankommt?“ nennt Wolfgang Hilligen (1991, 21 ff., zuerst 1961) welt-

Netz von
Vorstellungen

weite Interdependenz und Umweltzerstörung als existenzielle Schlüsselprobleme – „Herausforderungen“, die „Gefahren und Chancen“ (ebd.) enthalten. Exemplarisch ist die Einsicht in das Wechselverhältnis von Handlung und Struktur und die nicht-beabsichtigten systemischen Wirkungen individueller Handlungen (Folgenfolgen), zum Beispiel in der Klimapolitik. Individuelles Handeln auf der Mikroebene muss auf seine globale Verallgemeinerungsfähigkeit auf der systemischen Makroebene geprüft werden. Unterschiedliche Listen solcher epochaltypischen Schlüsselprobleme wurden vorgelegt von Wolfgang Klafki (vgl. Meyer/Meyer 2007, 122 ff.) und als zehn soziopolitische Elementarkonflikte in der genetischen Politikdidaktik (vgl. Petrik 2013, 156-160; vgl. auch die Beiträge von Petrik und Goll in diesem Band).

Wechselverhältnis von Handlung und Struktur

6.3 Akteure und gelebte Handlungsmuster

In der politischen Erziehung in autoritären Systemen und Diktaturen stellt der Personenkult – Kaiser, Führer oder Staatspartei – gewissermaßen eine negative Form einer exemplarischen didaktischen Reduktion dar. In demokratischen Gesellschaften ist das exemplarische Vorbild nicht mehr der meist männliche Held, sondern Herr oder Frau Jedermann („Alltagshelden“), mithin prinzipiell alle in ihrer jeweiligen Individualität. Sie repräsentieren ein „gelebtes Handlungsmuster“ (Sutor 1971, 238) alltäglicher Zivilität. Beispiele sind eine faire Diskussion, eine sachliche Debatte oder eine demokratische gewaltfreie Konfliktregelung. Dekoloniale politische Bildung dekonstruiert die Überrepräsentation von *Dead White European Males* durch Akteure des Globalen Südens. Die im politischen Klassenzimmer häufige didaktische Reduktion durch sprachliche Verwendung nationaler Kollektivakteure – abkürzende Sprachformeln „wir als Amerikaner (Türken, Chinesen usw.) ...“ – wird hinterfragt. Eine oppositionelle Stimme kann die schlechte Abstraktion und Verallgemeinerung durch eine didaktische „Restitution“ (Hans Glöckel) und mehrperspektivische Differenzierung korrigieren und „die ganze Wahrheit“ andeuten.

Vorbilder

6.4 Rahmentheorien und klassische Texte

Auch nach dem postmodernen „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard) lassen sich in der politischen Bildung Texte mit einer hohen Erschließungsfunktion als exemplarisch benennen. Dazu zählen Gesellschaftsdiagnosen oder politische Theorien in populärwissen-

schaftlichen Sachbüchern, die ein weltanschauliches Orientierungswissen vermitteln, das eine Fülle wahrgenommener Phänomene sinnhaft neu ordnet. Quellensammlungen für den Politikunterricht, die einen Kanon klassischer Texte repräsentieren, liegen vor im Bereich der Demokratietheorie oder für Verfassungsdokumente in genetisch-quellenkritischen Ausgaben, wie dem Grundgesetz mit allen Änderungen seit 1949.

6.5 Variable Struktur und Methoden

Wechselnde tagesaktuelle Fälle können durch konstante methodische Zugriffe aufgeschlossen werden. Beispiele sind die Methodenseiten der Politikschulbücher. Die basalen Entscheidungsverfahren demokratischer Gesellschaften und ihr inkorporierter Sinn bilden eine institutionenbezogene „Grammatik“ des Politischen, vergleichbar der Grammatik einer Sprache (vgl. Grammes 2012, 133 ff.). Sachmethodische Verfahren können als exemplarische selbstläufige Lernwege in die Phasenstruktur eines Politikunterrichts ausgelegt werden (vgl. Reinhardt 2018, Teil II).

Allgemein-
bildung

Auf der Ebene aller Schulfächer fordert das exemplarische Prinzip dazu heraus, das Allgemeine der Bildung und die Pluralität von Weltenerfahrung gegenüber Fachegoismen und der enzyklopädischen Abbildung von wissenschaftlichen Disziplinen bildungstheoretisch zu legitimieren (Tenorth 1994, vgl. auch den Beitrag von Sander zum fächerübergreifenden Lernen in diesem Band).

Diversität

Nicht zu unterschätzen ist, wenn innerhalb einer diversen Schulkultur Schülerinnen und Schüler ihre (Politik-)Lehrkräfte selbst als prägende exemplarische Rollenmodelle erleben können, etwa als engagiertes Mitglied einer Partei, einer gesellschaftlichen Organisation oder als sichtbare Vertreterin marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen im Klassenzimmer, zum Beispiel aus der LSBTI*Community oder aus sozialen Bewegungen wie BLM oder FFF.

7. Unterrichtsbeispiele: Modelle und Variationen guter Praxis

Lehrerinnen und Lehrer benötigen für ihre fachdidaktische Professionskultur selbst exemplarische Referenzbeispiele (*Good/Best Practice*). Die Tradition politikdidaktischer Reflexion verfügt über viele qualitativ hochwertige, aber verstreut publizierte Unterrichtsberichte (vgl. Busch 2016). Sie werden noch zu selten als kollegiale

„Schatzkiste“ wahrgenommen und in fachdidaktischen Bibliografien oder digitalen Archiven gesammelt, kommentiert und weiterentwickelt. Ein Beispiel ist der „Didaktische Koffer“ (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg o. J.).

Die international ausgerichtete *Lesson and Learning Study* bietet ein Verfahren der didaktischen Variation und Optimierung von Unterrichtsstunden, die sich bei sich häufig wiederholenden Inhalten wie „Grundrechte“ oder „Wahlen“ anbietet, politikdidaktisch aber noch nicht aufgegriffen wurde (vgl. www.walsnet.org).

Lesson Study

Die Lehrkustdidaktik entwickelt in kollegialen Lehrkunstwerkstätten Lehrstücke, die fundamentale Menschheitsthemen ins Zentrum stellen (vgl. www.lehrkunst.org; Übersichten bei Petrik 2013; Leps 2006; Grammes 2004).

Lehrkunst-
didaktik

Literatur

- Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn
- Dewey, John 1993: Demokratie und Erziehung. Weinheim
- Dörpinghaus, Andreas 2020: Vom beispielhaft Exemplarischen. Skeptische Einsätze einer dekonstruktiven Didaktik. In: Pädagogische Rundschau, 74. Jg., H. 6, S. 641-654
- Engelhardt, Rudolf 1964: Parteipolitik in der Schule. In: Politisch bilden – aber wie? Essen: nds, S. 87-100. Online in der englischen Übersetzung verfügbar. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/523/520> (15.6.2021)
- Fischer, Kurt Gerhard 1993: Das Exemplarische im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Friedrichs, Werner 2020: Materiale politische Bildungen in der critical zone und ihre didaktische Explikation. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hg.): Zurück zu den Dingen. Wiesbaden, S. 169-215
- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Aufl., Opladen
- Giesecke, Hermann 1979: Didaktik der politischen Bildung. 11. Aufl., München
- Grammes, Tilman 2004: Kerncurriculum: Suchstrategien und Kriterien für einen Lehrstück-Kanon im Lernfeld Gesellschaft/Politik. In: JSSE, H. 1. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/316/313> (15.06.2021)
- Grammes, Tilman 2012: Einführung in fachdidaktisches Denken. Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/grammes/files/skript-tg.pdf> (01.07.2021)
- Hilligen, Wolfgang 1991: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

- Klafki, Wolfgang 1999: Exemplarisches Lehren und Lernen, Exemplarisches Prinzip. In: Pädagogik-Lexikon. München/Wien, S. 191-194
- Leps, Horst 2006: Lehrkunst und Politikunterricht. Diss., Marburg. <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2006/0104/pdf/dhl.pdf> (01.07.2021)
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg o. J.: Didaktischer Koffer – Unterrichtsreihen zur politischen Bildung. <https://www.zsb.uni-halle.de/download/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/> (15.06.2021)
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hibert 2007: Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim
- Negt, Oskar 2016: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Werk- ausgabe Bd. 2. Frankfurt/M.
- Petrik, Andreas 2013: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto
- Reckwitz, Andreas 2017: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politikdidaktik. 7. Aufl., Berlin
- Sander, Wolfgang 2017: Einsichten in das Politische. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler, S. 113-119
- Scheuerl, Hans 1964: Die exemplarische Lehre. 2. Aufl., Tübingen
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse des Schülers. Köln/Frankfurt/M.
- Sutor, Bernhard 1971: Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn
- Tenorth, Heinz-Elmar 1994: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt
- Torrau, Sören 2020: Wie Präsentationen Wissen formen. Wiesbaden
- Wagenschein, Martin 2010: Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch. 5. Aufl., Weinheim
- Wilhelm, Theodor 1967: Theorie der Schule. Stuttgart

Alexander Wahnig

Handlungsorientierung

Dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung kommt in der politischen Bildung eine zentrale Rolle zu. In ihm drückt sich der pädagogische und didaktische Grundsatz aus, dass den Bildungssubjekten die selbstbestimmte und handelnde Aneignung von Wissen, das für sie subjektiv bedeutsam ist, ermöglicht wird. Dem Grundsatz, der mit Subjektorientierung, Teilnehmer/-innenorientierung usw. bezeichnet wird, „entspricht die Bedeutung des Handelns im politisch-demokratischen Prozess: Das Recht auf Teilhabe jedes demokratischen Staatsbürgers am politischen System und an der Zivilgesellschaft“ (Reinhardt 2009, 105). Die politikdidaktische Legitimation eines solchen Verständnisses von Handlungsorientierung ist – diese Punkte werden im Folgenden aufgegriffen – erstens demokratiethoretisch (v. a. über Partizipationsansprüche der Subjekte), zweitens subjekttheoretisch (Erkenntnisinteresse der Lernenden steht im Mittelpunkt und begründet das fachdidaktische Vorgehen) und drittens lerntheoretisch (Einheit von Lernen/Reflexion und Handeln/Aktion) möglich. Ausgehend von dieser ersten Bestimmung werden im Folgenden zwei Ebenen der Handlungsorientierung beschrieben und auseinandergehalten, deren Grenzen in der politischen Bildung jedoch fließend sind.

Legitimationen

(1) Handlungsorientierung wird als Prinzip verstanden, dem bestimmte *Methoden* politischer Bildung zugeschrieben werden, wobei Einigkeit besteht, dass diese für gute politische Bildung unerlässlich sind (enger Begriff). Diese Ebene verweist schwerpunktmäßig auf die pädagogisch-didaktische und lerntheoretische Begründung.

Zwei Ebenen der Handlungsorientierung

(2) Handlungsorientierung wird – oftmals unter der Verwendung der Begriffe „politisches Handeln“, „politische Partizipation“ oder „politische Aktion“ – als konzeptionelle Zugriffsweise und -form auf den Gegenstand des Politischen und als *Ziel* politischer Bildung beschrieben. Konzeptionell ist die Zugriffsweise, weil sie politikdidaktischen Konzeptionen immanent ist, insbesondere den konfliktorientierten (siehe insbesondere Nonnenmacher 1999 und dazu vertiefend Wahnig 2021a). Politische Bildung in der Demokratie, deren symbolischer Kern in dem gleichberechtigten Zugang zu gleichran-

gigen, wechselseitigen Verhandlungen und Entscheidungen der Bürger/-innen über die kooperative Lebensführung besteht, die also die inklusive Teilhabe aller an der Sinnstiftung politischen Handelns zum Anspruch erhebt (Richter 2016), muss die Subjekte dazu befähigen, auch an dieser Sinnstiftung teilzunehmen (weiter Begriff). Innerhalb dieses Verständnisses sind wiederum Positionen präsent, die politische Bildung als Propädeutik für späteres politisches Handeln (Befähigung zur Wahlentscheidung als wahlberechtigte/r Bürger/-in, Engagement außerhalb der Schulzeit) begreifen, und solche, die politisches Handeln selbst als (pädagogisch-didaktisch begleiteten) Weg zur Anvisierung des Ziels politischer Handlungsfähigkeit beschreiben. Diese Ebene verweist schwerpunktmäßig auf die demokratietheoretische Begründung.

1. Handlungsorientierung als Methode

In der Praxis der politischen Bildung werden unter Handlungsorientierung Methoden zum Erreichen des Ziels politischer Handlungs- oder auch Partizipationsfähigkeit (je nach wissenschaftlicher Verortung auch Handlungskompetenz) gefasst. In der Debatte um Politikkompetenz in der politischen Bildung wurden vier Dimensionen dieser beschrieben, die die fachbezogenen Dimensionen des Lehr-Lern-Prozesses umreißen: politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen, politische Urteilskompetenz sowie politische Einstellung und Motivation. Innerhalb der Handlungskompetenz werden wiederum Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns unterschieden, die durch handlungsorientierten Unterricht gefördert werden können. Diese sind: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden, wobei betont wird, dass der Unterricht „Entscheiden als Teil des realen partizipativen politischen Handelns (...) nur begrenzt fördern“ kann (Massing 2012, 27).

Handlungs-
kompetenz

Schulische
Unterrichts-
planung

Das Ziel Handlungs- oder auch Partizipationsfähigkeit bzw. die Handlungskompetenz wird in der schulischen Unterrichtsplanung schwerpunktmäßig in der Lernphase Anwendung anvisiert. Für die Vermittlung der Handlungskompetenz werden daher v. a. simulative Methoden empfohlen, wie eine Pro-Kontra-Debatte oder eine simulierte Talkshow. Es geht bei dem Einsatz der Methoden um die Ermöglichung eines handelnden Umgangs mit Wissen sowie von kommunikativem und politischem Handeln zur Förderung der oben genannten Kompetenzfacetten „Artikulieren, Argumentieren, Dis-

kutieren, Verhandeln, Entscheiden zu einer konkreten Urteilsfrage“ (Achour et al. 2020, 52). Auch das „Trainieren demokratischer Grundkompetenzen“ wie „Konfliktfähigkeit, Perspektivenübernahme, Kompromissfindung“ (ebd.) wird angestrebt. Eng verknüpft ist eine so verstandene Handlungskompetenz mit der Methodenkompetenz und damit auch mit bestimmten Methoden des Politikunterrichts. Werden die vielfältig beschriebenen Methoden isoliert betrachtet, so laufen sie Gefahr, zum Selbstzweck zu werden. Ihren Sinn entwickeln sie, wenn sie in eine Gesamtkonzeption für Unterrichtsprozesse eingebettet sind, sie also auf ein politikdidaktisches Ziel hinwirken (siehe Abschnitt 2).

Seit einigen Jahren wird v. a. den simulativen Methoden zur Förderung der Handlungskompetenz von Bildungssubjekten große Beachtung geschenkt. So hat die Methode des Planspiels erhebliche Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Petrik/Rappenglück 2017). Die Wirkung dieser Methode auf politisches Lernen und die Bereitschaft, politisch zu partizipieren, wird aktuell erforscht und positiv hervorgehoben (vgl. Schedelik 2018). Mithilfe des Planspiels, so wird angenommen, lässt sich politisches Wissen und politische Urteilsbildung anwenden sowie erproben. Dies geschieht in einem geschützten pädagogischen Raum: Das Handeln hat keine Auswirkungen auf die politisch-gesellschaftliche Realität und kann als Reflexionsanlass zur Stärkung der Handlungskompetenz, verstanden als Befähigung zu politischem Handeln, genutzt werden.

Simulative
Methoden

In Rückgriff auf die oben angeführte Definition von Sibylle Reinhardt ist die „Tätigkeit des lernenden Subjekts im handlungsorientierten Unterricht (...) lebendig, aktiv und selbstständig“ (Reinhardt 2009, 106). Der handlungsorientierte Unterricht verbinde kognitive Arbeit mit Emotionen und praktischen Tätigkeiten, womit das Lernen als ganzheitlich zu bezeichnen sei und das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses rücke. Zudem sei Handlungsorientierung demokratisch in dem Sinne, dass das gemeinsame kooperative Lernen der Verständigung bedürfe, wodurch der handlungsorientierte Unterricht eine propädeutische Funktion hinsichtlich der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit erlange, denn er sei gekennzeichnet durch „Selbstständigkeit, Aktivität, Kooperation, Kommunikation, Produktivität und Verantwortungsübernahme“ (ebd.).

Schulisches
Lernen

Handlungsorientierung in einem engen Verständnis, als Methode, verweist zumindest indirekt auch auf Handlungsorientierung als

Ziel. Wenn ein handelnder Einbezug der Subjekte in den Bildungsprozess von Anfang an sowie das Erfahren von Handeln in einem pädagogisch geschützten Raum ermöglicht wird, kann politisch-gesellschaftliches Handeln erprobt und die Bereitschaft zur Übernahme von politisch-gesellschaftlicher Verantwortung außerhalb des Bildungskontextes geweckt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Ziel „politisches Handeln“ auch in der Realität gesellschaftspolitischer Diskurse und Deliberation erprobt wird. Der geschützte pädagogische Raum wird zumeist nicht verlassen. Dies ist vielmehr in dem im Folgenden dargestellten Zugriff der Fall.

2. Handlungsorientierung als Ziel

Handlungsorientierung gilt zweitens als „Strategie“ oder auch „Konzept“ politischer Bildung, d. h. als ein spezifischer Zugriff auf das Politische. Handlungsorientierung in einem solchen Verständnis umfasst, so Moegling, das „möglichst selbstaktive Handeln in und außerhalb des Unterrichts, auch das eigene politische Handeln sowie ebenfalls die Analyse des Handelns anderer“ (2007, 100). Hierunter fallen Formen des projektorientierten Forschens und die Teilnahme am politischen Handeln außerhalb der Schule. Ziel eines solchen Verständnisses von Handlungsorientierung ist es, „Erfahrungen mit politischen Handlungssituationen [zu] eröffnen“ (ebd., 105). Wird Handlungsorientierung also weit verstanden, so kann die ausschließliche Fokussierung auf Methoden kritisiert werden: Es geht um die Ermöglichung von Erfahrungen mit realem politischem Handeln, um „Selbsttätigkeit und politisches Handeln“ (Nonnenmacher 2011, 83).

Während simulatives Handeln in der politischen Bildung vor allem als Methode zur Artikulation von angeeignetem Wissen und gebildeten Urteilen sowie der geschützten Erfahrung der Anwendung dieses Wissens und des Urteils im pädagogischen Raum angesehen werden kann, wird reales politisches Handeln als Lerngelegenheit und Ziel politischer Bildung auch außerhalb der Schule beschrieben. Politisches Handeln gilt, dies ist ein pädagogisches Argument für einen weiten Begriff, als Verfügung über den Lerngegenstand in der Form, dass die Lernsubjekte über die Urteilsbildung und über simuliertes Handeln hinaus die Gelegenheit bekommen, real in der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu handeln. Zentral dabei ist, dass dieses Handeln freiwillig geschieht, keine schulischen Anwesen-

Zugriff auf das
Politische

Reales
politisches
Handeln

heitszwänge bestehen, es als Experiment begriffen wird und vor allem, dass es als Reflexionsanlass und damit als Ausgangspunkt und Gegenstand politischer Bildung gilt, dass es im Anschluss an eine gewissenhafte Analyse eines Konflikts geschieht (siehe zu Bedingungen der Legitimität politischer Aktionen im Rahmen des politischen Unterrichts Nonnenmacher 2011). Handlungsorientierung ist, in Anlehnung an die Definition Reinhardts, nicht nur „wirklichkeitsnah“ (Reinhardt 2009, 106); sie ist politisches Handeln in der Wirklichkeit, in der demokratischen Öffentlichkeit, also Einlösung des demokratischen Symbolismus. Gelernt wird, in Anlehnung an Reinhardt und mit Bezug zur Schule, nicht nur ebendort als Einzelperson, sondern in einer Gruppe und in den Systemen außerhalb der Schule, d. h. im politischen Handeln.

Ein solches Verständnis politischer Handlungskompetenz ist eng verbunden mit einem konfliktorientierten Verständnis politischer Bildung: In politisch-gesellschaftlichen Konflikten, die in pluralen Demokratien unvermeidlich und als positiv anzuerkennen sind, öffnet sich der Möglichkeitsraum für politische Mitbestimmung und damit für politisches Handeln (vgl. Giesecke 1972). Politische Handlungskompetenz beruht nicht allein auf dem Handeln selbst, sondern hat seine Basis in der Analyse eines politisch-gesellschaftlichen Konflikts und der politischen Urteilsbildung. Handlungsorientierung ist somit Teil einer Abfolge politikdidaktischer Ziele: politische Wissensaneignung – Erkennen der eigenen Interessen – politische Urteilsbildung – politisches Handeln.

Diese Abfolge muss jedoch nicht linear sein. Politische Bildung, die das Ziel der Handlungsorientierung zumindest auch als das Erfahren von realem politischem Handeln versteht, kann politisches Handeln ebenso als Anlass für politische Wissensaneignung definieren. Die Reflexion des Handelns eröffnet neue Lern- und Bildungsanlässe sowie Zugänge zum Politischen, indem etwa erfahrene Macht- und Herrschaftsstrukturen analysiert werden. Zu Recht wird daher für handlungsorientierte Projekte und Verfahren, die politisches Handeln in und außerhalb der Schule ermöglichen, die Reflexionsphase und der Bezug auf Gegenstände und Inhalte als „Achillesferse“ beschrieben (Reinhardt 2009, 106). Der Zusammenhang zwischen Handeln und Denken, zwischen Aktion und Reflexion, muss didaktisch-methodisch hergestellt werden. Demokratie- und lerntheoretisch kann ein solches Verständnis mit dem Verweis auf John Deweys Idee der „denkenden Erfahrung“ (1949/1915) begrün-

Konflikt-
orientierung

Handeln und
Reflexion

det werden. „Ein anspruchsvolles politikdidaktisches Konzept muss von der Integration von Aktion und Reflexion und der kritischen Selbstprüfung im Handeln und der latenten Notwendigkeit zur kritischen Urteilsbildung ausgehen“ (Moegling 2007, 101).

Normativer Rahmen

Normativer Rahmen für die Beurteilung von politischem Handeln im Kontext politischer Bildung ist die Demokratie, auf die politische Bildung zielt. Das heißt zum einen, dass demokratische Grundsätze geachtet werden, dass demokratische Werte und Normen wie die Grund- und Menschenrechte, Gleichheit und Freiheit sowie rechtliche Rahmenbedingungen durch politisches Handeln befördert werden und sich in ihm ausdrücken. Eine solche Handlungsorientierung zielt auf Demokratisierung.

Soziales und politisches Handeln

Zudem ist auf die Unterscheidung zwischen sozialem und politischem Handeln hinzuweisen. Obwohl soziales Lernen und soziales Handeln als Grundlage und Vorstufe von politischem Lernen und politischem Handeln angesehen werden können, erscheint es vor allem vor dem Hintergrund der Ausweitung von Konzepten des Demokratie-Lernens sinnvoll, eine Unterscheidung vorzunehmen. Während soziales Lernen auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen im gemeinschaftlichen Handeln und Zusammenleben zielt und z. B. in Programmen wie den Streitschlichter/-innen oder in Sozialpraktika in Schulen eingeübt wird, zielt politische Bildung auf die Analyse politisch-gesellschaftlicher Konflikte, die Fähigkeit der Urteilsbildung und politische Handlungsfähigkeit. Politische Bildung thematisiert den Kern des Politischen, d.h. die politischen Konflikte. Politische Handlungsorientierung heißt in diesem Sinne die Fähigkeit, in diese Konflikte mit einem eigenen Urteil zu intervenieren. Politisches Handeln zielt auf die Beeinflussung der strukturellen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von gesellschaftlichen und politischen Organisationen und Institutionen. Dafür müssen die explizit politischen Dimensionen von Gegenständen in der politischen Bildung sowie die politischen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten in den Fokus gerückt werden. Das politisch-gesellschaftliche Problem der Armut wäre daher politisch nicht adäquat durch das Sammeln von Lebensmittelpenden bearbeitet, sondern mithilfe einer Analyse der politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen, die dem Problem zugrunde liegen und einem politischen Handeln (Handlungsorientierung), das sich für den Erhalt oder die Veränderung dieser Strukturen einsetzt. Soziales Handeln, die Kompetenz,

in Gruppen miteinander zu agieren usw., ist daher ein Teil der Fähigkeit des politischen Handelns und nicht damit gleichzusetzen. „Soziales und alltägliches Handeln ist nur dann als politisch zu bezeichnen, wenn es auf den Prozess der Herstellung allgemein bindender Regelungen gerichtet ist“ (Lange 2007, 110).

Um Handlungsorientierung in einem weiten Verständnis zu fördern und politisches Handeln junger Menschen als Lern- und Bildungsgelegenheit zu begreifen, zeigen Kooperationen von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungspartnern neue Wege auf. Die außerschulische politische Bildung begreift das Ermöglichten von Erfahrungen mit politischem Handeln als Ziel und zentralen Teil ihres Professionsverständnisses. Der außerschulische Bildungsort bietet zudem Möglichkeiten, politisches Handeln intensiv zu begleiten und den politikdidaktischen Prozess auch als Experiment zu gestalten (siehe ausführlich Wohnig 2020). Hierbei wird politisches Handeln erstens als Ziel politischer Bildung, verstanden als das reale Handeln in realen Verhältnissen, und zweitens als Weg, um das Ziel zu erreichen (vgl. Wohnig 2021b), begriffen.

Außer-
schulische
politische
Bildung

Einen zentralen Einfluss auf das Ziel „Handlungsorientierung“ hat der Faktor der Ungleichheit. Dies gilt besonders aus einer Perspektive der Intersektionalität, mit der die Gleichzeitigkeit und Überschneidung unterschiedlicher Ungleichheitskategorien (u. a. Race, Class, Gender) in den Blick gerät. Nicht nur ist politisches Handeln empirisch ungleich in der Gesellschaft verteilt (vgl. Bödeker 2012), was ein Problem demokratischer Legitimation darstellt, fast gravierender für politische Bildung ist die Diagnose, dass die Überzeugung, berechtigt zu sein, sich mit Politik und politischen Fragen, Themen, Problemen und Konflikten zu beschäftigen, darüber zu urteilen und dieses Urteil auch in der Öffentlichkeit zu vertreten, durch die ungleiche Gesellschaft massiv beeinflusst ist (vgl. Bourdieu 1982). Vor dem Hintergrund des Konzepts der Selbstwirksamkeitserwartung (die Erwartung, aufgrund eigener Fähigkeiten eine Handlung erfolgreich zu vollziehen) ist anzunehmen, dass erstens diese für die Wahrnehmung von politischen Partizipationsrechten zentral ist und zweitens Selbstwirksamkeitserwartungen auch positiv in der Erfahrung eigenen politischen Handelns gefördert werden können, was Ergebnisse von empirischen Studien untermauern (vgl. Quintelier/van Deth 2014, 168). Vor allem vor dem Hintergrund der Diagnose, dass von Ungleichheiten betroffene Menschen sich nicht berechtigt fühlen, politisch zu sprechen, zu urteilen und zu handeln, besteht das

Ungleichheit

Potenzial einer politischen Bildung, die das Ziel „politische Handlungsorientierung“ auch als reales politisches Handeln versteht, darin, solche Erfahrungsräume zu schaffen, zu begleiten und das Handeln selbst reflektierend als Lern- und Bildungsanlass zu begreifen (vgl. Wohnig 2021c).

Literatur

- Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Strassner, Veit (Hg.) 2020: Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Bödeker, Sebastian 2012: Das uneingelöste Versprechen der Demokratie. Zum Verhältnis von sozialer Ungleichheit und politischer Partizipation in der repräsentativen Demokratie. In: Vorgänge – Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, Jg. 51, H. 3, S. 43-52
- Dewey, John 1949: Demokratie und Erziehung. Braunschweig [Erstausgabe 1915]
- Giesecke, Hermann 1972: Didaktik der politischen Bildung. 7. Aufl., München
- Lange, Dirk 2007: Politik im Alltag. In: Lang, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Strategien der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 108-114
- Massing, Peter 2012: Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: APuZ, H. 46-47, S. 23-29
- Moegling, Klaus 2007: Politisches Handeln/Handlungsorientierung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Strategien der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 100-107
- Nonnenmacher, Frank 1999: Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fach-didaktischen Konzeption. Frankfurt/M.
- Nonnenmacher, Frank 2011: Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 83-100
- Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.) 2017: Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Quintelier, Ellen/van Deth, Jan W. 2014: Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data. In: Political Studies, H. 1, S. 153-171
- Reinhardt, Sibylle 2009: Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl., Berlin

- Richter, Emanuel 2016: Demokratischer Symbolismus. Eine Theorie der Demokratie. Berlin
- Schedelik, Michael 2018: Was wird in Planspielen gelernt? Eine Zusammenschau theoretischer und empirischer Erkenntnisse. In: Meißner, Theresa Maria/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hg.): Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Schwalbach/Ts., S. 71-84
- Wohnig, Alexander 2020: Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden, S. 157-176
- Wohnig, Alexander (Hg.) 2021: Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen. Frankfurt/M.
- Wohnig, Alexander 2021b (i. E.): Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: Ders./Zorn, Peter: Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn
- Wohnig, Alexander 2021c (i. E.): Politische Bildungsprozesse durch politisches Engagement? Fragmente einer Didaktik für eine partizipationsaffine politische Bildung. In: heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, H. 1, S. 73-95

Ingo Juchler

Wissenschaftsorientierung

1. Begriffliche Bestimmung

Gesellschafts-
politische
Ereignisse vor
der wissen-
schaftsorien-
tierten Wende

Lehren und Lernen in der Schule beruhten im weiteren Sinne schon immer auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Zu einer dezidiert wissenschaftsorientierten Prägung des Unterrichts kam es in der Bundesrepublik jedoch erst vom Beginn der 1970er-Jahre an. Vorausgegangen waren dieser wissenschaftsorientierten Wende eine Reihe von gesellschaftspolitisch einschneidenden Ereignissen und Analysen: Der sogenannte *Sputnik*-Schock von 1957 verursachte in den Vereinigten Staaten die Furcht, in diesen Zeiten des Kalten Krieges von der Sowjetunion im technologischen Bereich überflügelt zu werden, und löste in der Folge eine bisher nicht gekannte Bildungsexpansion an Schulen und Hochschulen in der westlichen Welt aus. Mit Verzögerung geriet auch in der Bundesrepublik die Bildungspolitik in Bewegung, maßgeblich unterstützt durch sozialwissenschaftliche Publikationen von Georg Picht und Ralf Dahrendorf, aber auch durch die studentische Protestbewegung der späten 1960er-Jahre. Picht hatte in seiner Untersuchung zur „deutschen Bildungskatastrophe“ insbesondere argumentiert, dass die Bundesrepublik im Vergleich zu anderen Industriestaaten ökonomisch ins Hintertreffen gelangen würde, wenn im Bildungsbereich nicht gegengesteuert würde (vgl. Picht 1964). Dahrendorf war es angesichts frappierender Disparitäten in der Verteilung von Bildungschancen vor allem um Bildung als ein Bürgerrecht zu tun (vgl. Dahrendorf 1965).

Deutscher
Bildungsrat

Wissen-
schaftsorien-
tierung in der
Schule

Diesen gesellschaftspolitischen Herausforderungen suchte der *Deutsche Bildungsrat* im Jahre 1970, mit einem elaborierten „Strukturplan für das Bildungswesen“ Rechnung zu tragen. Zentrales Merkmal schulischer Bildung sollte hinfort die Wissenschaftsorientierung sein: „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 33). Wissenschaftsorientierung stehe in der schulischen Bildung dafür, „dass die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in

ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (ebd.). Dabei sollte die Wissenschaftsorientierung von Lerngegenständen und Lernmethoden im Unterricht ungeachtet der jeweiligen Altersstufe gelten. Entsprechend soll sich auch heute im Verständnis der Kultusministerkonferenz der Länder die Gestaltung des Unterrichts am „Erkenntnisstand der Wissenschaft“ orientieren (vgl. KMK 2020, 6).

Wissenschaftsorientierung macht deshalb ein Unterrichtsprinzip aus. Wissenschaftsorientierte Lehr- und Lernprozesse sollen sicherstellen, dass die Bildungsgegenstände und die zu deren unterrichtlicher Vermittlung angewandten Methoden an der Maßgabe des jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes ausgerichtet sind und sachlich adäquat vermittelt werden. Dabei sollten die Lernenden reflektieren, dass wissenschaftliche Erkenntnisse vorläufig und revidierbar sind, mitunter auch kontrovers innerhalb der Wissenschaften diskutiert werden. Dennoch gilt: „Die Fehlbarkeit der Wissenschaft ändert allerdings nichts an ihrem Anspruch, Tatsachenerkenntnis zu verschaffen“ (Keil 2019, 896). Vor diesem Hintergrund sollten Schülerinnen und Schüler üben, wissenschaftlich generierte Erkenntnisse über Tatsachen, etwa im Hinblick auf den anthropogen verursachten Klimawandel, von vorgeblich „alternativen Fakten“ zu differenzieren.

Wissenschaftsorientierter Unterricht erfolgt unabhängig von Altersstufen, Schularten und Bildungsgängen. Dessen ungeachtet sind jedoch die jeweiligen lernpsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu beachten, weshalb wissenschaftsorientierte unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse in der Grundschule implizit verlaufen, in der Sekundarstufe I expliziter werden und in der gymnasialen Sekundarstufe II als Wissenschaftspropädeutik die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern sollen.

Unterrichts-
prinzip

2. Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip

2.1 Eigenheiten und Verfahren

In der unterrichtlichen Praxis bildet die Wissenschaftsorientierung ein didaktisches Prinzip, das im Unterschied zu anderen, wie etwa dem exemplarischen Lernen oder der Handlungsorientierung, permanent beachtet werden muss. Allerdings verläuft die Hinführung der Lernenden von ihrem lebensweltlichen Alltagswissen zu einem

Wissenschaftsorientierung als allmählicher Prozess

wissenschaftlich begründeten, sachangemessenen Verständnis von Unterrichtsgegenständen als allmählicher Prozess. Die Schülerinnen und Schüler lernen peu à peu im Hinblick auf einen bestimmten Unterrichtsinhalt subjektives Glauben und Meinen von rational begründeten Argumenten, die für alle nachvollziehbar sind, zu differenzieren. Dieses Vorgehen findet bereits in der Grundschule Anwendung, in welcher die politische Bildung im Rahmen des Sachunterrichts integrativ unterrichtet wird. In dem Begriff des Sachunterrichts kommt seit den 1970er-Jahren das wissenschaftsorientierte Konzept des Faches zum Ausdruck, welches das zuvor im wissenschaftlichen Sinne meist unkritisch unterrichtete Fach Heimatkunde ablöste (vgl. Kaiser 2010, 20 ff.).

Im Sachunterricht wie in der politischen Bildung der anderen Schulstufen bildet die Wissenschaftsorientierung eine steuernde Maßgabe, die angesichts wohlbegründeter didaktischer Reduktionen und schülerorientierter Methoden eine Trivialisierung der Bildungsgegenstände verhindern soll. Gleichwohl meint ein am wissenschaftlichen Erkenntnisstand orientierter Politikunterricht keine Abbild-Didaktik, „die das Schulfach nur als Propädeutik auf das Studium der jeweiligen Wissenschaft missversteht und ihre Aufgabe allein in der Herabtransformierung des jeweiligen Wissensstandes der Universitätsfächer auf die Fassungskraft von Schülern sieht“ (Glöckel 2003, 230 f.).

Entdeckendes und forschendes Lernen

Für eine behutsame Entwicklung von Fähigkeiten, die den Schülerinnen und Schülern ein wissenschaftsorientiertes Erschließen und Verstehen von Bildungsgegenständen ermöglicht, eignen sich in besonderer Weise entdeckende Verfahren und forschendes Lernen. Die Schülerinnen und Schüler können sich hierbei durch eigenständiges Untersuchen, Darlegen und Argumentieren diejenigen Kompetenzen aneignen, die auf wissenschaftsorientierte Erkenntnisse zielende Verfahren grundsätzlich auszeichnen. Indem die Lernenden ihren jeweiligen Erkenntnisgang für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nachvollziehbar und nachprüfbar argumentativ belegen, verfahren sie entsprechend der in den Wissenschaften angewandten Begründung von (neuen) Erkenntnissen – ohne dass sie dadurch zu „kleinen Wissenschaftlern“ werden müssen. Instruktive Ansätze hierfür bieten spielerische und forschende Methoden, Studienreisen und Exkursionen sowie Methoden für komplexe Lernvorhaben wie Projekt, Sozialstudie und Zukunftswerkstatt (vgl. Ziegler/Jung 2010; die Beiträge von Scholz, Detjen, Ciupke und Pohl in diesem Band).

Für die Wissenschaftsbestimmtheit des politischen Unterrichts lassen sich weiterhin einige Spezifika ausmachen, an welchen sich politische Lehr- und Lernprozesse in besonderer Weise ausrichten können. Diese politikdidaktischen Eigenheiten sind zwar auch in anderen Fachdidaktiken und in der allgemeinen Didaktik von Belang. Für die Planung und Durchführung wissenschaftsorientierter politischer Lehr- und Lernprozesse sind sie jedoch unabdingbar: Die Wissenschaftsorientierung der politischen Bildung wird durch die Interdisziplinarität des Schulfaches konstituiert, durch multiperspektivisches Arbeiten geprägt und intendiert die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu kritischem Denken.

Spezifika des politischen Unterrichts

2.2 Interdisziplinarität

Die erste Eigenheit, welche bei der Wissenschaftsorientierung in der politischen Bildung von besonderer Relevanz ist, rührt von dem Charakteristikum des Schulfaches als Integrationsfach her. Im Unterschied zu anderen Schulfächern wie etwa Deutsch, Mathematik oder Biologie sieht sich die politische Bildung nicht auf eine wissenschaftliche Bezugsdisziplin allein verwiesen. Zwar hat die Politikwissenschaft im „Ensemble der Bezugswissenschaften eine hervorgehobene Stellung“ inne (Massing 2007, 32). Doch sind für das Integrationsfach auch weitere wissenschaftliche Bezugsdisziplinen, namentlich die Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft und Geschichte, von Bedeutung. In der politischen Bildung ist von einem weiten Politikbegriff auszugehen, der auch ökonomische Prozesse, geschichtliche Bedingtheiten sowie rechtliche, gesellschaftliche und ökologische Themen miteinbezieht (vgl. GPJE 2004, 9f.).

Politische Bildung als Integrationsfach

Zu den Inhaltsfeldern der politischen Bildung, auf welche der wissenschaftsorientierte Politikunterricht abstellen muss, zählen neben Themen der Ökonomie, Geschichte, Gesellschaft und des Rechts aber auch inhaltliche Bereiche, die selbst nur interdisziplinär zu erschließen sind, wie etwa ökologische Fragen und Umweltpolitik oder die Thematik des Globalen Südens. Darüber hinaus wird das Politische auch in belletristischer Literatur, der bildenden Kunst, in Film, Musik und Theater reflektiert. Hier lassen sich gleichfalls fruchtbare Lernanlässe für den Politikunterricht generieren, welche einen wissenschaftsorientierten Blick über den disziplinären Tellerand erforderlich machen.

2.3 Multiperspektivität

Wissenschaftsorientiertes Arbeiten in der politischen Bildung erfordert von den Lehrkräften zunächst – wie in den anderen Schulfächern auch – die multiperspektivische Strukturierung des Unterrichts im Hinblick auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Auffassungen bezüglich der unterrichtlich zu behandelnden Bildungsgegenstände. Darüber hinaus werden die Unterrichtsinhalte des Schulfaches politische Bildung in aller Regel auch in der politischen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert, da sich Demokratien durch das Vorhandensein einer Pluralität von politischen Haltungen und Meinungen auszeichnen. Der Mensch ist in seiner Existenz bedingt durch das „Faktum der Pluralität“, nämlich durch die Tatsache, so Hannah Arendt, „dass nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern“ (Arendt 2001, 17; 279). Diese anthropologische Grundbedingung stellt mithin auch die Voraussetzung für das Vorhandensein eines öffentlichen politischen Raumes dar, in welchem die unterschiedlichen politischen Meinungen aufeinandertreffen können.

„Faktum der Pluralität“

In der politischen Bildung wird diesem „Faktum der Pluralität“ durch den Beutelsbacher Konsens Rechnung getragen – was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, muss auch im Politikunterricht kontrovers behandelt werden (vgl. den Beitrag von Müller in diesem Band). Diesem Anspruch können Lehrende bisweilen allerdings nur mit erheblichem Aufwand gerecht werden. Gerade in Situationen, in denen sich die Auswahl von verschiedenen, respektive kontrastiven Bildungsgegenständen schwierig gestaltet, ist angesichts des didaktischen Prinzips der Wissenschaftsorientierung für eine sachgemessene Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dieser politischen Thematik eine multiperspektivisch gestaltete Strukturierung der Unterrichtsinhalte vonnöten.

Anspruch an Unterrichtsgestaltung

2.4 Kritisches Denken

Die Wissenschaftsorientierung erfordert von den Schülerinnen und Schülern, dass sie bei ihrem Erkenntnisgang unterschiedliche politische Meinungen, Perspektiven und Ausrichtungen rezipieren und sich mit diesen als Bildungsgegenständen kritisch auseinandersetzen, um schließlich zu einem eigenständigen politischen Urteil über die jeweils infrage stehende politische Thematik zu gelangen. Der semantische Gehalt des aus dem Griechischen stam-

menden Terminus Kritik meint gerade diese Fähigkeit: „Kunst der Beurteilung“.

Da die politische Urteilsfähigkeit – ungeachtet unterschiedlicher Konzeptionalisierungen derselben in der politischen Bildung (vgl. Massing 1997; Juchler 2012) – allgemein als übergeordnetes Ziel politischer Bildungsbemühungen in der Schule gilt, sind für die wissenschaftsorientierte Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Politikunterricht Ausführungen von Hannah Arendt zum kritischen Denken instruktiv: „Kritisches Denken ist nur möglich, wo die Standpunkte aller anderen sich überprüfen lassen. Kritisches Denken also isoliert sich nicht von ‚allen anderen‘, auch wenn es noch immer ein ‚einsames‘ Geschäft ist. Um zu verdeutlichen: Kritisches Denken spielt sich nach wie vor in der Einsamkeit ab; doch durch die Einbildungskraft macht es die anderen gegenwärtig und bewegt sich damit in einem Raum, der potentiell öffentlich, nach allen Seiten offen ist“ (Arendt 1998, 60).

Politische
Urteilsfähig-
keit

Arendt verdeutlicht, dass das kritische Denken zwar durch Reflexion jedes Menschen „in der Einsamkeit“ zu vollziehen ist. Gleichwohl bedarf es hierzu einer pluralen Vielfalt von politischen Meinungen und Standpunkten anderer Menschen, die sich nachvollziehen und überprüfen lassen müssen. Erst nach Berücksichtigung und kritischer Abwägung dieser anderen Standpunkte sollten Schülerinnen und Schüler ihr eigenständiges politisches Urteil fassen und dieses argumentativ gegenüber anderen Menschen vertreten können. Die politische Urteilsfähigkeit muss sich schließlich in der politischen Öffentlichkeit bewähren, indem die Schülerinnen und Schüler – dann als Bürgerinnen und Bürger – die jeweils in Rede stehenden politischen Debatten reflektieren können. Zu dieser reflektierten Auseinandersetzung mit Gegenständen des Politischen gehört nicht allein die Rezeption von politischen Sachverhalten, sondern insbesondere das ideologiekritische Hinterfragen von Meinungen, Interessen und Machtverhältnissen, was im wissenschaftsorientierten Politikunterricht geübt werden kann – auch und gerade als Orientierung im „postfaktischen Zeitalter“ (vgl. Friedrichs 2019, 13 ff.).

3. Wissenschaftspropädeutik

Von der Wissenschaftsorientierung im politischen Unterricht aller Schularten und Schulstufen ist die Wissenschaftspropädeutik für die Sekundarstufe II zu differenzieren. Im Unterschied zur Wissen-

Vorbereitung auf Studier- fähigkeit

schaftsorientierung, die einen am wissenschaftlichen Erkenntnisstand ausgerichteten Umgang mit Bildungsgegenständen im Politikunterricht intendiert, zielt die Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe auf die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist die wissenschaftspropädeutische Orientierung in der Sekundarstufe 2 auf fachspezifische Kenntnisse und methodische Fähigkeiten der Lernenden angewiesen, welche bereits in den vorangegangenen Schulstufen grundgelegt wurden. Die selbstständige Planung der Recherche eines politischen Untersuchungsgegenstands, die eigenständige Informationsbeschaffung über diesen Gegenstand aus unterschiedlichen Quellen und die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit demselben sowie die Präsentation des Untersuchungsergebnisses mit Unterstützung durch unterschiedliche Medien sollten bereits in der Sekundarstufe 1 auf niedrigerem Niveau geübt worden sein. In der gymnasialen Oberstufe können die Arbeitstechniken der wissenschaftsadäquaten Recherche in Zeitungen, Zeitschriften und Fachbüchern sowie im Internet, der Umgang mit unterschiedlichen Materialien wie verschiedenen Textsorten, Statistiken, Grafiken, Karikaturen, Bildern und Filmen und die Vorstellung der jeweiligen Untersuchungsergebnisse durch Portfolios, Facharbeiten, mediengestützte Referate etc. eine Steigerung des Komplexitätsgrades sowie der inhaltlichen Tiefe der jeweiligen Arbeitsschritte erfahren. In diesem Zusammenhang lernen die Schülerinnen und Schüler hermeneutische und empirische Heuristiken sowie deduktive und induktive Vorgehensweisen kennen und anwenden. So erarbeiten sie sich heuristische Fähigkeiten, an welche sie im universitären Studium anschließen können.

Die der Sekundarstufe 2 angemessene wissenschaftspropädeutische Ausrichtung steht nicht im Widerspruch oder in Konkurrenz zu anderen didaktischen Prinzipien wie etwa der Handlungsorientierung (vgl. Moegling 2006). Doch kommt der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf studiumsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten im Politikunterricht in der Sekundarstufe 2 eine besondere Bedeutung zu, wobei das Schulfach Politische Bildung – wie die anderen Schulfächer auch – eine ordnende Funktion ausübt, indem es „Ziele, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten der pädagogischen Praxis in der Schule“ bündelt: „Die Erschließung neuer Möglichkeiten zur (wissenschaftlichen) Erkenntnisgewinnung erfolgt mithin über die Übernahme einer Fachperspektive, die sich aus der je spezifischen Auswahl von Gegenständen, Fragestellungen,

Methoden und paradigmatischen Problemlösungen eines Schulfachs sowie den darin verwendeten Begriffen und Kategorien konstituiert“ (Hahn 2008, 160 f.). Im Politikunterricht sind für diese wissenschaftspropädeutische Fachperspektive insbesondere die didaktischen Momente der Interdisziplinarität, Multiperspektivität und des kritischen Denkens von Relevanz.

Literatur

- Arendt, Hannah 1998: Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Hg. von Ronald Beiner. München/Zürich
- Arendt, Hannah 2001: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München/Zürich
- Dahrendorf, Ralf 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg
- Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Friedrichs, Werner 2019: Der einbildende Bildner. Politische Bildung im postfaktischen Zeitalter. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hg.): Orientierung politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 13-28
- Glöckel, Hans 2003: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn
- GPJE 2004 (Hg.): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Hahn, Stefan 2008: Wissenschaftspropädeutik: Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven. In: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim/Basel, S. 157-168
- Juchler, Ingo 2012: Politisches Urteilen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 2, S. 10-27
- Kaiser, Astrid 2010: Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler
- Keil, Geert 2019: Über Tatsachen – An die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Forschung & Lehre, Jg. 26, H. 10, S. 895-897
- KMK 2020: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 26.03.2020.) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf (20.02.2021)
- Massing, Peter 1997: Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 115-131
- Massing, Peter 2007: Bezugswissenschaften. In: Weißeno, Georg/Hufer, Klaus Peter/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 30-38

- Moegling, Klaus 2006: Politik unterrichten in der Sekundarstufe II. Handlungsorientierung versus Wissenschaftspropädeutik. Schwalbach/Ts.
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg
- Ziegler, Béatrice/Jung, Michael 2010: Politik erforschen. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 2: Strategien der Politischen Bildung. Baltmannsweiler, S. 72-84

IV. Aufgabenfelder

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Peter Massing

Institutionenkundliches Lernen

In der Politikdidaktik finden sich in den letzten Jahren eine Reihe von Versuchen, „institutionenkundliches Lernen“ neu zu konzipieren (Gagel 1989; Sutor 1990; Sarcinelli 1991; Grammes 1994; Deichmann 1999; Massing 2010; Weber 2015). Ihr gemeinsames Ziel ist, zu verhindern, dass die berechtigte Kritik an einer bloß auf kognitive Wissensbestände abzielenden Institutionenkunde dazu führt, gesellschaftliche und politische Institutionen aus der politischen Bildung auszublenden und damit die politische Wirklichkeit zu verfehlen. Es geht ihnen darum, die institutionelle Perspektive wiederzugewinnen, ohne die ‚alte‘ Institutionenkunde, die in den 1960er-Jahren dominierte, neu zu beleben.

Die fachdidaktisch bedeutsame Frage, wie es gelingen kann, „institutionenkundliches Lernen“ zum Zwecke der politischen Bildung in den Politikunterricht zu integrieren, erfordert eine Antwort auf zwei Ebenen. Auf der Ebene der Inhalte ist zu klären, was politische und gesellschaftliche Institutionen sind und welche Anforderungen sich daraus für institutionenkundliches Lernen ableiten lassen. Auf der Ebene der Organisation des Lernprozesses sind Wege der didaktischen Erschließung aufzuzeigen.

Wiedergewinnung der institutionellen Perspektive im Politikunterricht

1. Zum Begriff der „Institution“

Die Frage, was unter politischen und gesellschaftlichen Institutionen zu verstehen ist, erfordert einen Blick auf die Fachwissenschaften. Dieser gestaltet sich jedoch nicht unproblematisch. Zwar gehört der Institutionenbegriff in den Sozialwissenschaften zu den theoriebildenden Begriffen und in jüngster Zeit kann man von einer „Renaissance des Institutionalismus“ sprechen, ein einheitliches Verständnis von Institutionen lässt sich jedoch nicht finden (vgl. Massing 2010). Dagegen haben Versuche an Bedeutung gewonnen, sich dem Problem, politische Institutionen begrifflich zu fassen, pragmatisch zu nähern. In den Sozialwissenschaften werden daher, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, Institutionen auf mehreren Ebenen unterschieden.

Institutionenbegriff

Politische Institutionen im engeren Sinn: Regierung (Staatsoberhaupt, Kabinet, Ministerien), Parlament, Verwaltung, Gerichte, föderative und kommunale Einrichtungen.

Gesellschaftlich-politische Institutionen: Parteien, Verbände, Massenmedien; zivilgesellschaftliche Organisationen (z. B. Freiwilligenorganisationen, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen), Vereine usw.

Verbindliche, insbesondere rechtlich normierte gesellschaftliche Verhaltensmuster: Verfassung, Gesetze, Wahlen, Mehrheitsprinzip usw. Politisch sind diese Institutionen, weil sie Regelsysteme zur Herstellung und Durchführung allgemeinverbindlicher Entscheidungen sind (Göhler 2006, 212).

Historisch-kulturelle Institutionen: Gedenkstätten, Museen, Ausstellungen, Geschichtswerkstätten, Theater usw.

Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen: Schulen, Universitäten, Fachhochschulen, Bibliotheken usw.

Ökonomische Institutionen: Unternehmen, Wirtschaftsinstitute, Agenturen für Arbeit usw. (Massing 2010, 227).

2. Anforderungen an institutionenkundliches Lernen

2.1. In fast allen institutionentheoretischen Ansätzen der Fachwissenschaften findet sich die Annahme einer real wirkenden Leitidee von Institutionen. Institutionen konstituieren demnach Sinn bzw. Sinnzusammenhänge. Institutionenkundliches Lernen im Politikunterricht hat dann die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass Institutionen Sinn konstituieren, dass sie in einer Idee gründen und dass die faktische Ausgestaltung und das Agieren einer Institution an ihrer Idee gemessen werden kann (Gagel 1989, 83). Die Frage nach dem Sinn von Institutionen ist für den Politikunterricht entscheidend. Dies bedeutet nicht, dass Fragen nach dem Aufbau und nach der Funktion der Institutionen vernachlässigt werden sollen. Im Gegenteil, durch sie hindurch wird die Sinnfrage erst möglich. Aber bis zu ihr, als der wichtigsten Frage einer wirklich politischen Institutionenkunde, muss der Unterricht vordringen (vgl. Sutor 1990, 325).

2.2. Politikunterricht muss vermitteln, dass Institutionen immer von Menschen gemacht sind und deshalb auch neu von ihnen gemacht werden können. Institutionen dienen der Interessenbefriedigung und der Interessendurchsetzung. Institutionen lassen sich also

Sinn von
Institutionen
erfragen

unter dem Gesichtspunkt von Interessen analysieren (Greven 1983, 519). Die Herstellung von Institutionen, der Prozess der Institutionalisierung dient der Interessendurchsetzung. Dies ist in der Regel ein konflikthafter Prozess, in dem Macht und Herrschaft eingesetzt werden. Institutionen haben also neben dem Interessespekt immer auch einen Macht- oder Herrschaftsaspekt. Institutionenkundliches Lernen im Politikunterricht muss daher auch den Interessen- und Herrschaftscharakter von Institutionen in den Blick nehmen. Erst dann ist die Frage berechtigt und sinnvoll, „ob und wo und warum vorhandene Institutionen nicht mehr ausreichen, reformiert, weiterentwickelt, durch neue ergänzt werden müssen“ (Sutor 1990, 326).

Interessen- und Herrschaftscharakter analysieren

2.3. In der neueren politikwissenschaftlichen Diskussion werden politische Institutionen (Polity), politische Prozesse (Politics) und Politikinhalt (Policies) als korrespondierende Konzepte begriffen. Institutionenkundliches Lernen lässt sich nur rechtfertigen, wenn es gelingt, auch im Unterricht die politischen Institutionen als Teil der Polity-Dimension in Beziehung zu setzen zu den politischen Prozessen (Politics) und zu den Politikgehalten (Policies) (Deichmann 1999, 239).

Verbindung zu Inhalten und Prozessen aufzeigen

Zusammenfassend lassen sich drei Anforderungen an „institutionenkundliches Lernen“ im Politikunterricht formulieren:

- Institutionenkundliches Lernen muss nach dem Sinn von Institutionen fragen. „Wenn wir nicht wissen, was Institutionen geistig zusammenhält, wissen wir nichts über sie“ (Guggenberger 1985, 499).
- Institutionenkundliches Lernen muss nach dem Interessen- und Herrschaftscharakter von Institutionen fragen. Dies ist die Grundlage jeglicher Institutionenkritik.
- Institutionenkundliches Lernen muss politische Institutionen in Zusammenhang mit politischen Prozessen und Politikgehalten beschreiben und analysieren. Nur so lässt sich die Komplexität politischer Wirklichkeit angemessen erfassen und vermitteln.

Damit ist jedoch das eigentliche politikdidaktische Problem „institutionenkundlichen Lernens“ noch nicht angesprochen. Institutionen sind und bleiben in der Regel abstrakt und alltagsfern. Sie lassen sich nicht unvermittelt in die kognitive Struktur junger Menschen integrieren. „Deshalb wird es für die politische Bildung darauf ankommen, Wege aufzuzeigen, wie die Zusammenhänge lebensweltlicher Subjektivität und politisch-institutioneller Objektivität aufgeklärt und transparent gemacht werden können“ (Sarcinelli 1991, 50).

Verbindungen zur Lebenswelt aufzeigen

3. Prinzipien didaktischer Erschließung

Vier miteinander verknüpfte Prinzipien didaktischer Erschließung bieten sich dabei an: Erfahrungsorientierung, Problemorientierung, Binnenorientierung und Handlungsorientierung.

Erfahrungs-
orientierung
als Brücke
zwischen All-
tag und Politik

Erfahrungsorientierung: Dieses Prinzip hat zum Ziel, Lernprozesse zu initiieren, die eine Brücke schlagen zwischen Alltagswelt und Politik (Gagel 1989). Dabei sind zwei prinzipiell unterschiedliche Zugangsweisen vorstellbar: eine subjektbezogene und eine objektbezogene.

Beim subjektbezogenen Zugang knüpft der Unterricht unmittelbar an den Alltagserfahrungen der Jugendlichen an, hebt diese ins Bewusstsein und versetzt dann die Schülerinnen und Schüler in eine aufgabenhaltige Situation im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und/oder politischen Institutionen. Der Brückenschlag von der „Mikro- zur Makrowelt“ erfolgt also im Wesentlichen über Institutionen (Grammes 1995).

Der objektbezogene Zugang geht den umgekehrten Weg. Er setzt auf der Ebene der zentralen politischen Institutionen an. Die didaktische Aufgabe besteht darin, die Bedeutung politischer Institutionen für die Lebenswelt in den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler hereinzuholen, ihnen ihre „Betroffenheit“ durch Institutionen bewusst zu machen und sie dazu zu befähigen, politische Institutionen trotz Abstraktheit und Ferne zu „verstehen“ (Deichmann 1999, 233).

Problem-
orientierung
durch Analyse
politischer
Kontroversen

Problemorientierung: Institutionen können nicht an sich Gegenstand des Politikunterrichts sein. Damit aus ihnen ein Bildungsinhalt wird, bedarf es eines politischen Problems. Ein problemorientierter Zugang lässt sich über die Analyse wichtiger politischer Kontroversen gewinnen. Dabei können exemplarisch anhand politischer Entscheidungsprozesse Strukturen und Funktionen politischer Institutionen erschlossen, die Frage nach ihrem Sinn, nach ihrem Interessen- und Herrschaftsgehalt beantwortet sowie die Verknüpfungen, Vernetzungen und Abhängigkeiten der Institutionen von den prozessualen und inhaltlichen Dimensionen des Politischen analysiert werden. Problemorientierung lässt sich dabei sowohl aus der Perspektive der politisch Handelnden als auch aus der Perspektive der von Politik Betroffenen verstehen.

Binnenorientierung: Damit ist ein Zugang zu den Institutionen gemeint, der vor allem über die Akteursperspektive führt und in

dessen Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit deren Handeln sowie die Analyse ihrer Einstellungen, Interessen und Motive im Spannungsfeld von Handlungsspielräumen und institutionellen Zwängen steht. Schülerinnen und Schüler können damit u. a. über direkte Begegnungen, über Fallbeispiele oder über simulative Methoden in Kontakt gebracht werden (vgl. Grammes 1994, 183).

Handlungsorientierung: Dieses Prinzip beinhaltet in Bezug auf die Institutionen eine Reihe von Aspekten. Inhaltlich meint Handlungsorientierung die institutionelle Praxis, das Handeln der Institutionen und das Handeln in den Institutionen. Als Ziel politischer Bildung ist Handlungsorientierung die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, sich die Institutionen selbst zu erschließen, und drittens bedeutet Handlungsorientierung den Einsatz schüleraktivierender Methoden.

Abschließend lässt sich festhalten: Institutionenfrei ist Politikunterricht nicht zu haben. Politikunterricht, der Verständnis für Politik wecken und Einsichten in politische Zusammenhänge ermöglichen will, kann dies nur über die Einbeziehung und ausdrückliche Thematisierung von gesellschaftlichen und politischen Institutionen. Institutionenkundliches Lernen verlangt die Anstrengung des Begriffs, der Analyse, der kategorialen Durchdringung, der Abstraktion und nicht zuletzt der methodischen Vielfalt.

4. Ein Beispiel: das Bundesverfassungsgericht

Diese Überlegungen sollen kurz am Beispiel des Bundesverfassungsgerichts verdeutlicht werden. Damit gerät eine zentrale Institution des politischen Systems in den Blick, die häufig Gegenstand politischer Kontroversen war und ist und dem Prinzip der Kontroversität des Politikunterrichts entgegenkommt.

In der Institution Bundesverfassungsgericht konkretisiert sich im Wesentlichen die Idee des Grundrechtstaats. Damit ist gemeint, dass der Einzelne gegenüber dem Staat natürliche, d. h. vorstaatliche Rechte, insbesondere Freiheitsrechte besitzt, in die der Staat nicht oder nur unter genau beschriebenen Bedingungen eingreifen darf. Grundrechte sind Rechte, die nicht vom Staat erteilt werden, sondern die dem Staat selbst noch zugrunde liegen. Sie stecken einen gesellschaftlichen Teilbereich ab, innerhalb dessen jede staatliche Tätigkeit unter dem „Vorbehalt des Gesetzes“ steht. Darüber hinaus wird dem Gesetzgeber selbst verboten, Gesetze zu erlassen, die den

Binnen-
orientierung
durch Fall-
beispiele und
Simulationen

Handlungs-
orientierung
als Ziel, Inhalt
und Methode

BVerfG als
Gegenstand
politischer
Kontroversen

Idee des
Grundrechte-
staates

Wesensgehalt dieser Grundrechte antasten. Die Verwirklichung der Idee eines Grundrechtstaats erfordert eine Institution wie die des Bundesverfassungsgerichts, das allein die Kompetenz besitzt, darüber zu entscheiden, ob die in der Verfassung gesetzten Grenzen eingehalten werden.

Für die Behandlung des Bundesverfassungsgerichts im Politikunterricht ist es daher grundlegend, neben Struktur und Funktion des Verfassungsgerichts diese Idee zu klären, ihre theoretischen Wurzeln und ihre historischen Voraussetzungen, durch die die Verfassungsgerichtsbarkeit „in reiner Form und in umfassender Weise in einer westlichen Demokratie verwirklicht ist“ (Lauer).

Der Herrschafts- und Interessencharakter des Bundesverfassungsgerichts spiegelt sich auf einer allgemeinen Ebene in der Frage nach dem Verhältnis von Recht und Politik. Sind damit zwei prinzipiell (in ihrem Wesen) verschiedene Handlungssysteme gemeint, oder ist Recht nichts anderes als geronnene Politik? Wird durch den Versuch jeder politisch wirksamen Macht, ihre politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen in geltendes Recht umzugießen, Recht zum Zweck und zum Produkt von Politik? Ist jede Rechtsordnung auch Ausdruck gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie bestimmter Interessen und Werte? Inwieweit enthüllt sich in der Verfassungsgerichtsbarkeit, die den Aufbau des Staates berührt und den politischen Prozess in erheblichem Ausmaß kraft letztinstanzlicher Entscheidung reguliert, der grundsätzlich politische Charakter des Rechts? Vor diesem Hintergrund sind die Kontroversen um die Frage zu sehen, inwieweit das Bundesverfassungsgericht die Justiz politisiere oder die Politik verrechtliche. Die Problematik gerichtlicher Entscheidungen politischer Konflikte wird vom Bundesverfassungsgericht durchaus gesehen und es bekennt sich deshalb zur richterlichen Selbstbeschränkung, obgleich es letztendlich nicht im Ermessen des Gerichts liegt, die Behandlung politischer Streitfragen abzulehnen, wenn es angerufen wird. In diesem Zusammenhang ist es auch von Bedeutung, dass die Kandidaten für das Gericht nach einem Proporz der Fraktionen ausgehandelt werden, was gelegentlich zu öffentlichen Kontroversen führt, obwohl dieses „Politikum“ bei den konkreten Entscheidungen des Gerichts kaum eine Rolle spielt.

Auf der konkreten Ebene lässt sich jede Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts danach befragen, welche Interessen darin stärker, welche weniger stark und welche überhaupt nicht berücksichtigt sind, oder welche Konsequenzen die jeweilige Entscheidung

Fragen nach dem Verhältnis von Politik und Recht

für die Machtverteilung in der Gesellschaft hat. So führte z. B. das Urteil des BVG über Auslandseinsätze der Bundeswehr oder die Urteile zur „Euro-Krise“ zu einem Machtgewinn des Parlaments.

Am Beispiel dieser Institution kann auch die Komplexität des Politischen im Spannungsverhältnis der Dimensionen „Polity, Politics, Policy“ verdeutlicht werden. Zum einen beeinflusst das BVG als „Akteur“ den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, zum anderen stellt sich die Frage, welche Konsequenzen die zunehmende Auflösung politischer Beziehungen in Rechtsbeziehungen und die Verlagerung parlamentarisch vermittelter Entscheidungen auf das Bundesverfassungsgericht für den politischen Prozess hat.

Die vier Prinzipien didaktischer Erschließung können am Beispiel des Bundesverfassungsgerichts ebenfalls angewendet werden. Versucht der Politikunterricht, die Institution und ihr Handeln über ihre jeweiligen Entscheidungen zu erschließen, so lassen sich allein in jüngster Zeit an den Urteilen zum Paragrafen 218, zu den Auslandseinsätzen der Bundeswehr, zur Kreuzfixpflicht in bayerischen Schulen, zum NPD-Verbot, zur Sterbehilfe u. a. Erfahrungsorientierung und Problemorientierung miteinander verknüpfen. Aus der Analyse der jeweiligen Urteile und ihrer Begründungen, aus dem Vergleich der Mehrheitsentscheidung mit den Minderheitsvoten sowie aus der Konfrontation mit der besonderen Methode der Entscheidungsfindung ergibt sich eine Binnenorientierung, in deren Mittelpunkt das Handeln der Akteure (Richter) steht, ihre Spielräume und ihre Grenzen zwischen Recht und Politik. Die Binnenorientierung eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit der Handlungsorientierung im Unterricht etwa über Rollenspiele oder Planspiele, in deren Mittelpunkt z. B. der Prozess der Entscheidungsfindung des Gerichts steht.

Anwendbarkeit der vier Prinzipien didaktischer Erschließung

Literatur

- Deichmann, Carl 1999: Institutionenkunde. In: Mickel, Wolfgang (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 231-236
- Gagel, Walter 1989: Renaissance der Institutionenkunde? Didaktische Ansätze zur Integration von Institutionenkundlichem in den politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde, H. 3, S. 387-418
- Göhler, Gerhard 2006: Institution. In: Göhler, Gerhard/Iser, Mattias/Kerner, Ina (Hg.): Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung. Wiesbaden, S. 209-226

- Grammes, Tilman 1994: Institutionenbewusstsein und Institutionendidaktik, Willensbildungsprozesse in Institutionen und ihre Erscheinungsformen in Alltagsbewusstsein und Schule. In: Sarcinelli, Ulrich (Hg.): Öffentlichkeitsarbeit des Parlaments, Politikvermittlung zwischen Public Relations und Parlamentsdidaktik. Baden-Baden, S. 170-192
- Grammes, Tilman 1995: Brücken von der Mikro- zur Makrowelt. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): Politik als Kern politischer Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen, S. 133-159
- Greven, Michael Th. 1983: Institutionelle Aspekte. In: Hartwich, Hans-Hermann (Hg.): Gesellschaftliche Probleme als Anstoß und Folge von Politik. Opladen, S. 510-525
- Guggenberger, Bernd. 1985: Parlamentarische Parteiendemokratie, Bürokratie und Justiz. Aspekte der Theorie und Praxis politischer Institutionen in der Bundesrepublik. In: Fetscher, Iring/Münkler, Herfried (Hg.): Politikwissenschaft. Reinbek bei Hamburg, S. 494-544
- Massing, Peter 2010: Institutionen. In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 225-235
- Sarcinelli, Ulrich 1991: Politische Institutionen, Politikwissenschaft und politische Bildung. Überlegungen zu einem „aufgeklärten Institutionalismus“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 50, S. 41-53
- Sutor, Bernhard 1990: Institutionen und politische Ethik: über den Zusammenhang zweier vernachlässigter Aufgaben politischer Bildung. In: Mols, Manfred/Mühleisen, Hans-Otto/Stammen, Theo/Vogel, Bernhard (Hg.): Normative und institutionelle Ordnungsprobleme des modernen Staates. Festschrift zum 65. Geburtstag von Manfred Härtich. Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 311-327
- Weber, Florian 2015: Reflexion von Ordnungserfahrung – Begegnung mit Institutionen. Überlegungen zu einer genetischen Institutionenkunde in der Politischen Bildung. In: zdg, H. 1, S. 52-71
- Weißeno, Georg 1995: Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung: Wege zu Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen, S. 27-60

Monika Oberle, Helmar Schöne

Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung

1. Einführung: Politikbegriff und politische Prozesse

In der Politikwissenschaft haben sich die sogenannten drei Dimensionen des Politischen als Grundlage für die Bestimmung des Politikbegriffs etabliert – Form bzw. Struktur, Prozess und Inhalt oder, im Englischen, *Polity*, *Politics* und *Policy*. Politik ist danach die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten (Policies) in Politikprozessen (Politics), die innerhalb eines Rahmens von politischen Strukturen (Polity) verlaufen. Die Arbeit mit den drei Dimensionen bietet auch der politischen Bildung Vorzüge: Gesellschaftliches und politisches Geschehen ist komplex. Mit den drei Dimensionen verfügen wir über ein Analyseschema, das die Betrachtung von Politik erleichtert, weil wir uns auf besonders interessierende Aspekte konzentrieren können, ohne dabei das Ganze aus den Augen zu verlieren. Auch sind die drei Dimensionen anschlussfähig an funktionale Politikdefinitionen, welche die Aufgabe von Politik, verbindliche Regeln für unser gesellschaftliches Zusammenleben zu finden, in den Vordergrund stellen. Politik kann demnach verstanden werden als „Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und Herbeiführung gesamtgesellschaftlich verbindlicher (...) Entscheidungen“ (Meyer 2012, 37) oder als „auf die Herstellung und Durchsetzung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen (...) in und zwischen Gruppen von Menschen“ abzielende Aktivitäten (Patzelt 2013, 22). Die Ausgestaltung allgemein verbindlicher Regeln verweist auf politische Inhalte (Policies) und findet in politischen Strukturen (Polity) statt. Die Suche nach und das Ringen um solche Regeln erfolgt in politischen Prozessen (Politics), wobei zwischen Willensbildungs-, Entscheidungs- und Implementationsprozessen differenziert werden kann. Ein solches Politikverständnis ermöglicht es auch, soziales Handeln von politischem Handeln zu unterscheiden. Während beispielsweise die Unterstützung einer Tafel für Obdachlose oder Sprachnachhilfe für Geflüchtete als soziales Handeln die Lösung gesellschaftlicher Probleme angehen, wäre die Einwirkung auf alle-

Drei Dimensionen des Politischen

Unterscheidung von sozialem und politischem Handeln

mein verbindliche Entscheidungen zur Regelung der Situation von Obdachlosen oder Geflüchteten etwa über Petitionen, Demonstrationen oder Wahlen politisches Handeln. Damit ist keine Wertung verbunden, welche dieser Aktivitäten wertvoller oder wünschenswerter sind. Die Unterscheidung hilft aber zu erkennen, ob Bildungsbe-mühungen allein auf soziales Lernen und soziales Handeln gerichtet sind oder auch das Politische in den Blick nehmen.

2. Politische Prozesse und Politikdidaktik

Politik als Kern der politischen Bildung Für eine politische Bildung, die über soziales Lernen und Lebenshilfe hinausgeht und Politik im engeren Sinne fokussiert, wurde in den 1990er-Jahren die Formel „Politik als Kern der politischen Bildung“ (Massing/Weißenö 1995) geprägt. Ziel des Politikunterrichts ist demnach die Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie, als deren Grundlage, die Förderung der politischen Kenntnisse (konzeptuelles Wissen) der Schüler/-innen (vgl. Detjen et al. 2012). Die Gegenstände, auf die sich politische Urteile beziehen können, lassen sich mit den drei Dimensionen umfassend beschreiben; politische Urteilsfähigkeit hat sich immer auf Polity, Politics und Policy zu beziehen (ebd., 53).

Governance statt Institutionenkunde Die Beschäftigung mit politischen Institutionen in der Politikwissenschaft und der politischen Bildung hat eine Gemeinsamkeit: Sowohl die Government-Forschung als auch die Institutionenkunde haben sich über lange Zeit in erster Linie auf den formalen Rahmen der Institutionen konzentriert und weniger deren Innenleben und die politischen Entscheidungsprozesse ausgeleuchtet. Sinnbildlich dafür ist die Arbeit mit Schaubildern zu politischen Systemen in der Unterrichtspraxis. Die Politikwissenschaft hat sich dann von dieser Staatsfixierung gelöst und unter dem Begriff *Governance* ihren Blickwinkel erweitert. Die Entstehung politischer Entscheidungen im Vor- und Umfeld staatlicher Institutionen, also der politische Willensbildungsprozess, ist stärker in den Fokus gerückt, wobei auch Interdependenzen staatlicher, privatwirtschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure untersucht werden. Für die politische Bildung hat insbesondere Hermann Giesecke (1965) politische Prozesskategorien ins Zentrum seiner didaktischen Konzeption gestellt. Für ihn ist Politik Konflikt, und Konflikte sollen Gegenstand der politischen Bildung sein. Konflikte werden entlang von Kategorien wie Macht, Interesse, Mitbestimmung und Menschenwürde analysiert, um so

Politische Prozesse im Fokus von Politikwissenschaft und -didaktik

u. a. Einsicht in die gesellschaftliche Pluralität von Interessen zu gewinnen und eine demokratische Konfliktfähigkeit der Lernenden zu befördern. Peter Massing hat darauf hingewiesen, dass es nicht genügt, wenn in der Beschäftigung mit politischen Institutionen nur auf die Polity-Dimension abgezielt wird. „Institutionenkundliches Lernen muss politische Institutionen in Zusammenhang mit politischen Prozessen und Politikinhalt beschreiben und analysieren. Nur so lässt sich die Komplexität politischer Wirklichkeit angemessen erfassen und vermitteln“ (so Massing in seinem Beitrag zum institutionenkundlichen Lernen in diesem Band).

Dieser Anspruch an politische Bildung wird aber oftmals nicht eingelöst. So vernachlässigen beispielsweise Schulbücher zur Europäischen Union Akteure und Konflikte und werfen kaum einen Blick auf das Innenleben von Parlamenten oder auf außerparlamentarische politische Prozesse (vgl. Oberle et al. 2021). Und selbst das Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012), das ausdrücklich an die o. g. Überlegungen zum Politikbegriff anknüpft, regt beim Fachkonzept Parlament mit den vorgeschlagenen Begriffen nicht dazu an, politisches Handeln und Entscheiden in den Blick zu rücken. Für Einblicke in die Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse politischer Institutionen bräuchte es u. a. Begriffe wie „Abgeordnete“, „Arbeitskreise“, „Expert/-innen“, „Lobbyist/-innen“ oder „Diskussionen“. Stattdessen zielt der überwiegende Teil der Fachkonzepte auf formale Regeln oder Strukturen (vgl. Weißeno et al. 2010, 139; Schöne 2017, 97).

Aber nicht nur aus einer konzeptionellen politikdidaktischen Perspektive bedarf es der Thematisierung und Auseinandersetzung mit politischen Prozessen, ohne welche die Herausbildung politischer Urteilsfähigkeit unvollständig bliebe. Eine in der Einstellungsforschung anzutreffende Annahme lautet, dass fehlendes Wissen über bzw. die Unzufriedenheit mit politischen Prozessen einen Anteil an der in den letzten Jahren nicht geringer gewordenen Entfremdung zwischen Bürger/-innen und ihren politischen Vertreter/-innen hat. Auch der zunehmende Erfolg des Rechtspopulismus legt eine wachsende Unzufriedenheit mit den politischen Institutionen und der Art der Entscheidungsfindung in ihnen – dem politischen Prozess – nahe, werben populistische Parteien doch dafür, politische Entscheidungsmacht stärker auf die Bürger/-innen zu übertragen und den Institutionen zu entziehen (vgl. Mounk 2018; Müller 2016).

Defizite

Gefahren:
Entfremdung
und Rechts-
populismus

3. Prozessverdrossenheit als Herausforderung für die politische Bildung

Eigenschaften politischer Prozesse Unter politischen Prozessen werden hier gelebte Verfahren zur Herstellung politischer Entscheidungen verstanden, innerhalb und außerhalb der dafür vorgesehenen Institutionen des politischen Systems. Institutionalisierte politische Prozesse sind in den liberalen Demokratien der Gegenwart durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet: Es handelt sich um professionalisierte Entscheidungsabläufe, in denen gewählte Repräsentant/-innen die entscheidenden Akteure sind. Diese sehen sich dem Einfluss einer Vielzahl pluralistischer Interessen und ihrer Organisationen ausgesetzt. Die Konkurrenz verschiedener Interessen führt unweigerlich zu politischen Konflikten und Streit. Dissensmanagement, Kompromissuche und Mehrheitsfindung zählen daher zu den typischen Modi des Entscheidens.

Wahrnehmung politischer Prozesse Dass diese institutionelle Realität im Gegensatz zu den normativen Erwartungen der Bürger/-innen an das Funktionieren von Politik steht, haben z. B. Hibbing und Theiss-Morse (1995; 2002) gezeigt. Sie halten nicht den politischen Output für entscheidend, um Einstellungen gegenüber politischen Institutionen zu erklären, sondern die Prozesswahrnehmung der Bürger/-innen. Zwei Determinanten seien dafür bestimmend, ob ein politischer Prozess bei den Bürger/-innen auf Akzeptanz stößt: prozedurale Effizienz und prozedurale Gerechtigkeit oder Fairness. Als effizient gelten Entscheidungen, wenn sie zügig und direkt getroffen werden, ohne überhasst zu sein. Prozedurale Gerechtigkeit wird dann erreicht, wenn im Entscheidungsprozess die Interessen aller Betroffenen Berücksichtigung finden können und die Entscheidungen niemanden bevorteilen. Entscheidungsträger/-innen sollen im politischen Prozess Neutralität, Ehrlichkeit und Respekt für die Belange der Bürger/-innen walten lassen. Der verbreitete Wunsch nach prozeduraler Fairness bedeutet aber Hibbing und Theiss-Morse zufolge nicht, dass die Bürger/-innen Wert darauf legen, sich selbst in den politischen Prozess einzubringen; mit Konflikten, Interessenwettbewerb und Kompromissen wollen sie nichts zu tun haben. Mit diesen Befunden lassen sich auch Unterschiede im Vertrauen gegenüber verschiedenen politischen Institutionen erklären. Den auf offener Bühne handelnden und streitenden Institutionen und Organisationen – z. B. Parteien und Parlamenten – wird weniger vertraut als etwa dem Verfassungsgericht (vgl. z. B. Shell 2019, 93).

In einer Auswertung von Gruppendiskussionen hat Schöne (2010) gezeigt, dass die Kritik am politischen Entscheidungsprozess auch einen wichtigen Teil der Wahrnehmung von politischen Institutionen durch Lehramtsstudierende und Referendar/-innen ausmacht. Auch unter ihnen sind Vorbehalte gegenüber Konflikten und Streit sowie Unzufriedenheit mit langwierigen, schwer durchschaubaren Entscheidungsprozessen, in denen die Interessen mannigfacher Akteure berücksichtigt werden müssen, verbreitet. Außerdem herrscht das Bild eines von Interessengruppen und Eigeninteressen der gewählten politischen Akteure okkupierten politischen Entscheidungsprozesses vor. Dagegen findet sich Wertschätzung für das Wechselspiel von politischem Streit und Kompromissuche in den Gruppendiskussionen nur an wenigen Stellen. Auch fehlt es verbreitet an Einsicht in die intermediäre Funktion von Interessengruppen und Parteien. Häufig findet eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Interessengruppen nicht statt. Stattdessen zeigt sich eine insgesamt ausgeprägte Distanz gegenüber dem professionalisierten politischen Entscheidungsprozess.

Prozesswahrnehmung
angehender
Lehrkräfte

Diese „Prozessverdrossenheit“ erscheint weniger als eine Reaktion auf notwendige institutionelle Reformen, sondern als Ausdruck eines grundlegenden Widerspruchs zwischen dem Wunsch nach Konsens, Interessenidentität und effizienten Entscheidungen einerseits sowie Verhandlungsprozessen und Kompromisslösungen andererseits, die demokratischem Regieren nun einmal inhärent sind. Für die konfliktregulierenden Funktionen politischer Verfahrensregeln und Institutionen fehlen Blick und Verständnis. Christian Boeser-Schnebel (2014) hat diese Lücke zwischen den populären normativen Erwartungen an effizientes Regieren einerseits und den typischen Charakteristika demokratischer Entscheidungsprozesse andererseits in einer Fragebogenstudie mit Lehrkräften weitgehend bestätigt.

„Prozessverdrossenheit“

4. Zugänge zur Erschließung politischer Prozesse in der politischen Bildung

Politische Bildung sollte sich demnach gezielt mit politischen Prozessen auseinandersetzen und verfügt hierfür durchaus über vielfältige Zugänge. Den Prozesscharakter von Politik betont das Analyseinstrument des Politikzyklus, das insbesondere Peter Massing (1995) für die politische Bildung erschlossen hat. Der Politikzyklus macht mit den sequenziellen Kategorien Problemformulierung, Auseinan-

Analyseinstrument
Politikzyklus

dersetzung, Entscheidung, Bewertung und Reaktionen zentrale Stationen politischer Prozesse greifbar und verdeutlicht die prinzipielle Unabgeschlossenheit und Offenheit von Politik. In der Arbeit mit dem Politikzyklus lassen sich die politikdidaktischen Prinzipien der Problemorientierung und der Konfliktorientierung verbinden. Der kategorial erweiterte Politikzyklus (vgl. ebd., 87) enthält in Schlüsselfragen umzuformulierende Kategorien, wie Interesse, Akteure, Macht, Recht, Werte und Ideologien, mit denen die Komplexität und Interdependenz politischer Prozesse systematisch analysiert werden kann. Erfahrungen mit Lehramtsstudierenden zeigen allerdings, dass ihnen der Politikzyklus starr und die Arbeit mit ihm zeitaufwendig erscheint. Es braucht Übung, den Politikzyklus für die politische Bildung fruchtbar zu machen. U. a. besteht die Gefahr, dass politische Prozesse schemenhaft bleiben und ihre *Blackbox* letztlich nicht erschlossen wird – z. B. wenn in der Beschäftigung mit Parlamenten vorrangig auf das Plenum fokussiert und die große Bedeutung der Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in den Fraktionen und ihren Arbeitskreisen (vgl. Schöne 2020) nicht näher beleuchtet wird.

Akteursperspektive

Um angesichts einer verbreiteten Prozessverdrossenheit das Verständnis darüber, wie politische Entscheidungen zustande kommen, zu fördern, empfiehlt es sich, die Akteursperspektive politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse im Sinne einer Binnenorientierung (vgl. den Beitrag von Massing zum institutionenkundlichen Lernen in diesem Band) herauszuarbeiten und hierbei darauf zu achten, dass die Pluralität unterschiedlicher Interessen und Positionen deutlich wird, die auch Kompromissfindungen erforderlich macht. Hierfür eignen sich didaktische Zugänge wie Planspiele, Erkundungen bzw. politische Exkursionen und Expertengespräche.

Planspiele

Politische Planspiele sind ein handlungs-, erfahrungs-, problem-, konflikt- und prozessorientiertes Lehr-Lern-Arrangement (vgl. Petrik/Rappenglück 2017 sowie den Beitrag von Pohl zu Makromethoden in diesem Band). Dabei kann beispielsweise neben Parlamentsabstimmungen die Arbeit in unterschiedlichen Ausschüssen simuliert werden, auch können Akteure wie Lobbygruppen und Medien integriert werden. Planspiele helfen, die Komplexität von Politik – gerade bezüglich des politischen Prozesses – zu reduzieren und verstehbar zu machen, und geben Einblicke in das Erfordernis und die Schwierigkeiten politischer Kompromissfindung. Durch eine entsprechende Themenwahl verknüpfen sie exemplarisch das Politische mit der Lebenswelt der Lernenden und dienen einer nachhaltigen, da erfah-

rungsbasierten Wissensvermittlung. Darüber hinaus kann dieser spielbasierte Zugang das Interesse an Politik wecken bzw. erhöhen. Ergebnisse empirischer Studien zu den Wirkungen politischer Planspiele (vgl. Oberle/Leunig 2018; Oberle et al. 2020) unterstreichen die Potenziale der Methode, Schüler/-innen dabei zu unterstützen, „Parlamente von innen [zu] verstehen“ (Schöne 2017, 95). In Nachbefragungen äußern Teilnehmende, ein vertieftes Verständnis für politische Prozesse und für die Funktionsweise von Politik gewonnen zu haben. Lernerfahrungen beziehen sich auf alle drei Dimensionen von Politik, besonders eindrücklich sind für die Teilnehmenden die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Politics-Dimension. Dazu gehört die Einsicht, wie schwierig es ist, angesichts vielfältiger Interessen und Akteure zu gemeinsamen Entscheidungen, Kompromissen bzw. politischen „Lösungen“ zu kommen, ebenso wie die Erkenntnis, wie wichtig Diskussionen, Argumentation und rhetorisches Geschick für politische Entscheidungsprozesse sind. So kann das Überdenken von pauschalen Vorurteilen gegenüber Politik angeregt werden.

Politische Exkursionen bzw. Erkundungen (vgl. Weißeno 2000 sowie die Beiträge von Juchler zu außerschulischen Lernorten und Ciupke zu Studienreisen in diesem Band) ermöglichen den Teilnehmenden konkrete, auch sinnliche Erfahrungen der politischen Wirklichkeit an außerschulischen Lernorten. Hier können politische Akteure direkt befragt und bei ihrer (z. B. parlamentarischen) Arbeit beobachtet werden. Entscheidend sind die fachliche Vorbereitung mit Entwicklung eigener Fragen, die Auswahl von Gesprächspartner/-innen und die Nachbereitung, wobei zu berücksichtigen ist, dass es sich bei dem Erlebten stets nur um „Wirklichkeitsausschnitte“ (Detjen 2007, 63) handelt. Im Sinne des Kontroversitätsprinzips und der Vermittlung von Einsichten in die Pluralität von Interessen und Perspektiven ist dabei ein Gespräch mit unterschiedlichen Akteuren – z. B. Abgeordneten verschiedener Fraktionen (sei es im Gemeinderat oder Bundestag), verschiedener beteiligter Institutionen (z. B. Europäisches Parlament und Rat der EU) oder auch unterschiedlichen Lobbygruppen bzw. Nichtregierungsorganisationen – besonders ergiebig (vgl. Weber 2015).

Expertenbefragungen können im Rahmen von Exkursionen, aber auch im Klassenzimmer bzw. der Bildungsstätte erfolgen (vgl. den Beitrag von Detjen zum forschenden Lernen in diesem Band). Gerade auch „wenig erreichten“, politikferneren Zielgruppen werden

Exkursionen
und Erkundungen

Expertenbefragungen

mit einem solchen persönlichen Austausch neue Einblicke in den Arbeitsalltag und die Perspektivenvielfalt politischer Akteure ermöglicht, wodurch politische Prozesse verständlicher werden.

In Bildungspraxis und Bildungspolitik gilt es, einen falschen Antagonismus zu vermeiden, dass nämlich politische Bildung im engeren Sinne eine polity-zentrierte Institutionenkunde bedeute, während Lebenswelt-, Schüler- und Handlungsorientierung dem sozialen Lernen oder der Demokratiepädagogik angehören. „Politik als Kern der politischen Bildung“ geht weit über ein solch verkürztes Verständnis hinaus, schließt auch die Policy- und Politics-Dimension und damit problem- und konfliktorientierte Zugänge mit ein. Es ist eine wichtige Aufgabe politischer Bildung, sich mit politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen auseinanderzusetzen und Lernende zu befähigen, politische Prozesse mit ihren zentralen Kategorien Interessen, Akteure, Macht, Konflikt, Konsens und Kompromiss besser verstehen, beurteilen und mitgestalten zu können.

Literatur

- Boeser-Schnebel, Christian 2014: Bekommen wir „politikverdrossene“ Lehrer? Ergebnisse einer ersten empirischen Annäherung bei Lehramtsstudierenden. In: *GWJ*, 64. Jg., H. 4, S. 491-503
- Detjen, Joachim 2007: Erkundung. In: Lange, Dirk (Hg.): *Methoden politischer Bildung*. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 63-69
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2012: *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden
- Giesecke, Hermann 1965: *Didaktik der politischen Bildung*. München
- Hibbing, John R./Theiss-Morse, Elisabeth 1995: *Congress as Public Enemy. Public attitudes toward American political institutions*. Cambridge
- Hibbing, John R./Theiss-Morse, Elisabeth 2002: *Stealth Democracy. Americans' beliefs about how government should work*. Cambridge
- Massing, Peter 1995: Wege zum Politischen. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen, S. 61-98
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.) 1995: *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen
- Meyer, Thomas 2012: *Was ist Politik?* 4. Aufl., Wiesbaden
- Mounk, Yascha 2018: *The People vs. Democracy: Why our freedom is in danger and how to save it*. Harvard
- Müller, Jan-Werner 2016: *Was ist Populismus? Ein Essay*. Bonn

- Oberle, Monika/Bischewski, Marret/Tatje, Christian 2021: Schulbücher als Vermittler der Europäischen Integration? Eine produkt- und wirkungsorientierte Studie zum politischen Fachunterricht. Göttingen
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna/Ivens, Sven 2020: What do students learn from political simulation games? A mixed-method approach exploring the relation between conceptual and attitudinal changes. *European Political Science*. <https://doi.org/10.1057/s41304-020-00261-2>
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna 2018: Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schüler/-innen zur Europäischen Union. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hg.): *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden, S. 213-237
- Patzelt, Werner J. 2013: *Einführung in die Politikwissenschaft*. Passau
- Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.) 2017: *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Schöne, Helmar 2010: Politische Institutionen im Urteil von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärtern. In: *GWP*, 59. Jg., H. 1, S. 91-104
- Schöne, Helmar 2017: Politikwissenschaftliche Mikroanalyse und Politische Bildung. In: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie*. Wiesbaden, S. 87-101
- Schöne, Helmar 2020: Entscheidungsprozesse im Demokratiemodell. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hg.): *Handbuch Demokratie*. Frankfurt/M., S. 193-205
- Weber, Iris 2015: Die Europäische Union vor Ort erleben. In: Oberle, Monika (Hg.): *Die Europäische Union vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*. Wiesbaden, S. 249-261
- Weißeno, Georg 2000: Erkundung. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.): *Lexikon der politischen Bildung. Methoden und Arbeitstechniken* (Bd. 3). Schwalbach/Ts., S. 37-44
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Wiesbaden

Tim Engartner

Ökonomisches Lernen

Zahlreichen Ökonom/-innen gilt ökonomisches Lernen bereits seit Aristoteles' *Nikomachischer Ethik* als integraler Bestandteil menschlicher Enkulturation und Sozialisation. Ökonomische Bildung – verstanden als Aneignung von wirtschaftswissenschaftlichen Wissensbeständen – hat ihren Weg in die institutionalisierte Bildungslandschaft jedoch erst im 20. Jahrhundert gefunden. Dabei hat sie an beruflichen, insbesondere kaufmännischen Schulen, im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulwesen eine längere Tradition, die sich in der Existenz mehrerer Unterrichtsfächer wie beispielsweise „Allgemeine Wirtschaftslehre“, „Sozialkunde“, „Betriebswirtschaftliche Geschäftsprozesse“ und „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ widerspiegelt. Seit den 2000er-Jahren fallen jedoch auch mit Blick auf allgemeinbildende Schulen bildungspolitische Forderungen auf fruchtbaren Boden, die auf eine Stärkung ökonomischer Bildung zielen, da „ökonomisches Wissen und die Fähigkeit, selbstbestimmt in wechselnden ökonomischen Handlungssituationen agieren zu können, [als eine] wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe eines Menschen an der Gesellschaft“ angesehen werden (Deutscher Lehrerverband 2000, 1).

Stärkung
ökonomischer
Bildung

1. Charakteristika ökonomischen Lernens

Dieser Feststellung liegt nicht nur die Annahme zugrunde, dass die Komplexität moderner Gesellschaften, deren Etikettierungen von der Arbeits-, Industrie- und Wissensgesellschaft über die Konsum-, Medien- und Freizeitgesellschaft bis hin zur Spaß-, Risiko- und Therapiegesellschaft reichen, ohne ökonomische Grundkenntnisse nicht erschlossen werden kann. Denn nicht wirtschaftswissenschaftliche Theorien, Paradigmen und Method(ologi)en kennzeichnen ökonomisches Lernen, sondern deren Überführung in bildungsrelevante Kategorien, weshalb es einer bildungstheoretisch gefestigten Ausrichtung bedarf – in Richtung „Persönlichkeitsentwicklung, Aneignung wissenschaftlicher und kultureller Traditionen, Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (Weber 2008, 53). Vor diesem Hintergrund zielt öko-

nomisches Lernen zuvorderst auf Denkansätze, Entscheidungen und Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen, wobei insbesondere jüngere wirtschaftswissenschaftliche Subdisziplinen ein enges Wechselverhältnis mit psychologischen Gesetzmäßigkeiten, gesellschaftlichen Grundwerten, kulturellen Gegebenheiten, historischen Pfadabhängigkeiten und politischen Ordnungen annehmen (vgl. Hedtke 2018; Engartner 2018, 39-41).

Ziele
ökonomischen
Lernens

2. „Schulen“ ökonomischen Lernens

Konsolidierte Konzeptionen ökonomischen Lernens sind bislang nur bedingt zu identifizieren, wenngleich sich unter den im internationalen Kontext noch sehr viel zahlreicheren Konzeptionen ökonomischen Lernens für den deutschsprachigen Raum zumindest näherungsweise vier „Schulen“ ökonomischen Lernens identifizieren lassen:

1. Der *kategoriale Ansatz* leitet sich aus der hierzulande zuvorderst von Wolfgang Klafki begründeten kategorialen Bildung ab. Er zielt auf das Verständnis von Basiskategorien (z. B. Knappheit, Wertschöpfung und Effizienz), Zentralkategorien (z. B. Allokation, Sanktion und Interdependenz), Systemkategorien (z. B. Nutzenoptimierung, Wettbewerb und Eigennutz) und Regulationskategorien (z. B. Kostenverantwortung, Rechtssicherheit und Gesellschaftsrahmen) ökonomischer Bildung (vgl. Weber 2001, 7). Nachdem sich in den 1970er-Jahren zunächst Erich Dauenhauer und Hermann May um die Etablierung einer fachdidaktischen kategorialen Bildung verdient gemacht hatten, folgten überarbeitete Ansätze insbesondere von Klaus-Peter Kruber (2000), dessen Vorschlag für ein Kategoriensystem als „begründete Synthese und reflektierte Fortführung“ der bisherigen Systematiken zu einer „gewisse[n] Konsensbildung zwischen den unterschiedlichen wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen“ (Bank 2011, 295) geführt hat.
2. Der *ordnungstheoretische Ansatz* sieht den Referenzrahmen ökonomischen Lernens in der Wirtschaftsordnung, die als bedeutend(st)er Teil gesellschaftlicher Strukturen wahrgenommen wird und in deren Rahmen das wirtschaftliche Handeln stattfindet. Die Wirtschaftsordnung – gemeint ist stets die soziale Marktwirtschaft bundesrepublikanischer Lesart – bildet demnach den maßgeblichen Bezugsrahmen für die Konzeption ökonomischer Bildungsinhalte an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen

Verständnis
zentraler
Kategorien

Dem
Akzeptanz-
verlust der
Wirtschafts-
ordnung ent-
gegenwirken

Aneignung
ökonomischer
Denkweise

Interdisziplinär
Denken

(vgl. Kaminski u. a. 2007, 48). Der für ökonomisches Lernen maßgebliche Ansatz Karl Homanns, der als „Vater“ des ordnungstheoretischen Ansatzes gelten kann, liegt in dem Leitsatz „Unter modernen Wettbewerbsbedingungen avanciert die institutionelle Rahmenordnung zum systematischen Ort der Moral“ begründet (zit. nach Pies/von Winning 2004, 2). Letztlich wird die Aufgabe ökonomischer Bildung darin gesehen, dem Akzeptanzverlust der geltenden Wirtschaftsordnung, d. h. des Systems der unternehmerischen Gewinnerzielung im Rahmen wettbewerblich verfasster Märkte, entgegenzuwirken (vgl. Schuhen u. a. 2012). Die im Zuge der Coronapandemie ins Wanken geratene marktwirtschaftliche Ordnung wird zum Anlass genommen, die soziale Marktwirtschaft als prägende Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung auch 70 Jahre nach ihrer Begründung durch Alfred Müller-Armack und Ludwig Erhard zum Bezugspunkt ökonomischer Bildung zu erklären (vgl. Müller u. a. 2020).

3. Der *disziplinspezifische Ansatz* ökonomischer Bildung nimmt die ökonomische Perspektive ein, der er das Erkenntnisinteresse situativer Verbesserungen sowie die Effizienz als zentrale Bewertungsmaßstäbe zuschreibt. Ökonomisches Lernen zielt demnach auf die Aneignung und Anwendung einer bestimmten ökonomischen Denkweise, die als universales Analyseinstrument zur Anwendung gebracht werden soll. Der Ansatz fußt auf dem Integrationsmodell Ökonomischer Kompetenz (IÖK) (vgl. Seeber u. a. 2012), das ökonomisches Wissen und Denken im Einklang mit Kompetenzstandards anhand einer Matrix operationalisiert. Im Kontext domänenspezifischer ökonomischer Bildung sollen Schüler/-innen „Handlungsfolgen einer ökonomischen Entscheidung analysieren und/oder bewerten (Entscheidung und Rationalität), Kooperationen analysieren und/oder bewerten (Beziehung und Interaktion) sowie Politik ökonomisch beurteilen (System und Ordnung)“ (Seeber u. a. 2018, 65). Die dem Ansatz zugrunde liegende Kompetenzorientierung bildete ein wesentliches Motiv dafür, dass er zum Referenzrahmen für die Entwicklung des in Baden-Württemberg eingeführten Unterrichtsfachs „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“ (WBS) geworden ist (vgl. Weber 2015).
4. Der *sozioökonomische Ansatz* speist sich sowohl aus den fachdidaktischen Prinzipien der Situations-, Lebenswelt-, Problem- und Wissenschaftsorientierung als auch aus dem Gebot der Multiperspektivität, -disziplinarität und -paradigmatizität (vgl. weiterfüh-

rend Hedtke 2014, 313; Guerrien/Jallais 2006). Er basiert auf der Annahme, dass sich ökonomische Frage- und Problemstellungen nur unter Wahrung politischer, gesellschaftlicher, historischer, rechtlicher und psychologischer Bezüge erörtern lassen (vgl. Acemoglu/Robinson 2019; Engartner 2018). Selbst der Markt als der von der neoklassischen Standardökonomie extrapolierte Koordinationsmechanismus moderner Ökonomien unterliegt demnach historischen, kulturellen und politischen Prägungen. Märkte in Subsistenz-, Tausch- und Mangelwirtschaften z. B. funktionieren nach grundsätzlich anderen gesellschaftlichen und ökonomischen Gesetzmäßigkeiten als solche in entwickelten Geld-, Informations- und Digitalwirtschaften (vgl. Engartner 2019, 40). Auch eine berufsorientierte Bildung lässt sich sozioökonomisch ausbuchstabieren. Sie beleuchtet im Gegensatz zu einer rein ökonomisch definierten Berufsbildung (potenzielle) Erwerbsarbeitssituationen u. a. mit Blick auf die Beschleunigung der Arbeitsprozesse, die „Verdichtung“ von Arbeit sowie die erhöhten Mobilitätsanforderungen. Aus der auf andere fachdidaktische Frage- und Problemstellungen übertragbaren Dichotomie zwischen sozioökonomischem Bildungsansatz und disziplinspezifischen Zugängen erwachsen seit geraumer Zeit nicht nur fachdidaktische, sondern auch bildungspolitische Kontroversen (vgl. den Beitrag von Hedtke in diesem Band).

3. Verbindungslinien zwischen politischem und ökonomischem Lernen

Ökonomisches zielt ebenso wie politisches Lernen auf Entscheidungs-, Reflexions- und Handlungsfähigkeit, orientiert sich mithin an dem in der sozialwissenschaftlichen Bildung etablierten Bildungsziel der „Mündigkeit“. Werden wirtschaftliche Phänomene und Prozesse sowie ökonomische Denkweisen und Paradigmen einer ergänzenden politik-, gesellschafts-, geschichts- und kulturwissenschaftlichen Perspektivierung unterworfen, leisten sie einen konstitutiven Beitrag zur politischen Bildung. Kongruenzen und Komplementaritäten zwischen ökonomischem und politischem Lernen lassen sich u. a. unter Verweis auf folgende kategoriale Verbindungslinien identifizieren:

- Menschen werden von Bedürfnissen getrieben, orientieren sich aber zugleich an gesellschaftlichen Normen.
- Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen vollziehen sich zwar typischerweise in einem auf Wettbewerb angelegten

Gemeinsames
Bildungsziel:
Mündigkeit

System über den Ausgleich konfligierender Interessen, dieses aber ist institutionell und regulatorisch eingebunden, spricht: ordnungspolitisch gestaltet bzw. gestaltbar.

- Wirtschaftliches Handeln wird nach Erkenntnissen der experimentellen Wirtschaftsforschung insbesondere auch von Fairness, Reziprozität und Vertrauen geprägt, spricht: von Gestaltungselementen einer demokratisch verfassten politischen Ordnung (vgl. weiterführend Chopra u. a. 2021).

In einer Zeit, in der eine wachsende Zahl vormals vorrangig oder gar ausschließlich politisch gestalteter Lebensbereiche von ökonomischen Prinzipien und Paradigmen geprägt wird, ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit den (Dys-)Funktionalitäten von Ökonomisierungsprozessen auch aus einer politisch-bildnerischen Perspektive naheliegend. Werden politisches und ökonomisches Lernen miteinander verbunden, lässt sich erkennen, dass weder Politik ohne Wirtschaft noch Wirtschaft ohne Politik (und Gesellschaft) zu verstehen ist (vgl. z. B. Hippe 2012). Als unverzichtbarer „Baustein“ politischer Bildung lässt sich ökonomisches Lernen definieren, wenn davon ausgegangen wird, dass ökonomische Kenntnisse für die politische Willensbildung von herausragender Bedeutung sind. Ob das Arbeitslosengeld erhöht, die Pendlerpauschale gekürzt, die Etats für Bildung umgeschichtet oder im Schatten existenzieller Wirtschafts- und Finanzkrisen 2007/08 und 2020/21 „Rettungsschirme“ für Unternehmen aufgespannt werden – dahinter stehen stets wirtschafts-, steuer-, finanz- und sozialpolitische Konzepte, für deren Verständnis ökonomisches Grundwissen unabdingbar ist. Mit Bezügen zum politischen Lernen greift ökonomisches Lernen im Kontext der Verbraucherbildung Platz, wenn das von der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik formulierte Prinzip der „Konsumentensouveränität“ nicht zum Ausgangspunkt der Überlegungen erklärt wird, sondern anerkannt wird, dass Konsument/-innen bezüglich ihrer Präferenzen vielfach nicht souverän sind, sondern von Werbung manipuliert, von habituellem Verhalten getrieben oder durch unzureichende Informationen incentiviert werden (vgl. Galbraith 2001, 36).

Zwischen politischem und ökonomischem Lernen bestehen weitere Kongruenzen, weil sich beide Lernanliegen ähnlichen Bildungszielen und -prinzipien verschreiben und zugleich grundlegende Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer (fachdidaktischen) Prinzipien, Methoden und Paradigmen aufweisen. Zu den verbindenden Zielen politischen und ökonomischen Lernens zählen neben der allen sozial-

Bedeutung ökonomischer Kenntnisse für die politische Willensbildung

wissenschaftlichen Didaktiken immanenten Mündigkeit insbesondere Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie Partizipation. Als gemeinsame (fachdidaktische) Prinzipien lassen sich – mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung – die Situations-, Problem-, Lebenswelt- und Wissenschaftsorientierung nennen, aber auch Exemplarität, Kontroversität und Perspektivwechsel. Schließlich unterscheidet sich ökonomisches Lernen weder theoretisch noch (unterrichts-)praktisch maßgeblich von politischem Lernen hinsichtlich der Methoden. Als gemeinsames Repertoire an Lehr- und Lernmethoden lassen sich Fallstudien, Planspiele, Pro-Kontra-Debatten, Rollenspiele oder auch die Szenariotechnik nennen (vgl. Engartner u. a. 2021, 133-194).

4. Verankerung ökonomischer Bildung in Stundentafeln

Die Verankerung ökonomischen Lernens in den bundesrepublikanischen Stundentafeln fällt ebenso wie die der politischen Bildung sowohl quantitativ als auch qualitativ sehr unterschiedlich aus. Allein die Schulfachbezeichnungen reichen – je nach Bundesland und Schulform – von „Sozial-“ und „Gemeinschaftskunde“ über „Sozialwissenschaften“ oder „Gesellschafts-“ und „Arbeitslehre“ bis hin zu „Wirtschaft und Recht“, „Wirtschaft-Politik“ und „Verbraucherbildung“. Auch der Blick nach Österreich, wo ökonomisches Lernen im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ beheimatet ist, zeigt, wie groß die Heterogenität der curricularen Verankerung ökonomischer Bildung inklusive der Schulfachbezeichnungen ist. In der Schweiz ist ökonomisches Lernen an gymnasialen Maturitätsschulen und Berufsmaturitätsschulen ebenfalls in einem Integrationsfach („Wirtschaft und Recht“) verankert. Jüngere bildungspolitische Entwicklungen deuten indes auf eine Separierung der sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen in Richtung eines Partikular-, Separat- oder Monofachs „Wirtschaft“ hin. Dahinter steht das Ansinnen, wirtschaftswissenschaftliche Bildungsinhalte im Einklang mit dem Mainstream der Wirtschaftswissenschaften zu stärken (vgl. Hedtke 2019).

Schulfachbezeichnungen

Dem steht der Ansatz einer auf die Verbindung politischen und ökonomischen Lernens zielenden sozioökonomischen Bildung entgegen, wie ihn etwa die *Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (GSÖBW) mit Blick auf die große Mehrheit der bundesdeutschen Stundentafeln vertritt (vgl. GSÖBW 2016). Dabei wird davon ausgegangen, dass Fragen des Wirtschafts-, Steuer- und Finanz-

sowie des Gesundheits-, Renten- und Verkehrssystems typischerweise nach ökonomischen *und* politischen Antworten verlangen, die nur vor dem Hintergrund historischer Entwicklungspfade, kultureller Prägungen, rechtlicher Bestimmungen sowie gesellschaftlicher Kontexte gefunden werden (können). Und selbst wenn die Inhaltsfelder ökonomischen Lernens tendenziell mikroökonomisch und betriebswirtschaftlich geprägt sind, lassen sich unter den Stichworten „Arbeitswelt“, „Konsum“ oder „Unternehmensführung“ gemeinsame Inhaltsfelder der Disziplinen Psychologie, Soziologie sowie Politikwissenschaft identifizieren. Angesichts der engen Verflechtung der Gegenstandsbereiche Politik, Wirtschaft und Gesellschaft werden die der sozialwissenschaftlichen Trias aus Politikwissenschaft, Ökonomie und Soziologie zugrunde liegenden Denkweisen, Kategorien und Methoden nach wie vor in den meisten Curricula in einen systematischen Zusammenhang gebracht, konzeptionell geordnet sowie in einem sozialwissenschaftlichen Integrationsfach reflektiert.

Literatur

- Acemoglu, Daron/Robinson, James A. 2019: Gleichgewicht der Macht. Der ewige Kampf zwischen Staat und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Bank, Volker 2011: Ökonomische Bildung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Koch, Lutz/Ladenthin, Volker (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2. Paderborn, S. 289-302
- Chopra, Felix/Eisenhauer, Philipp/Falk, Armin/Graeber, Thomas 2021: Inter-temporal Altruism. IZA Discussion Paper 14059. Bonn. <https://ssrn.com/abstract=3771742> (04.03.2021)
- Deutscher Lehrerverband 2000: Memorandum: Ökonomische Grundbildung ist Teil der Allgemeinbildung. Bonn. <http://www.lehrerverband.de/memoekon.htm> (04.03.2021)
- Engartner, Tim 2018: Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In: Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, S. 27-51
- Engartner, Tim 2019: Wirtschaftliches Handeln als soziales Handeln – oder: Eckpfeiler eines Modells sozioökonomischer Bildung. In: zdg. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 1, S. 38-55
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina 2021: Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn

- Galbraith, John K. 2001: The Myth of Consumer Sovereignty. In: Galbraith, John K. (Hg.): *The Essential Galbraith*. New York, S. 31-39
- GSÖBW (Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft) 2016: Gründungserklärung. <https://soziooekonomie-bildung.eu/gruendungserklaerung> (04.03.2021)
- Guerrien, Bernard/Jallais, Sophie 2009: Why Economics Needs Pluralism. In: Reardon, Jack (Hg.): *The Handbook of Pluralist Economics Education*. London, S. 32-42
- Hedtke, Reinhold 2014: Ökonomisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 312-320
- Hedtke, Reinhold 2018: *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt/M.
- Hedtke, Reinhold 2019: Ökonomisierung: Programm oder Problem? In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (35). http://www.bwpat.de/ausgabe35/hedtke_bwpat35.pdf (04.03.2021)
- Hippe, Thorsten 2012: Wirtschaft kann man ohne Politik nicht verstehen. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, H. 4, S. 543-555
- Kaminski, Hans/Brettschneider, Volker/Eggert, Katrin/Hübner, Manfred/Koch, Michael 2007: Mehr Wirtschaft in die Schule. Wiesbaden
- Kruber, Klaus-Peter 2000: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: *Gegenwartskunde*, H. 3, S. 284-295
- Müller, Christian/Nass, Elmar/Zabel, Johannes 2020: *Soziale Marktwirtschaft – Ordnung der Zukunft*. Münster
- Pies, Ingo/von Winning, Alexandra 2004: *Wirtschaftsethik*. Diskussionspapier, H. 13. Wittenberg. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170249/1/dp2004-13.pdf> (04.03.2021)
- Schuhlen, Michael/Wohlgemuth, Michael/Müller, Christian (Hg.) 2012: *Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung: Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft*. Stuttgart
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl 2012: *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.
- Seeber, Günther/Körber, Laura/Hentrich, Sarah/Rolfes, Tobias/Haustein, Bernd 2018: *Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Testergebnisse für die Klassen 9, 10 und 11 der allgemeinbildenden Schulen*. Künzelsau
- Weber, Birgit 2001: *Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben*. https://www.sowi-online.de/journal/2001_2/weber_stand_oekonomischer_bildung_zukunftsaufgaben.html (04.03.2021)
- Weber, Birgit 2008: *Aufgaben der Wirtschaftsdidaktik*. In: Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (Hg.): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 53-56
- Weber, Birgit 2015: *Stellungnahme zu den Anhörungsfassungen: Wirtschaft / Berufsorientierung unter Berücksichtigung des Faches Gemeinschaftskunde zum Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg*. Köln

Bettina Zurstrassen

Gesellschaft als Gegenstandsfeld politischer Bildung

1. Einführung

Gesellschaft, ein vielschichtiger Begriff

Gesellschaft ist ein vielschichtiger Begriff im Bildungsbereich. Er wird 1. als kategorisierender Oberbegriff für die Bildungsdomäne der gesellschaftlichen Unterrichtsfächer, 2. als Bezeichnung für Inhaltsfelder der Subdomäne Soziologie und 3. für die soziologische Perspektive (Paradigmen, Forschungstraditionen und -methoden) in der politischen Bildung (auch in der Lehrkräftebildung) und der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne insgesamt verwendet.

1.1 Gesellschaft als Bildungsdomäne

Bildungsdomänen und Unterrichtsfächer sind gesellschaftliche Konstruktionen

Bei der Systematisierung von Unterrichtsfächern wird oft differenziert in die sprach-, kultur-, sport-, natur- und gesellschaftswissenschaftliche Domäne. Die gesellschaftswissenschaftliche Domäne bezieht sich u. a. auf die Subdomänen Politik, Soziologie, Geschichte, Wirtschaft, Recht und Geographie. Bei Systematisierungen wie diesen handelt es sich um Konstruktionsprozesse, die keine natürliche Einteilung der Welt spiegeln, sondern Ergebnisse historisch-gesellschaftlicher Differenzierungs- und Abgrenzungsprozesse sind (Bauman 2015, 14).

Schon der gemeinsame Gegenstandsbereich der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne und dessen Abgrenzung gegenüber anderen Domänen ist kontrovers. Ausgehend von den wenigen gemeinsamen Merkmalen in unterschiedlichen soziologischen Definitionen des Begriffs umfasst „Gesellschaft“ das menschliche Handeln und Zusammenleben von Akteuren in sozialen Gruppen, Teilsystemen, einem Staatsvolk oder der Menschheit insgesamt (vgl. Hedtke 2018, 10). Dieses wird in den gesellschaftlichen Unterrichtsfächern in didaktisch konzipierten Lehr-Lern-Arrangements aus den unterschiedlichen fachlichen Perspektiven der Subdomänen erschlossen, analysiert und beurteilt. Die Unterrichtsfächer beziehen sich dabei auf Paradigmen, Forschungsmethoden und Erkenntnisse ihrer Bezugswissenschaft(en), bilden diese jedoch nicht ab.

1.2 Gesellschaft als Bezeichnung für Inhaltsfelder der Subdomäne Soziologie

„Identität“, „sozialer Wandel“, „Familie und Lebensformen“, „Migration“ oder „Sozialstrukturanalyse und soziale Ungleichheit“ sind Inhaltsfelder, die in Bildungsplänen der Subdomäne Soziologie zugeordnet werden. Zu konstatieren ist, dass die Kultusministerien in Deutschland die gesellschaftlichen Inhaltsfelder in den vergangenen Jahren zugunsten der ökonomischen Bildung weitgehend marginalisiert haben (vgl. Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2021, 15; Müller/Keller 2020, 11). Grundsätzlich stellt sich allerdings die Frage, ob die Zuordnung von Inhaltsfeldern in den Bildungsplänen entlang von wissenschaftlichen Bezugswissenschaften bildungstheoretisch noch sinnvoll ist. Politische Bildung weist in allen Bundesländern, auch international, einen domänenübergreifenden bzw. -integrierenden Charakter auf (vgl. den Beitrag von Hedtke in diesem Band). Das spiegelt sich auch in den Unterrichtsfachbezeichnungen der Bundesländer, z. B. „Sozialwissenschaften“, „Sozialkunde“ oder „Politik-Wirtschaft“ wider (Engartner 2021, 52). Die politisch bildenden Unterrichtsfächer sind interdisziplinär ausgerichtet. Es wird hierbei differenziert zwischen additiven (neben- und nacheinander), komplementären (ergänzend) und integrativen (verschränkt) Zugriffsweisen auf die Wissenschaftsdisziplinen bei der Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems (Hedtke 2005, 53). Neben bildungspolitisch-pragmatischen Erwägungen – wie der, dass die Ausdehnung der Studentafeln nur bedingt möglich ist – spielen bildungstheoretische Erwägungen für die Konzeption interdisziplinärer Unterrichtsfächer eine Rolle. Um Lernende bei der Auseinandersetzung mit den vielfältigen gesellschaftlichen Problemlagen und den durch diese beeinflussten Lebenssituationen zu unterstützen, drängt sich analog zu deren interdisziplinärer Natur auch eine interdisziplinäre Zugriffsweise in Bildungsprozessen auf. Lernende bei einem solchen Zugriff zu unterstützen und damit die entsprechenden Grundlagen für ein Verstehen von Gesellschaft zu schaffen, versteht Hedtke als eine „kollektive Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktikwissenschaften“ (2005, 32). Bedeutenden Einfluss auf die interdisziplinäre Konzeption der politisch bildenden Unterrichtsfächer hatte Wolfgang Klafki „Allgemeinbildungstheorie“, in deren Mittelpunkt epochaltypische Schlüsselprobleme stehen, die nur interdisziplinär bearbeitet werden können (vgl. Klafki 1993; Klafki

Gesellschaft
als Inhaltsfeld

Politische
Bildung und
Interdisziplinärität

Schlüssel-
probleme als
didaktischer
Rahmen

2005, 8). Es handelt sich um politisch, ökonomisch und/oder sozial definierte gesellschaftliche Probleme und Gestaltungsaufgaben, die zum Gegenstand der politischen Bildung werden. Über die Bearbeitung von epochaltypischen Schlüsselproblemen sollen Lernende ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und der mutmaßlichen Zukunft gewinnen und Fähigkeiten erwerben, diese gestalten zu können (vgl. Klafki 1993). Als epochaltypische Schlüsselprobleme hat Klafki (2005, 8-9) „Krieg und Frieden“, die „ökologische Frage“, das „Wachstum der Weltbevölkerung“, „Technisierung“, „die Subjektivität des Einzelnen“ und das Phänomen der „Ich-Du-Beziehungen“ (z. B. Identitätsfragen, Geschlechterverhältnisse, Eigen- versus kollektive Interessen) sowie „soziale Ungleichheit“ definiert. Soziale Ungleichheit umfasst hierbei unterschiedliche Dimensionen, z. B. diejenigen zwischen sozialen Klassen und Schichten, zwischen Männern und Frauen, zwischen Menschen in Arbeit und Arbeitslosen, zwischen Wohlstandsgesellschaft und sogenannten Entwicklungsländern (heutiger Terminus: Länder des Globalen Südens). Klafkis Allgemeinbildungstheorie hat breite Zustimmung, aber auch die grundlegende Kritik erfahren, die bei interdisziplinären und integrativen didaktischen Konzepten und Unterrichtsfächern immer wieder geübt wird. Kritisch angemerkt wurde u. a., dass die epochaltypischen Schlüsselprobleme nicht die reale Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit erfassen, diese einer Entwicklung unterliegen würden und mithin Lehrende sowie Lernende überfordern könnten (vgl. Giesecke 2000, 569 f.). Ferner wird die mangelnde Einbindung der Lernenden bei der Auswahl der Lerninhalte kritisiert. Bei empirischen Erhebungen, bei denen Jugendliche aufzählen sollen, welche gesellschaftlichen Probleme sie beschäftigen, werden die epochaltypischen Schlüsselprobleme von ihnen allerdings seit Jahren direkt genannt (vgl. Schneekloth/Albert 2019, 57). Die Liste der epochaltypischen Schlüsselprobleme, die in exemplarischen Lernarrangements (vgl. den Beitrag von Grammes in diesem Band) erschlossen werden sollen, hat Klafki zudem als offen definiert und selbst mehrfach überarbeitet. Neue Schlüsselprobleme, z. B. „Pandemien und Seuchen“ oder „Migration“, können ergänzt werden bzw. wurden ergänzt. Sich wandelnde Schlüsselprobleme können inhaltlich angepasst werden, etwa indem „Terrorismus“ als Teil der Auseinandersetzung mit „Krieg, Gewalt und Frieden“ einbezogen wird.

Gesellschaftliche Orientierungsbedürfnisse von Jugendlichen

1.3 Soziologische Perspektive in der politischen Bildung

Der Begriff „Gesellschaft“ im Bildungsbereich bezieht sich des Weiteren auf die genuin soziologische Perspektive und Forschungsmethoden in der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne. Soziologie, Politikwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften haben zwar den gleichen Forschungsgegenstand – das Handeln und Zusammenleben in Gesellschaft(en) – und sie berufen sich zunehmend auf gleiche Theoriebestände (z. B. Homo oeconomicus in der Wirtschaftswissenschaft, Rational Choice in der Soziologie und der Politikwissenschaft) und Forschungsmethoden, dennoch unterscheiden sie sich voneinander. So existieren domänenspezifische Denkweisen (Paradigmen), Forschungsfragen und Forschungstraditionen, die primär, wenn auch nicht ausschließlich, von einer Fachdisziplin erforscht werden (z. B. die Erforschung politischer Systeme in der Politikwissenschaft oder Sozialstrukturanalysen in der Soziologie, vgl. auch Bauman 2015, 16). Diese werden im Rahmen politischer Bildungsprozesse mit einer fachdidaktischen und einer pädagogischen Intention aufgegriffen.

2. Multiperspektivität

Während in der (orthodoxen) Ökonomie mit der Neoklassik immer noch ein vorherrschendes Paradigma besteht, ist Multiparadigmatismus in der Soziologie nicht nur etabliert, sondern Teil des Selbstverständnisses der Forschungsdomäne (vgl. Hillebrandt 2018, 1). Aufgrund dieser Forschungs- und Diskurstadtion wird die Soziologie zuweilen auch als ein „didaktischer Glücksfall“ bewertet (Müller/Keller 2020, 12). Paradigmen bestünden, so Müller und Keller, neben- und miteinander und könnten auch gegeneinander diskutiert werden (vgl. ebd.). In soziologischen Theorien werden Erklärungsansätze für gesellschaftliche Phänomene, strukturelle Zusammenhänge und Entwicklungen aufgestellt und u. a. mittels empirischer Daten entwickelt und überprüft. Durch die vergleichende Analyse konträrer soziologischer Theorieansätze oder durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auslegungen von Datensätzen kann die im Beutelsbacher Konsens geforderte Multiperspektivität hergestellt werden (vgl. Zurstrassen 2021, 219). Lernende erwerben so multiperspektivisch gesellschaftliche Deutungskonzepte. Diese verhelfen ihnen nicht nur zum Erschließen unterschiedlicher Perspektiven auf gesellschaftliche Phänomene und Prozesse, sondern sie üben auch, divergierende Positionen und Ambiguität auszuhalten.

Multiperspektivität als Gütekriterium sozialwissenschaftlicher Bildung

3. Soziologie und Reflexionskompetenz: Soziales Handeln dekonstruieren, deuten und verändern

Soziologische
Denkweisen
und
Aufklärung

Die Soziologie erforscht nach Bauman hauptsächlich die Figurationen und Netze gegenseitiger Abhängigkeiten, wechselseitiger Konditionierungen des Handelns und der Ausdehnung bzw. Einschränkung der Freiheit von Akteuren (vgl. Bauman 2015, 18). Die Auseinandersetzung mit soziologischen Denkweisen und empirischen Befunden unterstützt Lernende, das eigene Verhalten und das anderer Akteure deuten und reflektieren zu können. Menschen besitzen einerseits Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten, aber die Art und Weise, wie Akteure sich verhalten, ist u. a. immer auch abhängig von gesellschaftlichen, kulturellen oder religiösen Normen und Werten (z. B. der Bezugsgruppe) sowie Traditionen und Routinen, die auf das Individuum einwirken (vgl. Bauman 2015, 33, 37). Der Sozialwissenschaftler und Sozialpsychologe George Herbert Mead hat maßgeblich zur soziologischen Deutung dieser sozialen Prozesse beigetragen, indem er die Dualität des Individuums „Self“ (Identität) in „Me“ und „I“ beschreibt. Das „Me“ ist die gesellschaftliche Dimension des Gewissens, die das Individuum durch Interaktion mit anderen Akteuren vermittelt bekommt. Das „I“ hingegen ist die Instanz der Selbstbehauptung. Die Ansprüche des „Me“ und des „I“ müssen immer reguliert und austariert werden. Gelingt dieses, kann man nach Mead vom „Self“, sprechen, das sich in Interaktion mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft fortentwickelt (Abels 2004, 13-40; Sander 2016).

So zeigen etwa soziologische und (sozial-)psychologische Studien zur Berufsorientierung auf, dass bei Kindern bereits ab dem neunten Lebensjahr Berufsbilder, die hinsichtlich ihres Prestiges nicht den Erwartungen des Herkunftsmilieus entsprechen, keine Berücksichtigung mehr finden, obwohl sie inhaltlich für das Individuum durchaus interessant sein können. Diese Selektion geschieht schon Jahre bevor die eigentliche Entscheidung für die Berufsausbildung ansteht (vgl. Gottfredson 1981, 546).

Das Beispiel veranschaulicht das Potenzial soziologischen Denkens: Soziologische Theorien und Empirie kennen und deuten, diese reflexiv auf gesellschaftliche Phänomene und Lebenssituationen anwenden und infrage stellen zu können, unterstützt Lernende in der Identitätsentwicklung und bei der Urteils- und Entscheidungsbildung, indem sie dadurch die gesellschaftliche Dimension eigener Einstellungen deuten, reflektieren und verändern können (vgl.

Schwier 2015, 153). Der Wandel individueller Einstellungen ist zugleich auch Bestandteil gesellschaftlichen Wandels. Durch soziologisches Denken wird zudem die Fähigkeit gefördert, das Handeln und Verhalten anderer Akteure soziologisch zu deuten und zu verstehen (vgl. Bauman 2015, 29). Die Erkenntnisse sind auch relevant für didaktische Entscheidungen bei der Lehrplan- und Unterrichtskonzeption, z. B. für den berufsorientierenden Unterricht.

4. Mündigkeit und politische Gestaltungsfähigkeit

Durch die Auseinandersetzung mit soziologischen Denkweisen und Empirie, so Müller und Keller, wird es Lernenden ermöglicht, Gesellschaft und Gesellschaftlichkeit zugleich als gegeben und als veränderbar zu begreifen (vgl. 2020, 12). Das Frauenwahlrecht, der Kampf um Arbeitnehmer/-innenrechte und die Staatsform der Demokratie sind nur einige Beispiele für sozialen Wandel, der von Menschen erkämpft wurde, die gesellschaftliche Verhältnisse reflektiert, analysiert und infrage gestellt haben. Sie sind zugleich exemplarisch für gesellschaftliche Beharrungskräfte, die dazu führen, dass Prozesse sozialen Wandels immer wieder retardieren und zurückgeworfen werden können. Dennoch, so Bauman, stehe es ohne ein solches Verständnis für die Veränderbarkeit von Gesellschaft und Gesellschaftlichkeit „um die Chancen für eine erfolgreiche Gestaltung des eigenen Lebens und die kollektive Gestaltung gemeinsamer Lebensbedingungen noch schlechter“ (2015, 31). Das Bewusstsein für die Chancen und Herausforderungen der Gestaltung des eigenen Lebens und der Gesellschaft, so beschwerlich dieses auch sein kann, ist grundlegend für den Bestand von Demokratie, denn gesellschaftliches und politisches Engagement ist abhängig von sozialen und politischen Wirksamkeitsgefühlen, d. h. den Überzeugungen, gesellschaftlich und politisch individuell oder kollektiv gestalten sowie Einfluss nehmen zu können (vgl. Bödeker 2012, 27). Die Soziologie und ihre Denkweisen müssen deshalb immer Bestandteil politisch-demokratischer Bildung und folglich auch ein integrativer Bestandteil in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sein.

Soziologische
Denkweisen
und
Mündigkeit

Literatur

Abels, Heinz (2004): Interaktion, Identität. Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden

- Bauman, Zygmunt 2015: Vom Nutzen der Soziologie. 3. Aufl., Frankfurt/M.
- Bödeker, Sebastian 2012: Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. In: WZBrief Zivilengagement, Nr. 5, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin
- Engartner, Tim 2021: Sozialwissenschaftliche Bildung in der Schule. In: Engartner et al. (Hg.) 2021, S. 47-61
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina (Hg.) 2021: Das Leitbild der sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit. In: Engartner et al. (Hg.) 2021, S. 12-18
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina (Hg.) 2021: Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn
- Giesecke, Hermann 2000: Verteidigung des Unterrichts, Politische Bildung seit 1945, Lehrerbildung, Was ist ein „Schlüsselproblem“, Lehreralltag. Gesammelte Schriften aus dem Jahr 1997, Band 23. Weinheim
- Gottfredson, Linda S. 1981: Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. In: Journal of Counseling Psychology, 28. Jg., H. 6, S. 545-579
- Hedtke, Reinhold 2005: Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung. In: Kahsnitz, Dietmar (Hg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden, S. 20-74
- Hedtke, Reinhold 2018: Sozialwissenschaft als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, S. 1-26
- Hillebrandt, Frank 2018: Soziologisch denken. Grundlagen und Theorien. Wiesbaden
- Klafki, Wolfgang 2005: Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts. Online: www.widerstreit-sachunterricht.de. H. 4, S. 1-10
- Klafki, Wolfgang 1993: Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum, H. 1, S. 21-28
- Müller, Stefan/Keller, Reiner 2020: Politische Bildung mit soziologischem Blick. In: Politisches Lernen, 10. Jg., H. 1, S. 10-15
- Sander, Wolfgang 2016: Der Symbolische Interaktionismus. <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/krise-und-sozialisation/240818/der-symbolische-interaktionismus> (01.07.2021)
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias 2019: Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Shell Jugendstudie, S. 47-101
- Schwier, Volker 2015: Soziologische Aspekte. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 150-154
- Zurstrassen, Bettina 2021: Sozialstruktur und soziale Ungleichheit. In: Engartner et al. (Hg.) 2021, S. 215-221

Heinrich Oberreuter

Rechtserziehung

1. Einleitung

In jedem menschlichen Zusammenleben, jeder Gesellschaft und jedem politischen System gibt es Vorstellungen darüber, was recht und unrecht ist. Danach bestimmen sich Verhaltensweisen und Regeln des Zusammenlebens, die allgemein akzeptiert, erforderlich und zumutbar erscheinen. Nach so unterschiedlichen Denkern wie Hobbes und Kant schuldet das Individuum dem sozialen Verband, dem es zugehört, jenes Verhalten, das es auch sich selbst gegenüber erwartet. Die Idee eines verbindlichen Normenkonsensus, auf welchen sich letztlich auch die politisch-soziale Ordnung stützt, steht im politischen Denken in unauflösbarem Zusammenhang zur Vergesellschaftung des Individuums überhaupt. Für das, was recht ist, gibt es Normen von unterschiedlich einlösbarer Verbindlichkeit. Soziale Normen begründen im Alltag eine Fülle von Verhaltensvorschriften oder -erwartungen. Da ihre Einlösung stark auf Konvention und Interaktion beruht, ist ihre Einhaltung nicht verlässlich und stärkerem Wandel unterworfen. Dagegen ist die Verbindlichkeit von Rechtsnormen mit Sanktionen bewehrt, um sie nötigenfalls gegenüber allen Mitgliedern der Gesellschaft zur Wahrung von Ordnung und innerem Frieden durchzusetzen. Für die Verbindlichkeit von Rechtsnormen gibt es so gut wie keine Spielräume. Denn „die Wirkung des Rechts liegt in seiner Vollstreckung“ (Kempfler 2003, 214).

Normen

2. Soziale Normen, Rechts- und Gerechtigkeitsgefühl

Die gesellschaftlichen Vorstellungen von dem, was recht ist, erschöpfen sich nicht in den Rechtsnormen. Diese sind von sozialen Normen, die Verhaltensmuster anbieten, Erwartungssicherheit herstellen und Integration ermöglichen (vgl. Kempfler 2003, 212 f.), sowie von Rechts- und Gerechtigkeitsgefühl umlagert. Die staatliche Rechtsordnung verdichtet nur einen Teil dieser Vorstellungen zu Vorschriften, solange sie auf ein freiheitliches Gesellschaftsprinzip verpflichtet

Rechtsvorstellungen und Rechtsnormen

bleibt, welches die Autonomie von Individuen und Gesellschaft nicht über das notwendige – Zusammenleben, Rechtssicherheit und soziale Chancengleichheit gewährleistende – Maß einschränkt. In freiheitlichen Systemen unterliegt keineswegs das gesamte gesellschaftliche Leben verbindlichen Rechtsnormen. Entfaltungsfreiheit ist schließlich Ausdruck der Menschenwürde! Diktaturen charakterisieren sich dagegen durch eine enorme Fülle, Dichte und Reichweite von Vorschriften, die letztlich eine Identität des gesamten gesellschaftlichen Rahmens mit dem Bereich der sanktionsbewehrten, politisch durchgesetzten allgemeinen Verbindlichkeiten anstreben (historisch freilich nie gänzlich erreicht haben). Damit entfällt die Unterscheidung von öffentlich und privat, Staat und Gesellschaft, Vereinbarung (soziale Normen) und Verpflichtung (Rechtsnormen). Der freiheitliche Rechtsstaat beruht hingegen auf der Unterscheidbarkeit und der spannungsreichen Koexistenz dieser Bereiche.

3. Prämissen, Moral- und Ethikprinzipien

Wie Rechtsnormen entstehen

Aus dem Zusammenhang zwischen Gesellschaftsbildung und Ordnungskonsens ergibt sich, dass Rechtsnormen in aller Regel nicht willkürlichen und abstrakten Setzungen entspringen. Sie sind Folgerungen aus anthropologischen Prämissen sowie aus Moral- und Ethikprinzipien, ebenso aus Vorstellungen über eine angemessene politische Ordnung, die sich auf diese Prämissen und Prinzipien beziehen. In jeder Rechtsordnung drücken sich die jeweils dominierenden Werte aus. Im Nationalsozialismus diente das Recht der Erfassung des Einzelnen als Teil der Volksgemeinschaft, der Durchsetzung des Rassismus und der Führerdiktatur, bis es schließlich gänzlich durch Führerbefehle modifizierbar wurde. Auch sozialistische Systeme erfassten das Individuum als Teil des Kollektivs, begriffen das Recht als parteiisches Instrument des Klassenkampfes und der Parteidiktatur, bis schließlich das Politbüro faktisch zur obersten rechtssetzenden Instanz wurde. Die Demokratie geht von der Freiheit der Person, der Pluralität der Gesellschaft und einer Rechts- und Herrschaftsordnung aus, welche die zum Zusammenleben und zur Entscheidungsfindung notwendigen allgemeinen Verbindlichkeiten und die schlechthin systemtypischen Individualitäts- und Pluralitätsansprüche auszubalancieren sucht: spannungsfreie Perfektion wird sie dabei nicht erreichen können. Doch entscheidender bleiben die einer Rechtsordnung vorausgehenden normativen Prinzipien, die

zugleich ihre unverwechselbaren und differenzierenden Kriterien sind: Grundwerte sind das Fundament von Grundrechten.

Gänzlich irrig ist daher die Auffassung, das Recht besitze lediglich formalen Charakter und die Befassung mit ihm gehöre nicht zum zentralen Gegenstandsbereich politischer Bildung. Vielmehr verfehlt diese Ansicht durch Rechtsfremdheit ihren zentralen Gegenstand: die politische Ordnung. Zu illustrieren ist dies besonders am Beispiel des Verhältnisses von Recht und Politik nach dem Grundgesetz der BRD. Das dort normierte System hat das Bundesverfassungsgericht als „wertgebundene Ordnung“ definiert (BVerfG, Urt. 25.2.75 in Verb. m. BVerfG 2,1 (12) u. BVerfGE 39,67). Aufgrund geschichtlicher Erfahrung (Wertrelativismus der Weimarer Republik, Wertvernichtung durch den Nationalsozialismus) sind die wichtigsten, Humanität in Staat und Gesellschaft stiftenden Prinzipien auf Dauer gestellt und jeder Änderung entzogen. Aufgrund des Vorrangs der Verfassung kann kein Gesetz sich zu ihr in Gegensatz stellen: Die Politik kann sich nicht unter Berufung auf die Volkssouveränität darüber hinwegsetzen. Notfalls ist sie vom Verfassungsgericht in die Schranken zu weisen. Über dem sich im Mehrheitsentscheid zum Ausdruck bringenden Volkswillen steht die Bindung an fundamentale Wert- und Rechtsgrundsätze. Sie sind vorausgesetzt, politischer Verfügung entzogen und sollen dauerhaft verpflichtend wirken. Ins Grundgesetz sind sie ausdrücklich aufgenommen worden – Menschenwürde, Freiheit, Recht auf Leben –, wodurch sie einerseits einen zusätzlichen Geltungsgrund besitzen, wodurch aber andererseits vor allem das verfassungspolitische Programm des Grundgesetzes gekennzeichnet wird.

Zentrale Bedeutung für die politische Bildung

Politik ist dem Grundgesetz unterworfen

Nachgeordnetes Recht bleibt an diese Vorgaben gebunden. Es kann durch verfassungsgerichtliche Normenkontrolle daraufhin überprüft werden. Dadurch soll die normative Orientierung der gesamten Rechtsordnung gewährleistet bleiben.

4. Zum Verständnis des Rechtssystems

Aus diesen rechtsgültigen Prinzipien ergeben sich für ein angemessenes Verständnis des Rechtssystems einige Präzisierungen:

a) Recht ist kein Instrument der „Herrschenden“ (ganz abgesehen davon, dass es sich im demokratischen Staat nicht um autoritäre Obrigkeit, sondern um vom Volk legitimierte Herrschaftsträger handelt). Der Staat des Grundgesetzes beruht vielmehr auf der Herrschaft des Rechts. Die entscheidende Frage ist nicht: Wer

Recht ist kein Instrument der „Herrschenden“

(z. B. welche politische Gruppierung) setzt das Recht? Sondern: Beherrschen die das Recht bindenden normativen Grundsätze Rechtssetzung und Rechtspraxis?

- b) Die verfassungsrechtliche Ewigkeitsgarantie grundlegender normativer Bindungen unterliegt im sozialen Wandel durchaus nicht der Gefahr, anachronistisch zu werden, solange nicht der Konsens über die Grundwerte verfällt. Doch sobald Freiheit, Menschenwürde und Pluralität ihre Geltung verlören, verliert sich auch die Idee einer menschengemäßen Rechtsordnung. Es eröffnet sich der Weg in den Unrechtsstaat. Solange sie aber gelten, schafft sozialer Wandel lediglich Anpassungsprobleme, im Wesentlichen im nachrangigen Gesetzesrecht. Anpassungen fordern dazu heraus, unter den gegebenen Umständen optimale Lösungen im Detail zu finden. Zumindest der Idee nach wirken die grundlegenden Rechtsüberlegungen steuernd auf den sozialen Wandel ein: Humane Gesellschaft und Demokratie sollen nicht zur Disposition stehen. Auch in der Praxis wird die Autorität dieser Orientierungen keineswegs preisgegeben. Das Bundesverfassungsgericht hat z. B. Schwangerschaftsabbrüche nicht freigegeben, sondern nur in ethisch begründeten Ausnahmefällen und im Rahmen einer gesetzlichen Regelung, die sich grundsätzlich am Gebot des Lebensschutzes orientiert, straffrei gestellt. Damit sind grundsätzlich die geltenden rechtsethischen Maximen verteidigt worden (BVerfGE 39, 19 in Verb. m. BVerfGE 88, 203). Angesichts der Allgemeinheit dieser orientierenden Grundsätze(/-werte) bleiben im Detail fast immer unterschiedliche Lösungsansätze möglich und folglich ist die Frage legitim, warum eine Alternative sich durchgesetzt hat und ob nicht auch eine andere angemessen(er) sein könnte. Insofern steht das Recht auch immer im Streit mit der Politik und den Interessen. Es entwickelt sich dynamisch. Unterbunden werden sollen lediglich Entwicklungen gegen die das Rechtssystem strukturierenden Werte: im Beispielsfall also Alternativen, die sich nicht im Prinzip am Schutz des Lebens orientieren.
- c) Das Recht gibt der dynamischen gesellschaftlichen Entwicklung Form. Es unterliegt dieser Entwicklung aber auch seinerseits und ist selbst ein dynamisches, wenn auch in seinen wesentlichen Grundsätzen sich selbst erhaltendes System. Konservativ ist es lediglich hinsichtlich jener Fundamente, die den Grundkonsens über politisches und gesellschaftliches Zusammenleben stiften und nicht willkürlich politischer Veränderung preisgegeben sein

Grundwerte
und sozialer
Wandel

Dynamische
Rechts-
entwicklung

sollen wie z. B. nach der in der Weimarer Republik herrschenden Rechtsmeinung, dass jede Mehrheit diese Fundamente verrücken dürfe. Insoweit ist die in den 1970er-Jahren in der didaktischen Diskussion vielfach bezogene Position unhaltbar, die Beschäftigung politischer Bildung mit dem Recht sei grundsätzlich konservativ. Vielmehr weist sie auf „Chancen für Veränderungen“ (Sandmann 1975, 102) und auf die in jedem politischen System anzutreffende Spannung zwischen Wandel und Konstanz hin.

5. Bedeutung von Rechtsfragen

Politische Bildung kann Rechtsfragen schon deswegen nicht ausklammern, weil das Recht den Menschen im Alltag wie eine zweite Haut umgibt (vgl. Reimer 2020, 1171 ff.). Die Entfaltungsfreiheit der Person muss gewährleistet, zugleich aber auch sozialverträglich geregelt sein. Folglich müssen Normen Freiheit und Ordnung stiften. Der Normbedarf nimmt zu, je mehr das Individuum Daseinsvorsorge und Sozialleistungen von öffentlichen Systemen erwartet. Auch diese dürfen nicht willkürlich zugewiesen, sie müssen rechtlich verlässlich geregelt sein. Recht entlastet zunächst durch Rechtssicherheit. Es setzt verbindliche Verhaltensmaßstäbe und vermeidet die – Schwächere immer benachteiligende – Notwendigkeit für den Einzelnen, sich „sein Recht“ selbst zu nehmen, woraus Willkür statt Verlässlichkeit entstände.

Gemeinhin wird Recht definiert als Instrument zur Konfliktregelung. Dem voraus liegt aber schon seine Funktion der Konfliktvermeidung durch Fixierung von Regeln, deren allgemeine Beachtung den Rechtsfrieden gewährleisten würde, z. B. von der Straßenverkehrsordnung über das Privatrecht bis hin zum Strafrecht. Stets ist es zunächst Zweck der Normen, störungsfreies Zusammenleben zu ermöglichen, sodann erst Störungen zu regeln und letztendlich durch Sanktionen zu beenden. Immer geht es darum, dass der Einzelne zu seinem Recht kommt, jedoch nicht auf Kosten der Rechtsgemeinschaft. Das gilt für immaterielle Güter (z. B. innerer Friede) wie für materielle (z. B. Sozialleistungen) und auch im Verhältnis von Bürger und Staat: Recht beschränkt die Staatsmacht, begrenzt die Mehrheitsherrschaft und schützt die Minderheit sowie deren Chance, selbst Mehrheit zu werden. Rechtsstaatliche Sanktionsgewalt – bis hin zum Monopol legitimer Gewaltanwendung – besteht nicht zum Zweck obrigkeitlicher Machtentfaltung, sondern zum Schutz der im

Recht als
„zweite Haut“
im Alltag

Konflikt-
regelung und
Konflikt-
vermeidung

Rechtsfrieden verharrenden Bürger vor friedensstörenden Rechtsbrechern. Im Übrigen unterliegen Recht- und Verhältnismäßigkeit staatlichen Handelns selbst gerichtlicher Überprüfung, z. B. auch beim Infektionsschutz in einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite (Corona!).

Im privaten wie im öffentlichen Leben umgibt und begrenzt die Rechtsordnung nicht nur permanent das Individuum. Ihr Funktionieren liegt offensichtlich auch im Interesse seiner eigenen Entfaltungschancen. Gelegentlich können Rechtsnormen im Wesentlichen substituierenden Charakter besitzen, solange etwa im privatrechtlichen Bereich internalisierte Normen wirken (z. B. Familie), die rechtliche Verfasstheit folglich nachrangig bleibt und erst dann Bedeutung gewinnt, wenn Privatpersonen sich nicht (mehr) einigen können und zur Schlichtung einen autorisierten neutralen Dritten benötigen (vgl. Reinhardt 1986, 8).

6. Rechtserziehung

Rechtserziehung (vgl. Frantzen 1980) und Rechtskunde besitzen in Deutschland eine seit der Rechts- und Moralpädagogik der Aufklärung währende Tradition, die sich zwar gelegentlich ethischen Fragen zuwandte, sich aber vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts besonders als „Kunde“ begriff, gleichwohl die Vermittlung „staatsbürgerlicher Gesinnung“ nicht vergaß (vgl. Deimling 1989). Rechtserziehung wurde stets auch zur Identifikation mit dem politischen System in Anspruch genommen (vgl. Adamski 1986). Akzeptabel erscheint dies, insoweit die Orientierung an den Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unzweifelhaft ist (vgl. Kempfer 2003, 215). Folglich muss Rechtserziehung zu kritischer Unterscheidung befähigen (vgl. Wathling 1999, 218) und politische Urteilsfähigkeit befördern (vgl. GPJE 2004, 11; 19; 21 f.; 25).

Rechts-
erziehung ist
Werte-
vermittlung

Zuallererst ist Rechtserziehung Wertevermittlung (vgl. Limbeck/Johannkemper 1998, 123 f.). Ihr Ziel ist, in die hier skizzierten grundlegenden Zusammenhänge einzuführen und sie transparent zu machen. Daher wendet sie der Menschenrechtsbildung und -erziehung als „Wissens- und Wertevermittlung zugleich“ (vgl. Fritzsche 2004, 2; siehe auch Mahler 2004; Mihr/Rosemann 2004; Woyke 2010) verstärkt Aufmerksamkeit zu.

„Human Rights Education is a set of pedagogical learning methods to inform people of and train them in their human rights. It provides

information about the international or regional human rights norms, standards and systems and enhances peoples' skills and attitudes that lead to the protection and support of human rights in one's own daily professional and private environment“ (Mihř 2012, 2).

Schon in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) wurde ein entsprechender Unterrichts- und Erziehungsauftrag postuliert. Die internationale Konferenz über Erziehung für Demokratie und Menschenrechte (Montreal 1998) zählte entsprechende Bildung selbst zu den Menschenrechten und zur unverzichtbaren Voraussetzung für deren Verständnis sowie für Demokratie und Toleranz, ähnlich mehrfach auch die KMK (1980; 2000). Ziel ist nicht nur kognitive Ertüchtigung, sondern auch die Heranbildung von Werthaltungen, Verhaltensdispositionen und kritischem Potenzial, nicht zuletzt angesichts eines sich erneut formierenden populistischen Autoritarismus (vgl. Fritzsche 2018), dem mit Kompetenz und Urteilsfähigkeit entgegenzutreten ist (vgl. Scherb/Gloe 2018, 16f.).

Der Einzelne sollte die normative Funktion des Rechts für sich selbst und die Rechtsgemeinschaft erkennen und beurteilen können. Er sollte die Fähigkeit gewinnen, den Rechtsstaat nicht als formale, sondern auf Gerechtigkeit und die Verwirklichung fundamentaler ethischer Maximen verpflichtete Ordnung zu verstehen. Begreifen und nach kritischer Prüfung der Alternativen akzeptieren sollte er diese Maximen als Grundlagen eines humanen Gemeinwesens. Bewusst gemacht werden sollte schließlich die Rechtsunterworfenheit der Politik und die dafür notwendige Unabhängigkeit der (Verfassungs-)Gerichtbarkeit als dritte Gewalt. Da das Recht selbst ein kritischer Maßstab ist, sollte Rechtserziehung einen Beitrag dazu leisten, diesen Maßstab an die Realität anlegen zu können.

Rechtserziehung kann kein verkleinertes Abbild der Rechtswissenschaft und ihrer Systematik (vgl. Perschel 1988, 577 ff.) und auch nicht bloß Rechtskunde zur Bewältigung typischer Alltagsprobleme (z. B. wie ein Kaufvertrag zustande kommt) sein. Doch scheint es durchaus möglich, anhand solcher Rechtsfälle (z. B. Jugendstrafrecht, Jugendschutz, Familienrecht, Eigentums- und Vertragsrecht) psychologische und gesellschaftliche Hintergründe wie auch die zugrunde liegenden Rechtsgrundsätze zu verdeutlichen (vgl. Mickel 1995, 765) sowie nach ihren historischen und gesellschaftlichen Bedingtheiten, nach potenziellen leistungsfähigen Alternativen sowie nach eventuellen Kollisionen mit den weiter gespannten rechtsphilosophischen

Normative
Funktion des
Rechts

Grundlagen des Gemeinwesens zu fragen. Jedenfalls wäre es verfehlt, ihnen hauptsächlich nur präventiven Charakter zuzuschreiben.

Auf der Basis der Erkenntnis des Rechts als kulturellem Wert muss Rechtserziehung auf verantwortliches Handeln im Rahmen der Rechtsordnung vorbereiten und befähigen – in Kenntnis ihrer Spielräume, Entfaltungsmöglichkeiten und Begrenzungen (vgl. Hadding 1998, 188 f.). Damit ist Rechtserziehung ein wesentlicher Teil politischer Bildung. Sie kann nicht gegen diese in Stellung gebracht werden. Aber ebenso wenig kann sie politische Bildung ersetzen.

Literatur

- Adamski, Heiner (Hg.) 1986: Politische Bildung – Recht und Erziehung. Quellentexte zur Rechtskunde und Rechtserziehung von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart. 2 Bände. München
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.) 2000: Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Deimling, Gerhard 1989: Erziehung und Recht. Köln
- Frantzen, Eleonore 1980: Rechtserziehung. Versuch einer theoretischen Grundlegung. Bonn
- Fritzsche, K. Peter 2004: Menschenrechtsbildung: Warum wir sie brauchen und was sie ausmacht. Ein Profil in 15 Thesen. In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“. Berlin
- Fritzsche, K. Peter 2018: Menschenrechtsbildung in Zeiten eines erstarkenden autoritären Populismus. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach/Ts., S. 188-200
- Fritzsche, K. Peter/Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas 2017: Grundlagen der Menschenrechtsbildung: Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen. Frankfurt/M.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hg.) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Hadding, Walther 1998: Zur Lage des Rechtsunterrichts an Schulen und zu den Bedürfnissen. In: Salje, Peter (Hg.): Recht – Rechtstatsachen – Technik. Festschrift für Helmut Pieper. Hamburg, S. 175-205
- Kempfner, Klaus Friedrich 2003: Rechtsbewusstsein und Rechtserziehung als Elemente politischer Bildung. In: Die neue Ordnung, 57. Jg., H. 3, S. 212-222
- Limbeck, Bernhard/Johannkemper, Rüdiger 1998: Wertevermittlung durch Rechtsunterricht. In: Gauger, Jörg-Dieter (Hg.): Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung. St. Augustin

- Mahler, Claudia/Mihr, Anja (Hg.) 2004: Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden
- Mickel, Wolfgang W. 1995: Rechtserziehung als Teil der politischen Bildung. In: Geschichte, Erziehung, Politik (GEP), H. 12, S. 763 ff.
- Mihr, Anja 2012: Towards a Human Rights Pedagogy. Keynote Speech Janusz Korczak Seminar on Education for Democracy. Straßbourg 28.11.2012. <https://rm.coe.int/16802f9acd> (26.04.2021)
- Mihr, Anja/Rosemann, Nils 2004: Bildungsziel: Menschenrechte – Standard und Perspektiven für Deutschland, Studien zu Politik und Wissenschaft. Schwalbach/Ts.
- Perschel, Wolfgang 1988: Rechtswissenschaft. In: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Opladen, S. 577 ff.
- Reimer, Franz 2020: Recht. In: Görres-Gesellschaft und Verlag Herder (Hg.): Staatslexikon. Recht – Wirtschaft – Gesellschaft. Bd. IV. 8., völlig neu bearb. Aufl., Freiburg/Basel/Wien, S. 1172-1182
- Reinhardt, Sibylle 1986: Stundenblätter. Der Fall Christian. Fallstudie zum Familienrecht für die Klassen 8-10. Stuttgart
- Sandmann, Fritz 1975: Didaktik der Rechtskunde. Paderborn
- Scherb, Armin/Gloe, Markus 2018: Kompetenzorientierte Menschenrechtserziehung. In: POLIS, H. 3, S. 15 ff.
- Wathling, Ursula 1999: Rechtsdidaktik. In: Richter, Dagmar/Weißeno Georg (Hg.): Didaktik und Schule. Lexikon der politischen Bildung. Bd. 1. Schwalbach/Ts.
- Woyke, Wichard (Hg.) 2010: Menschenrechte. Politische Bildung. Bd. 3. Schwalbach/Ts.

Matthias Busch

Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung

Historisches Lernen als integrale Dimension zahlreicher Unterrichtsfächer Historisches Lernen lässt sich definieren als Kompetenzerwerb zur Aneignung und Deutung von Wissen über Vergangenheit, mit dem Ziel, aus der Erschließung der Vergangenheit ein Verständnis der Gegenwart und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Dabei beschränkt sich historisches Lernen nicht auf den Geschichtsunterricht, sondern findet in vielen Unterrichtsfächern statt. Literatur-, Musik- und Wissenschaftsgeschichte, Evolution oder Kirchengeschichte sind genuine Themen in Fächern wie Deutsch, Musik, Religion oder den Naturwissenschaften. Ihre jeweilige Auseinandersetzung mit Vergangenheit bildet eine integrale Dimension zum Erschließen der fachspezifischen Gegenstände. Sie zeichnet sich durch ein eigenständiges Erkenntnisinteresse und einen je selektiven Rückgriff auf Vergangenes aus. Zugleich steht das historische Lernen in den Einzelfächern in einem engen Verhältnis zum Geschichtsunterricht, das durch entsprechende Bezugnahmen, Kooperationen und fächerübergreifenden Unterricht lernproduktiv gestaltet werden kann.

Welche Spezifik und Bedeutung das historische Lernen als Dimension *politischer* Bildung besitzt und in welchem Verhältnis politische und historische Bildung bzw. Politik- und Geschichtsunterricht stehen, wird im Folgenden dargestellt.

1. Modi historischen Lernens in der politischen Bildung

In der politischen Bildung erfolgt der Rückgriff auf Vergangenes in der Regel nur in dem Maße, wie er dazu beiträgt, eine aktuelle politische Sachlage oder ein gegenwärtiges politisches Phänomen besser verstehen und beurteilen zu können. Er bleibt damit inhaltlich selektiv und funktional auf das Verständnis der politischen Gegenwart und zukünftiger Entwicklungen ausgerichtet. Insbesondere drei Modi der Auseinandersetzung mit Vergangenheit lassen sich in der politischen Bildung erkennen:

1.1 Einsichten in die historische Genese des Politischen

Zunächst ist eine Beschäftigung mit Vergangenheit in der politischen Bildung immer dann sinnvoll und notwendig, wenn für das Erschließen einer aktuellen politischen Problemlage, Kontroverse oder Sachfrage ein Verständnis ihrer Geschichtlichkeit erforderlich wird. Der historische Rückgriff ist dann nicht Selbstzweck, sondern bildet die Voraussetzung, um eine politische Fragestellung im Bewusstsein ihrer geschichtlichen Komplexität erst adäquat beurteilen zu können. Nach Giesecke (1965, 112) zählt „Geschichtlichkeit“ daher nicht nur zu einer der zentralen *politischen* Kategorien kategorialer Konfliktanalyse, sondern müsste „streng genommen (...) auf alle übrigen Kategorien selbst wiederum angewandt werden“. Aktuelle Machtverhältnisse, Institutionen und Gesetze, aber auch gesellschaftliche Strukturen, normative Vorstellungen, Interessen und Ideologien in ihrer historischen Bedingtheit und ihrem geschichtlichen Wandel zu beobachten hilft dabei, ihre Erscheinung, Bedeutung und Sinnhaftigkeit zu verstehen (vgl. Sutor 2005, 356) und „deren spezifische Ausprägungen (...) als Antworten auf historische Erfahrungen“ zu erkennen (Massing 2013, 151). So lassen sich beispielsweise aktuelle Entwicklungen des Nahostkonflikts oder globale Machtverhältnisse nicht ohne Kenntnis ihrer historischen Kontinuität beurteilen. Gegenwärtige antidemokratische Tendenzen oder gesellschaftliche Diskriminierungserscheinungen können in ihrer Relevanz und ihren Gefahren für eine offene Gesellschaft frühzeitiger wahrgenommen und eingeordnet werden, wenn ein Bewusstsein über deren historische Wurzeln und ähnliche Entwicklungen in der Vergangenheit besteht. Entsprechend „ist also nicht nur wichtig, was bestimmte historische Erscheinungen und Erfahrungen für die Gegenwart bedeuten, sondern auch, was die Gegenwart vor dem Anspruch bereits vorliegender historischer Erfahrungen bedeutet“ (Giesecke 1965, 113).

Gegenwarts-
verständnis
durch
Erschließung
historischer
Genese

Dem Anspruch, die Geschichtlichkeit politischer Erscheinungen zu thematisieren, wenn diese für ein Verständnis des aktuellen Ereignisses oder Phänomens notwendig ist, stehen jedoch die knappen Zeitressourcen politischer Bildung gegenüber. Schon aus pragmatischen Gründen kann im Politikunterricht historische Komplexität nur ansatzweise dargestellt werden. Die historische Genese in der politischen Bildung kann und soll ihrer Funktion nach nicht die

Thematisierung von Konstruktion und Perspektivität historischer Narrationen

Anforderungen an eine geschichtswissenschaftliche Methodik oder chronologische Rekonstruktion erfüllen. Zugleich birgt ein reduzierter historischer Rückgriff die Gefahr teleologischer Narrationen oder positivistischer Wissensakkumulation. Eine „objektive“ überblicksartige Darstellung historischer Faktizität blendet nicht selten bestehende Kämpfe über historische Deutungshoheiten aus oder transportiert ein einseitiges Geschichtsbild. Sie suggeriert im Einzelfall in naiver oder instrumentalisierender Weise Fortschritt, Linearität und Entwicklungsziele von Geschichte sowie ein unterkomplexes Bild ihrer sachgerechten Re- und Dekonstruktion. Auch wenn im Rahmen politischer Bildung keine zeitintensive historische Quellenarbeit erfolgen kann, sollten auch hier grundlegende geschichtsdidaktische Standards einer multiperspektivischen, multikausalen historischen Darstellung beachtet werden. Das Überwältigungsverbot und das Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsenses gelten auch für die Thematisierung historischer Aspekte. Unsicherheiten und Kontroversen in der Geschichtsdeutung müssen transparent bleiben, Pluralität von Geschichtserklärungen sichtbar gemacht werden. Hierzu kann es für die politische Bildung durchaus ratsam sein, anhand einer kontroversen Quellenauswahl Relevanz und heterogene Deutungen der Geschichtlichkeit einer aktuellen Konflikt- oder Problemlage – wenn auch nur selektiv – herauszuarbeiten und damit exemplarische Einsichten in die historische Genese des Politischen zu gewinnen.

1.2 Alteritätserfahrungen und anthropologisch-soziale Erkenntnisse im historischen Vergleich

Selbsterkenntnis und Denken in Alternativen durch historische Alterität

Zusätzlich zur historischen Erklärung und Begründung des Status quo bietet die Vergangenheit vielfältige Beispiele und Erfahrungen, die kontrastiv oder gar befremdend die „Normalität“ der Gegenwart infrage stellen können. Die Auseinandersetzung mit Geschichte bietet daher nicht nur Orientierung und Verständnis der historischen Bedingtheit von Gegenwartsphänomenen, sondern kann das Bewusstsein schärfen, dass Welt und aktuelle Verhältnisse veränderbar sind. Lernen Schüler/-innen Gesellschaftsordnungen, Lebensentwürfe und Wertvorstellungen kennen, die als konträr zur eigenen Erfahrung und Lebenswelt wahrgenommen werden, kann das die Selbstreflexion und den Möglichkeitssinn der Lernenden stärken und zu einem Denken in Alternativen ermutigen. Zudem können anthropologische oder kategoriale Einsichten im Spiegel des Historischen ggf. eingängiger erarbeitet werden als an aktuellen Themen. Als

„anthropologisch-soziales Erfahrungsfeld“ bietet Geschichte die Chance zu „menschlicher Selbsterkenntnis und zur sozialen Erfahrung von Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns“ (Sutor 1984, 228). Die soziale Konstruktion von Lebensweise und Weltwahrnehmung oder der Sinn aktueller politischer Regeln und Institutionen lassen sich im historischen Vergleich oder im Moment ihrer historischen Ursprungssituation nachvollziehen. Empathie und Verständnis für andere Kulturen werden gefördert. So bieten beispielsweise die Verfassungsdebatte von Herodot Einsichten in die Konstruktionsschwierigkeiten einer dauerhaft funktionierenden Demokratie, die Landung der „Mayflower“ 1620 Erkenntnisse über Gesellschaftsgründungen und interkulturelle Begegnungen (vgl. Leps 2013) oder frühgeschichtliche matriachale Gesellschaftsordnungen Einblicke in die sozial-konstruktivistische Gestaltung von Geschlechterverhältnissen.

Für den geschichtlichen Vergleich kontraproduktiv wäre es, historische Situationen einseitig allein nach heutigen Maßstäben zu bewerten oder als „zeittypisch“ zu relativieren. Statt einer plakativen Gegenüberstellung von damals und heute kommt es darauf an, die historische Situation und das Handeln der Menschen mit ihren Beweggründen, Überzeugungen, Interessen und Sichtweisen in ihrer Zeit zu rekonstruieren und dabei insbesondere auch nach zeitgenössischen Alternativen zu fragen (vgl. Sauer 2015, 76). Lernenden gibt ein solches Vorgehen die Möglichkeit, die Historizität des gewählten Beispiels wahrzunehmen, im Vergleich zwischen damaligen und heutigen Perspektiven differenziert zu urteilen und durch Alteritätserfahrung und Fremdverstehen zur Reflexion aktueller gesellschaftlicher Phänomene und ihrer eigenen Werte, Einstellungen und Handlungsoptionen zu gelangen.

1.3 Geschichtskultur und Geschichtsdeutung als politischer Gegenstand

Schließlich sind Zeitgeschichte, Geschichtspolitik, Erinnerungskultur und Geschichtsdeutungen selbst Teil der politischen Gegenwart und damit genuiner Gegenstand politischer Bildung. Die Präsenz historischer Sinnerfahrungen und Deutungen, sei es in Denkmälern, Straßennamen, in politischen Diskursen oder Gedenktagen, prägt die Lebenswelt der Lernenden und ist Ausdruck aktueller politischer Auseinandersetzungen und Selbstverständnisse. Historische Narrative sind damit gleichermaßen „diskursiver Bestandteil der gegenwärtigen

Beurteilung historischer Ereignisse nach differenzierten Maßstäben

Dekonstruktion der Plausibilität und Funktionen von aktuellen Geschichtsdeutungen

tigen politischen Kommunikationsprozesse sowie der kollektiven und individuellen Identitätsarbeit“ (Hellmuth 2017, 29). In dem Maße, wie in politischen Diskursen Vergangenheit gedeutet oder gar für spezifische Botschaften beansprucht wird, um politisches Handeln zu legitimieren oder Individuen zu beeinflussen, ist es Aufgabe politischer Bildung, Plausibilität und Funktionen historischer Sinnbildungsangebote zu prüfen. Wenn in aktuellen Debatten zur „Verteidigung des christlichen Abendlandes“ aufgerufen, „Weimarer Zeiten“ beschworen, politische Akteure mit Nationalsozialisten wie Goebbels oder Freisler verglichen werden oder ein „Neues Hambacher Fest“ begangen wird, bedarf politische Analyse geschichtswissenschaftlicher Klärung. Hierbei kann es nicht darum gehen, allein den historischen Sachstand zu erheben und Mythenbildung zu dekonstruieren. Vielmehr müssen die Bedeutung von Geschichte für die Gegenwart und deren Indienstnahme als politisches Argument erschlossen und Lernende für die Instrumentalisierung von Vergangenheit sensibilisiert werden.

Reflexion von
Inklusions-
und Exklusi-
onsprozessen
in der
Geschichts-
kultur

Zugleich kann letztlich auch die Geschichtskultur einer Gesellschaft insgesamt zum Gegenstand politischer Bildung werden, wenn untersucht wird, wie Geschichte und kollektives Gedächtnis konstruiert werden. In der diskursiven Konstruktion von Geschichte werden Dominanzverhältnisse ausgebildet, gesellschaftliche Inklusion und Exklusion manifestiert und Machtstrukturen legitimiert (vgl. Baricelli 2013, 95 f.). Inwieweit in der postmodernen, von Diversität geprägten Gesellschaft kollektive Erinnerungen beispielsweise von Migrant/-innen, Frauen oder LGBTQ-Angehörigen präsent sind oder diese im öffentlichen Diskurs negiert werden und welche gesellschaftlichen Zugänge, Zugehörigkeits-, Anerkennungs- und Selbstverwirklichungschancen hierdurch eröffnet oder erschwert werden, sind genuine Fragen politischer wie historischer Bildung.

2. Zum Verhältnis historischer und politischer Bildung

Historische und politische Bildung bzw. Geschichts- und Politikunterricht stehen in einem engen Interdependenzverhältnis. Neben dem gemeinsamen Gegenstand „Gesellschaft“ und curricularen Überschneidungen wie beispielsweise in der Zeitgeschichte oder der politischen Ideengeschichte verfolgen sie ähnliche Bildungsziele, haben beide „das emanzipierte, gesellschaftskritische sowie hand-

lun- und partizipationsfähige Individuum“ zum Ziel (Hellmuth 2017, 24) und bedienen sich gleicher Methoden und Leitkategorien (vgl. u. a. Jeismann 1992; Schörken 1999). In beiden Fächern sollen u. a. das politische Bewusstsein, verstanden als Einsicht in Herrschaftsstrukturen und Interessenlagen, das ökonomisch-soziale Bewusstsein, also die Erkenntnis sozialer und ökonomischer Ungleichheit, sowie das moralische Bewusstsein als Fähigkeit zur Rekonstruktion und Bewertung gesellschaftlicher Werte und Normen gefördert werden, um aktuelle bzw. historische Sachverhalte analysieren und beurteilen zu können (vgl. Pandel 2013, 137 ff.). Auch zentrale fachdidaktische Zugangsweisen und Prinzipien wie Problemorientierung, Kontroversität oder Multiperspektivität sind beiden Disziplinen gemein. Gegenwärtig existieren in dreizehn deutschen Bundesländern unter Bezeichnungen wie „Gesellschaftslehre“ oder „Gesellschaftswissenschaften“ Integrationsfächer, die Politik- und Geschichtsunterricht transdisziplinär verbinden. Der Sachunterricht der Grundschule vernetzt historische und politische Bildung mit naturwissenschaftlichen und technischen Perspektiven. Auch international ist ein gemeinsames Unterrichtsfach für historisch-politische Bildung verbreitet. Die Verbindung historisch-politischen Lernens in der außerschulischen politischen Bildung ist wiederum konstituierendes Merkmal in Arbeitsfeldern wie der Gedenkstättenpädagogik oder der *Holocaust Education*.

Während auf bildungspraktischer Ebene die Kooperation zwischen historischer und politischer Bildung weitverbreitet ist, wird deren fachdidaktische Fundierung bisher noch immer kontrovers verhandelt. Die inhaltliche Nähe und Interdependenz der beiden Disziplinen haben in Vergangenheit und Gegenwart zu unterschiedlichen Integrationsversuchen, Konkurrenz und Abgrenzungstendenzen geführt (vgl. Eisenhart 2014). So sind von den Fachdidaktiken beider Fächer zwar seit den 1970er-Jahren vielfältige Vorschläge und Modelle zur Vernetzung und Koordination historischer und politischer Bildung formuliert sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet worden (vgl. Hedtke/von Reeken 2005). Umstritten ist jedoch bis heute, inwieweit sich Erkenntnisweisen, Methoden und Gegenstandsbereiche trennscharf unterscheiden bzw. integrieren lassen. So hält beispielsweise Pandel (1997, 321 f.) auch aufgrund verschiedener Bezugsdisziplinen und aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen heraus eine historisch-politische Bildung für nicht sinnvoll, während Grammes (1998) durch fachdidaktische Rekon-

Gemeinsamkeiten historischer und politischer Bildung

Integrationsmodelle und konzeptionelle Abgrenzung im fachdidaktischen Diskurs

struktion des fachlichen Wissens die beiden Fachdidaktiken strukturiert aufeinander beziehen kann und auch Hedtke (2003, 119) ein disziplinübergreifendes Theoriekonzept unter einer „Leitkategorie ‚gesellschaftliches Bewusstsein‘“ für möglich erachtet. Vorschläge für eine historisch-politische Fachdidaktik haben in den letzten Jahren insbesondere Lange (2009) mit der Konzeption eines historisch-politischen Bewusstseins bzw. Bürgerbewusstseins und Hellmuth (2014) mit einer Methodik historisch-politischer Sinnbildung vorgelegt. Auch aus der Schulpraxis heraus wurden Konzepte einer gemeinsamen historisch-politischen Urteilsbildung entwickelt und eingefordert (Kaiser/Hagemann 2010; Hagemann 2020).

3. Fazit

Dass sich „Politik nicht ohne Geschichte, Geschichte nicht ohne Politik verstehen“ lässt (Schörken 1999, 629), ist so trivial wie unbestritten. Nichtsdestotrotz steht einer weitgehenden Vernetzung in der Bildungspraxis und geteilten Zielen, Gegenständen und Erkenntnisinteressen politischer und historischer Bildung ein – durchaus bis heute von gegenseitigen Missverständnissen und Vorbehalten geprägter – fachdidaktischer Diskurs gegenüber, in dem sich ein disziplinübergreifendes Theoriemodell historisch-politischer Bildung noch nicht durchsetzen konnte. Unabhängig von dieser konzeptionellen Leerstelle ist politische Bildung jedoch gefragt, ihren fachspezifischen Zugriff auf Geschichte erkenntnistheoretisch und methodisch zu fundieren, um historisches Lernen nicht als Anhängsel, sondern als notwendige und integrale Dimension politischer Bildung zu verwirklichen.

Literatur

- Baricelli, Michele 2013: Collected Memories statt kollektives Gedächtnis. Zeitgeschichte in der Migrationsgesellschaft. In: Furrer, Markus/Messmer, Kurt (Hg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 89-118
- Eisenhart, Walter 2014: Historische und politische Bildung: Geschichts- und Politikunterricht als Gegenstand der Bildungspolitik in Bayern und Nordrhein-Westfalen. Ein empirischer Bildungsvergleich. Schwalbach/Ts.
- Giesecke, Hermann 1965: Didaktik der Politischen Bildung. München
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen

- Hagemann, Ulrich 2020: Das Modell historisch-politischer Urteilsbildung – eine legitime Grenzüberschreitung? In: GWU, 71. Jg., H. 1-2, S. 19-34
- Hedtke, Reinhold 2003: Historisch-politische Bildung – ein Exempel für das überholte Selbstverständnis der Fachdidaktiken. In: Politisches Lernen, 21. Jg., Heft 1-2, S. 112-122
- Hedtke, Reinhold/Reeken, Dietmar v. (Hg.) 2005: sowi-online-Reader: Historische und politische Bildung. https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung.html (01.07.2021)
- Hellmuth, Thomas 2017: Eine „liaison dangereuse“? Der Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung als historisch-politische Sinnbildung. In: Ders. (Hg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts., S. 23-53
- Hellmuth, Thomas 2014: Historisch-politische Sinnbildung. Schwalbach/Ts.
- Kayser, Jörg/Hagemann, Ulrich 2010: Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. 2. Aufl., Hohengehren
- Jeismann, Karl-Ernst 1992: Thesen zum Verhältnis von Politik- und Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 43. Jg., H. 9, S. 557-569
- Lange, Dirk 2009: Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Leps, Horst 2013: Lehrstücke im Politikunterricht. Welches ist nun aber die beste Verfassung? Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter 2013: Der historische Ansatz als integraler Bestandteil der politischen Bildung. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 145-156
- Pandel, Hans-Jürgen 1997: Geschichte und politische Bildung. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl., Seelze, S. 319-323
- Pandel, Hans-Jürgen 2013: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.
- Sauer, Michael 2015: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze
- Schörken, Rolf 1999: Kooperation von Geschichts- und Politikunterricht. In: Mickel, Wolfgang (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung. Band II. Paderborn
- Sutor, Bernhard 2005: Geschichte als politische Bildung. In: Detjen, Joachim (Hg.): Politische Bildung und Praktische Philosophie. Paderborn u. a., S. 331-356

Markus Gloe

Demokratielernen als politische Bildung

1. Einleitung

Demokratien
als fragile
politische
Existenz-
weisen

Auf vielfältige Weisen kann gerade gespürt werden, dass Demokratien nicht dauerhaft Bestand haben müssen: die Aushöhlung der Gewaltenteilung durch Eingriffe in eine unabhängige Justiz, die staatlichen Einschränkungen in die Pressefreiheit, die Erfolge von antidemokratischen Parteien oder die Ausbreitung und Akzeptanz von populistischen Strömungen – die Reihe könnte fortgesetzt werden. Der Begriff „Demokratien“ wirkt „hohl und leer, wenn das mit ihnen verbundene Versprechen auf ein gutes Leben nicht mehr in einem Zusammenhang mit den tatsächlich vorfindbaren Wirklichkeiten zu stehen scheint“ (Gloe/Oefering 2017, 25). Demokratien sind in den Worten Horst Biedermanns „fragile politische Existenzweisen, die immer wieder neuer Fürsprache und Unterstützung bedürfen und somit von jeder Generation aufs Neue geschaffen bzw. zumindest bestätigt werden müssen“ (Biedermann 2017, 520). Nach Oskar Negt ist „Demokratie (...) die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2016, 10).

Demokratie
muss gelebt
und gelernt
werden

Fundamentale Werte wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit oder Freiheit, die Demokratie als Idee ausmachen, müssen gelernt und gelebt werden: „Die Orientierung des politischen Denkens, Urteilens und Handelns an den Grundrechten ist nicht verhandelbar und erfordert Haltung“ (Haarmann u. a. 2021, 2). Demokratielernen befähigt dazu, die Rechte, die sich aus diesen Werten ableiten, auch zu nutzen. So heißt es bei Wolfgang Sander: „Politische Bildung in der Demokratie ist Anstiftung zur Freiheit. Sie vermittelt jenes Wissen und jene Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen, ihre politischen Rechte selbstbewusst und mit der Chance auf Erfolg wahrzunehmen“ (Sander 2007, 53).

Im Folgenden werden zunächst exemplarisch verschiedene demokratische Anforderungsprofile skizziert, indem die verschiedenen Rollen der Bürgerinnen und Bürger in verschiedenen Modellen der Demokratie herausgearbeitet werden, um mögliche Zielhorizonte

von Demokratielernen aufzuspannen (2). In einem zweiten Schritt werden dann unterschiedliche Ansätze von Demokratielernen seit dem Zweiten Weltkrieg holzschnittartig nachgezeichnet, die sich alle als Dienstleister für demokratische Anforderungsprofile verstanden bzw. verstehen (3). Abschließend wird dem jüngsten Vorstoß Werner Friedrichs, dass politische Bildung sich nicht als Dienstleisterin für demokratische Anforderungsprofile verstehen solle (Friedrichs 2021), Raum gegeben, um diesen Diskussionsimpuls zu stützen.

2. Die Rolle der Bürgerinnen und Bürger in verschiedenen Modellen der Demokratie

Demokratie kann ganz unterschiedliche Formen annehmen. Deshalb muss jede und jeder, der sich mit Demokratielernen auseinandersetzt, konkretisieren, was er unter Demokratie versteht und welche Rolle Bürgerinnen und Bürger innerhalb dieses Demokratiekonzepts spielen. So betonte Walter Gagel schon 1979: „Die Demokratievorstellung enthält in der Regel eine Aussage über wünschenswerte, grundsätzliche Ziele und Wertorientierungen des politischen Handelns“ (Gagel 1979, 18). In der politischen Theorie werden unter anderem drei verschiedene Modelle von Öffentlichkeit diskutiert: in liberalen Demokratietheorien das Spiegelmodell von Öffentlichkeit, in deliberativen Demokratietheorien das diskursive Modell von Öffentlichkeit und in radikalen Demokratietheorien das Modell politisierender Öffentlichkeit (vgl. Ritzi 2014, 180 ff.).

Im Spiegelmodell von Öffentlichkeit besitzt die politische Öffentlichkeit im Sinne eines „Marktplatzes der Ideen“ vor allem die Aufgabe der Herstellung von Transparenz und Resonanz: Als Resonanzboden liefert die Öffentlichkeit den politischen Entscheidungsträgern handlungsrelevante Informationen. Die Bürgerinnen und Bürger können sich frei entscheiden, in welche Rolle sie sich begeben. Sie können wählen zwischen der Rolle der reflektierten Zuschauerin/des reflektierten Zuschauers, der/des interventionsfähigen Bürgerin oder Bürger oder der/des Aktivbürgerin/Aktivbürgers. In liberalen Demokratietheorien wird ein großer Anteil an Aktivbürgerinnen und Aktivbürgern nicht als wünschenswert betrachtet. Diese binden zu viele Ressourcen und fordern das politische System (vgl. Ritzi 2019, 47).

Im diskursiven Modell politischer Öffentlichkeit der deliberativen Demokratietheorien besteht die Aufgabe der Öffentlichkeit vor allem in der Konsensgenerierung durch Deliberation. Für Habermas sind

Spiegelmodell
von Öffentlich-
keit

Diskursives
Modell von
Öffentlichkeit

sprachliche Kommunikation und die Unabgeschlossenheit des Publikums konstitutiv für die politische Öffentlichkeit (vgl. Habermas 1992, 436). Durch das Kriterium der Unabgeschlossenheit des Publikums wird deutlich, dass nicht nur die aktiven Akteurinnen und Akteure zur politischen Öffentlichkeit zu rechnen sind, sondern vor allem auch die große Masse der meist passiven Rezipientinnen und Rezipienten (vgl. Ritzi 2019, 64). Politische Öffentlichkeit dient vor allem der Ermöglichung und Herstellung von Legitimität. Alle Bürgerinnen und Bürger sollen sich am öffentlichen Diskurs beteiligen können und damit den gleichen Einfluss auf die Entscheidungsfindung haben. Möglichst viele Bürgerinnen und Bürger sollen sich also an der politischen Öffentlichkeit beteiligen.

Modell politischer Öffentlichkeit

In radikalen Demokratietheorien dient die politische Öffentlichkeit vor allem auch der Konstitution politischer Subjekte und somit der Politisierung und der Ermöglichung von Politik schlechthin (vgl. ebd., 69). Vertreterinnen und Vertreter der radikalen Demokratietheorie betrachten „die Integration in das öffentliche Leben als konstitutiv für den Status eines Subjekts und die Entstehung des Politischen“ (Ritzi/Zierold 2020, 30). Offenheit, Gleichheit und Konfliktivität sind die drei zentralen Merkmale des Öffentlichkeitsmodells der radikalen Demokratietheorie.

Es liegt auf der Hand: Je nachdem, welchem Modell von Öffentlichkeit man zugeneigt ist, werden sich Verschiebungen ergeben, wie Demokratielernen in der politischen Bildung auszubuchstabieren ist.

3. Ansätze von Demokratielernen

In der Politikdidaktik, aber auch in der Schulpädagogik wurden seit dem Zweiten Weltkrieg verschiedene Ansätze, durchaus auch in Abgrenzung von anderen Modellen, entwickelt, wie Demokratielernen in der politischen Bildung aussehen könnte.

a) Die Kontroverse zwischen Litt und Oetinger

Für den Erziehungswissenschaftler Friedrich Oetinger – ein Pseudonym für Theodor Wilhelm, der wegen seiner Verstrickungen während der NS-Zeit nach 1945 unter dem Namen Oetinger publizierte (vgl. Gagel 1995, 64 ff.) – war demokratisches Erleben im Rahmen einer demokratischen Erziehung essenziell. Seiner Überzeugung nach sollte demokratische Erziehung nicht in einem Schulfach, sondern als Prinzip des Unterrichts und des Schullebens realisiert werden.

Demokratische Erziehung als Prinzip

Anstelle des Staates steht die Beziehung der Menschen untereinander im Mittelpunkt.

Ein bedeutender Kritiker dieser Konzeptionen war Theodor Litt. Er warf Oetinger vor, dass dessen Auffassung einer politischen Erziehung sich auf Stichworte wie „Versöhnlichkeit, Einmütigkeit, Verständnisbereitschaft (und) Hilfsbereitschaft“ (Litt 1956, 20) reduzieren ließe und dadurch der „Begriff des ‚Politischen‘ von neuem jene Verflöbung ins Soziale, ja Allgemein-Menschliche“ (ebd.) erfahre. Nach Litt ist es notwendig, eine Einsicht in das Wesen des Staates einzuüben. Nur so könne seine Verharmlosung und seine Verteufelung vermieden werden. Der Partnerschaftspädagogik von Oetinger sprach Litt jede Beziehung zum Staat ab, da sie sich nur um zwischenmenschliche Beziehungen, nicht aber um den in der Politik notwendigen politischen Kampf bemühe.

b) Erfahrene Demokratie

Das im Jahr 2001 vorgelegte Fachgutachten „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein/Fauser 2001) lieferte die Grundlagen und Ziele sowie den Arbeitsrahmen für ein Schulentwicklungsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), an dem sich zwischen April 2002 und Dezember 2006 in 13 Bundesländern insgesamt rund 170 allgemeinbildende und berufliche Schulen beteiligten. Neben der Förderung von demokratischer Handlungskompetenz zielte das BLK-Programm vor allem auf die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur. Unter demokratischer Handlungskompetenz fasste man „die Bildung verlässlicher demokratischer Loyalität und die Ablehnung von Gewalt“ (Welz 2005, 181). Die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur wurde als „nachhaltiger Qualitätsentwicklungsprozess [verstanden], an dem möglichst viele der an Schule Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Lehrende, Eltern, kommunale Akteure) teilhaben“ (ebd.). Demokratie soll gelernt und zugleich gelebt werden. Eine Vielzahl an Projekten ist seitdem realisiert worden (vgl. u. a. Beutel/Feurich 2020). Solche Überlegungen finden sich heute vor allem unter dem Begriff „Demokratiepädagogik“ wieder (Beutel/Fauser 2007; Beutel u. a. 2012).

Demokratische Handlungskompetenz und demokratische Schulkultur

c) Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform

In eine ähnliche Richtung zielt auch Gerhard Himmelmann, wenn er betont, dass Demokratie nicht nur als Herrschaftsform mit Insti-

Demokratie
als Lebens-,
Gesellschafts-
und Herr-
schaftsform

tutionen, Gesetzen und Prinzipien der Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit verstanden werden dürfe. Er betont, dass Demokratie auch als eine spezifische Gesellschaftsform gesehen werden muss, „die ihre eigenen zivilen Regeln hat“ (Himmelmann 2007, 35) und in der eine Interessenvertretung und Aushandlung durch zivilgesellschaftliche Organisationen, Vereine, Verbände oder Gewerkschaften erfolgt. Als dritte Form nennt Himmelmann Demokratie als Lebensform, „die die sozialen und demokratischen Verhaltensdispositionen stärkt“ (ebd.). Demokratische Werte wie Solidarität, Toleranz, Vielfalt und Selbstorganisation prägen in der Demokratie als Lebensform das Zusammenleben der Menschen (ebd.). Ohne eine Berücksichtigung dieser drei Ebenen und ihrer Besonderheiten könne eine stabile Demokratie nicht auskommen. Himmelmann versuchte, so eine Brücke von der Politikwissenschaft als Demokratie-Wissenschaft zur politischen Bildung als Demokratielernen zu schlagen.

Politik-
vernetzte
Projekte

Volker Reinhardt sieht die Möglichkeit, die drei Formen von Demokratie Lernenden durch ein Konzept von demokratienvernetzten bzw. politikvernetzten Projekten zugänglich zu machen. So könnten die Schülerinnen und Schüler Wissen über demokratische und politische Prozesse erwerben und sich ein politisches Urteil bilden, aber auch Einblicke und Erfahrungen in die komplexen Strukturen des politischen und demokratischen Systems erhalten (vgl. Reinhardt 2017, 210).

d) Civic Education

Referenzrah-
men „Compe-
tences for
Democratic
Culture“

In Anlehnung an die internationale Diskussion um die Begriffe der Civic Education oder Citizenship Education veröffentlichte der Europarat im Jahr 2018 den Referenzrahmen „Competences for Democratic Culture“ (RFCDC). Insgesamt 20 Demokratiekompetenzen werden aufgelistet, um Demokratielernen daran systematisch ausrichten zu können (vgl. Europarat 2016). Der Schwerpunkt wird darin auf die demokratische Kultur gelegt, um deutlich zu machen, dass Demokratie zwar ohne demokratische Institutionen und Gesetze nicht existieren kann, diese Institutionen und Gesetze jedoch eine Demokratie allein nicht gewährleisten können, wenn sie nicht in einer demokratischen Kultur, also demokratischen Werten, Haltungen und Praktiken verankert sind (vgl. Gebauer/Lenz 2019, 175 f.). Die Überlegungen zielen somit auf eine Aktivierung der sozialen und politischen Rolle des Einzelnen in der Gesellschaft.

e) Politik-Lernen als Demokratie-Lernen

Vor allem von den Ansätzen der Erfahrenen Demokratie, aber auch von Himmelmanns Unterscheidung in Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform distanzieren sich verschiedene Vertreter aus der Politikdidaktik (z. B. Bernhard Sutor, Peter Massing, Gotthard Breit). Der Demokratiepädagogik wurde vor allem vorgeworfen, ihren Überlegungen keine überzeugenden Definitionen von Demokratie und keinen überzeugenden Politikbegriff zugrunde zu legen. Die Unterscheidung von Demokratie auf drei Ebenen sei keine Definition, sondern lediglich eine Unterscheidung von Dimensionen der Anwendung des Begriffs (vgl. z. B. Massing 2002). Anders als Vertreterinnen und Vertreter der Demokratiepädagogik sind einige Akteure im Feld der politischen Bildung der Auffassung, dass „Systemvertrauen (...) bestenfalls ein by-product der Schule als gesellschaftlicher Institution und der Ausgestaltung des Politikunterrichts“ (Massing 2012, 29) sein könne.

Aus dieser Kritik heraus entwickelte Peter Massing einen ersten Gegenentwurf, der Demokratie-Lernen als Politik-Lernen verstand (vgl. Massing 2002). Dazu entfaltete er den Demokratiebegriff in den Dimensionen der demokratischen Prinzipien, der Demokratiekompetenz und der Persönlichkeitsmerkmale. Demokratielernen könne nach Massing zuvorderst in der Dimension der Demokratiekompetenz erfolgen, die die Sach- und die Methodenkompetenz mit demokratischen Einstellungen, Überzeugungen und Werten verbindet. Vor allem die Sach- und Methodenkompetenz hätten in den von Massing kritisierten Ansätzen der Demokratiepädagogik „erheblich an Bedeutung verloren bzw. werden in ihrer Rolle für das ‚Demokratie-Lernen‘ wenig geschätzt“ (ebd., 183).

Andere wiederum sahen in den Ansätzen der Demokratiepädagogik und des Politik-Lernens als Demokratie-Lernen keine Gegensätze, sondern votierten dafür, unter Hervorhebung der jeweiligen Besonderheiten die Gemeinsamkeiten zu stärken. So plädiert beispielsweise Michael May dafür, die nahräumlichen Demokratieerlebnisse, die in demokratiepädagogischen Projekten gesammelt werden, für das Verständnis makropolitischen Strukturen und Prozesse im Politikunterricht fruchtbar zu machen (vgl. May 2008).

f) Demokratiebildung

Seit ungefähr 2018 wird unter dem Begriff „Demokratiebildung“ ein Konzept präsentiert, dass sich von anderen Konzepten abzugrenzen

Gegenentwurf
zur
Demokratie-
pädagogik ...

... oder
Gemeinsam-
keit stärken

versucht. Es orientiert sich zwar an den drei Dimensionen der Demokratie von Himmelmann, betont aber den jeweils demokratischen Bezug: das Demokratische, die Demokratie und die Demokratisierung (vgl. Haarmann u. a. 2020). Ziel des Ansatzes ist die Förderung von Mündigkeit und Emanzipation. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, das bestehende demokratische System zu analysieren, zu reflektieren, zu kritisieren und so zu gestalten, dass sie selbst darin ein glückliches Leben führen können.

4. „Demokratie *ist* Politische Bildung“ (Friedrichs 2020)

In den bisher geschilderten Ansätzen wird Demokratielernen als „Qualifikationsprogramm für eine funktionierende Demokratie eingestuft“ (Friedrichs 2020, 10). Friedrichs fordert, neben dieses Verständnis von Politischer Bildung als „Vorbereiterin der Demokratie“ ein ästhetisch-bildendes Format Politischer Bildung zu stellen, aus dem heraus „systematische Forderungen an eine Demokratie gestellt werden, die den Bildungen politischer Subjektivität dienlich sind und somit einer Politischen Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft den Weg bereiten“ (ebd., 12). Nach Friedrichs setzt ein ästhetisch-bildendes Format nicht auf die Behebung eines bestimmten Defizits, sei es ein Wissensdefizit oder ein Kompetenzdefizit, sondern in Anlehnung an Rosa müsse Politischer Bildung ein Weltverhältnis gelingen. Nur gelingende demokratische Selbst- und Weltverhältnisse, die sich durch ihren geteilten Sinn auszeichnen, bringen nach Friedrichs Demokratie überhaupt erst zu Erscheinung (vgl. Friedrichs 2020, 24). Es sei wünschenswert, dass neben den dominierenden kognitiv-lernenden Formaten Politischer Bildung verstärkt ästhetisch-bildende Formate Berücksichtigung fänden. Nur so könne Demokratielernen als Politische Bildung dem Ausspruch „Demokratie *ist* Politische Bildung!“ (ebd., 25) gerecht werden.

Ästhetisch-
bildendes
Format politi-
scher Bildung

Literatur

- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.) 2007: Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt 2012: Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hg.):

- Jahrbuch Demokratiepädagogik 1. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 17-38
- Beutel, Wolfgang/Feurich, Arila 2020: Wirkungsanalysen und Demokratieforschung – der Beitrag vom Wettbewerb und Förderprogramm „Demokratisch Handeln“. In: Burt, Hans-Peter/Reinhardt, Volker (Hg.): Wirkungsanalysen von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Opladen/Berlin/Toronto, S. 189-205
- Biedermann, Horst 2017: Demokratisches Lernen. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Band 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 519-531
- Edelstein, Wolfgang/Fausser, Peter 2001: „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Berlin. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf> (20.02.2021)
- Europarat 2016: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Eine Zusammenfassung. Straßburg
- Friedrichs, Werner 2020: Demokratie ist Politische Bildung. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 9-30.
- Gagel, Walter 1979: Politik, Didaktik, Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen des politischen Unterrichts. Stuttgart
- Gagel, Walter 1995: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen
- Gebauer, Bernt/Lenz, Claudia 2019: Kompetenzen für eine demokratische Kultur – Eine Ressource für Demokratielernen in der Schule? In: Gloe, Markus/Rademacher, Helmolt (Hg.): Demokratische Schule als Beruf – 6. Jahrbuch für Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts., S. 175-189
- Gloe, Markus/Oeftering, Tonio 2017: Politische Bildung meets Politische Theorie. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden, S. 9-28
- Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange Dirk 2020: Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine Hinführung. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 1-6
- Habermas, Jürgen 1992: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M.
- Himmelman, Gerhard 2007: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.
- Litt, Theodor 1956: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Bonn

- Massing, Peter 2002: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 160-187
- Massing, Peter 2012: Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62. Jg., H. 46-47, S. 23-29
- May, Michael 2008: Demokratielernen oder Politiklernen? Schwalbach/Ts.
- Negt, Oskar 2016: Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts., S. 10-20
- Reinhardt, Volker 2017: Projektarbeit und projektorientiertes Lernen. In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hg.): *Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung*. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 520-526
- Ritzi, Claudia 2014: Die Postdemokratisierung politischer Öffentlichkeit. Kritik zeitgenössischer Demokratie – theoretische Grundlagen und analytische Perspektiven. Wiesbaden
- Ritzi, Claudia 2019: Politische Öffentlichkeit zwischen Vielfalt und Fragmentierung. In: Hofmann Jeanette/Kersting, Norbert/Ritzi, Claudia/Schünemann, Wolf J. (Hg.): *Politik in der digitalen Gesellschaft: Zentrale Problemfelder und Forschungsperspektiven*. Bielefeld, S. 61-82
- Ritzi, Claudia/Zierold, Alexandra 2020: Grenzenlos, frei und politisch? Öffentlichkeit unter den Bedingungen der Digitalisierung aus radikaldemokratischer Perspektive. In: Oswald, Michael/Borucki, Isabell (Hg.): *Demokratietheorie im Zeitalter der Frühdigitalisierung*. Wiesbaden, S. 25-46
- Sander, Wolfgang 2007: Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach/Ts.
- Welz, Eberhard 2005: Wir wollen's wissen. Schule bewegen! Das BLK-Programm – „Demokratie lernen & leben“. In: Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk (Hg.): *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden, S. 179-18

Muhammed Giraz

Förderung von Fach- und Bildungssprache

1. Vorbemerkung

Der Politikunterricht ist sprach- und textlastig. Er erfordert von den Schülerinnen und Schülern eine fundierte Sprachkompetenz im Deutschen, weil der Lernerfolg maßgeblich davon abhängt, ob die im Unterricht vermittelten politischen Lerninhalte verstanden und dargestellt werden können. Eine besondere Hürde für Schülerinnen und Schüler stellt in diesem Kontext nicht nur die im Unterricht gesprochene Sprache dar. Auch die im Unterricht eingesetzten Medien sind eine kritische Größe, weil im Politikunterricht neben diskontinuierlichen Texten (z. B. Schaubilder, Tabellen, Diagramme) besonders viel mit kontinuierlichen Texten (z. B. Zeitungsberichte, Kommentare) gearbeitet wird. Zudem finden sich innerhalb der politischen Kommunikation viele Texttypen (z. B. politische Reden) und Interaktionsformate (z. B. eine politische Talkshow) (vgl. Girnth 2010, 13) wieder. Sprache ist als Kommunikations- und Informationsmedium somit zentral für den Politikunterricht.

In einem demokratischen System kann politische Partizipation nur dann gelingen, wenn Sprachbildung durchgängig und systematisch in der Unterrichtsplanung und -entwicklung verankert wird, damit die Schülerinnen und Schüler „die Intentionen und Wirkungen des Sprachgebrauchs in den Realitätsbereichen von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft hinterfragen und in verschiedenen Situationen sozialer und politischer Kommunikation kompetent (...) handeln“ (Lutter/Wüste 2020, 2) können. Die Sprache ist „nicht nur irgendein Instrument der Politik, sondern überhaupt erst die Bedingung ihrer Möglichkeit. Sprache in der Politik bedeutet vor allem sprachliches Handeln. Es ist die Handlungspotenz von Sprache, die für die Politik konstitutiv ist“ (Girnth 2010, 6). Demokratie lernen sowie politische Urteilsfähigkeit können ohne Sprache nicht funktionieren, weshalb der kompetente Umgang mit Sprache in der Schule unabdingbar ist. „Lehrkräfte fungieren als Sprachvorbild und leisten somit einen positiven Beitrag zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen“ (Giraz 2020, 79). Hierzu gehört zweifelsfrei auch die

Sprache als zentrales Kommunikations- und Informationsmedium im Politikunterricht

Voraussetzung für Demokratie lernen und politische Urteilsfähigkeit

Fachsprache Vermittlung politischer Fachsprache, weil Fachinhalte im Unterricht nicht ohne sie nachvollzogen werden können und sie für die Bewältigung von Aufgaben im Fachunterricht benötigt wird.

Ein sprachsensibler Politikunterricht, der durch geeignete Unterrichtsmethoden und eine motivierende Lernumgebung flankiert wird, trägt zur Förderung sowie zum Zuwachs produktiver und rezeptiver Sprachkompetenzen bei. Insofern muss ein Ziel politischer Bildung auch darin bestehen, die bildungssprachlichen Kompetenzen als Querschnittsaufgabe zu verstehen, da „(...) die Lernenden Wissen erwerben, welches über ihr schon vorhandenes Alltagswissen hinausgeht“ (Detjen et al. 2012, 34) und mit alltagssprachlichen Kommunikationsformen unzureichend erworben werden kann.

Zudem müssen Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Sprachbildung qualifiziert werden, um der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden zu können.

2. Begriffsbestimmungen

Die schlechten Ergebnisse Deutschlands bei den Schulleistungsvergleichsstudien warfen die Frage auf, worin die Ursachen sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb liegen (vgl. Artelt et al. 2001, 35 ff.). Bei der Suche nach Erklärungsansätzen im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs wurde besonders auf die Bedeutung der Sprache in der Wissensvermittlung fokussiert, wobei in der deutschsprachigen Forschungsliteratur, angelehnt an Habermas (vgl. Habermas 1977, 39), vornehmlich auf das Konzept der *Bildungssprache* Bezug genommen wurde. Für Habermas ist die Bildungssprache „die Sprache, die durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz“ (ebd.) gekennzeichnet ist. Ferner grenzt er die Bildungs- von der Fachsprache insofern ab, als sie „für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (ebd.).

Bildungssprache ist „die Sprache der Bevölkerungsschichten mit einem hohen Bildungsstand, die sich besonders durch Aussprache, Syntax und einen intellektuell geprägten Wortschatz (z. B. häufige Verwendung von Fremdwörtern) von der Umgangssprache abhebt“ (Brockhaus Online Lexikon 2013). Im Zusammenhang mit der Bildungssprache wird häufig auf das Begriffspaar *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Pro-*

BICS

fluency (CALP) rekuriert, das in den 1970er-Jahren von Cummins (1979) geprägt wurde und sich auch in der deutschsprachigen Forschungsliteratur etabliert hat. BICS sind Alltagssprachliche Sprachkompetenzen und finden Anwendung in kontextgebundenen Sprachsituationen, z. B. in Gesprächen mit vertrauten Personen. Die CALP hingegen stellt die kognitiv-akademische Sprachkompetenz dar, vergleichbar mit bildungssprachlichen Sprachfähigkeiten, die anspruchsvoller sind und z. B. in der schulischen Kommunikation kontextreduziert und abstrakt Raum finden. Schulischer Erfolg könne, so das leitende Postulat, nur gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler CALP-Kompetenzen aufweisen und sie effektiv nutzen (vgl. Cummins 2008, 73). Besitzen Schülerinnen und Schüler CALP-Kompetenzen in ihrer Erstsprache, ist der Aufbau von akademischen Lese- und Schreibfähigkeiten in der Zweitsprache weitaus unproblematischer und sie machen schneller Fortschritte (vgl. Cummins 2000, 173).

Die *Umgangs- bzw. Alltagssprache* kann hingegen als diejenige Sprache bezeichnet werden, die „in Diskussionen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen jederzeit verwendet werden kann“ (Hoffmann 2019, 1). Für den Bildungserfolg reichen Alltagssprachliche Kompetenzen nicht aus. Die kommunikativen Bedingungen im Unterricht sind größtenteils konzeptionell schriftlich charakterisiert und finden in einer kontextreduzierten Lernumgebung statt. Politische Sachtexte sowie Lernaufgaben in Schulbüchern werden oft komplex und sprachlich verdichtet dargestellt, weshalb sie sich von der konzeptionell mündlichen Sprache unterscheiden, die als Sprache der Nähe bezeichnet werden kann (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 22). Bildungssprachliche Anforderungen grenzen sich von jenen der Alltagskommunikation dadurch ab, dass im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern bestimmte Kompetenzen, z. B. lexikalisch-semantische sowie syntaktisch-morphologische Differenzierungen, erwartet werden, die in der Alltagskommunikation nicht üblich sind.

Im Politikunterricht müssen Schülerinnen und Schüler ferner sowohl schriftlich als auch mündlich argumentieren und begründen. Die Argumentation soll bestimmten Regeln entsprechen und „Begründungen [müssen] sachbezogen, faktenbezogen, logisch schlüssig und nachvollziehbar“ (Leisen 2018, 11) sein. Diese Kompetenzen sind nicht selbstverständlich vorhanden, sondern vielmehr sukzessive aufzubauen. Benachteiligt sind hierbei besonders Schülerinnen

CALP

Sprachliche
Verdichtung in
Sachtexten
und Lernauf-
gaben

und Schüler, in deren Familie und Lebenswelt Literarität und Schriftkultur keine große Rolle einnehmen und die somit weniger Kontakt zu bildungssprachlichen Redemitteln haben. Es besteht eine Korrelation zwischen ihrem sozioökonomischen Status und dem Bildungserfolg (vgl. Reiss et al. 2018). Insofern ist besonders auch das kulturelle und soziale Kapital der Lernenden zentral, weshalb ein sprachsensibles Auftreten der Lehrenden in einer zunehmend heterogen werdenden Gesellschaft immer wichtiger wird und besonders bei der didaktischen Planung des Politikunterrichts berücksichtigt werden sollte.

3. Die Rolle der Fachsprache im Unterricht

Bei der Vermittlung von Fachinhalten und dem Erwerb von Fachwissen sind fachsprachliche Kompetenzen entscheidend, die primär aufgebaut werden können, wenn bildungssprachliche Kompetenzen vorhanden sind. Schülerinnen und Schüler müssen die einschlägigen Textsorten im Politikunterricht lesen und mit ihnen arbeiten, wobei sie stetig mit Fachsprache konfrontiert werden. Nach Hoffmann (1987) ist Fachsprache „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1987, 53). Die politische Sprache besteht „aus einer Vielzahl von Fachsprachen“ (Strauß 1986, 193) und fungiert als Hilfsmittel „der öffentlich-politischen und institutionellen Kommunikation“ (ebd.). Insofern kann festgehalten werden, dass sie „nur schwer von der Alltagssprache oder anderen Fachsprachen abzugrenzen [ist]. Politik kann alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erfassen“ (Girnth 2010, 12).

Bedeutungswandel politischer Begriffe

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass politische Begriffe einem Bedeutungswandel unterworfen sind, der sich „hinsichtlich des historischen Prozesses, der Standortgebundenheit politischer Begriffe sowie deren Ideologisierung“ (Juchler 2008, 172) manifestieren und zu Verständigungsproblemen führen kann.

Der politische Wortschatz wird nach Klein (vgl. 1989, 4 ff.) in vier Bereiche eingeteilt:

- Ressortvokabular (z. B. „auswärtige Beziehungen“)
- Institutionsvokabular (z. B. „Bundesrat“)
- Interaktionsvokabular (z. B. „Führungsanspruch“)
- Ideologievokabular (z. B. „Rechtsstaatlichkeit“)

„Das Formulieren als Grundfähigkeit, seine Interessen überhaupt artikulieren zu können, braucht inhaltliche Sprachkompetenz, also Wissen um die sachliche Angemessenheit von Begriffen“ (Goll 2012, 206). Die oben genannten vier Bereiche des politischen Wortschatzes sollten daher im Unterricht thematisiert werden, um das fachliche Lernen nicht zu behindern und Fehldeutungen sowie mögliche Stolperfallen zu vermeiden. Auch wenn es nur einen Teil dessen abbildet, was es heißt, politische Kompetenzen im Unterricht zu vermitteln, wird bei der Bewertung von mündlichen und schriftlichen Beiträgen der Schülerinnen und Schüler darauf geachtet, ob Fachbegriffe präzise und sachlogisch verwendet werden. Dies soll nicht bedeuten, dass die Fachbegriffe wie Vokabeln gelernt werden sollten, sondern impliziert „die richtige Benutzung eines Begriffs, um einen Sachverhalt fachlich zu beschreiben“ (Weißeno 2013, 154).

Im Allgemeinen kann die Fachsprache für Schülerinnen und Schüler zudem eine Hürde in Lehr-Lern-Prozessen darstellen, da sie u. a. aufgrund ihrer „Morphologie und Syntax“ (Leisen 2011, 9) besonders komplex ist. Wenn Schülerinnen und Schüler Fachtexte lesen, werden sie u. a. mit vielen Fachbegriffen, komplexen Wortzusammensetzungen sowie mit Fremd- und Lehnwörtern konfrontiert, weshalb ihnen ein leichter Zugang zu den Fachtexten erschwert wird (vgl. Leisen 2018, 11).

Diese fachsprachlichen Spezifika müssen daher im Politikunterricht berücksichtigt und gefördert werden, denn „nur wer die Fachsprache Politik in der Schulzeit lernt, kann das politische Tagesgeschehen auf angemessenem Niveau verstehen und selbst verfolgen. Dies erfordert die Ausbildung einer Political Literacy“ (Weißeno 2013, 155), um politische Handlungs- und Urteilskompetenz zu fördern. „Die Hinführung zur Fachsprache Politik ist eine zentrale Aufgabe des kompetenzorientierten Politikunterrichts“ (ebd., 152) und die in den Fachkonzepten konkretisierte Fachsprache ist für die Kommunikation im Politikunterricht konstitutiv. Nur eine klare und verständliche Sprache kann Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen. Diese Unterstützung ist besonders notwendig, weil die Sprache der Politikerinnen und Politiker von Jugendlichen oftmals nicht verstanden wird und politische Entscheidungen für sie somit nicht nachvollziehbar sind, was eine zunehmende Politikdistanz erzeugen kann (vgl. Arnold et al. 2011, 17). Für Schülerinnen und Schüler ist die politische Kommunikation vielfach unzugänglich, weil häufig durch die indirekte Sprache von Politike-

Fachsprache
als Hürde in
Lehr-Lern-
Prozessen

rinnen und Politikern „das Gesagte und das Gemeinte auseinanderklaffen“ (Girnth 2010, 24). Das Gemeinte kann nur mithilfe von „Schlussfolgerungsprozessen“ (ebd.) ermittelt werden, weshalb eine Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern notwendig wird.

Der Aufbau sowie die Förderung fachsprachlicher Kompetenzen sind weiterhin für die gymnasiale Oberstufe relevant, weil sie hier beispielsweise bei Gestaltungsaufgaben im Fach Sozialwissenschaften eingefordert werden und somit schon in der Sekundarstufe 1 angebahnt werden müssen. Gestaltungsaufgaben sollen „die Teilnahme am politischen Diskurs und die Übernahme einer (Schreib-)Rolle bei der argumentativen Entfaltung einer (eigenen) Position“ (MSB NRW 2019, 7) simulieren. Wenn Schülerinnen und Schüler z. B. einen politischen Redebeitrag oder politische Handlungsempfehlungen formulieren, sind sie dem Sprachduktus fachsprachlicher und argumentativer Verschiedenheit verpflichtet (vgl. ebd., 8). Der bildungspolitische Appell, Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern zu gewährleisten und sprachsensiblen Fachunterricht zu gestalten, wird mit dieser Formulierung zum Ausdruck gebracht. In der Sekundarstufe 1 ist ebenfalls eine bildungs- und fachsprachliche Kommunikation erforderlich, da z. B. die Funktionen von Wahlen ohne den Gebrauch von Fachsprache nicht zu erschließen sind.

Neben der Stärkung argumentativer Kompetenzen müssen Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht auch in der Formulierung von mündlichen und schriftlichen Stellungnahmen geschult werden, was beispielsweise mithilfe von strukturierten Sprach- und Formulierungshilfen (z. B. bei einer Pro-Kontra-Debatte im Unterricht) erfolgen kann, um sie in Unterrichts- und Prüfungssituationen zu unterstützen.

4. Zusammenfassung

Sprachkompetenz als Basis für schulischen Erfolg

Mit Blick auf die sprachliche Heterogenität in der Schule wird das Thema Sprachbildung auch weiterhin eine große Rolle einnehmen, weil der Bildungserfolg davon abhängt, ob die sprachlichen Voraussetzungen von den Schülerinnen und Schülern erfüllt werden können. Die soziale Herkunft bestimmt in Deutschland weiterhin im Wesentlichen den individuellen Bildungserfolg und beeinflusst somit auch die Bildungs- und Berufsbiografie. Erst wenn alle Schülerinnen und Schüler adäquat am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben können, besteht ein hinreichendes Maß an Chancengleichheit.

Besonders für den Politikunterricht spielen sprachliche Kompetenzen eine tragende Rolle. „Politisches wird in Demokratien im Wesentlichen sprachlich konstruiert, verhandelt, begründet, vermittelt, legitimiert, kritisiert und verworfen“ (Eitz 2010, 38). Für den Erwerb politischer Mündigkeit sind diese Fähigkeiten elementar, weshalb fach- und bildungssprachliche Kompetenzen in der Schule frühzeitig erworben werden müssen. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, „die unterschiedlichen Bedeutungsmomente politischer Begriffe im Prozess der politischen Öffentlichkeit adäquat zu nutzen“ (Juchler 2010, 195). Des Weiteren sind empirische Daten notwendig, die offenlegen, „welche Probleme sich Schülerinnen und Schülern beim Lesen und Verstehen von politischen Texten stellen, insbesondere empirische Daten bezüglich der Rolle politischer Begriffe beim politischen Verstehen und damit beim Aufbau von Fachkonzepten und Political Literacy“ (Juchler 2008, 181). Weitere wichtige Erkenntnisse sind von Erhebungen zu erwarten, die die Wirksamkeit der Fachsprachenbildung untersuchen. Hier bewegt sich die politikdidaktische Forschung noch in einem Anfangsstadium, auch wenn erste Ansätze bereits vorliegen (vgl. u. a. Weißeno et al. 2013). Ferner müssen Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, welche wichtige Rolle Fach- und Bildungssprache, die nur durch eine fachintegrierte Sprachbildung realisiert werden können, als Medium der Wissensvermittlung einnehmen.

Sprachbildungsprozesse können nur dann erfolgreich angebahnt werden, wenn eine sorgfältige Planung des Unterrichts erfolgt. Hierbei sind besonders die Lehrkräfte gefordert, die ihren Politikunterricht didaktisch dergestalt konzipieren sollten, dass auch Sprachhandlungen einen breiteren Raum einnehmen und die Schülerinnen und Schüler die Fach- und Bildungssprache gezielt üben und anwenden können.

Fachintegrierte Sprachbildung

Literatur

- Arnold, Nina/Fackelmann, Bettina/Graffi, Michael/Krüger, Frank/Talaska, Stefanie/Weißenfels, Tobias 2011: Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. <http://library.fes.de/pdf-files/do/08234.pdf> (10.01.2021)
- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.) 2001: PISA 2000 – Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin

- Brockhaus Online Lexikon 2013: Bildungssprache. <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/bildungssprache> (10.01.2020)
- Cummins, Jim 2000: *Language, Power and Pedagogy*. Bristol
- Cummins, Jim 2008: BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Brian Street/Nancy H. Hornberger (Hg.): *Encyclopedia of language and education*, 2nd edition (Bd. 2: Literacy). New York, S. 71-83
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2012: *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden
- Eitz, Thorsten 2010: Das Problem des Wortes. In: Online-Dossier Sprache und Politik der Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42678/einstieg> (10.01.2021)
- Giraz, Muhammed 2020: Sprachbildung in der Lehrer*innenbildung für den (Politik-)Unterricht. In: *Wochenschau Sek. I+ II*, 71. Jg., H. 1, S. 47-79
- Goll, T. 2012: Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz im Politikunterricht? In: Buchstein, Hubertus/Weißeno, Georg (Hg.): *Politisches Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn, S. 193-209
- Girnth, Heiko 2010: Einstieg: Sprache und Politik. In: Online-Dossier Sprache und Politik der Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42678/einstieg> (10.01.2021)
- Habermas, Jürgen 1977: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft*, S. 36-51
- Hoffmann, Lothar 1987: *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, 3. Aufl., Berlin
- Hoffmann, Ludger 2019: *Alltagssprache*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann_Alltagssprache.pdf (05.01.2021)
- Juchler, Ingo 2008: Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und Political Literacy. In: Weißeno, Georg (Hg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden, S. 169-183
- Klein, Josef 1989: Wortschatz, Wortkampf, Wortfelder in der Politik. In: Klein, Josef (Hg.): *Politische Semantik*. Opladen, S. 3-50
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf 1985: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15-43
- Leisen, Josef 2011: *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprach-sensible Fachunterricht*. <http://www.josefeisen.de/downloads/sprachbildung/Praktische%20Ansätze%20schulischer%20Sprachförderung%20-%20Der%20sprachsensible%20Fachunterricht%202011.pdf> (06.01.2021)
- Leisen, Josef 2018: Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, H. 58, S. 10-23
- Lutter, Andreas/Wüste, Andreas 2020: Im Fokus: Sprache. In: *Wirtschaft + Politik*, H. 1, S. 2-7

- MSB [Ministerium für Schule und Bildung] NRW 2019: Gestaltungsaufgaben im Fachbereich Sozialwissenschaften. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4980> (05.01.2021)
- Reiss, Kristin/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.) 2018: PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster/New York
- Strauß, Gerhard 1985: Schwere Wörter in der Politik. In: Ders. 1986 (Hg.): Der politische Wortschatz: Zur Kommunikations- und Textsortenspezifik. Tübingen, S. 149-280
- Weißeno, Georg 2013: Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde: eine empirische Studie. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 151-170

Annette Petri

Emotionen und politisches Lernen

1. Emotionen als Bestandteil von Politik

Emotionen in
der Politik

Politik hat das Potenzial, Menschen zu berühren, sie zu verbinden und zu versöhnen. Politik schenkt Hoffnung, Zuversicht und Vertrauen. Politik aktiviert Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe und erfüllt sie mit Zufriedenheit und Anerkennung. Doch sind es nicht auch Emotionen, die geradezu konstitutiv für zerstörerische Entwicklungen und abscheulichste gesellschaftliche Verfasstheiten stehen? Unversöhnlichkeit, Verachtung, Abscheu, Hass und die Bereitschaft, diesen Emotionen mithilfe von Demütigungen und menschenverachtenden Gewaltakten einen handelnden Ausdruck zu verleihen, stehen exemplarisch für das Spektrum zutiefst destruktiver politischer Emotionen.

Sozialethische Diskurse, wie sie etwa über den Beginn und das Ende menschlichen Lebens geführt werden, können vor der Schablone einer Pro-Kontra-Logik nur unzureichend geführt werden. Vielmehr sind Empathie und die damit verbundene Möglichkeit, sich auch emotional in andere Menschen einfühlen zu können, grundlegend für politische Entscheidungen dieser Art.

Postfaktische
Zeiten

Während die einen mit dem Blick auf aktuellere politische und gesellschaftliche Entwicklungen von postfaktischen Zeiten sprechen, in deren Kontext breite Bevölkerungsschichten dazu bereit seien, Tatsachen zu ignorieren und sich stattdessen primär von gefühlten Wahrheiten leiten zu lassen, sehen andere einzig in einem konstruktiven politischen Emotionsmanagement den Weg, überhaupt noch eine tragfähige und belastbare Verbindung zwischen Politik und den Menschen knüpfen zu können (vgl. Petri 2018, 11).

Formate
politischer
Kommuni-
kation

Gerade wenn es um das Prozessuale von Politik geht, sind Gefühle untrennbar mit Formaten politischer Kommunikation, Inszenierung und Synchronisierung verbunden. Dabei spielen sowohl die bildenden als auch die darstellenden Künste mit ihrer vielfältigen Formensprache (u. a. Architektur, Musik, Literatur, Theater, Erinnerungsorte und Gedenkstätten) eine ebenso große Rolle wie text- und bildvermittelte Formate politischer Interaktion (vgl. ebd., 104 ff.).

Doch nicht nur an den politischen Inhalten und Prozessen sind Emotionen beteiligt. Auch auf der Ebene der *polity*, also der Verfasstheit und der politischen Ordnung, entscheiden Emotionen mit. Verfassungsrechtliche Normen und Werte, wie etwa die Universalität, Unteilbarkeit und Unveräußerlichkeit der Menschenwürde, sind mit kollektiven Gefühlen wie Unrecht, Gewalt und nicht in Worte zu fassendem Leid auf der einen und Vorstellungen gelingenden gesellschaftlichen Lebens auf der anderen Seite verbunden.

Emotionen als Teil der Verfasstheit von Politik

Angesichts dieser Beispiele erstaunt weder die These „Gefühle sind der Stoff von Politik“ (Seyd 2015, 134) noch das in den Geschichts-, Politik-, Kultur-, Sprach- und Erziehungswissenschaften (wieder-) erwachte Interesse an Emotionen (vgl. z. B. Korte 2015, 11; Nielsen 2015, 27; Schwarz-Friesel 2013), das sich gleichermaßen und unübersehbar in aktuellen politikdidaktischen Debatten und in der Praxis politischer Bildung zeigt.

2. Emotionen als Bestandteil politischen Lernens

Zusammenhänge zwischen Emotionen und Politik als dem Gegenstandsbereich politischen Lernens stellen nur einen Aspekt dar, der deutlich macht, warum sich die politische Bildung Emotionen seit einiger Zeit sowohl intensiver als auch offensiver widmet. Von Emotionen begleitete Erfahrungen u. a. von ökonomischem Mangel oder Überfluss, von Teilhabemöglichkeiten, von widerfahrener sozialer Ausgrenzung, die resignieren lässt oder in besonderer Weise aktiviert, sind weder für Kinder und Jugendliche noch für Erwachsene abstrakte Momente, sondern vielmehr Bestandteile der eigenen sozialen Wirklichkeiten. Gleiches gilt für die mediale Rezeption von und mediengestützte Interaktion mit Politik, die das Gefühlerleben ansprechen – ist die eigene Funktionslogik medialer Rezeption und Interaktion doch gerade auch auf das emotionale Erleben angewiesen. In der Rolle als Schülerinnen und Schüler bzw. als Lernende in Angeboten politischer Jugend- und Erwachsenenbildung kommen Emotionen hinzu, die in spezifischer Weise mit Formen und Formaten politischen Lernens verbunden sind. Ärger über das scheinbare politische Desinteresse der anderen Lernteilnehmenden, Zufriedenheit mit dem eigenen Agieren in engagiert geführten und durch Angebote politischen Lernens aktivierten Diskussionen, Emotionen, die sich im Zusammenhang mit demokratischen Abstimmungsprozessen zeigen, die Konfrontation mit den eigenen Vorurteilen, Sorgen

Formate politischen Lernens

vor der nächsten Klassenarbeit bzw. vor den möglichen auch emotionalen Reaktionen der Eltern, Gefühle der Beklemmung, der Fassungslosigkeit und des Ekels beim Besuch einer Gedenkstätte, Gefühle von Schuld und Scham werden, z. B. in der Auseinandersetzung mit prekären Arbeitsbedingungen, zum Gegenstand des Lernprozesses – alles Emotionen, die das politische Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen begleiten, prägen und mitgestalten.

3. Traditionelle Lesart

„Was hier entfesselt wurde, war der Aufstand des Neids, der Mißgunst, der Verbitterung, der böswilligen Rachsucht – und alle anderen Stimmen waren zum Schweigen verurteilt. (...) Hier war nichts losgelassen als die dumpfe Masse, die blinde Zerstörungswut, und ihr Haß richtete sich gegen alles durch Natur und Geist Veredelte“ (Zuckmayer 2013, 84). Die von Carl Zuckmayer geschilderte Entwicklung, die den Einmarsch Hitlers in Wien im März 1938 kennzeichnet, charakterisiert die in der politischen Bildung vorherrschende Lesart von Emotionen. Gekoppelt mit einer vom Leitmodus der Rationalität geprägten Auseinandersetzung mit Politik (vgl. Sander 2013, 35) hatten Emotionen innerhalb der Fachdidaktik primär die Funktion, das Postulat der Rationalität zu stärken und gegenüber allem Irrationalem, und damit auch gegen Emotionen, zu verteidigen. Entsprechend ging es in der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Emotionen allenfalls um Beherrschung, Kanalisierung und um die Entwicklung akzeptierter Gefühle wie etwa Scham gegenüber dem, was im deutschen Namen geschehen ist (vgl. Besand 2015, 216). Ansätze einer systematischeren Auseinandersetzung mit Emotionen, wie sie u. a. Anfang der 1990er-Jahren stattgefunden hat, brachten vielfältige Impulse hervor, konnten an der vorherrschenden Lesart nur wenig ändern (vgl. Schiele/Schneider 1990).

Die hier skizzierte Einordnung trifft primär für die schulische politische Bildung zu. Vertreterinnen und Vertreter der non-formalen politischen Bildung ordnen der eigenen Tradition vielmehr einen Umgang mit Emotionen zu, der sich insofern von der schulischen politischen Bildung unterscheidet, als dass Emotionen seit jeher eine stärkere Beachtung beigemessen wurde (vgl. Widmaier 2019, 369). Gründe hierfür werden u. a. in den Settings außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung, dem Prinzip der Freiwilligkeit und den eigenen Theorietraditionen gesehen (vgl. ebd., 402f.).

Gefühle als
Teil politischer
Irrationalität

Lesart in der
non-formalen
politischen
Bildung

4. „Nicht aus dem Nichts heraus“ – eine Annäherung an den Emotionsbegriff

Auch auf der Grundlage neuerer Erkenntnisse der kognitiven Neurowissenschaften stellen die unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen seit einigen Jahren die prägende Dichotomie von *Emotio* und *Ratio* erkennbar infrage, sodass durchaus von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden kann, der Rationalität und Emotionalität nicht länger als unvereinbare Antagonisten sieht (siehe u. a. Hammer-Tugendhat/Lutter 2010; Heidenreich 2012; Nielsen 2015; Schwarz-Friesel 2013). Emotionen werden vielmehr kognitive und damit erkenntnisrelevante Funktionen zugeschrieben. Darüber hinaus werden Emotionen als Kategorien sozialer Vermittlungsprozesse verortet und damit nicht länger mit pathologischen Triebkräften gleichgesetzt (vgl. Heidenreich 2012, 9). Was für die Sozialwissenschaften im Allgemeinen gilt, gilt ebenso für die Politikdidaktik im Speziellen. Auch hier wird die These irrationaler Gefühle immer stärker infrage gestellt, was u. a. dazu führt, Emotionen auch begrifflich erfassen zu wollen. Entsprechende definitorische Annäherungen greifen dabei auf die zuvor benannten Prämissen zurück und sehen in Emotionen Faktoren kognitiver, für Erkenntnisprozesse relevanter und dabei sozial vermittelter Kategorien. In dieser Lesart kennzeichnen Emotionen folgende Attribute: Emotionen entstehen nicht aus dem Nichts heraus. Emotionen vermitteln vielmehr auf der Basis von Überzeugungen, Urteilen, Wertvorstellungen und Wünschen ein orientierungsstiftendes und handlungsvermittelndes Wissen über (die eigenen) Beziehungen zur Welt (vgl. Petri 2018, 31 ff.). Hierbei sind die jeweils sozialen und historischen Kontexte für Emotionen von elementarer Bedeutung. Mithilfe kulturspezifischer Zeichen wie Gestik, Mimik und Körperhaltungen können Emotionen mit Anderen geteilt und mitempfunden werden. Aufgrund des körperlichen Moments des Anfühlers bzw. Empfindens wirken in Emotionen Kognition und Leiblichkeit zusammen. Dies hat u. a. zur Folge, dass von Emotionen eine besondere Gewissheit ausgeht (vgl. Petri 2020, 64). Dieses Verständnis lässt außerdem zu, Emotionen gegenüber Phänomenen wie Affekten oder Stimmungen abgrenzen zu können (vgl. Petri 2018, 48 ff.).

Das eigene oder auch kollektiv geteilte Gefühl des Unbehagens, das Menschen gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen empfinden und benennen können, hat seinen Ursprung in gesellschaftlich relevanten Wertvorstellungen, Überzeugungen, sozialen Wünschen

Kognitive
Neurowissen-
schaften

Relevanz von
Emotionen für
Erkenntnis-
prozesse

und Urteilen, die wiederum in einen sozialen Kontext der jeweiligen Zeit eingebettet sind. Im Zusammenwirken aus kognitiv verfügbarem und leiblich empfundenem Unbehagen repräsentiert sich darin ein orientierungsstiftendes und handlungsvermittelndes Wissen darüber, dass etwas nicht stimmt (Orientierungsebene) und dass Widerspruch notwendig ist (Handlungsebene).

5. Emotionen als (neue) Kategorie politischen Lernens

Gleichwohl die eingangs skizzierten Zusammenhänge zwischen Politik und Emotionen keine grundsätzlich neuen, aufgrund veränderter Rahmenbedingungen auftretende Momente darstellen, rückten Emotionen doch gerade in jüngster Zeit in den Fokus politikdidaktischer Debatten und Praxisannäherungen. Dabei zeigen sich gerade hinsichtlich der Themenbreite gegenüber früheren Diskursen Veränderungen. Neben auch weiterhin geführten Debatten zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität (vgl. u. a. Breit 2016; Besand et al. 2019; Friedrichs 2018; Petri 2018) oder der Frage nach dem Mehrwert von Emotionen für die Ziele politischer Bildung (vgl. u. a. Breit 2016; Petri 2019b; Wehner 2019), über den Blick in politikwissenschaftliche Debatten, wie sie beispielsweise zur Frage von Emotionen und Recht (vgl. Müller-Mall 2019), der Bedeutung von Emotionen für politische Entscheidungsprozesse (vgl. Heidenreich 2019b) oder dem Verhältnis von Demokratie und Emotionen (vgl. Heidenreich 2019a; Manemann 2020) geführt werden, rücken nunmehr neue, vielfach ausgeschlossene Themen in den Fokus. Wurden bislang primär negativ konnotierte Emotionen wie Angst, Wut, Verzweiflung, Hass und Neid diskutiert (vgl. Besand et al. 2019, 11), schaffen es nunmehr auch Emotionen wie Zuversicht, Hoffnung (vgl. Besand 2019) oder Empathie (vgl. McKayton 2011) auf die Agenda politischer Bildung. Neu sind in diesem Zusammenhang ebenfalls Auseinandersetzungen, die die Legitimität einer Förderung spezieller Emotionen wie Scham (vgl. Hänel 2019), Unbehagen (vgl. Petri 2019a) oder Empörung (vgl. Eis/Metje 2019) zur Diskussion stellen. Fragen, die sich mit der Bedeutung von Emotionen für die Verbreitung der Menschenwürde einzelner gesellschaftlicher Gruppen herabsetzender Strömungen und Erscheinungen beschäftigen, gilt in der aktuellen Debatte ein besonderes Erkenntnisinteresse (vgl. u. a. Behrens/Breuer 2019; Messerschmidt/Fereidooni 2019; Uhlmann 2020). Darüber

Breite der
aktuellen
Debatte um
Emotionen
und politi-
sches Lernen

hinaus erstreckt sich die Debatte von Fragen zur spezifischen Bedeutung und dem Potenzial rezeptiver Emotionen der Lernenden (vgl. Gessner 2019) über Fragen zur Relevanz von Emotionen als Teil der jeweiligen Lernumgebungen, wie dies u. a. die Integration von Musik (vgl. Kuhn 2019; Oeffering 2019) oder Videos (vgl. Straßner 2019) in Angebote politischer Bildung herausfordert, bis hin zu Vorschlägen, allgemeine Planungs- und Umsetzungsüberlegungen den Unterricht betreffend (vgl. u. a. Breit 2016; Kölzer 2011; McKayton 2011; Petri 2018). Zusätzliche Impulse und Unterstützung erhalten diese Überlegungen u. a. durch Erkenntnisse, wie sie in den Erziehungswissenschaften und hier besonders in der pädagogischen Psychologie getroffen werden. Selbstige erstrecken sich von der Auseinandersetzung mit der allgemeinen Bedeutung von Emotionen wie Neugierde, Freude, Wohlbefinden, Anerkennung, Ungewissheit, Angst oder Scham für das lernende Subjekt über Fragen zur Rolle von Emotionen für die Entwicklung eines positiven, d. h. lernförderlichen, akademischen Selbstkonzepts bis hin zur Relevanz von Emotionen für Lernstrategien und Gedächtnisleistungen (vgl. Petri 2018, 112 ff.). Darüber hinaus finden sich u. a. in den Erziehungswissenschaften Genderdebatten um *Emotio* und *Ratio* und die Frage nach den Einflüssen auf Lernbiografien (vgl. Grotluschen/Pätzold 2020, 48).

Der Blick auf den Gegenstandsbereich politischer Bildung, das Wissen über das Emotionsspektrum, das von den eigenen sozialen Wirklichkeiten ausgeht bzw. mit dem die Lernenden aufgrund der aktiven oder passiven Rezeption und Interaktion mit Politik konfrontiert sind, die Möglichkeit der (Er-)Fassbarkeit des Emotionsbegriffs mitsamt den sich daraus eröffnenden Impulsen für die Theorie und Praxis politischer Bildung lassen abschließend folgende These zu: Die politische Bildung darf, sollte und kann sich Emotionen explizit widmen und ihnen die Relevanz einer Kategorie politischen Lernens beimessen. Die engagiert angestoßenen Debatten um Emotionen und politisches Lernen beinhalten besonders für die Praxis politischer Bildung die Chance, Emotionen nicht dem Zufall oder gar destruktiven Kräften zu überlassen, sondern Emotionen in die lernende Auseinandersetzung zu rücken und für die Lernenden begreifbar werden zu lassen.

Relevanz von
Emotionen für
politisches
Lernen

Literatur

Besand, Anja 2015: Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität der politischen Bildung. In: Korte, Karl-Rudolf (Hg.):

- Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. Baden-Baden, S. 213-223
- Besand, Anja et al. (Hg.) 2019: Politische Bildung mit Gefühl. Bonn
- Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter 2019: Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität der politischen Bildung – eine Einführung. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 11-21
- Besand, Anja 2019: Hoffnung und ihre Losigkeit. Politische Bildung im Zeitalter der Illusionskrise. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 173-186
- Breit, Gotthard 2016: Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Eis, Andreas/Metje, Frederik 2019: Zur Rolle von Wut und Empörung im Politischen. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 188-199
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Emotionen im Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Friedrichs, Werner 2018: Gefühle politisch artikulieren. Über die Bedeutung von Gefühlen für die politische Bildung vor dem Hintergrund der neuen Demokratietheorien. In: Journal für politische Bildung, Nr. 2, S. 16-22
- Gessner, Susann 2019: „Ich fühle mich jetzt eingedrängt. (...) Ich fühle mich so (...) von Ihnen. Ja weil ich keine Wörter mehr finde“. Über Gefühle im Politikunterricht im Kontext von Migration. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 320-337
- Hammer-Tugendhat, Daniela/Lutter, Christina 2010: Emotionen im Kontext. Eine Einleitung. In: Hammer-Tugendhat, Daniela/Lutter, Christina (Hg.): Emotionen. Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Nr. 2. Bielefeld, S. 7-14
- Heidenreich, Felix 2012: Versuch eines Überblicks: Politische Theorie und Emotionen. In: Heidenreich, Felix/Schaal, Gary (Hg.): Politische Theorie und Emotionen. Baden-Baden, S. 9-26
- Heidenreich, Felix 2019a: Politische Gefühle in der Demokratie: Hilfreiche Unterscheidungen. In: Frech/Richter (Hg.), S. 25-43
- Heidenreich, Felix 2019b: Die emotionale Wirkung politischer Entscheidungsprozesse – Von der naiven zur reflektierten Gefühlspolitik. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 26-42
- Kölzer, Carolin 2011: Arbeitslosigkeit als Lebens- und Lernsituation. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 1, S. 50-69
- Korte, Karl-Rudolf 2015: Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. In: Korte, Karl-Rudolf (Hg.): Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. Baden-Baden, S. 11-24
- Kuhn, Hans-Werner 2019: But I will always be emotionally yours ... (Bob Dylan) – Musik und Politikunterricht. In: Frech/Richter (Hg.), S. 170-188
- Manemann, Jürgen 2020: Emotionen und Demokratie. In: Politikum. Analysen, Kontroversen, Bildung. Heft 1, S. 22-25
- Mkayton, Noa 2011: „... the great danger ist tears...“ – Die Bedeutung von

- Empathie und Emotionen im Holocaustunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 1, S. 28-48
- Müller-Mall, Sabine 2019: Gefühlsrecht? Überlegungen zur Angst vor dem Gefühl im Recht. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 78-88
- Nielsen, Philipp 2015: Politik und Emotionen aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft. In: Korte, Karl-Rudolf (Hg.): Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. Baden-Baden, S. 27-47
- Oeftering, Tonio 2019: "I've got a feeling" – Musik, Emotionen und politische Bildung. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 380-394
- Petri, Annette 2018: Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung. Frankfurt/M.
- Petri, Annette 2019a: Unbehagen gegenüber Neid entwickeln – ein Ziel politischer Bildung? Über Emotionen in Prozessen der politischen Bildung. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 200-216
- Petri, Annette 2019b: Eintagsfliege oder Süßwasserpolyp? Plädoyer für eine langlebige Auseinandersetzung mit Emotionen in der politischen Bildung. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, H. 2, S. 106-115
- Petri, Annette 2019c: Emotionen im Politikunterricht – Perspektiven für die Praxis politischer Bildung. In: Frech/Richter (Hg.), S. 135-149
- Petri, Annette 2020: Emotionen. In: Achour, Sabine et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 63-65
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.) 1990: Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart
- Schwarz-Friesel, Monika 2013: Sprache und Emotionen. 2., aktual. und erw. Aufl., Tübingen
- Seyd, Benjamin 2015: Das Politische Fühlen. Der Poststrukturalismus, das Politische und die Wende zum Gefühl. In: Korte, Karl-Rudolf (Hg.): Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. Baden-Baden, S. 113-135
- Straßner, Veit 2019: Audiovisuelle Alphabetisierung zum Schutz vor emotionaler Überwältigung: Videoclips als Herausforderung für die politische Bildung. In: Frech/Richter (Hg.), S. 189-211
- Wehner, Michael 2019: Gefühlte politische Bildung und was daran gut sein kann: Sechs Hoffnungen auf mehr Emotion in der politischen Bildung. In: Frech/Richter (Hg.), S. 212-232
- Uhlmann, Gyburg 2020: Emotionen in der Rhetorik der neuen Rechten. In: Politikum. Analysen, Kontroversen, Bildung. 6. Jg., H. 1, S. 32-38
- Widmaier, Benedikt 2019: Emotionale Momente. Politische Bildung zwischen Anekdote und Analyse. In: Besand et al. (Hg.) 2019, S. 396-409
- Zuckmayer, Carl 2013: Als wär's ein Stück von mir. Horen der Freundschaft. 34. ungekürzte Aufl., Frankfurt/M.

Sibylle Reinhardt

Moralisches Lernen

1. Werte, Wertewandel und Konflikte um Werte

Moralische Fragen betreffen die Regeln, mit denen Menschen ihr Handeln in Beziehung setzen, und deren Bewertung. Die Antworten sind entscheidend für die Bildung persönlicher Identität (Kann ich mich rechtfertigen? Bin ich ein guter Mensch?), für die Zugehörigkeit zu Gruppen (Was hält unsere Gemeinschaft zusammen?) und auch für das integrierende Selbstverständnis eines demokratischen Systems (Grundwerte der Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität). Werte sind Vorstellungen des Wünschenswerten, also Ideen oder Ideale, die der Beurteilung von Wünschen dienen. Sie sind nicht gleichzusetzen mit Präferenzen oder erstrebten Objekten, sondern ermöglichen, zwischen vorhandenen und gerechtfertigten Wünschen zu unterscheiden (vgl. Thome 2005, 389 ff.). Diese kognitiven Vorstellungen sind emotional stark besetzt (vgl. Joas 2005, 15; Reinhardt 2013; Weber-Stein 2019).

Individuelle und kollektive Bildungsprozesse für Werte und Normen rücken immer dann ins Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn die Ausbildung individueller Identität und die Herstellung gesellschaftlicher Integration als gefährdet erscheinen. Als „Wertewandel“ ist in den vergangenen Jahrzehnten die Tatsache diskutiert worden, dass von einem widerspruchsfreien Wertesystem mit der dadurch gegebenen Stabilität nicht die Rede sein kann. Die Individualisierungsthese von Beck (1986) entspricht der Pluralisierungsthese, die eine Zunahme von institutionell möglichen Wegen der Lebensgestaltung bezeichnet. Biografie wird nach Beck „aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt“ (ebd., 216). Die Vorgaben institutioneller und lebensgeschichtlicher Art sind wie Bausätze, aus denen der einzelne seine Biografie entwirft (zur Temporalisierung vgl. Rosa 2012; zur Singularisierung vgl. Reckwitz 2017). Zu dieser Aufgabe der Wahl und Entscheidung gehört auch die Wahl von Wertorientierungen, da nicht von ungebrochener Tradierung und Aneignung kollektiver Definitionen ausgegangen werden kann.

Wertewandel

Das Integrationsproblem moderner Gesellschaften wird von Habermas (1992) auch darin gesehen, dass sie „nicht nur sozial, über Werte, Normen und Verständigungsprozesse, sondern auch systemisch, über Märkte und administrativ verwendete Macht, integriert“ (ebd. 58) werden. Dieses Nebeneinander von unterschiedlichen Integrationsressourcen enthalte Sprengkraft besonders in einer Zeit, in der die einzig zur Gesamtintegration geeignete Ressource – nämlich gesellschaftliche Solidarität – besonders gefährdet sei (ebd. 12).

Integrations-
problem
moderner
Gesellschaften

Wenn Traditionen und andere Vorgegebenheiten nicht mehr unbefragt gelten, wenn die Zunahme an Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten die Eigentätigkeit und auch die Verantwortlichkeit der Individuen steigert, dann werden organisierte Bildungsprozesse wichtiger. Individuelle Bildungsprozesse in Richtung postkonventioneller Identitäten sind im Prozess der Modernisierung die einzige Chance, dass Einzelne ihr Leben verständlich integrieren können und sich zugleich über die normativen Implikationen dieser Art Identität in eine neue Art der sozialen Einbindung begeben können. Solche tragfähigen Konsense können nur über konfliktreiche Auseinandersetzungen erreicht werden. Politische Bildung hat deshalb auch die Förderung politisch-moralischen Urteilsvermögens zum Ziel.

Zunehmende
Bedeutung
von Bildungs-
prozessen

Das Kontroversprinzip der politischen Bildung leitet auch den Streit um Werte (exemplarisch sei auf die Auseinandersetzung um die Beschneidung von Jungen verwiesen, vgl. Reinhardt 2013; 2016):

Kontrovers-
prinzip leitet
Streit um
Werte

1. Moralische Fragen, die nicht (mehr) durch Konventionen vorentschieden sind, entstehen häufig als Dilemmata zwischen Werten. Dieser Wertekonflikt verlangt Entscheidungen von Einzelnen, von Institutionen und auch vom Gesetzgeber.
2. Der inhaltliche Dissens veröffentlicht sich als sozialer und evtl. als politischer Konflikt, in dem Interessen- bzw. Überzeugungsgruppen streiten.
3. Die angeführten Gründe enthalten häufig unterschiedlich weite soziale Perspektiven. Diese strukturelle Widersprüchlichkeit ergibt kognitive Dissonanzen.
4. Die angeführten Gründe betreffen – häufig unaufgeklärt und Verwirrung stiftend – entweder Tatsachen oder Werte. Wenn Konsequenzen, also tatsächliche Folgen, von wertbezogenen Entscheidungen berücksichtigt werden, geht Gesinnungs- in Verantwortungsethik über.

Streitkultur in Unterricht und Gesellschaft würde das vierfache Verständnis von moralischem Konflikt akzeptieren und umsetzen. Die

Aufklärung des Streitprozesses ist ein Weg, zu Konsens und zu Toleranz zu gelangen.

2. Fachdidaktische Wege

Es gibt eine Reihe von im Unterricht erprobten Wegen, moralisch-politisches Lernen zu fördern (vgl. Reinhardt 1999; 2019a, Kapitel 10). Zwei dieser Wege sind die Dilemma-Methode und die Reflexion auf Gründe und Strukturen. Sie konkretisieren das fachdidaktische Prinzip der politisch-moralischen Urteilsbildung.

2.1 Die Dilemma-Methode

Moralische Dilemmata Moralische Dilemmata haben im Unterricht die Kraft, Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzungen über moralische Fragen zu verwickeln, sie zur Klärung ihrer Entscheidungen zu befähigen und die Notwendigkeit und Möglichkeit von Begründungen erfahren zu lassen. Ein solches moralisches Dilemma stellt ein Individuum vor die Entscheidung zwischen (mindestens) zwei Werten, die in etwa gleichgewichtig sind, sodass die Entscheidung einen wichtigen Wert verletzt und deshalb begründet werden muss.

Phase der Politisierung

Die Behandlung eines Dilemmas als Entscheidungsfrage eines Individuums zwischen Werten wäre eine Engführung, wenn der Unterricht bei dieser personalisierenden Sichtweise stehen bliebe. Das moralische Problem wäre von politischen Regelungen im Sinne der allgemeinen Festlegung von Antworten und Rahmenbedingungen abgeschnitten. Deshalb enthält die Dilemma-Methode für politische Bildung eine Phase der „Politisierung“:

- 1) Konfrontation mit dem Wertedilemma einer Person (z. B.: Sterbehilfe?)
- 2) Strukturierung des Dilemmas (Werte für und gegen das Handeln)
- 3) Reflexion der Argumente (Überzeugungskraft? Werte oder Tatsachen?)
- 4) Politisierung des Dilemmas (Gesetzliche Richtschnur? Wenn ja, welche?)

Beispiel Ein Beispiel: Christine Lutter-Link hatte im Frühjahr 1991 aus damals aktuellem Anlass für ihren Unterricht das Dilemma einer Unternehmerin konstruiert, die vor der Entscheidung stand, einen Auftrag zur Lieferung einer Laboranlage in ein Land des Nahen Ostens mit einem diktatorischen Regime anzunehmen oder abzulehnen (Lutter-Link/Reinhardt 1993). In dem Labor sollten Insekten-

gifte hergestellt werden, die aber auch gegen Menschen eingesetzt werden könnten.

Das persönliche Dilemma ist ein Dilemma nur so lange, wie diese Gesellschaft in ihrer staatlichen Organisationsform die Entscheidung dem einzelnen Bürger überlässt bzw. zumutet, also nicht politisch (und mit rechtlicher Sanktionsgewalt) vorentscheidet. Das Dilemma war dann keine individuelle moralische Frage mehr, als die Lieferung von dual-use-products in den folgenden Jahren durch Änderungen des Außenwirtschaftsgesetzes und der Außenwirtschaftsverordnung an restriktive Bedingungen geknüpft wurde.

Erfahrungen mit der Diskussion des Dilemmas zeigen, dass die politische Frage nach einer allgemeinen Regelung sich entweder in der Auseinandersetzung der Schüler von selbst ergibt oder leicht anzustoßen ist (vgl. Reinhardt 1999, 72-74; 2019a, 164-166). Eine 10. Klasse nannte 1994 Pro- und Kontra-Argumente aus der Perspektive der Unternehmerin. Dann stellte ein Schüler die Frage, ob es nicht um eine ganz andere Lösung gehen müsse, nämlich um die Regelung durch ein Gesetz. Damit wurde die Perspektive gewechselt, nämlich vom Dilemma einer einzelnen Person zur kollektiven Entscheidung über eine Rahmenbedingung wirtschaftlichen Handelns.

Konflikte um und Reflexionen über moralische Dilemmata von Personen öffnen einen dynamischen Weg zur Erörterung politischer Entscheidungen und tragen zur politischen Urteilsbildung bei (vgl. Henkenborg 2002). Der moralische Konflikt des Individuums wird in den gesellschaftlich-politischen Zusammenhang gefügt. Tief berührt auch das moralische Dilemma eines Polizeivizepräsidenten, der 2002 einem mutmaßlichen Kindesentführer Folter androhen ließ, damit dieser den Ort preisgebe, wo das Kind dann tot gefunden wurde. Der Polizist wurde später strafrechtlich belangt, da das Verbot der Folter zur Wahrung der Menschenwürde geboten ist (vgl. May 2013; Reinhardt 2016).

Aufkommen
der politischen
Frage

2.2 Reflexion über Gründe und Strukturen

Die gemeinsame Reflexion der vorgebrachten Gründe bei moralischen Streitfragen wie auch in der dritten Phase der Dilemma-Methode ermöglicht Distanz und fördert die Entscheidungsfähigkeit. Diese Reflexion bedarf der Instrumente und Verfahren. Das – ursprünglich entwicklungspsychologische – Stufenmodell von Kohlberg (2001/1976, vgl. auch Oser 2001; Lind 2003) stellt ein Instrument dar, dessen Einsatz die soziale Reichweite von Argumenten

klären hilft. Das Instrument dient entweder der Lehrkraft bei der Planung und Durchführung des Unterrichts oder es wird den (Oberstufen-)Schüler/-innen an die Hand gegeben (vgl. Fischer 2011):

Tabelle 1: Das Stufenmodell nach Kohlberg (eigene Darstellung)

| Ebenen | Stufen | Orientierung an/am |
|--|--------------------|--|
| egozentrische Ebene (präkonventionell) | Stufe 1 Stufe 2 | eigenen Wohlergehen strategischer Tauschgerechtigkeit |
| soziozentrische Ebene (konventionell) | Stufe 3 Stufe 4 | Erwartungen von Bezugsgruppen Gesellschaftsverfassung |
| universalistische Ebene (postkonventionell) | Stufe 5 Stufe 6 | Sozialvertrag verallgemeinerungsfähigen Prinzipien |

Die Abfolge der drei Niveaus und sechs Stufen zeigt eine Entwicklung der Außen- zur Innenlenkung, von konkret zu abstrakt, von Straforientierung über Verinnerlichung zu moralischer Autonomie, von Egozentrismus über Konventionsabhängigkeit zu einer universalistischen sozialen Perspektive.

Diese Stufen können auch als Klassifikationen aufgefasst werden, die zur Bearbeitung der Argumente beitragen, die die Lerner im Unterricht vorgebracht hatten. Den Streit um eine moralisch relevante Streitfrage muss die Lehrkraft in Stichworten protokollieren; dieses Protokoll der Argumente ist das Material für die gemeinsame Reflexion. Dabei geht es um die Wertigkeit der Argumente (Welche überzeugen besser?), um den Widerspruch der Argumente (Wo widersprechen sich die Argumente: im moralischen Punkt, in der Einschätzung von Tatsachen, in der Abschätzung von Folgen, in den beteiligten Interessen?) und schließlich um eine zusammenfassende Würdigung der Argumente. Diese Phase schafft Distanz zur vorhergegangenen (auch emotionalen) Auseinandersetzung.

Unterrichtserfahrungen

Erfahrungen aus dem Unterricht zeigen (vgl. Reinhardt 1999), dass Schüler und Schülerinnen die Argumente anderer ernster nehmen, wenn sie klären, an welchem Punkt die Positionen konfliktieren. Der strukturelle Bezug eines Arguments kann gleich sein (z. B. Eigennutz oder Gruppenkonformität oder ein universalisierungsfähiges Prinzip), und doch kann die inhaltliche Antwort unterschiedlich sein. Das kann am Konflikt zwischen gleichwertigen Werten liegen (moralisches Dilemma), das kann aus unterschiedlichen Interessen

oder aus verschiedenen Realitätsannahmen (Tatsachen, Vermutungen) oder aus der unterschiedlichen Gewichtung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik resultieren.

Die Analyse der Argumentationen auf die Punkte von Konsens und Dissens hin fördert Toleranz: Nicht gleichgültiges Desinteresse lässt die andere Meinung wie ein beliebiges Geschmacksurteil stehen, sondern der Nachvollzug der sozialen Logik des Urteils führt zur reflektierten Akzeptanz auch bei Verschiedenheit oder zur begründeten Zurückweisung. Moralische Verdächtigungen werden seltener; der Unterschied zwischen moralischen und sozialwissenschaftlichen Bezügen wird deutlicher.

Erscheinungen der Realität und auch Theorien provozieren u. U. die Frage, ob sie moralisch seien. Falls Lernende das Stufenmodell von Kohlberg kennen, bietet es sich als Instrument für die Analyse an. Ein Beispiel (vgl. Reinhardt 1999, 78-87; 2019a, 200-202): Die Behandlung marktwirtschaftlicher Strukturen zeigt zuerst, dass die Interaktion auf dem Markt die Regel der Tauschgerechtigkeit befolgt, also der Gerechtigkeitsvorstellung auf Stufe 2 bei Kohlberg entspricht. Weiterhin zeigt sich, dass dieses Handeln in gesetzliche Rahmenbedingungen z. B. des Strafrechts gefasst ist, sodass der Gesetzesgehorsam nach Stufe 4 wichtig wird. Schließlich kann sich die Überlegung anschließen, ob nicht die Gesamtqualität des Systems (der „unsichtbaren Hand“) eine allgemeinere Wohlfahrt befördert, die mit Stufe 5 bei Kohlberg zu interpretieren wäre. Auch die Untersuchung von Grundwerten – z. B. Solidarität – könnte mit dem Einsatz eines solchen Instruments offenlegen, dass der abstrakte Begriff konkretisiert werden muss und unterschiedlich konkretisiert wird (vgl. Reinhardt 2000): Es kann die Solidarität des Nahraums (der partikularen Gruppenzugehörigkeit) gemeint sein, ja sogar die Solidarität, die nur dem Eigeninteresse zuarbeitet (taktisch-strategische Bündnisse), aber Solidarität kann auch den Einbezug der Interessen fernstehender Unbekannter meinen. Alle Spielarten sind politisch legitim, sie verwenden aber unterschiedliche Konzepte desselben Begriffs. Strittig bleibt somit die Frage, welcher Begriff wann als gerechtfertigt gelten kann.

Kohlbergs
Stufenmodell
als Analyse-
instrument

3. Kritik, Probleme

Auf zwei Problempunkte bei der o. g. Konzeption moralischen Lernens haben besonders Sutor (2000) und Detjen (2000) hingewiesen. Die Kritik kann konstruktiv gewendet werden (vgl. Reinhardt 2009):

Alltags-
handeln

3.1 Alle Stufen haben ihren Sinn

Die Entwicklungslogik des Modells von Kohlberg könnte zu einer Geringschätzung der früheren Stufen moralischen Urteilens verleiten. Stattdessen sei betont, dass die unteren Stufen in einem dialektischen Sinne in den höheren Stufen „aufgehoben“ werden, also überholt und bewahrt sind. Eine Minderschätzung der Stufen des konventionellen und auch des präkonventionellen Niveaus würde das Alltagsleben verfehlen, denn wir urteilen und handeln im Alltag häufig und (vor)bewusst auf Stufe 1 und 2 – und das ergibt Sinn. Es ist nicht unmoralisch, sich als Teilnehmer des Straßenverkehrs von negativen Sanktionen steuern zu lassen oder als Käufer und Verkäufer den marktüblichen Preis im Tausch zu erwarten. Hieraus ergibt sich eine diagnostische Konsequenz: Es werden im Unterricht Argumente und nicht etwa Personen den Stufen zugeordnet. Ein/e Schüler/-in darf nicht etikettiert werden – sowohl aus forschungsmethodischen Gründen als auch aus Achtung vor der Person und dem Bildungsprozess im Unterricht.

3.2 Politik ist komplexer als moralische Reflexion

Im Prozess der politischen Auseinandersetzung geht es nicht allein um die moralische Frage der Verallgemeinerungsfähigkeit von Interessen, sondern auch um Fragen der Interessenkonflikte, der konkreten Lebensgeschichten und Bindungen, der Folgen und Nebenfolgen beabsichtigter und unbeabsichtigter Art, der Ungewissheit der Tatsachen, der gegebenen Spielregeln und Institutionen, der Kompromissmöglichkeiten und der Machtverhältnisse (vgl. Reinhardt 2019b zu Fridays For Future). Es wäre kurzschlüssig zu meinen, politisches Denken und Handeln könne reduziert werden auf die moralischen Fragen nach z. B. Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Die moralische Frage braucht für ihre Behandlung im Unterricht ein fachdidaktisches Prinzip mit Methoden sowie Verfahren und Instrumente, damit sie auch eine politische Frage wird.

3.3 Datenschutz statt Authentizität und Öffentlichkeit

Ein drittes Problem ist im Interesse der Lernenden zu bedenken. Moralische Urteile sind objektiv relevant, weil sie das In-Beziehung-Setzen von Menschen zueinander betreffen. Diese Urteile sind zugleich subjektiv relevant, weil sie das Individuum zu anderen und zu sich selbst in ein Verhältnis setzen. Moralische Identifikation ist zentral für die Frage nach der Identität.

Diese subjektive Relevanz einer Diskussion zum Beispiel zum Schwangerschaftsabbruch macht es nötig, dass Lernende sich „verstecken“ können. Urteile und Einschätzungen sind zudem – dies ist ein Merkmal von Bildungsprozessen – nicht endgültig; in der Schule darf vieles in Gedanken ausprobiert werden, ohne dass damit eine Festlegung erfolgen muss. Dies ist der Vorteil der Handlungsentlastung in institutionalisierten Lernprozessen. Schüler und Schülerinnen müssen vor der Veröffentlichung ihrer persönlichen Urteile u. U. geschützt werden, damit sie nicht (selbst-)etikettiert und damit verfestigt werden können. Durch entsprechende Verfahren kann die Diskussion dem „Ich“ entzogen werden, wobei das Ich sich trotzdem einbringen kann – aber in distanzierter, verfremdeter Form (vgl. Reinhardt 1999, 101 ff.; 2013; 2016). Die geplante Distanzierung bremst auch eine zu brisante emotionale Aufladung der moralischen Frage, was die Interaktionen im Unterricht gefährden könnte.

Handlungs-
entlastung im
schulischen
Kontext

4. Allgemeine pädagogische Konsequenzen: Wertereflexion

1. „Wertevermittlung“ kann in einer modernen Gesellschaft nicht Werteübermittlung im Sinne von Werteindoktrination sein; der Vorgang muss reflexiv sein.
2. „Wertereflexion“ muss sachgebunden erfolgen. Die Isolierung der Wertedimension von den Dimensionen der Realität würde die Gefahren von verkürzter Gesinnungsethik und sachfremder Emotionalität provozieren.
3. Die Beschäftigung mit Normen und Werten in reflexiver Einstellung muss als Teil der Allgemeinbildung erfolgen und nicht in (z. B. konfessionell) segmentierter Form.
4. Der Wertebezug ist der Beschäftigung mit allen Gegenständen immanent. Deshalb ist Wertereflexion ein Unterrichtsprinzip und nicht die Aufgabe von Spezialfächern. Die fachspezifische Konkretisierung leistet in der politischen Bildung das Prinzip der politisch-moralischen Urteilsbildung.
5. Reflexivität als Merkmal der Moderne und des ihr gemäßen Lernens verlangt ein interaktionistisches Lernkonzept, in dem die lernenden Subjekte den Prozess aktiv mitkonstruieren.

Das Thema des moralischen Lernens betrifft und berührt uns alle. „Demokratie kann uns nicht gleichgültig sein, weil sie die Existenzgrundlagen unserer freien Lebensverfassung betrifft“ (Nolte 2012, 23).

Literatur

- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.) 2000: Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim 2000: Werteerziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralphychologie in der Politischen Bildung. In: Breit/Schiele (Hg.), a. a. O., S. 303-335
- Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hg.) 2001: Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim/Basel
- Fischer, Christian 2011: Die Moralstufenanalyse als Instrument – am Beispiel Rechtsextremismus. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 2, S. 255-266
- Habermas, Jürgen 1992: Faktizität und Geltung. Frankfurt/M.
- Henkenborg, Peter 2000: Werte und kategoriale Schlüsselfragen im Politikunterricht. In: Breit/Schiele (Hg.), a. a. O., S. 263-287
- Joas, Hans 2005: Einleitung. In: Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hg.): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt/M., S. 11-39
- Kohlberg, Lawrence 2001/1976: Moralstufen und Moralerwerb. Der Kognitiventwicklungstheoretische Ansatz (1976). In: Edelstein et al. (Hg.), S. 35-61
- Lind, Georg 2003: Moral ist lehrbar. München
- Lutter-Link, Christine/Reinhardt, Sibylle 1993: „Export einer Chemiefabrik“ – Schüler/-innen diskutieren eine moralische Frage. In: Grammes, Tilman/Weißeno, Georg (Hg.): Sozialkundestunden. Opladen, S. 35-51
- May, Michael 2013: Der werteorientierte Ansatz. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 175-187
- Nolte, Paul 2012: Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart. Bonn
- Oser, Fritz 2001: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein et al. (Hg.), S. 63-89
- Reckwitz, Andreas 2017: Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin
- Reinhardt, Sibylle 1999: Werte-Bildung und politische Bildung. Opladen
- Reinhardt, Sibylle 2000: Bildung zur Solidarität. In: Breit/Schiele (Hg.), a. a. O., S. 288-302
- Reinhardt, Sibylle 2009: Wie kommen die Werte in die politische Bildung? In: Oberreuter, Heinrich (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 37-47
- Reinhardt, Sibylle 2013: Politische Bildung durch Empörung? Werte und Institutionen gehören zusammen! Das Dilemma der Beschneidung (...). In: Syring, Marcus/Flügge, Erik (Hg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Immenhausen, S. 55-70
- Reinhardt, Sibylle 2016: Werteorientierte Demokratiepoltik. In: Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (Hg.): Demokratiepoltik. Wiesbaden, S. 95-109

- Reinhardt, Sibylle 2019a: Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 9. Aufl., Berlin
- Reinhardt, Sibylle 2019b: Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), H. 2, S. 159-162
- Rosa, Hartmut 2012: Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Frankfurt/M.
- Sutor, Bernhard 2000: Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft – Ethik als Dimension politischer Bildung. In: Breit/Schiele (Hg.), a. a. O., S. 108-120
- Thome, Helmut 2005: Wertewandel in Europa aus der Sicht der empirischen Sozialforschung. In: Joas/Wiegandt (Hg.), a. a. O., S. 386-443
- Weber-Stein, Florian 2019: Politik als Herzensangelegenheit. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 218-231

Mirko Niehoff

Prävention von extremistischen Einstellungen

1. Extremismus(-prävention)? Ein begriffskritischer Zugang

Politische Bildung ist notwendig kritisch. Zumal als *Prävention von extremistischen Einstellungen* liegt ihr eine begriffliche Vorstellung davon zugrunde, was problematisch und kritikwürdig ist. Jedoch sollte Kritik zunächst auf genau diese eigenen handlungsleitenden Begriffskonzepte gerichtet sein. Denn Begriffe sind für die Zugriffe auf Welt, Gesellschaft und Politik nicht nur notwendig, sondern auch problematisch. Sie verallgemeinern und lassen das Unbeschreibliche außen vor (vgl. Adorno 1966). Mithin drücken sich in ihnen Macht, Interessen und Zwecke aus. Und das gilt eben auch für die zweifellos politisch aufgeladenen Begriffe von Extremismus und Prävention.

1.1 Kritik eines gängigen Extremismuskonzepts

Im Rahmen eines in Deutschland im politischen Diskurs dominanten Konzepts von Extremismus wird im Kern davon ausgegangen, dass die Demokratie durch rechtsextremistische, linksextremistische und islamistische Spektren an den äußersten Rändern der Gesellschaft bedroht ist. Als extremistisch gelten sie, weil sie den demokratischen Verfassungsstaat und seine grundlegenden Werte, Ideen und Spielregeln – meist ideologisch begründet – ablehnen (vgl. Backes/Jesse 1996).

Verwendet wird ein solches Konzept vor allem von Sicherheitsbehörden und deren wissenschaftlichem Umfeld, die sich zugleich auch als Akteur/-innen der Extremismusprävention verstehen. So hat z. B. das Bundeskriminalamt ein *Handbuch Extremismusprävention* herausgegeben (vgl. Ben Slama/Kemmesies 2020). Prägend ist ein sicherheitspolitisch begründeter Zugang. So heißt es z. B. in Bezug auf eine primäre Extremismusprävention, die sich an alle richtet, dass diese „eindeutig auf die Verhinderung kriminellen Verhaltens abzielt“ (ebd., 457).

Dieses ordnungspolitische Extremismuskonzept steht in der Kritik. Es wird als zu statisch und unterkomplex bezeichnet. Kritisiert

Kritik am
ordnungs-
politischen
Extremismus-
konzept

wird, dass alle Gefahren für die Demokratie an den jeweils gleich problematischen gesellschaftlichen Rändern verortet werden. Damit, so die Kritik, geraten die Differenzen zwischen den linken und rechten Rändern aus dem Blick. Zwar wird in Bezug auf das (sehr heterogene Spektrum) der radikalen Linken einerseits betont, dass dort auch genuin antidemokratische Haltungen vorherrschen – etwa in Form „einer generellen Ablehnung des demokratischen Verfassungsstaates und seiner Organe, einer grundsätzlichen Infragestellung des staatlichen Gewaltmonopols sowie einer Relativierung der individuellen Rechte derjenigen (...), die als politische Gegner gelten“ (Sander 2021, 296). Andererseits wird aber eingewendet, dass es weiten Teilen der Linken im Gegensatz zur Rechten im Kern nicht darum geht, die Demokratie zu untergraben oder zurückzunehmen, sondern sie radikal auszuweiten (vgl. Berendsen et al. 2019). Zudem wird die Annahme kritisiert, wonach es eine die Demokratie schützende Mitte der Gesellschaft gäbe, die quasi per definitionem gar nicht antidemokratisch sein könne (vgl. Lipset 1962). Damit gerate aus dem Blick, dass antidemokratische Orientierungen nicht einfach vom Himmel fallen, sondern ihren Ausgang inmitten der Gesellschaft nehmen und sich dort auch empirisch vorfinden lassen (vgl. Decker/Brähler 2020). Konzepte, die dies ausblenden, führen zu keinem angemessenen Verständnis extremistischer Einstellungen (vgl. Salzborn 2015).

Auch in der politischen Bildung wird dieses Konzept kritisiert und als letztlich ungeeignet zurückgewiesen. Denn es führt zu einem verkürzten Verständnis von Demokratie und Politik als staatliche Ordnung. Zudem ist es den Jugendlichen gegenüber nicht hinreichend offen, sondern in fragwürdiger Weise defizitorientiert ausgerichtet (vgl. Achour/Gill 2020).

1.2 Politische Bildung als Prävention extremistischer Orientierungen inmitten der Gesellschaft

In Deutschland gibt es ein vielfältiges Engagement gegen Extremismus durch erfahrene zivilgesellschaftliche Träger. Ermöglicht wird diese Arbeit oft durch staatliche Förderprogramme. Die Träger wirken im Bereich der primären Prävention, die strukturelle Maßnahmen und allgemeine Bildungsangebote umfasst, sowie vor allem im Bereich der sekundären und tertiären Prävention, die sich an bereits Betroffene und deren soziale Kontaktpersonen richtet. Im Fokus stehen Beratungs- und Vernetzungsangebote, Erarbeitung von

Handlungsansätzen sowie Fortbildungen für das Personal in Schulen, sozialer Arbeit oder Strafvollzug. Zudem wird Fachexpertise über Publikationen und Onlineangebote zugänglich gemacht (vgl. dazu demokratie-leben.de).

Weiter Extremismusbegriff

Schulische politische Bildung hat sich immer an alle zu richten. Sie kann sich nicht auf die Arbeit mit ideologisierten Personen oder deren Umfeld beschränken. Schon deshalb bietet sich ein weiter Extremismusbegriff an, der auch das Entstehen antidemokratischer Orientierungen inmitten der Gesellschaft im Blick hat; ein Konzept, in dem betont wird, dass auch bekennende Demokrat/-innen von Vorstellungen beherrscht sein können, die mit der Demokratie unvereinbar sind (vgl. Adorno 2019). Gleichwohl darf eine darauf basierende politische Bildung ihre Adressat/-innen nicht als potenzielle Gefährder/-innen adressieren. Im Gegenteil: Nur wer sich unvoreingenommen geachtet, abgeholt und mitgenommen fühlt, kann auch die im Sinne einer Extremismusprävention so wichtige Ich-Stärke entwickeln und vermag sich einer selbstreflexiven Kritik eigener Deutungsmuster zu öffnen. Und so sind unterschiedliche Erfahrungen, Emotionen und Deutungsmuster der Zielgruppen grundsätzlich wertzuschätzend aufzugreifen. Dazu können dann auch problematische Positionen und Konzepte gehören. Sie zunächst einmal zuzulassen ist die Voraussetzung, um sie dann konfrontieren und ggf. transformieren zu können. Grundsätzlich gilt dabei: Die politische Bildung hat im Sinne ihrer eigenen Offenheit und Toleranz stets die Grenzen derselben deutlich zu machen und jeden antidemokratischen Angriff auf die Offenheit und Toleranz zu problematisieren.

2. Das Unbehagen in einer ungewissen Welt als ein Auslöser antidemokratischer Orientierungen

Die Frage, wie und warum extremistische bzw. antidemokratische Einstellungen entstehen, ist noch immer nicht hinreichend empirisch untersucht. Die Gründe dürften vielfältig und eine monokausale Erklärung ausgeschlossen sein. Eine Rolle können z. B. tief liegende Persönlichkeitsstrukturen, frühkindliche Erfahrungen, Identitätskonflikte sowie soziale Kontakte und Medien oder auch bloße Sehnsüchte nach Aufmerksamkeit spielen. Wichtig und in der politischen Bildung bearbeitbar dürfte auch ein (quer liegendes) individuelles und kollektiv geteiltes Unbehagen in gesellschaftlichen Zuständen sein, die als ungewiss und heteronom erfahren werden.

2.1 Kontrollverlust, Überforderung und die Sehnsucht nach Eindeutigkeit

In Zeiten besonders erfahrbarer gesellschaftlicher Krisen (z. B. der Corona-Krise) oder Veränderungsprozesse (z. B. durch Migrationen) treten antidemokratische Orientierungen und Ressentiments inmitten der Gesellschaft offener zutage. In solchen Zeiten verstärkt sich zum einen das verunsichernde Gefühl, komplexen und uneindeutigen sowie sich stetig verändernden und somit ungewissen Zuständen ausgeliefert zu sein. Zum anderen verstärkt sich die Erfahrung, keine Kontrolle über seine eigenen Lebensbedingungen zu haben.

Empfindungen der Ohnmacht und Überforderung sowie des Kontrollverlustes können zu narzisstischen Kränkungen, zu Ängsten vor Statusverlust sowie zu Gefühlen der Deprivation und Wut führen (vgl. Adorno 1971; Heitmeyer 2018). Um diesen negativen Gefühlslagen beizukommen, wird sich nach starken Autoritäten gesehen, die für Ordnung und Stabilität stehen – eine Sehnsucht, die laut einer empirischen Studie hierzulande auf gut jede fünfte Person zutrifft (vgl. Decker/Brähler 2020). Zudem entsteht eine Sehnsucht nach sinnstiftender und Gewissheit vermittelnder Eindeutigkeit. Attraktiv werden dann homogene Identitätskonzepte sowie dichotome Welt- und Gesellschaftsbilder, die jeweils die eigene kollektive Verortung ermöglichen und „das Ordnen der eigenen Weltsichten, Gefühlslagen und Erfahrungen erleichtern“ (Heitmeyer 2018, 246). In denkenden Zugängen zur Welt gibt es dann oft nur noch Wir und Sie, Gut und Böse, Schwarz und Weiß.

Sehnsucht
nach
Eindeutigkeit

2.2 Misstrauen und Aversionen gegenüber Demokratie, Politik und Menschengruppen

Die autoritäre Sehnsucht nach Eindeutigkeit und Ordnung kann mit einer grundlegenden Aversion gegenüber Pluralität einhergehen. Für Seymour Martin Lipset stellt dieser Antipluralismus einen zentralen Ausdruck des demokratiegefährdenden Extremismus inmitten der Gesellschaft dar (vgl. Lipset 1962). Denn zum einen können demokratische Regierungen, „deren politische Realität durch die Notwendigkeit zur Kompromissbildung gekennzeichnet ist“ (Decker et al. 2020, 186), die Sehnsucht nach Eindeutigkeit, Ordnung und einer starken Führung nicht erfüllen – weshalb sich nach anderen Autoritäten umgesehen wird. Zum anderen widerspricht der Antipluralismus der Idee der liberalen und offenen Demokratie (vgl. Foroutan 2019) und kann in dichotomen Weltbildern und Feindbildkon-

struktionen münden. Wahlweise kann es dann heißen: „Deutsche vs. Nicht-Deutsche“; „Etablierte vs. Eindringlinge“; „Volk vs. Elite“; „Gläubige vs. Ungläubige“; „Klasse vs. Klasse“.

Die Aversionen richten sich dann vor allem gegen Personen bzw. als homogen konstruierte Personengruppen, die Pluralität und Komplexität verantworten oder repräsentieren. Die Bezeichnungen von Politiker/-innen als „Volksverräter“ oder von Medien als „Lügenpresse“ sind beredete Ausdrücke dessen. Und auch Wissenschaftler/-innen, die keine einfachen Antworten für gesellschaftliche Problemlagen liefern, werden angefeindet. Dabei wird jeweils angenommen, dass die entzogene Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen in den Händen einiger bedenklicher Eliten liege, die Wahrheiten verschweigen würden. Dass solcherart Wahrnehmungen auch unter Jugendlichen nicht selten sind, legen Befunde aus Jugendstudien nahe. So glauben z. B. 53 % der Befragten: „Die Regierung verschweigt der Bevölkerung die Wahrheit“ (vgl. Shell-Jugendstudie 2019).

Parallel dazu werden vor allem auch jene zu Feindbildern, die als *fremd* gegenüber der eigenen (national, ethnisch, religiös oder politisch-ideologisch begründeten) Gemeinschaft konstruiert werden. Denn insbesondere *sie* würden den Status des eigenen Kollektivs bedrohen und alles ins Ungewisse stürzen. Mithin werden vor allem *die Fremden* als Verkörperungen der so verachteten Vielfalt sowie Mehr- und Uneindeutigkeit wahrgenommen. Sie müssen gerade deshalb ausgegrenzt und bekämpft werden, weil ihre Anwesenheit dem Wunsch nach einer homogenen und geordneten Welt gegenübersteht sowie die Plausibilität des dichotomen Denkens grundlegend infrage stellt (vgl. Bauman 1992); ein verheerendes Deutungskonzept, das man vor allem aus dem Antisemitismus kennt und das sich nicht ausschließlich am rechten Rand, sondern auch inmitten der Gesellschaft sowie im Islamismus und Teilen des Linksextremismus wiederfinden lässt.

3. Aufgaben politischer Bildung als Prävention extremistischer Einstellungen

3.1 Förderung von Ambiguitätstoleranz, Urteilskraft und nicht-regressiver Gesellschaftskritik

Moderne demokratische Gesellschaften produzieren unweigerlich Widersprüche und Mehrdeutigkeiten. Um sich den komplexen und pluralen Verhältnissen gegenüber mündig und verantwortungsbe-

wusst ins Verhältnis setzen zu können, bedarf es u. a. einer Ambiguitätstoleranz. Und diese will geübt sein. Die politische Bildung hat in diesem Sinne immer wieder reflexiv erfahrbar werden zu lassen, dass Demokratie und Politik durch Veränderungen, Widersprüche und Konflikte geprägt werden und dass man diese weder immer auflösen kann noch überhaupt sollte. Sie sollte ihre Adressat/-innen gezielt darin unterstützen, sich einzugestehen, dass man nicht alles wissen kann, dass es immer Unsicherheiten und Ungewissheiten gibt. Sie sollte erfahrbar werden lassen, dass man nicht auf alles eine passende Antwort finden kann und darüber auch nicht zu verzweifeln braucht. Sie kann und sollte also einen Beitrag dazu leisten, eine Haltung einzuüben, die Mehrdeutigkeit, Ambivalenz, Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit erkennt und zulässt, anstatt sie abzuwehren.

Stärkung von
Ambiguitäts-
toleranz

Letztlich geht es darum, dem „bequemen (Nicht-)Denken, das ohne Stereotype und Schwarz-Weiß-Malerei nicht auskommt“ (Ahlheim 2007, 420), etwas entgegenzusetzen und den einfachen Antworten ihren Reiz zu nehmen. Und es geht um die selbstreflexive Erfahrung, dass es belebend sein kann, die Dinge gleichzeitig aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu sehen, um sie von dort aus neu durchdenken zu können.

Die politische Bildung braucht sich dafür nicht neu zu erfinden. Sie sollte nur konsequent auf eine mündige politische Urteilskraft hinwirken, im Rahmen derer mehrdeutige, konflikthafte und vom eigenen Standpunkt abweichende Deutungskonzepte einer globalisierten Urteilsgemeinschaft – auch als inhaltliche Korrektive – anerkannt und berücksichtigt werden können. Eine Urteilskraft, die in Anlehnung an Hannah Arendt (1985) nicht länger weltfremd, sondern repräsentationsfähig ist.

Zugleich kann die politische Bildung die Kritik gegenüber gesellschaftlichen Zuständen und Politik produktiv aufgreifen, auch wenn es sich um grundsätzliche Kritik an den politischen Verhältnissen oder der Demokratie handelt oder zu handeln scheint. Dabei aber gilt es, eine nicht-regressive Kritik jenseits antipluraler, dichotomer und personalisierender Konzepte zu ermöglichen. Mithin sollte Kritik als etwas erfahrbar werden, das sich nicht nur nach außen, sondern auch auf einen selbst richtet. Eine solche Selbstkritik ist wichtig, weil sie auch die nach außen gerichtete Kritik insofern schärft, als diese sich nicht in antidemokratischen Projektionen verfängt (vgl. Hermann et al. 2020).

Kritik
produktiv
aufgreifen

3.2 Aufdecken der Motive und Funktionen von Feindbildern

Selbst-
reflexiver
Zugang

Da Aversionen gegenüber Menschengruppen die Folge eines Unbehagens in gesellschaftlichen Verhältnissen sein können, ist auch dieses Motiv antidemokratischer und extremistischer Orientierungen durch die politische Bildung aufzudecken. In diesem Zusammenhang sind kollektive Zuschreibungen und Feindbilder als soziale Konstruktionen darzustellen und deren Funktionen in den Blick zu nehmen. Es kann gefragt werden, inwiefern Feindbilder attraktiv sind und welchen Nutzen sie für Individuen und Gruppen haben. Dabei sollte im Sinne eines selbstreflexiven Zugangs verdeutlicht werden, dass es sich bei Feindbildkonstruktionen häufig um Versuche handelt, eigene quälende Erfahrungen und Gefühlslagen vermittels Projektionen abzuwälzen und fernzuhalten.

Grundlegend geht es um Achtung eines jeden besonderen Menschen und darum, immer auch dem „sein Recht zu geben, was anders ist“ (Adorno 1996, 251). Es kommt also auf Einsichten in die Individualität und somit Vielfalt des Mensch-Seins an sowie auf eine grundsätzliche Kritik der Annahme einer sozialen Relevanz von ethnischer Zugehörigkeit, um von dort aus kulturalisierende und essentialisierende Konzepte kritisieren zu können.

3.3 Kritik von Rassismus und Antisemitismus

Auch Syndrome der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit können Resultat und Ausdruck antipluralistischer Orientierungen sein, die auf homogenen Identitätskonzepten sowie dichotomen Deutungskonzepten basieren. Bezogen auf den Rassismus geraten dann – je nach Begriffskonzept (eng oder weit) – Unterscheidungen nach ethnisch-biologischen Kriterien (vgl. Sander 2021) oder aber umfassende Diskurse, in denen binär entgegengesetzte Gruppen mit gegenteiligen Tugenden konstruiert werden (vgl. Hall 2000), sowie machtvolle Strukturmerkmale moderner Gesellschaften (vgl. Attia 2013) in den Blick.

Beitrag
politischer
Bildung zu
Gesellschafts-
kritik und Dif-
ferenzierung

Sofern sich die politische Bildung an letztgenannten, eher weit gefassten Rassismusbegriffen orientiert, hat sie als Praxis einer Kritik des Rassismus zur Selbstreflexion, Gesellschaftskritik und Differenzierung im Denken und Handeln beizutragen. Im Sinne eines solchen Ansatzes sind Sensibilitäten gegenüber rassistischen Erscheinungsformen und Erfahrungen vonnöten (vgl. Fereidooni 2020)

sowie Einsichten in eigene, unbemerkte Verstrickungen in rassistische Kontexte. Es geht dann darum, ausgrenzende Strukturen benennen, rassistische Vorurteile und diskriminierende Verhaltensweisen (selbstreflexiv) erkennen sowie alternative Handlungen und Strukturen prüfen und diskutieren zu können.

Auch die Kritik des Antisemitismus hat soziale Handlungen sowie machtvolle soziale Strukturen respektive tradierte Semantiken und implizite Deutungsmuster selbstreflexiv in den Blick zu nehmen. Dabei geht es insbesondere beim aktuellen Antisemitismus um verdeckte Ausdrucksformen und Umwegkommunikationen wie etwa den abwehrenden Umgang mit der Shoah oder den israelbezogenen Antisemitismus (vgl. Niehoff 2020). Zudem sollte der Antisemitismus als ein spezifisches Deutungskonzept der Welterklärung verstanden werden, das sich als flexibler Code in alle möglichen – auch widersprüchlichen – Ideologien integrieren lässt. Vorstellungen etwa, wonach im Hintergrund agierende *internationale Juden* zum Schaden aller die Politik, die Medien, das Finanzwesen etc. kontrollieren würden, sind zumindest implizit nach wie vor verbreitet; und zwar in allen als extremistisch geltenden Spektren sowie in der sogenannten Mitte der Gesellschaft. Durch die politische Bildung sind auch hier die zugrunde liegenden Funktionen dieser antisemitischen Deutungskonzepte einer selbstreflexiven Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Zu diesen Funktionen gehört, dass sie Orientierung in der Welt versprechen, weil sie Ungewisses gewiss erscheinen lassen, und weil sie vermeintlich Schuldige für die eigenen unbewältigten (und kollektiv geteilten) Unbehagen und Leiden benennen. Für die antisemitismuskritische politische Bildung ist deshalb wichtig, was gleichsam einen zentralen Anspruch an die gesamte Extremismusprävention darstellt: die Ermöglichung, sich in einer heteronomen, pluralen, widersprüchlichen und konflikthaften politischen Wirklichkeit mündig und kritisch-selbstreflexiv orientieren sowie den einfachen und personalisierenden Welterklärungskonzepten mit ambiguitätstoleranter politischer Urteilskraft widerstehen zu können. Es kommt letztlich auf eine Bildung an, die die Selbst- und Weltverständnisse der Menschen erweitert (vgl. Sander 2021).

Reflexion
verdeckter
Ausdrucks-
formen

Literatur

Achour, Sabine/Gill, Thomas 2020: Extremismusprävention als politische Bildung? In: POLIS, H. 4, S. 11-13

- Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) 2020: Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. 1966: Negative Dialektik. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. 2019: Der Begriff der politischen Bildung. In: Ders.: Nachgelassene Schriften. Abteilung V. Vorträge und Gespräche. Berlin, S. 377-386
- Adorno, Theodor W. 1996: Probleme der Moralphilosophie. 17. Vorlesung. In: Ders.: Nachgelassene Schriften IV. Vorlesungen. Frankfurt/M., S. 248-262
- Ahlheim, Klaus 2007: Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus – Erziehung, Schule, politische Bildung. In: Ders. (Hg.): Die Gewalt des Vorurteils. Schwalbach/Ts., S. 412-421
- Arendt, Hannah 1985: Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. München
- Attia, Iman 2013: Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. In: Journal für Psychologie, 21. Jg., H. 1. <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/258/297> (23.02.2021)
- Bauman, Zygmunt 1992: Moderne und Ambivalenz. Hamburg
- Ben Slama, Brahim/Kemmesies, Uwe 2020: Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend. Wiesbaden
- Berendsen, Eva/Rhein, Katharina/Uhlig, Tom 2019: Extrem unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von links und rechts. Berlin
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar 2020: Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments. Gießen
- Fereidooni, Karim 2020: Rassismuskritik und rassismuskritische politische Bildung. In: Achour et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. S. 206-208
- Foroutan, Naika 2019: Die post-migrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld
- Hall, Stuart 2000: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 7-16
- Heitmeyer, Wilhelm 2018: Autoritäre Versuchungen. Berlin
- Hermann, Melanie/Eisheuer, Florian/Rathje, Jan 2020: Politische Bildungsarbeit für eine „Gesellschaft der Mündigen“. In: Psychosozial, 43. Jg., H. 159, S. 50-60
- Lipset, Seymour Martin 1962: Soziologie der Demokratie. Neuwied/Rh., Berlin
- Niehoff, Mirko 2020: Antisemitismus. In: Achour et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. S. 13-17
- Sander, Wolfgang 2021: Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. In: Pädagogische Rundschau. H. 3, S. 293-306
- Salzborn, Samuel 2015: Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. Baden-Baden
- Shell-Jugendstudie 2019: Zusammenfassung. <https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie.html> (24.02.2021)

Sabine Achour

Gesellschaftliche Diversität: Herausforderungen und Ansätze

Der Begriff Diversität bedeutet Vielfalt und Verschiedenheit (vgl. Achour 2020a; Georgi 2018). Der sich darauf beziehende Diversity-Ansatz verfolgt die hierarchielose Anerkennung der Diversität der Menschen, welche sich insbesondere zurückführen lässt auf verschiedene Differenzkategorien: auf die Trias Race, Class, Gender und darüber hinaus auf weitere Kategorien wie Alter, sexuelle Orientierung, Religion/Weltanschauung, körperliche Beeinträchtigung, geistige Entwicklung. Die zunehmende Diversität geht zurück auf die fortschreitende Pluralisierung der Gesellschaften durch Migration, Individualisierung und Globalisierung. Daraus resultierende Fähigkeiten wie Mehrsprachigkeit oder transkulturelle Multiperspektivität sowie plurale Lebensweisen werden als Ressourcen für die Gesellschaft betrachtet (vgl. Walgenbach/Pfahl 2017). Unternehmen und Verwaltung greifen mit *Managing Diversity* oder *Diversity Mainstreaming* zur Steigerung des Anteils unterrepräsentierter Gruppen diese Perspektive auf (kritisch: vgl. Budde 2017).

Diversität als gesellschaftliche Ressource

Die Anerkennung der aus Diversität entstehenden Potenziale geht einher mit der Notwendigkeit von Diskriminierungsfreiheit und Chancengleichheit. Marginalisierung und Exklusion von sozialen Gruppen, welche sich unter anderem in Rassismus, Sexismus und Klassismus ausdrücken, haben historisch zu kontroversen Diskursen und sozialen Auseinandersetzungen um Gleichberechtigung geführt. Betroffene Gruppen kämpf(t)en um ihre Ansprüche auf gesellschaftliche Teilhabe und organisierten sich als Frauen-, Behindertenrechts-, Schwulen- und Lesbenbewegung (mittlerweile: LGBTQIA* für Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, Intersexual, Asexual and Others) sowie als Bewegungen von Schwarzen, indigenen Menschen und People of Color (BIPOC). Die Nähe der einzelnen Bewegungen zeichnet sich wissenschaftlich in der Integration von Gender-, Disability-, Queer-, Postcolonial und Cultural Studies in der Diversity-Forschung ab.

Ansprüche auf gesellschaftliche Teilhabe

Zahlreiche Individuen werden auch entlang von Differenzkategorien Gruppen zugeordnet, obwohl sie sich selbst mit ihnen nicht

Vermeintliche Diversität durch soziale Zuschreibungen identifizieren. Dieses Phänomen illustriert, dass auch soziale Konstruktionsprozesse in Form von Zuschreibungen vermeintliche Diversität hervorbringen. Das heißt, Verschiedenheit wird durch Praktiken des „Doing Difference“ (Fenstermaker/West 2002) oft erst hervorgebracht und diese ziehen Prozesse des Fremdmachens (*Otherings*) nach sich. Dies führt auch zur Frage, warum einige Zugehörigkeiten privilegiert sind, während bestimmte sprachliche, soziale, religiöse oder vermeintlich kulturelle Zugehörigkeiten besonders von Benachteiligungen betroffen sind (vgl. Georgi 2018).

1. Rechtliche Ebene und Ansprüche auf Inklusion

Die zunehmende Anerkennung der Vielfalt und Verschiedenheit von Identitäten und Identitätsbildungsprozessen spiegelt sich in Deutschland und Europa in rechtlichen Entwicklungen wider: 1999 Diskriminierungsverbot im Amsterdamer Vertrag (Artikel 13 EG-Vertrag), 2000 EU-Grundrechtecharta sowie neues Staatsbürgerschaftsgesetz, 2005 Zuwanderungsgesetz, 2006 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG), 2009 Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention (BRK).

Mit letzterer ist Deutschland eine juristisch bindende Verpflichtung zu einem inklusiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit eingegangen, z. B. heißt es für das Bildungssystem: „inclusive education system at all levels“ (vgl. UN 2006, Artikel 24, zit. in Budde 2017). Prozesse der Ausgrenzung und Barrieren aufgrund von Verschiedenheit der Menschen sollen demnach erkannt und reduziert werden. Bezog sich die Forderung nach Inklusion anfangs auf das Überwinden von Differenzen zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen, verfolgt ein weiter Inklusionsbegriff die Reduktion derselben entlang jeglicher Differenzkategorien (vgl. Achour 2020b).

2. Bezüge zu Heterogenität, Intersektionalität und Gender

2.1 Heterogenität

Der Diversity-Ansatz unterscheidet sich von den Ansätzen der *Intersektionalität* und der *Heterogenität*, obwohl letzterer als Begriff häufig synonym für Diversität verwendet wird (vgl. Budde 2017). Dabei liegt beiden ein anderes Verständnis von Verschiedenheit sowie ein

unterschiedlicher wissenschaftlicher Ursprung zugrunde. Während sich das soziologische Konzept Diversität auf die Anerkennung sozialer Gruppen im Zuge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse bezieht und ressourcenorientiert ist, hat der insbesondere durch den pädagogischen Diskurs geprägte Begriff der Heterogenität v. a. im Lehr-Lern-Kontext die individuellen Unterschiede wie Vorwissen, Lerngeschwindigkeit, Unterstützungsbedarfe etc. im Fokus. Heterogenität verhält sich zudem dichotom zu dem Begriff *Homogenität*, welcher Vergleichen, Angleichung und damit eine Homogenisierung z. B. in Bezug auf Leistung, Wissen und Fähigkeiten impliziert. Somit ist der Begriff Heterogenität eher differenzierend, impliziert häufig eine gewisse Defizitorientierung und wird außerhalb des deutschsprachigen Raumes kaum für „Verschiedenheit“ (dort: „Diversity“) verwendet (Hummrich 2017, 161). Das Beschreiben von Heterogenität entlang empirisch untersuchter Lehr-Lern-Prozesse führt häufig zu stereotypisierenden und stigmatisierenden Verallgemeinerungen hinsichtlich sozialer Gruppen wie „bildungsferne“, „türkischstämmige“, „weibliche“, „männliche“ usw. Lernende und beinhaltet die Gefahr der Reproduktion entsprechender Stereotype. Eine solche Perspektive ist für die empirisch belegte Problematik des deutschen Schulsystems, die ungleichheitsverstärkenden Effekte insbesondere für soziokulturell benachteiligte Lernende nicht auffangen zu können, nicht zuträglich. Sie führt im Zweifel weiterhin zum Ausbleiben erfolgreicher bildungspolitischer sowie schulischer Maßnahmen zur Reduktion dieser Effekte.

Defizitorientierung und Gefahr der Reproduktion von Stereotypen

2.2 Intersektionalität

Diversity steht auch im Zusammenhang mit dem Begriff der Intersektionalität (engl. Intersection = Überschneidung, Kreuzungspunkt) (vgl. Achour 2020c), welche sich auf das gleichzeitige Vorhandensein und Zusammenwirken verschiedener – oft Ungleichheit generierender – Differenzkategorien in der Gesellschaft bezieht. Deren besondere Effekte werden von der Intersektionalitätsforschung hinsichtlich Diskriminierung, Unterdrückung, Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftskonstellationen fokussiert und sichtbar gemacht.

Geprägt wurde der Begriff Ende der 1980er-Jahre von der Juristin Kimberlé Crenshaw, welche auf eklatante Leerstellen im amerikanischen Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsrecht verwies. Als eine der ersten Gruppen problematisierte die sogenannte „Schwarze Frauenbewegung“ („Black Feminism“) in den USA multiple Diskri-

Multiple Diskriminierungserfahrungen

minierungserfahrungen aufgrund der Überschneidung der Kategorien Race, Class und Gender. Unterdrückung und soziale Ungleichheit erfahren die Frauen nicht nur aufgrund ihres Geschlechts, sondern auch wegen ihrer Hautfarbe und ihrer Klassenzugehörigkeit.

Der Intersektionalitätsansatz kann somit auch als Weiterentwicklung der Geschlechterforschung betrachtet werden, da Ungleichheitsverhältnisse häufig nicht allein mit der Kategorie Gender erklärt werden können.

2.3 Gender

Geschlecht (Gender) ist neben Class und Race eine der zentralen Differenz- und Analysekategorien mit einer eigenen Forschungstradition seit Mitte des 20. Jahrhunderts (vgl. Hergenhan 2020). Die Kategorie Gender verdeutlicht, dass geschlechtliche Zuordnungen nicht nur eine biologische (englisch: sex), sondern auch eine soziokulturelle (englisch: gender) Dimension haben. Geschlechterrollen sind demnach aus der mehrheitlichen Perspektive der Gender Studies nicht in erster Linie ein biologisches Phänomen. Vielmehr handelt es sich bei vermeintlich geschlechtsspezifischen Merkmalen, Fähigkeiten, Zuständigkeiten und Identitäten um soziale Zuschreibungen, die in sozialen Interaktionen konstruiert werden. Ihnen zugrunde liegende Differenzierungspraxen haben zur Folge, dass man auch „Geschlecht wird“ bzw. dass Menschen „Geschlecht tun“ (Doing Gender).

Kritik einer
geschlechter-
dichotom
geprägten
Gesellschafts-
ordnung

Kritisch sichtbar machen will Genderforschung eine geschlechterdichotom geprägte Gesellschaftsordnung. Diese geht mit wirkmächtigen, oft hierarchisierenden Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit einher, mit entsprechenden Machtverhältnissen sowie einem Verständnis von Heterosexualität als Norm. Daraus resultierende Ungleichheiten zeigen sich beispielsweise hinsichtlich Bildung, Arbeit/Lohn, politischer Teilhabe, Gewalt(-freiheit) sowie sexueller, reproduktiver und geschlechtlicher Selbstbestimmung.

Queertheore-
tische Ansätze

Queertheoretische Ansätze brechen eine solche Geschlechterdichotomie durch das Irritieren mit uneindeutigen Identitäten und nicht-heterosexuellem Begehren auf (vgl. Thon 2017). Das Wahrnehmen von Diversität jenseits von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität ist notwendig, damit Homosexualität und Trans*Lebensweisen nicht ausschließlich im negativen Zusammenhang in Erscheinung treten, z. B. als Objekte trans- und homophober Diskriminierungen.

Vor dem Hintergrund gesetzlicher Gleichstellungsmaßnahmen wie der ehelichen Gleichstellung homo- und heterosexueller Paare oder der Anerkennung einer dritten Option im Personenstandsrecht bedarf es auch in Bildung, Schule und Unterricht einer Thematisierung und Anerkennung von verschiedenen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten sowie Lebensformen als Leitbild. Entsprechende Räume für Erfahrungen und Lernen verhindern, heterosexuelle Lebensweisen als vorherrschende zu manifestieren. Pädagoginnen und Pädagogen fungieren schließlich durch ihr Auftreten als Geschlechterrollenmodelle und evozieren geschlechterrollenkongformes oder nicht-kongformes Verhalten. Dieses bedarf einer kritischen sowie dekonstruktiven Thematisierung.

Verschiedene Identitäten und Lebensformen als Leitbild

In Schule und Unterricht werden Mädchen und Jungen häufig dichotom bestimmte, vermeintlich eindeutig differenzierbare Eigenschaften zugeschrieben, wie z. B. unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, geschlechtsbezogene Benachteiligungen oder Privilegierungen. Dabei ist die Diversität innerhalb der Geschlechtergruppe größer als zwischen den Geschlechtergruppen.

Die weiterhin besondere Bedeutung der Kategorie Gender neben dem Diversity-Ansatz lässt sich aktuell besonders mit dem *Antifeminismus* rechter Gruppierungen unterstreichen. Diese Form des Antifeminismus zeigt sich nicht nur antipluralistisch gegenüber Geschlechterauffassungen, sondern gegenüber jeglicher gesellschaftlichen Pluralität (vgl. Hergenhan 2020).

3. Diversity und (politische) Bildung

3.1 Diversity-Ansatz

Die (empirischen) Erkenntnisse der Diversitäts-, Intersektionalitäts- und Geschlechterforschung bilden die Grundlage für eine diversitäts- und gendersensible, diskriminierungsfreie und damit inklusive politische Bildung (vgl. Meyer et al. 2020). Ziele sind somit, die Ressourcen der Lernenden chancenorientiert für Lehr-Lern-Prozesse zu nutzen, Benachteiligungen zu reduzieren und Barrieren abzubauen, mit dem Ziel: *different but equal*. Empfohlen wird dafür eine gewandelte Unterrichtspraxis: offener Unterricht, kooperatives, selbstgesteuertes, jahrgangübergreifendes, fächerübergreifendes oder binendifferenziertes Lernen. Ebenso wird diversitätssensibles Lernen durch eine demokratische Unterrichts- und Schulkultur eröffnet,

Forderungen für die Unterrichtspraxis

welche sich u. a. in der Mitbestimmung in der ganzen Institution, aber auch bei Themenschwerpunkten, Methoden, Lernprodukten, Sozialformen, Projekten, schulischen Kooperationspartnern etc. zeigen kann. In einem gewissen Spannungsverhältnis hierzu stehen allerdings die Standardisierungen beispielsweise durch Vergleichsarbeiten, Zentralabitur oder Standardformulierungen. Sie stellen die Existenz von vermeintlicher Homogenität zwar infrage, indem sie (Leistungs-)Heterogenität messen und abbilden. Indem sie aber eine gewisse Homogenität als Zielperspektive für alle verfolgen, können sie für ein tatsächlich ausdifferenziertes, individualisiertes und diversitätssensibles Lernen auch Barrieren darstellen (vgl. Budde 2017).

Geprägt ist der Diversity-Ansatz im Kontext Bildung besonders durch Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993). Er fließt in Deutschland seit Mitte der 1990er-Jahre in Lehrkräftebildung, Curricula und Schulentwicklung ein. So wie die Diversitätsforschung z. B. die Gender-, Disability- und Postcolonial-Studies integriert hat, steht die Diversity-Education in einem engen Zusammenhang mit der feministischen und der integrativen Pädagogik, mit Antidiskriminierungsansätzen, Menschenrechtsbildung, antirassistischer Pädagogik, Friedensbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung/ Globales Lernen und der sogenannten interkulturellen Bildung. Die Begrifflichkeit der Letzteren wird kritisch reflektiert, ohne dass es allerdings eine überzeugende Ersatzbezeichnung gäbe. In der Pädagogik hat sich der ursprünglich defizitorientierte Blick auf Menschen mit Migrationserfahrungen (*Diversität als Störfaktor*), wie er auch noch im Begriff der *Ausländerpädagogik* der 1970er-Jahre anklingt, hin zu einem ressourcenorientierten im Sinne der Diversity-Education geändert. Deshalb werden sowohl der Kulturbegriff als auch das Präfix *inter* kritisch diskutiert. *Kultur* wirft die Frage auf, was mit ihr verbunden wird: Nationalität, Ethnie, Sprache, Religion, Traditionen? All das suggeriere, dass durch Zuwanderung zwei in sich geschlossene *Kulturen* aufeinanderträfen, zwischen (*inter*) denen Differenzen oder auch Gefälle existierten (vgl. Krüger-Potratz 2018). Entsprechendes zeigt sich in Studien zu Schulbüchern, Migration wird hier häufig als Problem oder als Gefahr dargestellt. Dabei hat laut Bildungsbericht jedes dritte Kind einen sogenannten Migrationshintergrund, in urbanen Gegenden fast jedes zweite.

Plößner und Mecheril (2009, 10) kritisieren schließlich, dass sich auch der Diversity-Ansatz des Zuschreibens von Differenzen über Identitäten nicht freimachen und damit Diskriminierungen nicht

Diversity-
Education
statt Auslän-
derpädagogik

verhindern kann. Allerdings versuchen Ansätze der sogenannten interkulturellen, der geschlechtersensiblen oder klassensensiblen Pädagogik, pädagogisch verantwortlich mit Verschiedenheit umzugehen. Das heißt, dass Pädagoginnen und Pädagogen durch eine diversitätssensible, rassismuskritische und damit nicht zuletzt demokratische Haltung Lernende vor Diskriminierung, auch aufgrund von Zuschreibungen, aktiv schützen, diese als solche markieren und selbst- und machtkritisch reflektieren. Allerdings muss mit Hummrich (2017, 161) kritisch darauf verwiesen werden, dass Ungleichheitsstrukturen gesamtgesellschaftlich bedingt sind und sich vor allem in der Schule widerspiegeln. Das Überwinden derselben sei eine politische Aufgabe, die letztlich zu einer strukturellen Überforderung der Pädagoginnen und Pädagogen führe. Dies spiegele sich in zahlreichen Studien der Bildungsforschung wider. Abgesehen davon lag der Fokus in der Lehrkräftebildung in den letzten 20 Jahren eher auf dem Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität, weniger auf Aspekten von Diversity(-Education) oder der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit. Hier lässt sich seit einigen Jahren mit der Stärkung der Demokratiebildung als Facette der politischen Bildung ein bildungspolitischer Wandel erkennen.

Strukturelle
Überforderung
der Lehrkräfte

3.2 Diversity-Ansatz und politische Bildung

Mit Globalzielen wie politischer Mündigkeit und Emanzipation, mit Prinzipien wie der Subjekt-, Schüler/-innen- oder Teilnehmendenorientierung sowie mit Ansätzen der Individualisierung und Differenzierung sind Diversity-Konzepte für die politische Bildung anschlussfähig. Dass der Umgang mit Diversität für das gesellschaftliche Selbstbild herausfordernd ist, zeigen aktuelle Debatten zur Identitätspolitik, zu denen sich auch die politische Bildung positionieren muss. Mit Blick auf die Bezugsdisziplinen Politik- und Sozialwissenschaften, z. B. auf die politische Kultur- und Einstellungsforschung, tritt die Bedeutung von Differenzkategorien für (politische) Interessen und damit auch für politisches Lernen sowie politische Sozialisationsprozesse ins Zentrum der Politikdidaktik. Die kritische Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit (z. B. Rechtsextremismus, Antisemitismus, antimuslimischer oder Gadge-Rassismus etc.) trägt zur Wertschätzung sozialer Gruppen und zur Anerkennung gesellschaftlicher Pluralität bei.

Debatten zur
Identitätspolitik

Auf der inhaltlichen Ebene und zur Förderung domänenspezifischer Kompetenzen können das Analysieren und Beurteilen politi-

Didaktischer
Perspektiv-
wechsel

scher Prozesse, Interessen oder Entscheidungen diversitätssensibel und intersektional erfolgen. Interessen von (konstruierten) Gruppen artikulieren sich nicht automatisch entlang von Differenzkategorien wie „Migrationshintergrund“ oder „Religion“, sondern sind oft von weiteren sozialen Differenzlinien (Geschlecht, Alter, soziales Milieu etc.) intersektional abhängig. Politische Positionen sind stets auch innerhalb von sozial konstruierten Gruppen kontrovers. Gesellschaftlich häufig reproduzierte Zuschreibungen können so bei Lernenden und Lehrenden reflektiert werden. Diesem Ziel ist auch ein didaktischer Perspektivwechsel zuträglich. Verstärkt wird die Zielgruppenorientierung („Bildungsferne“, „muslimische Jugendliche“ etc.) kritisiert und für die Konzentration auf Zugänge plädiert, z. B. über Themen und Interessen, aber auch im Rahmen von künstlerischen, musischen, literarischen, digitalen Zugängen (vgl. Transferstelle politische Bildung 2016). Prinzipiell eröffnen sich Chancen für eine diversitätssensible und inklusive politische Bildung besonders, wenn Lernendengruppen selbst von Diversität geprägt sind und sie in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen inhaltlich, methodisch und in Bezug auf Unterstützungsbedarfe integriert werden, wenn sie auf eine demokratische Lernkultur stoßen, die ihnen das Artikulieren von Diskriminierungs- und Ohnmachtsgefühlen, möglicherweise auch von eigenen Vorurteilen und Zuschreibungen, von Barrieren und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Grundlage dafür ist allerdings auch ein gleicher Zugang zu politischer Bildung, der sich zurzeit entlang des soziokulturellen Kapitals der Lernenden nach gymnasialer und nichtgymnasialer Schulform zuungunsten Letzterer verteilt (vgl. Achour/Wagner 2019).

Ungleicher
Zugang zu
politischer
Bildung

Literatur

- Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) 2020: Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Achour, Sabine 2020a: Diversity. In: Achour et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, S. 60-61
- Achour, Sabine 2020b: Inklusion. In: Achour et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, S. 118-120
- Achour, Sabine 2020c: Intersektionalität. In: Achour et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, S. 126-128
- Achour, Sabine/Wagner, Susanne 2019: „Wer hat, dem wird gegeben.“ Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin

- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) 2017: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn
- Budde, Jürgen 2017: Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl et al. (Hg.), S. 13-26
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (Hg.) 2002: Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power and Institutional Change. New York
- Transferstelle politische Bildung 2016: Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung. Forschung zu Zugangsmöglichkeiten. Jahresthema 2016 der Transferstelle für politische Bildung. Essen
- Georgi, Viola B. 2018: Diversity. In: Gogolin et al. (Hg.) 2018, S. 61-66
- Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B. (Hg.) 2018: Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bielefeld
- Hergenhan, Jutta 2020: Gender. In: Achour et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, S. 88-90
- Hummrich, Merle 2017: Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In: Bohl et al. (Hg.) 2017, S. 159-174
- Krüger-Potratz, Marianne 2018: Interkulturelle Pädagogik. In: Gogolin et al. (Hg.), S. 183-190
- Mecheril, Paul/Plößner, Melanie 2009: Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 194-208
- Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hg.) 2020: Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn
- Thon, Christine 2017: Kategorie Geschlecht. In: Bohl et al. (Hg.) 2017, S. 77-92
- Walgenbach, Katharina/Pfahl, Lisa 2017: Intersektionalität. In: Bohl et al. (Hg.) 2017, S. 141-158

Inken Heldt

Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung

Digitale Medien durchdringen die täglichen Informations- und Kommunikationspraktiken fast aller Menschen. Dies lässt sich als *Mediatisierung* (vgl. Krotz 2007) oder als *Digitalisierung der Lebenswelt* beschreiben – und wirkt auf die Inhalte und Ziele der politischen Bildung zurück. Als neue Inhaltsfelder politischer Medienbildung gelten die Gefährdungen und Chancen, die sich für das gesellschaftliche Zusammenleben und für die individuelle Selbstbestimmung aus der Digitalisierung ergeben. Darunter fallen Themenbereiche wie die Algorithmisierung von Kommunikation, ökonomische Datenerhebungs- und Auswertungspraktiken, die Vorhersage und Manipulation menschlichen Verhaltens, die Einschränkung von Privatsphäre und die (Re-)Produktion von Machthierarchien und Exklusionsmechanismen in digitalen Strukturen, aber auch neue Formen politischer Mitbestimmung und Vernetzung, neue Möglichkeiten der Solidarisierung, der Aufklärung und der kooperativen Wissensproduktion.

Inhaltliche
Auseinander-
setzung mit
Digitalisierung

Die politische Bildung steht diesbezüglich vor der Herausforderung, ihr Selbstverständnis zu schärfen und stärker als bisher in eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen politisch und individuell höchst folgenreichen Prozessen der Digitalisierung zu treten (vgl. Sander 2017, 144), d. h. ihren genuinen Beitrag zur Förderung von kritisch reflektierter Medienkompetenz deutlicher zu konturieren.

Grundlegend für die politische Medienbildung ist die Frage, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Rahmenbedingungen nötig sind, um in einer medial geprägten Welt selbstbestimmt und reflektiert agieren, an öffentlichen Debatten über die gesellschaftliche Transformation kritisch teilhaben und digitalen Phänomenen auch widerständig begegnen zu können. Der digitale Wandel wird dabei als eine politisch-gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe akzentuiert, welche die Digitalisierung unter den normativen Anspruch stellt, alle Menschen als freie, gleiche und selbstbestimmte Individuen zu stärken und zu unterstützen.

1. Aufgabenbereiche politischer Medienbildung

Seit jeher ist die Vermittlung von Medienkompetenz eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung. In der Schule gehört das Unterrichtsfach zur politischen Bildung zu den Leitfächern für die Vermittlung von Medienbildung (bzw. politischer Medienkompetenz, vgl. BMFSFJ 2020, 316f.). Politische Bildung beinhaltet das Lernen *über* Medien und das Lernen *mit* Medien. Das Lernen *über* Medien steht im Fokus politischer Bildung und verfolgt einen doppelten Anspruch: In *handlungs- und nutzungsbezogener* Perspektive zielt es auf eine reflexive Sensibilisierung für eigene Mediennutzungs- und Partizipationsstrategien im digitalen Raum. In *inhaltsbezogener Perspektive* geht es um die politische Brisanz von Digitalisierung, also darum, die den Medienangeboten und -inhalten zugrunde liegenden Logiken samt ihren subjekt- und gesellschaftsprägenden Effekten zu hinterfragen.

Doppelter
Anspruch

Analytisch zu trennen ist hiervon der Bereich von mediendidaktischen Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung, also eines Lernens „mit“ digitalen Medien.

Tabelle 1: Aufgaben medienbezogener politischer Bildung (eigene Darstellung)

| Lernen ‚über‘ Medien | | Lernen ‚mit‘ Medien: |
|--|---|--|
| [a] Handlungs- und nutzungsbezogener Bereich | [b] Inhaltsbezogener Bereich | [c] Unterrichtsmethodischer Bereich |
| Medien als Informationsträger | Medien und mediale Phänomene als subjekt- und gesellschaftsprägendes ‚Problemfeld‘ | Medien als ein Gestaltungsmittel des Unterrichts |
| Exemplarische Aufgabenfelder: - Förderung kritischer Quellprüfungs- und Recherchefähigkeit - Förderung von Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit im Netz | Exemplarische Aufgabenfelder: - Förderung der Analyse- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf Einflüsse und Effekte digitaler Medien auf Individuum und Gesellschaft - Förderung des Verständnisses grundlegender Funktionslogiken und (medienökonomischer) Bedingungen des digitalen Raums (z. B. Verwertungspraktiken personenbezogener Daten) - Förderung der Analyse- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf subjektive und kollektive Gestaltungsherausforderungen und -chancen | Exemplarische Aufgabenfelder: - Kriteriengeleitete Entscheidung über die mediale Rahmung der politischen Bildung (Einsatz von digitalen Lernumgebungen, digitalen Tools/Apps) |

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021 wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Lernen über digitale Medien

Die hier vorgenommene Differenzierung (vgl. Tulodziecki/Grafe 2020) versteht sich als eine orientierende Übersicht der Aufgabengebiete medienbezogener politischer Bildung. Die Gegenstandsfelder sind nicht trennscharf zu unterscheiden, sondern stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander, sie sollten in der Praxis miteinander verzahnt werden. Dieser Beitrag thematisiert das Lernen über digitale Medien (zu Aspekten des Lernens mit digitalen Medien vgl. die Beiträge zu digitalen Medien und Blended Learning von Hauk in diesem Band).

Medienbegriff

Das begriffliche Verständnis von *Medien* ist im fachdidaktischen Diskurs uneinheitlich und wird bisher kaum zum Gegenstand systematischer theoretischer Analysen gemacht. Werden ‚die Medien‘ verkürzt als ein Kollektivsingular beansprucht, wird eine für den Lerngegenstand relevante analytische Differenz übergangen:

Medien sind nicht nur als ein gegenständlich zugängliches Objekt aufzugreifen, sondern auch als *Medialität*, d. h. als elementare, nur reflexiv einholbare Bedingung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses (vgl. Jörissen 2011, 217 ff.). Die Aufgabe der politischen Bildung besteht in diesem Sinne in einer Bewusstmachung der Einflussnahme und Hinterfragung der für den Einzelnen unverfügbaren techno-sozialen Strukturen, die das Wissen des Menschen mitprägen, ihm Chancen zuteilen und sich in die Praktiken des gesellschaftlichen Zusammenlebens einschreiben, sich aber der bewussten Wahrnehmung und Kritik in der Regel entziehen.

2. Kritische Quellprüfungs- und Recherchefähigkeit

Höhere Anforderungen an Analyse- und Urteilskompetenz

Die Förderung eines kritisch-reflektierten Umgangs mit medial vermittelten Informationen und die Fähigkeit zur kriteriengeleiteten Beurteilung ihrer Qualität und Validität gilt seit jeher als ein Kernanliegen der politischen Bildung. Im Vergleich zum vor-digitalen Medienzeitalter haben sich die Anforderungen an Analyse- und Urteilskompetenzen von Rezipient/-innen nicht nur verändert, sondern auch erhöht: Die Priorisierung und Auswahl bestimmter Meldungen für Nutzer/-innen erfolgt nicht länger durch eine journalistische Entscheidung und Verifikation entlang von inhaltlichen Gütekriterien, sondern auf der Grundlage der von künstlicher Intelligenz angeleiteten Algorithmen. Durch das unablässig konkurrierende Nebeneinander von nutzergenerierten, werblichen und redaktionell erstellten Kommunikationsinhalten im Netz bleibt häufig undurch-

sichtig, von wem welche Inhalte stammen und welche Absichten durch das Publizieren verfolgt werden. In der Regel wird das betreffende Kommunikationsformat nicht formal gekennzeichnet, was zu Kontextualisierungsschwierigkeiten vor allem bei der Konfrontation mit antidemokratischen Positionen und rassistischer Propaganda (*Hate Speech*), verschwörungstheoretischen Aussagen und manipulativ-irreführenden Inhalten (*Fake News*) führen kann. Um Medienutzer/-innen in ihrem individuellen Widerstand gegen Manipulationsversuche im Netz zu unterstützen, ist die Einübung einer kritisch-reflexiven Distanz zu widersprüchlichen Informationslagen mit uneindeutigem Wahrheits- und Wahrhaftigkeitsgehalt ein leitendes Bildungsziel (*Ambiguitätstoleranz*). Dabei steht die politische Bildung vor der Aufgabe, die Qualitätskriterien zur Beurteilung von Medieninhalten zu revidieren: Einige der etablierten Kriterien zur Beurteilung von Medieninhalten (z. B. das Kriterium der ‚Richtigkeit‘ oder ‚Wahrhaftigkeit‘ einer Information, vgl. etwa Massing 2020, 146) können von Rezipientinnen und Rezipienten aufgrund widersprüchlicher und undurchsichtiger Informationslagen kaum beurteilt werden. Die Frage, welche (politischen) Aussagen als ‚richtig‘ und ‚wahrhaftig‘ gelten können, wird zunehmend selbst zu einem Politikum – und wandelt sich damit von einem *Kriterium* zu einer *inhaltlichen Frage*. Die Flut von ungeprüften Inhalten im Internet lässt auch die Fähigkeit zur gezielten *Recherche* von Wissen und Informationen bedeutender werden. Suchmaschinen im Unterricht und in außerschulischen Seminaren zur politischen Bildung zu thematisieren bedeutet dabei, diese nicht als ‚neutrales‘ Suchwerkzeug, sondern vielmehr als Filter zu betrachten, der den Zugang zu Medieninhalten vermittelt – und Nutzer/-innen damit potenziell um einen Teil ihrer Entscheidungsautonomie bringt.

Einübung von
kritisch-reflexiver
Distanz

Qualitäts-
kriterien
revidieren

3. Digital-mediale Kommunikationsfähigkeit

Die Förderung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts kann als Leitidee der medienbezogenen politischen Bildung gelten, womit individuelle Artikulations- und Handlungsfähigkeiten einen zentralen Stellenwert erlangen. Zu *kommunikativen* politischen Handlungen zählen Aktivitäten wie die Diskussion und die Kommentierung gesellschaftsrelevanter Themen z. B. auf News-Foren oder entlang von Twitter-Hashtags. Eine hierauf bezogene Aufgabe der politischen Medienbildung besteht in der Befähigung zu einer reflektierten Ge-

Kommunikatives Handeln im digitalen Raum

staltung eigener netzbasierter Kommunikationsaktivitäten im Sinne einer demokratischen Debattenkultur. Die Identifikation menschenverachtender Narrative und die Sensibilisierung für Formen von *Hate Speech* einschließlich der Reflexion von Gegenstrategien gelten als Teil der anzueignenden Kompetenz. Inwiefern auch nicht-gesprächszentrierte Kommunikation wie das Teilen, Liken und das Bewerten von Beiträgen per Klick als eine Facette von kommunikativem *politischem* Handeln Beachtung finden oder dies eher als politisch folgenloser *slacktivism* („Faulpelzaktivismus“) oder *clicktivism* problematisiert werden sollte (vgl. Thimm 2018, 166), ist umstritten. Hinter der Kontroverse steht die grundlegende Frage, inwiefern sich politische Bildung einem Begriff von Kommunikation und einem Begriff von politischem Handeln öffnen sollte, der jeweils stärker als bisher den spezifischen Aufmerksamkeitskonstitutionen des digitalen Raums Rechnung trägt (vgl. Besand 2014, 373).

4. Digital-mediale Partizipationsfähigkeit

Partizipatives Handeln im digitalen Raum

Neben *kommunikativen* politischen Handlungen sind Formen *partizipativer* politischer Handlungen sowie ihre Ermöglichungsbedingungen ein zentrales Thema politischer Medienbildung. In dieser Perspektive geht es um die Ermutigung von Lernenden, chancenorientiert und neugierig subjektive und kollektive Handlungsgelegenheiten im Netz erkennen und ergreifen zu können, um Aufmerksamkeit und Unterstützung für eigene politische Anliegen und Standpunkte zu schaffen. Der digitale Raum hat neue Formen und Dynamiken politischer Aktivität entstehen lassen, die sich häufig den tradierten Bestimmungsmerkmalen von Partizipation widersetzen. Sie können wie folgt differenziert werden (vgl. van Deth 2014): (1.) Aktivitäten, die sich im Rahmen staatlich geschaffener Partizipationsformate vollziehen (z. B. Teilnahme an öffentlichen Online-Konsultationen); (2.) Aktivitäten, die den institutionalisierten Politikbetrieb adressieren (z. B. digitale Petitionen zivilgesellschaftlicher Plattformen); (3.) Aktivitäten, die als *bottom-up*-Praktiken darauf zielen, Veränderungsprozesse für kollektive Probleme anzustoßen (z. B. die kollaborative Erstellung gemeinnütziger Wikis oder die Organisation von Unterstützungsleistungen für Geflüchtete). Für die politische Bildung sind auch solche Formen von Handlung relevant, die nicht unmittelbar auf eine Einflussnahme auf den institutionalisierten Politikbetrieb zielen, die aber zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beitragen.

Netzbasierte Partizipations- und Diskursformen müssen unter dem Aspekt ungleicher, nicht-inklusive Zugänge zu der digitalen Öffentlichkeit und dem Aspekt der asymmetrischen Repräsentation von Interessen reflektiert werden (*digital divide*). Es gilt insofern, einem einseitig enthusiastischen Bild von digitaler Partizipation als einem grenzenlosen, egalisierenden, von Hierarchien befreiten Mitmachraum der Demokratie vorzubeugen. Die Ambivalenzen digitaler Partizipation beziehen sich beispielsweise auf die durch Partizipationsaktivitäten generierten Datenspuren, welche die ökonomischen Verwertungsinteressen monopolistischer Tech-Unternehmen bedienen und damit die zu problematisierende Ordnung des digitalen Raums reproduzieren.

Digital divide

5. Mediale Phänomene der Digitalisierung als politischer Lerngegenstand

Eine grundlegende Strukturbedingung digitaler Medien sind Algorithmen bzw. die algorithmisch gesteuerte Filterung von Aussagen, Nachrichten und Suchergebnissen. Auch Vernetzungsmöglichkeiten zwischen Nutzer/-innen entlang spezifischer Themen und Positionen sind algorithmisch angeleitet, sie lassen semi-private Kommunikationsräume wie z. B. Facebook-Gruppen entstehen. Damit ist die verbreitete Diagnose der *Fragmentierung* der Öffentlichkeit benannt, wonach die Unterteilung der Gesellschaft in Partikularöffentlichkeiten einem gemeinsam geteilten Verständnis über zu lösende Probleme entgegensteht. Besondere Prominenz hat die These sogenannter *Echokammern* und *Filterblasen* gewonnen, wonach bestimmte Nachrichten und Narrative vorrangig innerhalb einer jeweiligen Teilöffentlichkeit rezipiert und verbreitet werden, dabei widersprechende Positionen aber kaum zur Kenntnis gelangen. Durch diese Selbstreferenzialität werden gesellschaftliche Meinungspolarisierungen und soziale Spaltungen begünstigt, ohne sie direkt zu verursachen. Politische Medienkompetenz weckt ein Verständnis dafür, dass in digitalen Kommunikationsräumen Manipulationen ansetzen, die ein mündiges selbstbestimmtes Denken in Gefahr bringen können. Dazu zählt, dass wirtschaftliche und politische Akteure durch verdeckte strategische Kommunikation nach der Definitionsmacht über Problembeschreibungen, -lösungen und Handlungsansätze streben und sich dabei z. B. Social Bots bedienen, die als Meinungsroboter bestimmte Inhalte verbreiten.

Echokammern
und Filter-
blasen

Ökonomisch
motivierte
Infrastruktur

Die Prozesse der Kommunikation und Medienrezeption im digitalen Raum entstehen auf einer Infrastruktur, deren Motivation ökonomisch und nicht demokratisch definiert ist: Der durch digitale Plattformen bereitgestellte Rahmen für Kommunikation dient dem Zweck, mit Nutzerdaten Profit zu erzielen, und nicht dem Zweck, eine gesellschaftliche Selbstverständigung über gemeinsame Angelegenheiten zu befördern (vgl. Dietz 2021, 44). Der Kern des Problems besteht in der Feststellung, dass die Geschäftsmodelle der meisten reichweitenstarken Internetplattformen auf der umfassenden Erhebung und Verwertung von Nutzer/-innendaten basieren. Die Daten werden für die Kategorisierung und Bewertung von Menschen (*Social Scoring*) und die Beeinflussung von menschlichem Verhalten (z. B. durch zielgruppenspezifisches *Microtargeting*) dienlich gemacht und stellen damit sowohl eine Gefährdung individueller Autonomie als auch eine Gefährdung des Prozesses demokratischer Willensbildung dar. Bezogen auf den Bildungskontext eröffnet die Durchdringung schulischer und außerschulischer Bildungspraxis mit mediengestützten Dienstleistungen (z. B. im Rahmen von *Learning Analytics*) die Möglichkeit, das Entwicklungspotenzial einzelner Schüler/-innen datenbasiert ‚vorauszurechnen‘ – und damit die freie Entfaltungschance von Bildungssubjekten einzuschränken.

Schlüssel-
thema
Big Data

Für die medienbezogene politische Bildung kann die diesen Prozessen zugrunde liegende Sammlung und Verwertung privater Daten, die häufig unter dem Schlagwort „Big Data“ diskutiert wird, als ein Schlüsselthema gelten. Die Auseinandersetzung mit der Verfügungsgewalt über personengebundene Daten wirft die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen individueller Datensouveränität (*informationelle Selbstbestimmung*) und der Bedeutung und Notwendigkeit von Freiheit und Privatheit in einer ‚datafizierten‘ Welt auf.

Es wäre verfehlt, „Digitalisierung“ als eine unabhängige Kraft zu betrachten, die auf eine vorgängig unbefleckte Demokratie einwirkt. Nicht nur die Phänomene und Effekte von Digitalisierung sind als Lerngegenstand der politischen Bildung zu fassen, sondern auch ihre Bezugsprobleme, d. h. die ‚immer schon‘ vorhandenen gesellschaftlichen Muster und Praktiken, zu denen Digitaltechnologien ein Wechselverhältnis eingehen. Die Umkehr des Blickwinkels von der Frage „Was macht die Digitalisierung mit Menschen?“ hin zu der Frage „Was machen Menschen mit der Digitalisierung?“ rückt den kritischen Anspruch politischer Medienbildung in den Blick: Bildungssubjekte zu ermutigen und zu befähigen, an der Gestaltung des

digitalen Wandels teilzuhaben und diesen demokratiefreundlich zu wenden.

Literatur

- Besand, Anja 2014: Medienerziehung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. völlig überarb. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 366-374
- BMFSFJ 2020: 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin
- Dietz, Simone 2021: Wahrheit in der digitalen Kulturindustrie. In: Schicha, Christian/Stapf, Ingrid/Sell, Saskia (Hg.): Medien und Wahrheit: Medienethische Perspektiven auf Desinformation, Lügen und „Fake News“. Baden-Baden, S. 43-58
- Jörissen, Benjamin 2011: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. In: MedienPädagogik, H. 9, S. 211-235
- Krotz, Friedrich 2007: Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden
- Massing, Peter 2020: Medien. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 143-146
- Sander, Wolfgang 2017: Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung. In: Gloe, Markus/Oefering, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerausbildung. Baden-Baden, S. 129-148
- Thimm, Caja 2018: Digitale Partizipation – Das Netz als Arena des Politischen? Neue Möglichkeiten politischer Beteiligung im Internet. In: Kalina, Andreas/Krotz, Friedrich/Rath, Matthias/Roth-Ebner, Caroline (Hg.): Mediatisierte Gesellschaften. Baden-Baden, S. 161-180
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke 2020: Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung. In: MedienPädagogik, H. 37, S. 265-281
- van Deth, Jan W. 2014: A conceptual map of political participation. In: Acta Politica, H. 3, S. 349-367

Bernd Overwien

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen

1. Einleitung

Begriffe wie Klimawandel, Artensterben, Smog, Energiewende, Ressourcenknappheit oder Pandemie sind in den Medien omnipräsent. Die damit verbundenen Entwicklungen werden auch von Jugendlichen wahrgenommen. Die Ergebnisse der Shell-Jugendstudien von 2002 bis 2015 zeigen bei 60 % der repräsentativ befragten jungen Menschen größere Sorgen hinsichtlich der Umweltverschmutzungen. Der Klimawandel, der in der Studie von 2010 erstmals thematisiert wurde, löst bei 55 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen Ängste aus, 76 % halten ihn für ein großes oder sehr großes Problem (vgl. Schneekloth/Albert 2010, 171 ff.). Viele Jugendliche, auch das ergeben Jugendstudien, versuchen, mit eigenen Verhaltensänderungen auf die Klimaproblematik zu reagieren. Eine neuere Untersuchung des Bundesumweltministeriums zeigt, dass junge Menschen zu 83 % das Verbraucherverhalten als ursächlich für die Klimakrise sehen, 86 % sehen aber die Handlungsmacht beim Staat. Die Bereitschaft, sich zu engagieren, steigt danach deutlich mit dem Bildungshorizont (vgl. BMU 2018, 43 ff.). Die aktuelle Shell-Jugendstudie bestätigt diese Zahlen mit jeweils steigender Tendenz (vgl. Albert et al. 2019).

Gleichzeitig ist schon aus einer Reihe älterer Umfragen bekannt, dass Umweltwissen allein noch nicht zu Umwelthandeln führt (vgl. Grunenberg/Kuckartz 2005). Dies hat mit der Komplexität der Probleme zu tun, deren Lösung ja teils als eine Generationenaufgabe zu sehen ist. Außerdem lassen sich Lebensstile und Konsumgewohnheiten nicht von heute auf morgen ändern. Umweltbildung und Globales Lernen als Teile von Bildung für nachhaltige Entwicklung stehen also vor großen Herausforderungen. Sie können und dürfen Menschen nicht mit der Schilderung von Schreckens- und Katastrophenszenarien erdrücken. Sie sollen aufklären und Wege alternativen Verhaltens anbieten, ohne zu überwältigen. Dies dürfte seit Langem Konsens sein. Im Rahmen einer international geprägten Perspektive

Komplexe
Probleme als
Generationen-
aufgabe

hat darüber hinaus in den letzten Jahren ein fundamentaler Umdenkungsprozess stattgefunden. Die Integration von Umweltbildung und Globalem Lernen in das umfassendere Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung öffnet den Blick auf Zusammenhänge von Ökonomie, Ökologie und Sozialem und auf entsprechende Spannungsfelder und Kontroversen, die als solche politisch bearbeitet werden können. Dazu regt indirekt auch der 1994 hinzugefügte Artikel 20a des Grundgesetzes an, der eine Generationenverantwortung hinsichtlich der natürlichen Lebensgrundlagen betont.

2. Umweltbildung

Einige Wurzeln der Umweltbildung lassen sich bis in die 1970er-Jahre verfolgen. Der Bericht des *Club of Rome* über die „Grenzen des Wachstums“ löste auch in Deutschland Diskussionen aus, die weit über die entstehende Umweltbewegung hinausgingen. Die erste Umweltkonferenz der UN in Stockholm 1972 sorgte gleichzeitig für eine weltweite Wahrnehmung der Verbindung von Umweltfragen mit gesellschaftlichen Entwicklungen in Industrie- und Entwicklungsländern. Anfang der 1970er-Jahre berief die Bundesregierung erstmals einen Sachverständigenrat für Umweltfragen und spätestens mit der Gründung des Bundesumweltamtes 1974 begann sich Umweltpolitik zu etablieren. Gleichzeitig kam es zur Gründung zahlreicher Bürgerinitiativen als neue umweltpolitische Akteure (vgl. Jänicke et al. 2003).

Aus Bürgerinitiativen und Umweltbewegungen heraus entstand eine Vielzahl von ökopädagogischen Ansätzen und Initiativen, deren Aktivitäten eng mit politischen Zielen verbunden waren. Zu Beginn gab es verschiedene Bezeichnungen für ein neues pädagogisches Arbeitsfeld; Begriffe wie Ökopädagogik, ökologisches Lernen, Umwelterziehung, Umweltschutzunterricht, Naturpädagogik, Umweltpädagogik und dann schließlich Umweltbildung (vgl. ausführlich Becker 2001).

Die verschiedenen Ansätze einer umweltorientierten Bildung stießen auch auf Kritik. So konstatiert Kahlert zwar die Relevanz des Themenfeldes, richtet sich aber vehement gegen eine pauschale Kritik an den Produktionsweisen der Industriegesellschaft. Der Schwerpunkt künftiger Umweltbildung solle durch ein genaueres Nachdenken und durch eine Differenzierung von Wertaussagen und Tatsachenfeststellungen geprägt sein und zu einem begründeten Urteil führen (vgl. Kahlert 1996, 149). Mit diesen Aussagen ist er allerdings

Anfänge der deutschen Umweltpolitik

Ökopädagogische Ansätze und Initiativen

Kritik an umweltorientierter Bildung

nicht weit von Teilen der von ihm kritisierten „Ökopädagogen“ entfernt (vgl. Becker 2001, 108 ff.).

De Haan und Harenberg kritisieren Ende der 1990er-Jahre am Konzept der Umweltbildung, dass viel zu oft ein Bedrohungsszenario zugrunde gelegt werde. Umweltzerstörung als Resultat von Mobilität und Konsum, die Verschwendung nur endlich vorhandener Rohstoffe oder globale Bevölkerungsentwicklung und Ressourcenübernutzung würden in den Vordergrund gestellt. So könne allenfalls reaktiv gehandelt werden. Auf diese Weise, so die Kritik, dominierten Angst, Abwehr und technische Schadensbegrenzung und die Sicht werde eingeschränkt (vgl. De Haan/Harenberg 1999, 18). Offen bleibt bei dieser Diskussion, wie mit den ausgelösten Gefühlen umgegangen wird, eine Debatte, die ja die politische Bildung auch erst in den letzten Jahren erreichte (vgl. Overwien 2019).

Ziele von
Umwelt-
bildung

Umweltbildung konnte sich in den letzten dreißig Jahren gut verankern und versteht sich schon lange nicht mehr als klassische Umweltschulbildung. Mit Umweltbildung soll zur Entwicklung von solchen Lebensstilen beigetragen werden, die natur-, umwelt- und sozialverträglich sind. Das entsprechende Denken und Handeln soll reflektiert, die Stellung des Menschen in und mit der Natur thematisiert werden. Umweltthemen sind häufig komplex und in der Schule nicht allein durch ein Fach zu erschließen. Der naturwissenschaftliche Zugang ist dabei nur einer von mehreren. Auch lebensweltliche, sozialwissenschaftliche oder auch historische Perspektiven der Erschließung sind notwendig (vgl. Gärtner/Hellberg-Rode 2001, 13).

Außer-
schulische
Bildungs-
angebote

Umweltbildung findet in den deutschsprachigen Ländern auch im Rahmen vielfältiger außerschulischer Bildungsangebote statt, wobei immer weniger zwischen Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung unterschieden wird. Neben regionalen Umweltbildungszentren, ökologisch orientierten Jugendherbergen und Schullandheimen, Waldschulen, Bauernhöfen mit Lernangeboten oder vielfältigen Angeboten aus dem Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung bieten auch Nationalparks, Biosphärenreservate und Naturparks jeweils Kurse, Ausstellungen oder sogar ganze Lernlandschaften an.

3. Globales Lernen

Erst seit Beginn der 1990er-Jahre hat sich Globales Lernen als Begriff für ein Forschungs- und Arbeitsfeld durchgesetzt, das zuvor als ent-

wicklungspolitische Bildung bezeichnet wurde (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995). Der Begriff ersetzt oder integriert ältere Konzepte, wie etwa die Dritte-Welt-Pädagogik, Friedenserziehung, interkulturelles Lernen, Menschenrechtsbildung, Ökopädagogik oder ökumenische Bildung. Die begriffliche Neuorientierung hat auch mit dem Phänomen der Globalisierung zu tun. Globales Lernen wird auch als pädagogischer Ansatz begriffen, der dabei helfen soll, weltweite Integrationsprozesse sowie Abhängigkeits- und Machtverhältnisse zu entschlüsseln (vgl. Adick 2002, 400 sowie die Beiträge von Sander zur Friedenspolitischen Bildung und von Scheunpflug zur Global Citizenship Education in diesem Band).

Begriffliche
Neuorientie-
rung

Annette Scheunpflug hat in Kooperation mit einer Reihe anderer Autor/-innen einen Theoriediskurs Globalen Lernens entfacht, dem eine evolutions- bzw. systemtheoretische (Luhmann) Orientierung zugrunde liegt. Menschliche Wahrnehmungen und Fähigkeiten richteten sich danach eher auf den Nahbereich, schwierig sei der Umgang mit komplexen globalen Prozessen. Es müsse deshalb im Bildungsbereich auch um eine erweiterte Fähigkeit des Einzelnen hinsichtlich abstrakten Denkens gehen. Anhand eines didaktischen Würfels werden Lernprozesse über drei Achsen strukturiert: Räumliche Dimension, Dimension globaler Gerechtigkeit, Dimension der Kompetenzen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, 17).

Ansätze zum
Globalen
Lernen

Ein anderes Modell, das sich als handlungsorientiert versteht, kommt ursprünglich aus dem englischen Sprachraum. Selby und Rathenow (2003) grenzen sich in einem Handbuch zum Globalen Lernen von „anthropozentrischen“ Weltansichten ab und skizzieren einen „biozentrischen“ und „transformativen“ Zugang zu einem holistischen Verständnis Globalen Lernens. Im Mittelpunkt konkreter Vorschläge zur Umsetzung stehen Politikfelder wie das der globalen Gerechtigkeit, der Gesundheits-, Friedens- und Umweltpolitik (vgl. ebd., 9 f.). Auch hier erfolgt die didaktische Aufbereitung anhand dreier Achsen, den Dimensionen des Raumes, der Zeit und der Inhalte. Hinzugefügt wird eine Dimension des Inneren, die sich auf die bei den Lernenden ausgelösten Prozesse bezieht. Als Ziele werden der Aufbau eines globalen Systembewusstseins ebenso benannt wie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und einer Verantwortungsübernahme für das Wohl des Planeten (vgl. ebd.).

Das bisher anspruchsvollste Werk zum Globalen Lernen hat Klaus Seitz schon 2002 vorgelegt. „Bildung in der Weltgesellschaft“ soll vor dem Hintergrund einer Integration von evolutions- und handlungs-

theoretischen Ansätzen gestaltet werden. Aus einer interdisziplinären Sicht heraus werden Brücken zwischen dem Globalen Lernen und der BNE gebaut. Seitz kritisiert deren anfängliche „Ökologielastigkeit“ und skizziert mit Blick auf internationale entwicklungspolitische Diskussionen die Verbindungen, die dringend in den Blick genommen werden müssten (Seitz 2002, 241 ff.).

Forschungs-
felder und
Forschungs-
lücken

Forschungsfelder des Globalen Lernens liegen zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft. Zwar gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Einzelstudien zum Globalen Lernen, im Hinblick auf die Erträge von Lehr-Lern-Prozessen sind aber nach wie vor größere Forschungslücken auszumachen (vgl. Scheunpflug 2017, 134). Gleichzeitig verbreitert sich das Praxisfeld Globalen Lernens deutlich, mit vielen Bezügen zur BNE (vgl. Emde et al. 2017).

Orientierungs-
rahmen für
den Lernbe-
reich globale
Entwicklung

Eine Kompetenzdiskussion gab es zum Globalen Lernen erst spät. Zwar hatten sich schon Scheunpflug/Schröck mit Kompetenzen Globalen Lernens auseinandergesetzt, ein Durchbruch erfolgte jedoch erst mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung, der auf eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und der Kultusministerkonferenz (KMK) zurückgeht (vgl. KMK/BMZ 2016). Dieses Papier, das sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung orientiert, schließt an ältere Empfehlungen der KMK zum Thema „Dritte Welt – Eine Welt“ an (KMK 1980). Auf wissenschaftlicher Grundlage wurden für den überfachlichen bzw. fächerverbindenden Unterricht genauso Empfehlungen erarbeitet wie für Grundschule, berufliche Bildung und nahezu alle Fächer der Schule. Die Verbreitung des Orientierungsrahmens hat zu einer stärkeren Verankerung globaler und Nachhaltigkeitsfragen in den Curricula der Länder geführt, auch in denen der Politischen Bildung (vgl. z. B. Ministerium für Schule und Bildung 2019). Parallele Prozesse wie das Weltaktionsprogramm BNE der UNESCO, das in Deutschland durch das Bundesbildungsministerium koordiniert wird, fördern die entsprechenden Prozesse. Ein nationaler Aktionsplan legt für alle Bildungsbereiche fest, wie BNE und Globales Lernen integriert werden sollen (vgl. BMBF 2017). Diese Linien werden mit dem Programm „ESD 2030“, das sich an den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen orientiert, fortgesetzt (vgl. UNESCO/BMBF 2021).

Globales Lernen ist auf internationaler Ebene mit Diskussionen um Global Citizenship Education verbunden (vgl. Lang-Wojtasik/

Schönborn 2020; vgl. auch Beitrag von Scheunpflug zu Global Citizenship Education in diesem Band).

4. Von Umweltbildung und Globalem Lernen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

Etwa seit Mitte der 1990er-Jahre ist im Bereich der Umweltbildung ein grundlegender Wandel zu beobachten. Nach und nach hat sich das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als Leitbild durchgesetzt und wird zunehmend wichtig für eine Neuorientierung der Umweltbildung.

Nachhaltige Entwicklung schließt an den Brundtland-Bericht der UN von 1987 an und wird verstanden als „eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, 46). Während der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992 wurden auf dieser Grundlage die einzelnen Aspekte eines notwendigen Wandels benannt. Hierbei gehe es um eine dauerhafte Strategie zur Lösung der Umweltkrise und der Probleme weltweiter Ungleichheit. Zur Strategie gehören auch Forschung und Bildung mit dem Ziel eines globalen Mentalitätswandels durch neue Wissensbestände und -formen, veränderte Normen und Wertvorstellungen. Mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit ist die Vorstellung eines Modernisierungs- und Gestaltungskonzepts von Gesellschaft verbunden, das ein stärkeres Engagement der Bürgerinnen und Bürger erforderlich macht (vgl. Michelsen/Overwien 2020).

In der deutschen Diskussion über Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden unter Bezug auf OECD-Diskussionen Kompetenzvorstellungen definiert, von denen man erwartet, dass sie eine aktive, reflektierte und kooperative Teilhabe an dem Gestaltungsauftrag einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen. Häufig wird der Erwerb von Gestaltungskompetenz als zentrales Ziel benannt (vgl. de Haan/Harenberg 1999). Das Kompetenzkonzept des Orientierungsrahmens zeigt hier viele Parallelen (vgl. KMK/BMZ 2016).

Bildung für nachhaltige Entwicklung hat wichtige Schnittmengen zur politischen Bildung. Die inhärenten politischen Kontroversen und die Konflikthaftigkeit des Konzepts der Nachhaltigkeit lassen sich aufnehmen und zum Gegenstand von Unterricht und außerschulischer Bildung machen (vgl. Zeuner 2008; Peter et al. 2011).

Definition von Kompetenzvorstellungen

Schnittmengen mit politischer Bildung

Auch im Sachunterricht der Grundschule zeigen sich Anschlüsse. Fragen einer nachhaltigen Entwicklung gehören heute zu einem beginnenden Selbst- und Weltverständnis dazu, wenn auch die dem Konzept innewohnende Komplexität nur vorbereitend bearbeitet werden kann (vgl. Wulfmeyer 2020).

Literatur

- Adick, Christel 2002: Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung*, 55. Jg., H. 4, S. 397-416
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun 2019: *Jugend 2019*. Weinheim u. a.
- Becker, Gerhard 2001: *Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven*. Opladen
- BMBF 2017: *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Bonn/Berlin
- BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit 2018: *Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen*. Berlin
- De Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothee 1999: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. In: BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hg.): *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, H. 72, Bonn
- Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hg.) 2017: *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen
- Gärtner, Helmut/Hellberg-Rode, Gesine 2001: *Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung*. In: Gärtner, Helmut/Hellberg-Rode, Gesine (Hg.): *Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung*. Bd. 1: Grundlagen. Hohengehren, S. 7-30
- Grunenberg, Heiko/Kuckartz, Udo 2005: *Umweltbewusstsein. Empirische Erkenntnisse und Konsequenzen für die Nachhaltigkeitskommunikation*. In: Michelsen, Gerhard/Godemann, Jasmin (Hg.): *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis*. München, S. 195-206
- Hauff, Volker 1987: *Unsere gemeinsame Zukunft – Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven
- Jänicke, Martin/Kunig, Philip/Stitzel, Michael 2003: *Umweltpolitik. Politik, Recht und Management des Umweltschutzes in Staat und Unternehmen*. 2. Aufl., Bonn
- Kahlert, Joachim 1996: *Rationalitätsmängel in der ökologieorientierten Bildungsarbeit. Sozialwissenschaftliche Problemanzeige, Beispiele und eine didaktische Alternative*. In: Claußen, Bernhard/Wellie, Birgit (Hg.): Um-

- weltpädagogische Diskurse. Sozialwissenschaftliche, politische und didaktische Aspekte ökologiezentrierter Bildungsarbeit. Frankfurt/M., S. 137-160
- KMK (Kultusministerkonferenz) 1980: Umwelt und Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 17.10.1980. Neuwied
- KMK/BMZ 2016: Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan/Rheingans-Heinze, Anke 2006: Repräsentativumfrage zu Umweltbewusstsein und Umweltverhalten 2006. Berlin
- Lang-Wojtasik, Gregor/Schönborn, Selina 2020: Development Education – Globales Lernen – Global Citizenship Education. Bleibende Aporien und strategische Offerten im Weltkollektiv. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 43. Jg., H. 4, S. 4-12
- Michelsen, Gerd/Overwien, Bernd 2020: Nachhaltige Entwicklung und Bildung Nachhaltige Entwicklung und Bildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, Bd. 1. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 557-574
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019: Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Leitlinie_BNE.pdf (23.06.2021)
- Overwien, Bernd 2019: Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 304-318
- Peter, Horst/Moegling, Klaus/Overwien, Bernd 2011: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Immenhausen
- Pupeter, Monika/Wolfert, Sabine/Schneekloth, Ulrich 2018: Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung. In: World Vision Deutschland (Hg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel, S. 148-179
- Scheunpflug, Annette 2017: Globales Lernen im Kontext internationaler Erziehungswissenschaft. In: Lang Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl., Ulm, S. 133-137
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus 1995: Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt. Frankfurt/M.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus 2002: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. 2. Aufl., Stuttgart
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias 2010: Entwicklungen bei den „großen Themen“: Generationengerechtigkeit, Globalisierung, Klimawandel. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hg.): Jugend 2010. Shell-Jugendstudie. Frankfurt/M., S. 165-184

- Seitz, Klaus 2002: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/M.
- Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred 2003: Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- UNESCO/BMBF 2021: Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin. https://www.bne-portal.de/files/berliner_erklaerung.pdf (23.06.2021)
- Wulfmeyer, Meike 2020 (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler
- Zeuner, Christine 2008: Umweltbildung = politische Bildung? Zum politischen Bildungsgehalt aktueller Konzeptionen und Ansätze. In: kursiv. Journal für politische Bildung, 12. Jg. H. 4, S. 20-30

Wolfgang Sander

Friedenspolitische Bildung

1. Zur Einführung: Frieden – normativer Konsens auf unsicherer Grundlage

Bei keinem anderen Politikbereich gibt es so eindeutige normative Vorgaben wie bei Fragen von Krieg und Frieden. Die Charta der Vereinten Nationen bekennt sich zum Ziel des Weltfriedens und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 legt in Artikel 3 fest: „Jedermann hat das Recht auf Leben (...)“. Nicht anders das deutsche Grundgesetz: Schon die Präambel erklärt den Willen des deutschen Volkes, „dem Frieden der Welt zu dienen“; Artikel 26 (1) legt fest: „Handlungen, die geeignet sind und in der Absicht vorgenommen werden, das friedliche Zusammenleben der Völker zu stören, insbesondere die Führung eines Angriffskrieges, sind verfassungswidrig. Sie sind unter Strafe zu stellen.“ Zwar weiß jeder, dass der nach 1945 in vielen Deklarationen bekundete Wille zum Frieden den Krieg nicht zum Verschwinden gebracht hat. Nach den Erfahrungen der Weltkriege im 20. Jahrhundert gilt aber der Krieg nicht mehr als legitimes Mittel staatlicher Interessenpolitik – mit der Ausnahme der Verteidigung gegen einen Angreifer. Aber gerade dieser Fall musste, jedenfalls aus deutscher und europäischer Sicht, in der Zeit des Ost-West-Konflikts um fast jeden Preis verhindert werden, war doch angesichts des Standes der Militärtechnik, insbesondere der atomaren Rüstung, und angesichts der denkbaren Kriegsszenarien auch im Verteidigungsfall mit der Zerstörung der Lebensgrundlagen von Angreifer und Verteidiger gleichermaßen zu rechnen. Deshalb begründete sich die militärische Rüstung letztlich auch nicht mit der Legitimität der Verteidigung, sondern mit dem Abschreckungsgedanken – Abschreckung als besondere Form der Friedenspolitik, oder, mit einem viel zitierten alten Satz: *Si vis pacem para bellum* („Wenn du den Frieden willst, rüste zum Krieg“).

Die Charta der Vereinten Nationen

Abschreckung

Pädagogik und politische Bildung haben diesen normativen Bezug auf den Frieden nach 1945 in Deutschland übernommen und Konsequenzen zumeist unter dem Begriff der *Friedenserziehung* diskutiert. Sie haben sich damit von einer unheilvollen Tradition der

Friedenserziehung

Abschied von
der Kriegs-
erziehung

Kriegserziehung verabschiedet, von einer Verherrlichung des Militärischen und einer „Erziehung zur Wehrhaftigkeit“, die die Geschichte der politischen Erziehung an deutschen Schulen lange geprägt hat – im Westen bis 1945 und in gewisser Weise mit der Wehrerziehung in der DDR im Osten Deutschlands auch noch bis 1989 (vgl. Pöggeler 1985; Sander 2013). Gewiss hat dieser Abschied von der Kriegserziehung zur Demokratisierung, Humanisierung und Zivillisierung der Schule in Deutschland beigetragen. So umstritten die konzeptionellen Ansätze der Friedenserziehung in der Bundesrepublik zeitweise waren, so unbestritten war doch Frieden als ‚Grundwert‘, als eine normative Orientierung für die Schule. Allerdings zeigt sich am Beginn des 21. Jahrhunderts, dass dieser Grundkonsens auf Vorannahmen beruhte, die der politischen Situation nach dem Ende des Ost-West-Konflikts zu erheblichen Teilen nicht mehr gerecht werden.

2. Traditionen und Konflikte der Friedenserziehung in der Bundesrepublik Deutschland

Zwei
einflussreiche
Strömungen

Die Diskussionen um die Möglichkeiten und Grenzen friedenspädagogischen Handelns seit 1945 können hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden (vgl. hierzu die Dokumentation bei Heck/Schurig 1991 sowie Grasse et al. 2008). Lediglich auf zwei besonders einflussreiche Strömungen soll in diesem Abschnitt etwas näher eingegangen werden. Bis in die 1960er-Jahre prägte ein idealistischer, sozialwissenschaftlich und politiktheoretisch wenig reflektierter Zugang die Debatte über die Friedenserziehung. Oft erschienen in entsprechenden Texten Weltkrieg und Atomrüstung als existenzielle Erfahrung und als weltgeschichtliche Zäsur, die eine sofortige und grundlegende Neuorientierung der Pädagogik verlangten: Die Erziehung sollte die Voraussetzungen für den Frieden durch die Hervorbringung des friedlichen und friedliebenden Menschen schaffen. Einige Sätze aus einem Vortrag von Friedrich Otto Bollnow auf dem XIII. Internationalen Montessori-Kongress im Jahr 1964 mögen diese Denkweise illustrieren:

„Wir sind heute nicht mehr, wie Kant, in der glücklichen Lage, die Erreichung eines ewigen Friedens vertrauensvoll einer unendlichen Zukunft vorzubehalten. Die Bedrohung durch einen Krieg, mit der in ihm gegebenen Gefahr einer totalen Vernichtung, hat heute ein solches Ausmaß angenommen, daß wir mit seiner Verwirkli-

chung nicht mehr auf eine spätere Zukunft warten können. Heute noch, in unserer eigenen Generation, muß der ewige Friede verwirklicht werden, wenn wir nicht das Schicksal der gesamten Menschheit aufs Spiel setzen wollen. (...) Man sollte (...) den ehrlichen Abscheu vor dem Krieg wecken, um davor dann (im positiven Sinn) das Bild des Friedens als des einträchtigen Zusammenwirkens aller Menschen und aller Völker zur gemeinsamen Verwirklichung eines würdigen Lebens und einer hohen Kultur in allen leuchtenden Farben zu zeichnen. (...) Tiefer aber als diese erste Aufgabe, das Ziel des Friedens im Bewußtsein der Jugend zu erwecken und zu befestigen, geht die zweite Aufgabe, den Menschen selbst zu einem friedfertigen Wesen zu erziehen, das seinem ganzen Wesen zufolge gar nicht anders kann als im Sinne des Friedens zu handeln“ (zit. nach Heck/Schurig 1991, 62 ff.).

Ewiger Friede

Von konkreten politischen Analysen der Bedingungen der Möglichkeit des Friedens waren solche pädagogischen Überlegungen recht weit entfernt. Hier setzte denn auch die Kritik der ‚Kritischen Friedenserziehung‘ ein, die in den 1970er- und 1980-Jahren in der Erziehungswissenschaft und bei vielen damals jungen Lehrerinnen und Lehrern populär war. Diese Richtung der Friedenserziehung verstand sich als dezidiert politisch und sah sich in der Tradition einer kapitalismuskritischen Gesellschaftstheorie. Friedenserziehung sollte hiernach den sozialstrukturellen Wurzeln von Friedlosigkeit und Gewalt nachgehen: „Sie zielt auf die Herausbildung gesellschaftskritischen Bewußtseins, die Schaffung neuer Handlungsdispositionen und die Entwicklung eines entsprechenden politischen Engagements, die ihrerseits wieder dazu führen, die Erscheinungen und Voraussetzungen ‚struktureller Gewalt‘ und ‚organisierter Friedlosigkeit‘ aufzudecken und nach Möglichkeit an ihrer Verringerung mitzuwirken“, so Christoph Wulf in seiner Einleitung zu dem 1973 erschienenen Sammelband „Kritische Friedenserziehung“ (zit. nach Heck/Schurig 1991, 178). Diesem Verständnis von Friedenserziehung lag eine folgenreiche Unterscheidung zugrunde, die Johan Galtung vorgenommen hatte: die zwischen einem „negativen Frieden“, der als bloße und letztlich immer nur vorübergehende Abwesenheit von Krieg verstanden wurde, und dem „positiven Frieden“, der die Überwindung „struktureller Gewalt“ bedeuten sollte. Unter „struktureller Gewalt“ wurden alle sozialen Verhältnisse verstanden, die Menschen durch vermeidbare Herrschaft, Unterdrückung und Ausbeutung an der Entfaltung ihrer Möglichkeiten hindern; im Um-

Kritische
Friedens-
erziehung„Strukturelle
Gewalt“

kehrschluss folgte daraus, dass Frieden erst dauerhaft möglich sei, wenn diese Formen struktureller Gewalt in einem Zustand weltweiter sozialer Gerechtigkeit beseitigt seien. In dieser Denktradition konnte nahezu jede Form von Hierarchie und Ungleichheit als Ausdruck struktureller Gewalt interpretiert werden, von der Armut im Globalen Süden über das Konkurrenzprinzip der Marktwirtschaft bis zum lehrerzentrierten Unterricht und zur Notengebung in der Schule.

Es ist sicher ein Verdienst dieser Richtung der Friedenspädagogik, auf mögliche Zusammenhänge zwischen Innen- und Außenpolitik, Sozialstruktur und Friedensbereitschaft einer Gesellschaft, sozialen Mikroverhältnissen und manifester Gewaltbereitschaft großer Gruppen hingewiesen zu haben. Aber zugleich wurden diese möglichen Zusammenhänge mit dem analytisch äußerst unscharfen Begriff der „strukturellen Gewalt“ auch auf höchst problematische Weise pauschalisiert. Einen begrifflichen Bogen von Konkurrenzspielen im Kindergarten bis zum Atomkrieg zu schlagen, trivialisiert ungewollt den Krieg. Gleichzeitig kann eine solche Theorie der Friedenserziehung für die Friedenspolitik wesentliche Fragen nicht klären, wie beispielsweise die Frage, warum kulturell und sozialstrukturell ähnliche Staaten wie etwa das Deutsche Reich, die Schweiz, Österreich und Schweden sich friedenspolitisch in den vergangenen Jahrhunderten extrem unterschiedlich verhalten haben. Am Ende erwies sich die ‚kritische Friedenspädagogik‘ als nicht viel weniger idealistisch als ihre Vorgänger: Indem sie jede Gewalt als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse ansah, war sie anthropologisch naiv, und indem sie als ‚Frieden‘ letztlich nur einen Zustand völliger Gewaltlosigkeit und vollendeter Gerechtigkeit gelten ließ, verlegte sie das Ziel der Friedenserziehung in eine unendlich ferne Zukunft und verlor dabei die konkreten Handlungsprobleme, Alternativen und Dilemmata, vor denen die Friedenspolitik in der Gegenwart stand und steht, weitgehend aus dem Blick.

Anthropologisch naiv

3. Neue Herausforderungen für Friedenspolitik und Bildung im frühen 21. Jahrhundert

Am Beginn des 21. Jahrhunderts ist von den Hoffnungen und Erwartungen in Deutschland und Europa, mit dem Ende der Ost-West-Konfrontation 1989 sei im Grunde jede Kriegsgefahr für die Europäer gebannt, die sicherheitspolitischen Streitfragen seien ent-

schieden und jetzt breche die Epoche eines gesicherten Friedens aus, nicht viel übrig geblieben. Zwar scheint das Damoklesschwert einer denkbaren Vernichtung binnen weniger Minuten in einem atomaren Konflikt vorerst verschwunden zu sein. Aber dass die NATO ihren ersten Krieg geführt hat, nachdem ihr Gründungsgrund, die Bedrohung durch die Sowjetunion, sich gewissermaßen in Luft aufgelöst hatte, musste die Öffentlichkeit irritieren. Mehr noch aber mussten Grund und Ziel für diesen militärischen Einsatz, die Beendigung des Bürgerkrieges in Jugoslawien, die Deutungsmuster verstören, die der friedenspolitischen und friedenspädagogischen Debatte in der Bundesrepublik zugrunde gelegen hatten. Die Renaissance eines längst überwunden geglaubten aggressiven Nationalismus, Massenmorde und sogenannte ethnische Säuberungen in einem ehemals sozialistischen Land, das Scheitern vielfältiger Vermittlungsversuche von außen, schließlich die (zumindest vorläufige) Beendigung des Bürgerkrieges durch einen militärischen Angriff, der zumal noch dank der militärtechnischen Überlegenheit der USA ohne eigene Verluste an Menschenleben geführt werden konnte – dies waren Situationen und Ereignisse, die in keinem der in Deutschland kontrovers diskutierten sicherheits- und friedenspolitischen Szenarien vorgesehen waren.

Bürgerkrieg in
Jugoslawien

Dies gilt auch für die „neuen Kriege“ (Münkler 2002a), die mit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt sind. Entstaatlichung des Krieges, private Kriegsunternehmer, global vernetzte dschihadistische Organisationen, die als nichtstaatliche Akteure gestützt auf eine totalitäre Ideologie mit einer globalen Perspektive einen Krieg gegen die westlichen Gesellschaften führen – dies sind Signaturen einer völlig veränderten sicherheitspolitischen Landschaft, zu der die Denkmuster aus der Zeit des Ost-West-Konflikts nicht mehr passen. Die Doktrin der Friedenssicherung durch Abschreckung, die ein Mindestmaß an rationalem Handeln und Berechenbarkeit der Gegenseite voraussetzt, kann Selbstmordattentäter wenig beeindrucken. Aber auch und gerade die Deutungsmuster aus dem Bereich der ‚kritischen Friedenserziehung‘ versagen nahezu vollständig angesichts der neuen Bedrohungen des Friedens: Weder ließ sich der jugoslawische Bürgerkrieg aus den vorgeblich Gewalt fördernden Strukturen kapitalistischer Ökonomie erklären, noch ist der islamisch-fundamentalistische Terrorismus ein Aufstand der Unterdrückten und Ausgebeuteten. Auch lässt sich etwa der Einsatz oder Nicht-Einsatz der Bundeswehr in

„Neue Kriege“

Veränderte
sicherheits-
politische
Landschaft

einem dieser neuen militärischen Konflikte nicht aus der Erziehungsgeschichte der beteiligten Soldaten erklären.

Moralischer Status des Krieges

Nicht einfacher wird die Lage für die Auseinandersetzung mit Problemen des Friedens in Bildungskontexten dadurch, dass angesichts dieser neuen Konflikte der moralische Status des Krieges seine Eindeutigkeit, die er in Deutschland in der Zeit der Blockkonfrontation hatte, verloren hat. Es kann bei diesen neuen Kriegen durchaus sehr gute moralische Gründe dafür geben, von außen mit militärischer Gewalt zu intervenieren, um noch größere humanitäre Katastrophen zu verhindern, was mehrfach (und anders als im Jugoslawienkrieg) auch zu vom UNO-Sicherheitsrat gebilligten Interventionen geführt hat, so im Irak 1991, in Afghanistan 2001, Libyen 2011 und Mali 2013. Seither wird eine intensive politische und wissenschaftliche Diskussion über eine Schutzverantwortung der Weltgemeinschaft bei großen Menschenrechtsverletzungen geführt, die auch militärisches Eingreifen einschließen kann (*responsibility to protect*) (vgl. Schaller 2008). Selbstverständlich wird damit die prinzipielle Ächtung des Krieges, die sich nach 1945 erstmals in der Geschichte in den Vereinten Nationen als gewissermaßen kontrafaktischer kultureller Standard durchgesetzt hat, nicht aufgegeben. Es kann auch keinen Zweifel daran geben, dass ein Krieg, gleich welcher Art, ohne Verletzungen des Menschenrechts auf Leben und körperliche Unversehrtheit wohl kaum zu führen ist. Aber es ist heute nicht mehr von vornherein sicher, dass die Anwendung militärischer Gewalt ein höheres Maß an Menschenrechtsverletzungen mit sich bringen muss als der Verzicht auf den Einsatz militärischer Mittel. Dieses Problem stand bereits im Zentrum früherer Lehren vom ‚gerechten Krieg‘, die nach 1945 gänzlich obsolet schienen, aber deren Ausgangsfragen sich unter veränderten Umständen heute neu zu stellen scheinen (vgl. Sutor 2004).

Lehren vom ‚gerechten Krieg‘

4. Perspektiven friedenspolitischer Bildung

In einem Aufsatz über „Erziehung zum Frieden“ hat Hartmut von Hentig bereits 1967 die zentrale Perspektive benannt, unter der jede Friedenserziehung sinnvollerweise konzipiert werden muss: „Wir sollten von der pädagogischen ‚Pflege‘, von Einstellungen nicht zu viel erwarten, ja, die Einstellungen der Menschen möglichst nicht direkt angehen und statt dessen lieber lehren, wie man Tatbestände beurteilt und verändert. (...) Erziehung zum Frieden heißt darum

in erster Linie Erziehung zur Politik. Politik ist eine Verfahrensweise, ein System von Regeln, Institutionen und Prozeduren, die das Verhältnis der Menschen zueinander beweglich ordnen. (...) Wehe dem, der nicht weiß, was er in diesem System vermag und nicht vermag: Er wird keine Entscheidung mitbestimmen und doch alle Schuld mit davontragen. (...) Die bloß Friedliebenden haben noch keinen Krieg verhindert. Das Friedensschließen ist eine Technik, keine Gesinnung“ (zit. nach Heck/Schurig 1991, 112 ff.).

Erziehung zur
Politik

Zwar nennt von Hentig auch weitere Aufgaben der Friedenserziehung wie eine „Erziehung zur Empfindsamkeit“, zur Abneigung gegen Gewalt und zur Akzeptanz von Konflikten, sehr deutlich werden diese weiter gefassten Aufgaben jedoch der Kernaufgabe der politischen Bildung zugeordnet. Ähnlich spricht Bernhard Sutor aus heutiger Sicht von der „Friedenserziehung durch Urteilsbildung“; politische Bildung setze zwar eine Friedenserziehung „in dem Sinne voraus, dass ihre Teilnehmer in ihrer Sozialisation befähigt wurden, in Konflikten gewaltfrei miteinander umzugehen“, aber die eigentliche Aufgabe bestehe „dann im Einüben politischer Urteilsbildung in der dialogisch-kommunikativen Auseinandersetzung mit Konflikten“, und bezogen auf die aktuelle Friedenspolitik: „So muss sich politische Bildung heute verstehen als Versuch, das Ringen um eine neue Ordnung der Staatenwelt realistisch, reflexiv und kritisch zu begleiten“ (Sutor 2003, 32 ff.).

„Friedenser-
ziehung durch
Urteilsbildung“

In der politischen Bildung geht es daher, bezogen auf das Problemfeld Frieden, inhaltlich um Sicherung und Entwicklung des Friedens als eine *politische* Aufgabe. Dies heißt nicht, dass die Friedenspolitik allein als Problem zwischenstaatlichen Verhaltens, der klassischen Außenpolitik, betrachtet werden kann – selbstverständlich gehören beispielsweise wirtschaftliche Interessen, sozial-strukturelle und innenpolitische Bedingungen sowie kulturelle Begründungsmuster in den Reflexionshorizont jeder differenzierten Auseinandersetzung mit kriegerischen Konflikten und Möglichkeiten der Friedensstiftung. Aber zugleich sollte sich politische Bildung damit auf einen eher engeren Friedensbegriff als inhaltlichen Bezugspunkt friedenspolitischer Bildung stützen. Eine Ausweitung des Friedensbegriffs auf alle sozialen Beziehungen wäre für politische Bildung dagegen problematisch, weil damit Zusammenhänge zwischen sozialen Mikrobereichen und der internationalen Politik unterstellt würden, die entweder überhaupt nicht oder nur über von Fall zu Fall höchst unterschiedliche Wirkungsketten plausibel nachvollziehbar sind.

Gesinnungs- und Verant- wortungsethik

Auseinander- setzung mit Dilemmata

Thematisch geht es in der friedenspolitischen Bildung um Krieg und Frieden. Dies ist nur auf den ersten Blick eine sehr enge thematische Festlegung. Bei genauerem Hinsehen eröffnet sich hier ein weites, vielschichtiges und komplexes Problemfeld, das die menschliche Geschichte von Anfang an begleitet hat und auf grundlegende Fragen des Politischen hinweist. An kaum einem Themenbereich politischer Bildung lässt sich Max Webers Unterscheidung zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik so gut verstehen wie an dem der Friedenspolitik – den Frieden bloß zu *wollen* und ihn deshalb gewissermaßen auf direktem Wege, durch friedliches Verhalten und Entgegenkommen anzusteuern, sichert ihn keineswegs zwangsläufig, ja, es kann Situationen geben (wie die britische Appeasement-Politik gegenüber Hitler), in denen damit das genaue Gegenteil erreicht wird. Friedenspolitische Bildung in diesem Sinn ist keineswegs den höheren Klassen und der außerschulischen Bildung vorbehalten, sondern beginnt schulisch bereits in der Grundschule, weil auch kleinere Kinder sich für dieses Problemfeld interessieren und über die Medien und manchmal auch über den Kontakt mit Kriegsflüchtlingen mit ihm konfrontiert werden (vgl. Dettmar-Sander/Sander 2007). Sie ist nicht möglich ohne Auseinandersetzung mit den Dilemmata, in die Friedenspolitik häufig gerät. Es ist ja eher selten der Fall, dass in Konflikten, die zu Kriegen eskalieren oder zu eskalieren drohen, sowohl die Schuldigen wie auch das richtige Handeln derer, die ihnen in friedensfördernder Absicht entgegentreten wollen oder müssen, eindeutig zu identifizieren sind. Auch sind Anlass und Ursache eines Krieges in der Regel nicht identisch und werden zudem meist kontrovers diskutiert. Moralische Urteilsbildung ist zwar bei der Auseinandersetzung mit exzessiver Gewalt, wie sie jeder Krieg darstellt, notwendig und unvermeidlich, aber die von den Lernenden am Beginn eines Lernvorhabens bereits mitgebrachten moralischen Einschätzungen zum Thema der Konfrontation mit sachbezogenen, differenzierten und multiperspektivischen Analysen auszusetzen, ist die zentrale Aufgabe politischer Bildung. Das Fach wird sich dazu auf Fragestellungen (rück-)besinnen müssen, die nach allen Beobachtungen nur eine sehr geringe Rolle in der Praxis der politischen Bildung in Deutschland spielen: auf strategische, auch militärstrategische Fragen, außenpolitische Handlungslogiken und Theorien des Krieges (vgl. Münkler 2002b). Wer nicht versucht, die Logiken des Krieges zu entschlüsseln, wird auch die Logiken der Friedensstiftung nicht verstehen.

Literatur

- Dettmar-Sander, Christiane/Sander, Wolfgang 2007: Krieg und Frieden, Terror und politische Gewalt. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, S. 185-198
- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hg.) 2008: Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek
- Heck, Gerhard/Schurig, Manfred (Hg.) 1991: Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden. Darmstadt
- Lutz, Dieter S. (Hg.) 1984: Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980/83 – Arbeitsmaterialien zum Thema Frieden in Unterricht und Politischer Bildung. Baden-Baden
- Münkler, Herfried 2002a: Die neuen Kriege. Reinbek
- Münkler, Herfried 2002b: Über den Krieg. Stationen der Kriegsgeschichte im Spiegel ihrer theoretischen Reflexion. Weilerwist
- Pöggeler, Franz (Hg.) 1985: Politik im Schulbuch. Bonn
- Sander, Wolfgang 2013: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 3. Aufl., Marburg
- Schaller, Christian 2008: Gibt es eine „Responsibility to Protect“? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 46, S. 9-14
- Sutor, Bernhard 2003: Friedenserziehung und politische Bildung. Überlegungen anlässlich neuer Friedlosigkeit. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 4, S. 30-34
- Sutor, Bernhard 2004: Vom gerechten Krieg zum gerechten Frieden? Stationen und Chancen eines geschichtlichen Lernprozesses. Schwalbach/Ts.

Stefan Rappenglück

Europabezogenes Lernen

1. Einführung

Vielfältige
Bildungs-
programme

Ob Gesundheitspolitik, Energie- und Klimapolitik oder Migrationspolitik – immer stärker zeigen sich die immense Verdichtung des europäischen Integrationsprozesses und die Bedeutung der EU. Die Vermittlung wurde jedoch lange in der Bildungspraxis in ihrer Relevanz unterschätzt und vernachlässigt. Dies hat sich inzwischen gravierend geändert. Die EU ist eine hochkomplexe und kontrovers diskutierte Thematik in Politik, Politikwissenschaft und politischer Bildung. Zum Ausdruck kommt dies beispielsweise in der Entwicklung vielfältiger europabezogener bildungspolitischer Programme und Initiativen im Bereich der schulischen und außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. den Beitrag von Eis/Schmitt in diesem Band). Die EU stellt jedoch keine Selbstverständlichkeit dar. Der Bezug des europäischen Einigungswerkes zum Alltag der Bürgerinnen und Bürger muss erfahrbar werden – dies gilt im besonderen Maß für junge Menschen.

2. Jugend in der EU

Einen besonderen Fokus richtet die EU auf junge Menschen. In der EU leben 2016 90 Millionen junge Menschen zwischen 15 und 29 Jahren – 17 % der Gesamtbevölkerung der EU (vgl. Eurostat 2016).

Seit einem Jahrzehnt werden durch die Europäische Kommission eine Vielzahl europabezogener bildungspolitischer Programme initiiert, um jungen Menschen die EU näherzubringen, den Stellenwert von Jugendlichen in der europäischen Politik zu stärken und junge Menschen dazu zu ermutigen, sich aktiv an der EU zu beteiligen, „denn sie sind es, die im Europa von morgen leben werden und es [angeblich] gestalten sollen“ (Europäische Kommission 2002, 9).

Entwicklungen
der EU
bestimmen
Lebenslagen

Die Lebenslagen junger Menschen werden immer stärker von Entwicklungen der EU bestimmt: sei es im Bereich der Arbeit, der Mobilität, der Jugend- und Bildungspolitik oder des Studiums. Be-

sonders für Gymnasiastinnen und Studierende gehört Europa zu ihrem Alltag. Sie denken global und europäisch. Jugendliche in Real- und Mittelschulen hingegen nutzen die Möglichkeiten eines Aufenthalts in europäischen Nachbarländern weniger. Junge Menschen in der EU sind von einer überproportional hohen Arbeitslosigkeit betroffen, v. a. in den südlichen Mitgliedsländern der EU (vgl. Rappenglück 2015b). Der 2012 vorgelegte zweite EU-Jugendbericht sah das Risiko einer „verlorenen Generation“ aufgrund der negativen Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise für junge Menschen (vgl. Europäische Kommission 2012). Der aktuelle dritte EU-Jugendbericht 2015 spricht nicht mehr von einer „verlorenen Generation“, sieht jedoch die Gefahr einer zunehmenden Kluft zwischen gut ausgebildeten jungen Europäern und marginalisierten jungen Menschen. 27 Millionen sind demnach bedroht von Armut oder sozialer Ausgrenzung, flexiblere Arbeitsstrukturen (Befristungen und unfreiwillige Teilzeitarbeit) über längere Zeiträume erhöhen die Gefahr einer Langzeitarbeit (vgl. Europäische Kommission 2015, 4). Durch die Coronapandemie besteht in der Tat für einen Teil der jungen Generation diese Gefahr.

Europäisches Lernen und interkulturelle Kompetenz werden daher für eine erfolgreiche Sozialisation der heranwachsenden Generationen immer bedeutsamer.

3. Ansätze und Lernziele einer europabezogenen Didaktik

Die Fachdidaktik hat in den letzten Jahrzehnten den Blickwinkel auf den Gegenstand immer wieder geändert und verschiedene politikdidaktische Ansätze entwickelt (vgl. Weißeno 2004, 108). Zahlreiche Begriffe werden verwendet, z. B. europäische Bildung, europapolitische Bildung, europabezogene politische Bildung oder Europa-bildung oder gar Erziehung zu Europa (vgl. Rappenglück 2014, 393). Als ‚Brücke‘ zwischen den verschiedenen Zugängen soll hier der Begriff der sogenannten *europäischen Dimension* verwendet werden. Er bezeichnet Ziele, Inhalte und Methoden, die es der bzw. dem Lernenden ermöglichen, ein europäisches Bewusstsein über den Einigungsprozess in Europa zu entwickeln und zu verstehen, dass man selbst von diesen Prozessen betroffen ist und Mitglied einer größeren grenzüberschreitenden Gemeinschaft ist, sowie Orientierungswissen zu erwerben. Im Mittelpunkt der Zugänge zum The-

Politikdidaktische Ansätze

menfeld *Europa* stehen die Problemfelder der Einigungspolitik und europäische Institutionen (vgl. Weißeno 2004, 111).

Der *nationale* Politikprozess wird zunehmend durch europäische Debatten und Entscheidungen geprägt. Viele Fragestellungen – wie z. B. Datenschutz, Energie- und Klimaschutzpolitik, Umweltschutz, Verbraucherschutz – lassen sich nur noch europäisch regeln. Europapolitik betrifft jede bzw. jeden, und das in zunehmendem Maße. Zusammen mit der Lebenswirklichkeit *Europa* muss sie immer stärker und früher ein Thema für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit werden. Flankierend zu einer frühen Spracherziehung sollten verstärkt europäische Fragestellungen bereits als Teil des Bildungsauftrags der Grundschulen mitberücksichtigt werden.

Ziele
europäischen
Lernens

Die Ziele europapolitischen Lernens unterscheiden sich nicht von denen des allgemeinen politischen Lernens. Es gilt, Heranwachsende zu befähigen, als mündige Bürgerinnen und Bürger am Politikprozess teilnehmen zu können. Zu den zu vermittelnden europaorientierten Kompetenzen und Einstellungen zählen u. a. die Einsicht in die Notwendigkeit gemeinsamen Handelns in Europa zur Lösung gemeinsamer Herausforderungen, die Bereitschaft für die erforderliche Mobilität im zusammenwachsenden Europa, das Bewusstsein für die Bedeutung des eigenen Engagements für ein demokratisches Europa, die Förderung einer europäischen Identität und der späteren Bürgerrolle in der EU (vgl. KMK 2008, 5 ff.). Auch interkulturelle Europakompetenz ist wichtiger Bestandteil für das Leitbild des demokratiekompetenten Bürgers in der EU. Hierfür sollte ein kritisches Wissen ermöglicht werden, das einerseits den Sinn und die Logik europäischer Institutionen, Ordnungsmodelle und Denkweisen sowie des europäischen Integrationsprozesses erschließt und andererseits generelles Orientierungswissen über die EU und Möglichkeiten der Teilhabe beinhaltet. Ein weiteres bedeutsames Ziel von Europakompetenz ist die Verarbeitung der europäischen Komplexität, die sich in einer größeren kulturellen, religiösen und ethnischen Pluralität widerspiegelt. Herausfordernd ist hierbei die Schnelligkeit des europäischen Integrationsprozesses (vgl. Oberle 2012, 134).

Leitbild des
demokratie-
kompetenten
EU-Bürgers

Die wachsende Vielfalt stößt jedoch auch zunehmend auf Ablehnung bzw. Unsicherheitsgefühle. Die migrationspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre – u. a. die Einwanderung von Menschen aus muslimischen und zum Teil nichteuropäischen Ländern – haben zu einer Verunsicherung von Teilen der Bevölkerung in der EU und zu einer Infragestellung des Gesellschaftsmodells der EU geführt. Euro-

pakompetenz sollte zum Bewusstsein bei Jugendlichen beitragen, einem europäischen Bildungsraum mit gemeinsamen politischen, sozialen und kulturellen Werten anzugehören, der insgesamt mit einem subjektiv empfundenen europäischen Mehrwert verbunden ist.

Zur Entwicklung einer Europakompetenz bedarf es einer europabezogenen Bildung, die interaktiv ist, handlungsorientiertes Lernen ermöglicht und Erfahrungsräume schafft (siehe nachfolgend exemplarisch Politiksimulationen), in denen die Bedeutung der europäischen Politik für ihre Lebenswelt erfahrbar wird. Es bieten sich viele Möglichkeiten an, sich aus verschiedenen Perspektiven dem europäischen Integrationsprozess zu nähern. Eine einseitig deutsche Sichtweise kann z. B. durch den Perspektivenwechsel mit anderen Ländern bereichert und infrage gestellt, also für Lernprozesse geöffnet werden. Europa im Unterricht und in der außerschulischen Arbeit ist vor allem als interkulturelle Erziehung und als lebensnahes Unterrichtsprinzip zu verorten. Je nach Altersstufe und Bildungszugang muss dies unterschiedlich intensiv geschehen.

Europa-
kompetenz

4. Europabildung in der Schule

Eine besondere Rolle bei der Vermittlung der europäischen Dimension fällt dem Schulsystem zu. Die Kompetenz in der Bildungspolitik liegt in der EU bei den Mitgliedsländern. Die Berücksichtigung der europäischen Dimension im Unterricht ist in den EU-Ländern unterschiedlich ausgeprägt. Institutionen der EU weisen seit den 1970er-Jahren regelmäßig auf die Bedeutung der *europäischen Dimension* hin und unterbreiten Vorschläge zur Vermittlung Europas in Schulen (vgl. Oberle 2012, 36, 126-129).

Besondere
Rolle des
Schulsystems

Für Deutschland hat die Kultusministerkonferenz mit ihrer Empfehlung über „Europa im Unterricht“ vom 8. Juni 1978 erstmals Elemente und Leitlinien des europäischen Bildungsauftrags der Schule dargelegt. Die aktuelle Empfehlung aus dem Jahr 2020 unter dem neuen Titel „Europabildung in der Schule“ beschreibt die auf der Basis der aktuellen politischen Ausgangslage zu vermittelnden europaorientierten Kompetenzen, den spezifischen Beitrag der einzelnen Fächer und Lernbereiche in den verschiedenen Schulstufen sowie Bereiche außerunterrichtlicher Aktivitäten. Ferner werden Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Lernbereichs vorgeschlagen.

Grundsätzliches Ziel der Schule soll es sein, „dazu bei[zu]tragen, dass ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht

(„In Vielfalt geeint“) und Verständnis dafür entwickelt wird, dass in vielen Lebensbereichen und in den Regionen europäische Bezüge wirken und europäische Entscheidungen erforderlich sind“ (KMK 2020, 6). Einen wesentlichen Aspekt stellt die Förderung der europäischen Identität dar: „Ziel der pädagogischen Arbeit an Schulen ist es, die Europakompetenz, d. h. neben europabezogenen Kenntnissen vor allem interkulturelle Kompetenz, Partizipations- und Gestaltungscompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz bei Kindern und Jugendlichen zu fördern und somit das Bewusstsein einer europäischen Identität als Ergänzung zu den lokalen, regionalen und nationalen Identitäten zu ermöglichen. Hierzu gehört, die Schüler/-innen darauf vorzubereiten, ihre garantierten Rechte als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union aktiv wahrnehmen zu können“ (KMK 2020, 5).

Entwicklung
eines
europäischen
Bewusstseins

Zur Entwicklung des sogenannten „europäischen Bewusstseins in der Schule“ sollen v. a. die sozialwissenschaftlichen Fächer und Projekte der Schule beitragen. Zur Stärkung der „europäischen Dimension als Querschnittsansatz“ werden viele Möglichkeiten (z. B. Durchführung eines Europatages, Teilnahme an internationalen Schulpartnerschaften/europäischen Wettbewerben) und für die Weiterentwicklung der „Europabildung in der Schule“ u. a. die Umsetzung der Beschlüsse bei der Neufassung von Lehrplänen und die Berücksichtigung der europäischen Dimension in der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst) empfohlen (vgl. KMK 2020, 67-131).

Die KMK kann den Bundesländern nur Empfehlungen für ihre Lehr- bzw. Bildungspläne aussprechen. Europa ist daher in den Lehrplänen unterschiedlich verankert – entscheidender sind die verwendeten Materialien (in der Regel Schulbücher), das eigene individuelle Fachwissen und die Motivation der Lehrkräfte (vgl. Oberle 2012, 144). Die Thematisierung Europas in der Schule kann als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip oder als fachspezifischer Gegenstand des Politikunterrichts erfolgen (vgl. exemplarisch aus der Vielzahl von Publikationen zur Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule z. B. Frech et al. 2014). Viele Argumente sprechen für die Behandlung der politischen Dimension Europas im Fachunterricht (vgl. Oberle 2012, 128-129).

5. Europabezogene Politiksimulationen als besondere Methoden europapolitischer Bildungsarbeit

In der europabezogenen Bildung werden Mikro- und Makromethoden der politischen Bildung eingesetzt. Zu den Mikromethoden zählen z. B. Gruppenarbeit, Europa-Puzzle, Präsentationen, Pro- und Kontra-Debatten, Hearings (vgl. exemplarisch zum Einsatz Alenitskaya 2016a, 35-92).

Ein gelungenes Format europabezogenen Lernens sind europabezogene Politiksimulationen. Die „Planspieldatenbank“ der Bundeszentrale für politische Bildung bietet einen systematischen Überblick über europabezogene Simulationen in der politischen Bildung (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung o.J.). Der handlungs- und erfahrungsorientierte Ansatz der Simulation – das direkte Erleben von politischen Entscheidungsprozessen und Institutionalisierungsvorgängen – soll zu einem besseren Verständnis für die Prozesse innerhalb der EU führen. Die Teilnehmer setzen sich mit dem Entscheidungsablauf und den Politikfeldern der EU auseinander.

Planspiele

In europabezogenen Simulationen übernehmen die Teilnehmenden im Rahmen eines sogenannten *Szenarios* für die Dauer des Planspiels Rollen politischer Akteure, verhandeln und entscheiden über fiktive Vorgaben. Europapolitische Simulationen sind in der Regel nach folgendem Schema aufgebaut: Einführung, Simulation (Spielphase) und Auswertung (vgl. ausführlicher Rappenglück 2017, 17-34; Rappenglück 2015a und die Beiträge von Pohl zu Makromethoden sowie von Oberle/Schöne in diesem Band).

6. Evaluationsergebnisse

Die Methode zählt zu den didaktischen Makromethoden, die eine umfassende Vorbereitung und einen höheren organisatorischen und zeitlichen Aufwand mit sich bringen. Daher wird sie regelmäßig in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung eingesetzt, während sie in der Schule mit ihrem regulären 45-Minuten-Schulstundentakt oft nur eingeschränkt umgesetzt werden kann. In der Praxis hat es sich bewährt, mindestens sechseinhalb Zeitstunden für die Durchführung eines Planspiels anzusetzen: Die Simulation wird in der Schule vor allem im fächerübergreifenden Unterricht, an Projekttagen oder in einer Projektwoche durchgeführt. Zunehmend werden aber auch sogenannte Kurzplanspiele entwi-

ckelt, die in zwei bis drei Unterrichtsstunden durchgeführt werden können.

Langfristige
und nachhal-
tige Wirkung
europa-
bezogener
Simulationen

Über die Wirkung europabezogener Simulationen liegen inzwischen einige Studien vor (Lohmann 2019; Oberle/Leuning 2018; Rappenglück 2017; Engartner 2018). Politiksimulationen ermöglichen, die beteiligten Akteure, ihre Interessen und Strategien sowie übergeordnete politische und rechtliche Rahmenbedingungen insbesondere für Jugendliche transparenter zu machen. Zugleich kann bei Jugendlichen politisches Interesse geweckt beziehungsweise vertieft werden, um angemessene Urteile im Hinblick auf europäische Entwicklungen fällen zu können (vgl. Dierßen/Rappenglück 2015). Die Längsschnittstudie von Robert Lohmann mit drei unterschiedlichen Zielgruppen zeigt, dass sich Simulationen bei den Teilnehmenden nachhaltig positiv auf den Erwerb von Fachwissen auswirken (vgl. Lohmann 2019a). Sie können die politische Teilhabe der Teilnehmenden stärken und tragen dazu bei, Werte und Normen zu transferieren, und leisten damit einen Beitrag zur Festigung demokratischer Werte (vgl. Lohmann/Kranenpohl 2018a, 85-100). Als Experimente können sie für die Lernenden und die Lehrenden in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen einen zusätzlichen Nutzen generieren (vgl. Lohmann 2019b).

Nach Ansicht von Oberle und Leuning zeigen Schülerinnen und Schüler nach Teilnahme ein deutlich höheres EU-Wissen und ein deutlich höheres Responsivitätsgefühl gegenüber der EU sowie leichte oder mittlere Effekte bei anderen Einstellungsveränderungen gegenüber der EU (vgl. Oberle/Leuning 2017, 240-252).

Eigene langjährige Evaluationen unter Studierenden zeigen einen hohen Erkenntnisgewinn, wie nachfolgender O-Ton eines Studierenden zeigt:

„Das Planspiel mit seinem handlungsorientierten Ansatz ist die passgenaue Methode, um Studierenden die Migrationspolitik der EU näherzubringen und sie gleichzeitig zum gemeinschaftlichen Diskurs zu bewegen. Allen Studierenden wurde ein umfassender Einblick in die Arbeit des Ministerrates und des EU-Parlaments ermöglicht. Das Planspiel ließ annähernd erahnen, welcher Komplexität die angesprochenen Sachthemen im Ministerrat unterliegen. (...) So entstanden realistische Dialoge und wirklichkeitsnahe Auseinandersetzungen“.

Durch die Planspielmethode kann trotz didaktischer Reduktion sehr gut die Komplexität der EU vermittelt und nachvollzogen wer-

den. Die Teilnehmenden entwickeln ein Gefühl für die innerhalb der EU ablaufenden schwierigen Entscheidungsprozesse: „Das Ausspielen der unterschiedlichen Rollen (Rat, Parlament) zeigte verschiedene Sichtweisen auf die Prozesse und Themenschwerpunkte auf. Gleichzeitig konnten mit großer Freude im geschützten Rahmen der Rolle unterschiedliche Verhaltens- und Vorgehensweisen ausprobiert, angepasst und reflektiert werden, was neben dem reinen Wissenszuwachs einen großen Lernerfolg im sozialen Kompetenztraining als auch in Punkten der Strategieentwicklung erzeugte“ (O-Ton Student).

7. Europabezogenes Lernen im außerschulischen Praxisfeld

Europabezogenes Lernen in der außerschulischen Bildung ist von einer großen Träger- und Methodenvielfalt geprägt und verfügt über eine lange Tradition. Europabezogenes Lernen findet auch in der internationalen Jugendarbeit statt, die zur Stärkung internationaler Kompetenz in den Schlüsselbereichen soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und berufliche Kompetenz beiträgt (vgl. Rappenglück 2015b).

Einen besonderen Anteil am europabezogenen Lernen haben inzwischen die Jugendprogramme der Europäischen Union, die neben der Förderung interkulturellen Lernens mit der neuen Förderphase einen Schwerpunkt auf politische Bildung setzen.

Die gegenwärtige Fachdebatte ist vor allem durch die Förderung der aktiven europäischen Zivilgesellschaft (vgl. exemplarisch Andersen et al. 2014) und der Förderung nach verbesserter Jugendpartizipation in der EU geprägt, wie sie in der Erneuerung der EU-Jugendstrategie für den Zeitraum 2019 bis 2027 (vgl. Europäischer Rat 2018) zum Ausdruck kommt. Allerdings stellt sich nach wie vor die Frage, ob die vielen gut gemeinten Initiativen auch wirklich bei Jugendlichen ankommen.

Methodisch kommt vermehrt der Peer-Education-Ansatz in der europabezogenen Jugendbildung zum Einsatz (vgl. exemplarisch Alenitskaya 2016b, 15-21).

Förderung einer aktiven europäischen Zivilgesellschaft

Literatur

- Alenitskaya, Svetlana (Hg.) 2016a: Methodenhandbuch Europa der YEPs. Bonn
- Alenitskaya, Svetlana 2016b: Was ist Peer Education? In: Dies. (Hg.): Methodenhandbuch Europa der YEPs. Bonn, S. 15-21
- Andersen, Uwe/Fischer, Siegmund/Kuschke, Wolfram/Pfundheller, Kai/Woyke, Wichard 2014: Chancen und Probleme einer europäischen Zivilgesellschaft. In: Andersen, Uwe (Hg.): Das Europa der Bürger. Europa besser verstehen und daran mitwirken. Schwalbach/Ts., S. 7-33
- Bundeszentrale für politische Bildung o.J.: Planspieldatenbank. Datenbank: Planspiele in der politischen Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/65585/planspiel-datenbank> (01.07.2021)
- Dierßen, Benedikt/Rappenglück, Stefan 2015: Europabezogene Planspiele und ihre Wirkungen. In: Oberle, Monika (Hg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 223-234
- Europäische Kommission 2015: Entwurf des gemeinsamen Berichts. 2015 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des erneuerten Rahmens für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa 2010-2018, COM (2015) 429 final
- Europäische Kommission 2012: 2. Jugendbericht. Brüssel
- Europäischer Rat 2018: Entschließung über die Jugendstrategie der Europäischen Union 2019-2027. Amtsblatt der Europäischen Union. Mitteilungen und Bekanntmachungen. 61. Jg., 18. Dezember 2018 – 2018/C 456/01 (16.07.21)
- Eurostat 2016: Pressemitteilung 115/2016 vom 11. August 2016. ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7590621/3-11082016-AP-DE.pdf/21360cbd-4c73-49d2-b648-d7873e2b18b4 (20.07.2021)
- Frech, Siegfried/Kalb, Jürgen/Tempel, Karl-Ullrich (Hg.) 2014: Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts. Schwalbach/Ts.
- Lohmann, Robert 2018a: Der Mehrwert von Politiksimulationen im europäischen Normen- und Regeltransfer – Fallbeispiel eines zivilgesellschaftlichen Akteurs. In: Göler, Daniel/Stratenschulte, Eckhard D. (Hg.): Normen- und Regeltransfer in der europäischen Außenpolitik. Baden-Baden, S. 109-136
- Lohmann, Jan Robert/Kranenpohl, Uwe 2018b: Kurz- und langfristige Lerneffekte durch Planspiele: Eine Panelbefragung unter studentischen Teilnehmenden. In: Meßner et al. (Hg.) 2018, S. 85-100
- Lohmann, Jan Robert 2019a: Taking a glimpse into the future by playing? In: *Simulation & Gaming*, 50. Jg., H. 3, S. 377-392
- Lohmann, Jan Robert 2019b: Simulations Matter. Wirkungsweisen und Mehrwert von Politiksimulationen. In: Passauer Jean Monnet Papiere, H. 1
- Meßner, Maria Theresia/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hg.) 2018: Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Lehre: Theorie und Praxis aus der Hochschule. Frankfurt/M.

- Oberle, Monika 2012: Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna 2017: EU-Planspiele im Politikunterricht. In: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Bonn, S. 240-252
- Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.) 2017: Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Bonn
- Rappenglück, Stefan 2015a: Politik spielerisch erfahren – Planspiele in der politischen Bildung. In: Münch, Ursula/Scherb, Armin/Schröder, Michael/Eisenhart, Walter (Hg.): Politische (Urteils-)Bildung im 21. Jahrhundert: Herausforderungen, Ziele, Formate. Schwalbach/Ts., S. 271-286
- Rappenglück, Stefan 2015b: Jugendliche in der EU – Quo vadis? In: Fischer, Jörg/Lutz, Ronald (Hg.): Jugend im Blick? Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge. Weinheim/Basel, S. 109-123
- Rappenglück, Stefan 2018: Das Planspiel Migrationspolitik in der Europäischen Union: Exemplarische Ein- und Ausblicke. In: Meßner et al. (Hg.) 2018, S. 171-179
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.) 2020: Europabildung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020. Berlin/Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020-10-15-Europabildung-in-der-Schule-m-Anl_01.pdf
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020-10-15-Europabildung-in-der-Schule-m-Anl_01.pdf (20.07.2021)
- Weißeno, Georg (Hg.) 2004: Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn

Annette Scheunpflug

Global Citizenship Education: Weltgesellschaft als Herausforderung

Begriff Unter dem Begriff *Global Citizenship Education* werden Konzepte der Bildung subsumiert, die für sich in Anspruch nehmen, auf die Herausforderungen der Entwicklung zur Weltgesellschaft zu reagieren. Es geht um die Frage, wie Menschen erlernen können, sich als Weltbürgerinnen und Weltbürger wahrzunehmen und entsprechend lokal wie global – und beides „glokal“ miteinander verschränkend (Robertson 1998) – solidarisch zu agieren.

Pädagogische Ansätze, die auf diese Frage eine Antwort suchen, sind vielfältiger als der gemeinsame Bezug auf den Begriff *Global Citizenship Education*. Das empirische Wissen zu der Frage, wie sich Weltbürgerschaft konstituiert und wie entsprechende Kompetenzen effektiv gelehrt werden können, steckt noch in den Anfängen. Hingegen lässt sich eine wachsende transnationale Bildungscommunity beobachten, die für sich eine Umsetzung des Konzepts in Anspruch nimmt. In diesem Beitrag sollen (1) der normative Anspruch globaler Weltbürgerschaft und (2) die damit verbundenen Konzepte und Zugänge in den Blick genommen werden. Dann (3) werden Aspekte einer empirischen Fundierung thematisiert. Abschließend (4) wird ein kurzer Ausblick auf die globale Bildungspraxis gegeben.

1. Globale Weltbürgerschaft als normativer Anspruch

Pädagogische Leitlinie der UNESCO Das Konzept einer *Global Citizenship Education* verdankt seine breite Rezeption der prominenten Positionierung der UNESCO. Im Jahr 2012 forderte der damalige UN-Generalsekretär Ban Ki-moon im Rahmen der „Global Education First“-Initiative die Stärkung von Global Citizenship Education. Dieses Konzept wurde 2013 für die UNESCO zu einer zentralen pädagogischen Leitlinie. Im Mittelpunkt steht die Überwindung von Menschenrechtsverletzungen und globaler Ungleichheit: „While the world may be increasingly interconnected, human rights violations, inequality and poverty still threaten peace and sustainability. Global Citizenship Education

(GCED) is UNESCO's response to these challenges.“ (UNESCO o. J.). Die Deutsche UNESCO-Kommission beschreibt das Konzept folgendermaßen: „Global Citizenship Education ist politische Bildung im globalen Maßstab. Sie vermittelt Wissen und Fähigkeiten, um globale Herausforderungen zu verstehen und ihnen aktiv zu begegnen. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen, gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden“ (UNESCO o. J.).

Ein Fokus liegt auf der Bekämpfung aller Formen von Extremismus, auf friedenspädagogischen Maßnahmen sowie auf der Vermittlung der Menschenrechte bzw. der Rolle des Rechts als Basis weltweiter Solidarität. Damit unmittelbar verknüpft ist der normative Anspruch an eine Welt, die durch Rechtsstaatlichkeit auf Basis der Allgemeinen Menschenrechte geprägt sein sollte, in der die Überwindung sozialer Disparitäten auf lokaler wie globaler Ebene Programm ist, in der Nachhaltigkeit verwirklicht wird, Frieden bewahrt bleibt und die natürlichen Ressourcen geschont werden. Betont wird damit auch der über eine nationale Staatsbürgerlichkeit hinausgehende Anspruch an weltbürgerlicher Teilhabe.

Fokus
Demokratie,
Frieden und
Menschen-
rechte

Mit diesem normativen Konzept sind damit viele Anliegen, die auch im Kontext von Menschenrechtsbildung, Friedenspädagogik (vgl. den Beitrag von Sander zur friedenspädagogischen Bildung in diesem Band), Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen (vgl. den Beitrag von Overwien in diesem Band) thematisiert werden sowie im Rahmen der Sustainable Development Goals gefordert sind, aufgenommen. Charakteristisch für dieses Konzept ist der Fokus auf die „Weltbürgerlichkeit“ eines jeden Menschen dieser Welt. Damit wird etymologisch auf den durch das Recht geschützten Bürger und dessen Mitgestaltung des Gemeinwesens angespielt. Gleichzeitig wird mit dieser Begriffswahl aber auch der Aufruf zum Engagement und zur Gestaltung aktiviert.

2. Konzepte und Zugänge

Dieser klare normative Fokus der UNESCO auf eine rechtsstaatliche, gerechte und nachhaltige Welt differenziert sich im wissenschaftlichen Diskurs aus. Dieser Diskurs speist sich aus der Aufnahme der UNESCO-Diskussion in die Wissenschaft (vgl. z. B. Wintersteiner

Wissenschaft-
licher Diskurs

et al. 2015), aus geschichtsbezogenen und theoretischen Reflexionen zur weltbürgerlichen Bildung in den Erziehungswissenschaften (vgl. Tremml 1996; Scheunpflug 2021; in systematischer Perspektive Seitz 2002) sowie einem angloamerikanischen Diskurs, der vor allem auf die Einführung der „Citizenship Education“ 2002 in Großbritannien (vgl. Kerr 2003) bzw. die Kritik derer, die dieses Fach eher global aufgestellt sehen wollten (vgl. Bourn 2010), zurückgeht.

Typologie der Ansätze

Eine Meta-Analyse bestehender Typologien von Global Citizenship Education unterscheidet auf Basis einer Analyse von neun bestehenden Typologien aus den Jahren 2006 bis 2015 nach Ansätzen, die sich explizit einer politikökonomischen Sprache bedienen, und jenen, die eher implizit als liberal, neoliberal oder kritisch kategorisiert bzw. in Mischformen wahrgenommen werden (vgl. Pashby et al. 2020). Diese Kategorisierung verweist darauf, dass das diesen Konzepten unterlegte Wirtschaftsverständnis zur Verringerung von Armut sowie dem Erreichen von Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit unterschiedlich ausfällt.

In der aktuellen Debatte um Global Citizenship Education lassen sich über diese unterschiedlichen Verständnisse von Wirtschaft und Gesellschaft hinaus folgende bedeutsame Themen ausmachen:

Utopischer Überschuss

Herausgestellt wird der *utopische Überschuss*, der sich mit dem Konzept globaler Weltbürgerschaft verbindet. Im Unterschied zur Staatsbürgerschaft erfahre die Weltbürgerschaft keine konkrete Realisierung: „Diese Spannung zwischen Anspruch und Realisierungsmöglichkeit bringt ein utopisches Element in Global Citizenship hinein. (...) Das heißt, die Tatsache, dass global citizenship als Status nicht realisiert werden kann, macht auf einen Mangel aufmerksam. Sie stimuliert unseren Möglichkeitssinn und orientiert unsere Praxis daraufhin, diesem Ideal einer friedlich organisierten, gerechten und demokratischen Weltgesellschaft (...) näher zu kommen“ (Wintersteiner et al. 2015, 13).

Transformativer Charakter

Kontrovers diskutiert wird der *transformative Charakter*, der mit Global Citizenship Education verbunden wird. Auf der einen Seite wird in den entsprechenden Konzepten die Rolle von Bildung und Forschung hinsichtlich der Transformation von Gesellschaft in Richtung Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit betont (vgl. Grobbaauer 2016; Wintersteiner et al. 2016; Singer-Brodowsky 2016). Auf der anderen Seite wird auf den subjektbezogenen Charakter jeglicher Bildung verwiesen (vgl. Scheunpflug 2019).

Von Bedeutung für das Konzept ist die *Reflexivität kolonialer Positionen*. So wird hervorgehoben, dass „der Begriff ‚Globales Lernen‘

für viele eng mit der Geschichte kolonialer Bildung verbunden ist. In ihm klingt die Erfahrung im eigenen Land an, dass lokale Lerntraditionen und Bildungsformen durch den Kolonialismus so nachhaltig abgewertet und zerstört wurden, dass Bildung bis heute fast überall auf der Welt eurozentrisch geprägt ist“ (VEM 2021). Kritisiert wird die fehlende postkoloniale Reflexivität (vgl. Danielzik 2013; Danielzik et al. 2013). Auf der anderen Seite wird auf die Gefahren einer präskriptiven Normativität hingewiesen (vgl. Scheunpflug 2017). Es ist das Verdienst dieses Diskurses, die Sensitivität für die Reflexion der eigenen Machtpositionen durch *critical whiteness* erhöht zu haben.

Reflexivität
kolonialer
Positionen

Intensiv werden curriculare Modelle diskutiert (z. B. im „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“) und deren Weiterentwicklung in kompetenzbasierte Modelle reflektiert. Eine Herausforderung stellt dabei die angemessene Modellierung von Kompetenzen dar (vgl. im Überblick Asbrand/Martens 2017). Die UNESCO hat einen Vorschlagskatalog entwickelt, zu dem acht Kompetenzen zählen – von der „Kompetenz zum vernetzten Denken“ über „normative Kompetenz“ hin zu „Selbstkompetenz“ (Rieckmann et al. 2017, 10). Wiek, Withycombe und Redman (2011) haben in ihrer Metaanalyse von 43 Entwürfen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung folgende Kompetenzen als notwendig destilliert: Systemdenken, antizipatorische Kompetenz, normative Kompetenz sowie strategische, interpersonale und interkulturelle Kompetenz. Bei aller Verschiedenheit ist diesen Modellen gemeinsam, dass sie nicht empirisch fundiert sind, sondern auf theoretischen Annahmen und konzeptionellen Ableitungen beruhen. Das in PISA 2018 unter dem Schlagwort „Global Competence“ vorgenommene large-scale-assessment von Kompetenzen der Global Citizenship Education, das zum ersten Mal ein Kompetenzmodell empirisch zu erheben versuchte, wurde angesichts der fehlenden Komplexität des Verständnisses von Weltbürgerschaft als nicht angemessen kritisiert (vgl. Sälzer & Roczen 2018; Conolly et al. 2019).

Kompetenz-
modellierung

3. Empirisches Wissen

Während im Kontext von *Global Citizenship Education* der normative Anspruch groß ist und die konzeptionellen Vorstellungen intensiv diskutiert werden, sind demgegenüber die empirisch gesicherten Erkenntnisse über die Frage, wie „Weltbürgerlichkeit“ gelernt wird, nicht besonders intensiv ausgeprägt (vgl. als internationalen Über-

blick Goren/Yemini 2017). Empirisches Wissen bezieht sich auf folgende Bereiche:

Studien zur Implementierung

Zum einen gibt es verschiedene *nationale Studien*, die die Strukturen zur Implementierung von Konzepten in den Blick nehmen. Herauszuheben sind dabei jeweils die Peer-Reviews des Global Education Network Europe, die inzwischen 13 solcher Prozesse in verschiedenen Ländern durchgeführt haben und einen Überblick über die Situation in den jeweiligen Ländern geben (vgl. GENE o. J.). Zudem gibt dieses europäische Netzwerk einen jährlichen Bericht über den Status der Implementierung von Globalem Lernen, der auf nationalen Daten von EU-Mitgliedsstaaten beruht (vgl. GENE 2019, 2018, 2017). Für Deutschland wurde mit dem regelmäßig erscheinenden Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, der 2021 zum siebten Mal erschienen ist (vgl. Bundesregierung 2021), ein Monitoring über die Implementierung des Themas geschaffen.

Lernforschung

Im Feld der *Lernforschung* gibt es bisher nur wenige Studien, die weltgesellschaftliche Lernprozesse nachzeichnen (vgl. Scheunpflug 2020; Krogull 2018; Richter 2018; Wagener/Krogull 2018). Dabei zeigt sich, dass sich bei Lernenden vier erreichte Orientierungen unterscheiden lassen:

- 1) Lernprozesse, die zu einer Orientierung an Asymmetrie führen und paternalistische Über- und Unterordnungen evozieren.
- 2) Lernprozesse, die neue gelernte Zusammenhänge in einen neuen *Nahbereich* verwandeln. Der Nahbereich der neu erfahrenen Situation wird an denjenigen der eigenen Kultur angedockt und Erfahrunginseln werden in das eigene Lebensumfeld hineingenommen. Globalität wird also wahrgenommen als die Addition von Nahbereichen.
- 3) Lernprozesse, die zu einer Orientierung an Authentizität und einer Verstärkung des Wunsches nach Konkretem führen. In diesem Fall orientiert sich das Verständnis von Weltgesellschaft an der Erwartung, jeweils authentisch und konkret weltgesellschaftliche Situationen zu verstehen.
- 4) Lernprozesse, die Orientierungen an Weltgesellschaft im Hinblick auf abstrakte Räume und Umgang mit Komplexität ermöglichen. In diesen Orientierungen steht eine auf globale Gerechtigkeit fokussierte, nicht abwertende, die Ressourcen des Anderen wahrnehmende Orientierung als Ergebnis von Lernprozessen im Mittelpunkt. Lernende sind in der Lage, individuelle Situationen einzuordnen und rechtsstaatliche Prinzipien in reflexive Handlungen zu übersetzen.

Diese Befunde decken sich mit anderen Untersuchungen, die die Risiken globaler Lernsettings für die Verfestigung von Paternalismus herausstellen und Möglichkeiten der Teilhabe betonen (vgl. Asbrand 2009; Kater-Wettstädt 2015).

Ein besonderes Feld der Lernforschung im Rahmen von Global Citizenship Education ist die Begegnungsforschung, da die internationale Begegnung in der Praxis häufig als eine besonders wirksame Methode zum weltbürgerlichen Lernen wahrgenommen wird. Forschung aus diesem Feld unterstützt die beschriebenen Herausforderungen weltbürgerlichen Lernens. Sie macht deutlich, dass Begegnungen nicht aus sich heraus zu weltbürgerlicher Bildung beitragen, sondern erst in der Kombination mit einer reflexiven Begleitung, biografischem Lernen und Möglichkeiten der Teilhabe wirksam werden (vgl. Krogull 2018).

Begegnungs-
forschung

Auch in der *Lehrforschung* gibt es bisher nur wenige Untersuchungen. Taube (2021) hat in ihrer Studie zu professionellen Überzeugungen von Lehrkräften zum Globalen Lernen zeigen können, dass für das Unterrichten der Umgang mit sozialer Komplexität die zentrale Herausforderung darstellt. In der Studie konnten vier unterschiedliche professionelle Orientierungen zum Umgang mit dieser sozialen Komplexität herausgearbeitet werden, wobei zwei Typen an Orientierungen zu einer Komplexitätsreduzierung durch die Lehrkraft führten, die es den Schülerinnen und Schülern nicht ermöglichte, selbst mit dieser Komplexität umgehen zu lernen. Eine weitere Orientierung zeigte eine theoretisierende Haltung, die keine weltgesellschaftliche Handlungskompetenz entstehen lässt. Nur ein Typ an Orientierung scheint der weltgesellschaftlichen Komplexität angemessen: Hier orientiert sich die Lehrkraft didaktisch an einem Umgang mit wertgebundenen Entscheidungen, welche die Schülerinnen und Schüler zu reflektieren lernen müssen.

Lehrforschung

Insgesamt ist in diesem Feld noch deutlich mehr empirische Forschung erforderlich, um die Komplexität weltgesellschaftlicher Lernprozesse zu verstehen und für Global Citizenship Education eine evidenzbasierte Basis zu ermöglichen.

4. Globalität und globale Bildungsakteure

Diese geringe empirische Durchdringung der Frage, wie weltbürgerliche Verantwortung gelernt wird, steht einer wachsenden transnationalen Bildungscommunity gegenüber. Transnationale Bildungsak-

Perspektiven verschiedener Akteure teure wie etwa die Aga-Khan-Stiftung oder OXFAM propagieren Global Citizenship Education, ohne jedoch die eingangs beschriebene politische Zielrichtung im Hinblick auf Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit explizit mitzutransportieren. Vielmehr fokussieren sie sich darauf, junge Menschen zu ermutigen, das Wissen, die Fähigkeiten und die Werte zu entwickeln, die sie benötigen, um sich in die Welt zu begeben (vgl. OXFAM o.J.). Diese Definition kommt eher einem Verständnis allgemeiner Bildung nahe denn einem expliziten Konzept zur politischen Bildung. Die chinesische Regierung propagiert ein Verständnis von Global Citizenship Education, das das Konzept der ‚harmonischen Gesellschaftsentwicklung‘ aufnimmt, damit den Blick auf die explizite Unterstützung der Menschenrechte verliert (vgl. Pan 2017) und stattdessen ‚Selbstkultivierung‘, ‚Gemeinschaft‘ und ‚Naturbeziehung‘ in den Mittelpunkt stellt (vgl. Benavot 2021). Das UNESCO Clearinghouse on Global Citizenship Education in Seoul dokumentiert in seiner Materialübersicht ein so breites Verständnis von Global Citizenship Education, dass letztlich *alle* Bildungsdomänen, die sich in irgendeiner Weise mit dem Blick auf die Welt beschäftigen, umfasst sind.

Entwicklungsperspektiven Insofern ist anzunehmen, dass sich Global Citizenship Education in zwei Richtungen entwickeln wird: eine, die der Agenda globaler Bildungsakteure folgend die Globalisierung affirmativ – je nach eigenem Standpunkt unterschiedliche Werte fokussierend – ausbuchstabiert und eine andere, die die kritische Perspektive im Hinblick auf Nachhaltigkeit, Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit in den Mittelpunkt stellt. Die Beschäftigung mit Global Citizenship Education wird sich deshalb nicht darauf verlassen können, dass mit dem Label jeweils das gleiche gemeint ist. Ein kritischer Blick bleibt unabdingbar.

Literatur

- Asbrand, Barbara 2009: Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias 2016: Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl., Ulm, S. 161-164
- Benavot, Aaron 2021: Are distinctive conceptions of global citizenship discernible in Asian education systems? Emergent concepts in the intended curriculum of 20 Asian and Pacific countries. In: ANGELCONFERENCE 2021. Paper Presentations, Abstract Books, S. 7

- Bourn, Doug 2010: Education for Sustainable Development and Global Citizenship – the UK Perspective. In: Chalkley, Brian/Haigh, Martin/Higgitt, David (Hg.): Education for Sustainable Development. Abingdon, S. 233-239
- Bundesregierung 2021: Bericht zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) für die 19. Legislaturperiode, Drucksache 19/28940
- Conolly, Joffy/Lehtomäki, Elina/Scheunpflug, Annette 2019: Measuring Global Competencies, GENE Policy Brief. Dublin
- Danielzik, Chandra-Milena 2013: Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36. Jg., H.1, S. 26-33
- Danielzik, Chanda-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel 2013: Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin
- GENE (Global Education Network Europe) 2017: The State of Global Education in Europe. Dublin
- GENE (Global Education Network Europe) 2018: The State of Global Education in Europe. Dublin
- GENE (Global Education Network Europe) 2019: The State of Global Education in Europe. Dublin
- Goren, Heela/Yemini, Miri 2017: Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. In: International Journal of Educational Research, H. 82, S. 170-183
- Grobbauer, Heidi 2016: Global Citizenship Education als transformative Bildung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP, H. 1, S. 18-22
- Kerr, David 2003: Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. In: Journal of Social Science Education, H. 2. <https://doi.org/10.4119/jsse-287>
- Kater-Wettstädt, Lydia 2015: Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung: der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster
- Krogull, Susanne 2018: Weltgesellschaft verstehen: eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen. Wiesbaden
- Pan, Su-Yan 2017: Reframing citizenship education in Beijing: competing views and strategies. In: Oxford Review of Education, 43. Jg., H. 6, S. 643-658
- Pashby, Karen/Costa, Marta da/Stein, Sharon/Andreotti, Vanessa 2020: A meta-review of typologies of global citizenship education. In: Comparative Education, 56. Jg., H. 2, S. 144-165. doi: 10.1080/03050068.2020.1723352
- OECD 2018: Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA global competence framework. Paris
- Richter, Sonja 2018: Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 4. Jg., H. 1, S. 17-22
- Rieckmann, Marco/Mindt, Lisa/Gardiner, Senan 2017: Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris

- Robertson, Robert (1998). Glocalization. Homogeneity and Heterogeneity in Space and Time. In: Beck, Ulrich (Hg.): *Perspectives of World Society*. Frankfurt/M., S. 192-220
- Sälzer, Christine/Roczen, Nina 2018: Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018: Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., H. 2, S. 299-316
- Scheunpflug, Annette 2017: Postkoloniale Theorien und Globales Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Ulm, S. 327-329
- Scheunpflug, Annette 2019: Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen, S. 63-74
- Scheunpflug, Annette 2020: Global Learning – Educational Research in an Emerging Field. In: *European Educational Research Journal*. doi: 10.1177/1474904120951743
- Scheunpflug, Annette 2021: Theorieangebote pädagogischer Klassiker für weltbürgerliche Erziehung. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung – ein Studienbuch*. Münster
- Seitz, Klaus 2002: *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/M.
- Singer-Brodowski, Mandy 2016: Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39. Jg., H. 1, S. 13-17
- Taube, Dorothea 2021: *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität weltgesellschaftlicher Themen*. Dissertation, Universität Bamberg
- Treml, Alfred K. 1996: Die Erziehung zum Weltbürger: Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 19. Jg., H. 1, S. 2-9
- VEM – Vereinte Evangelische Mission (2021): *Globales Lernen in Ökumenischer Perspektive*. <https://www.vemission.org/informieren/global-learning-in-ecumenical-perspective-gelep> (19.07.2021)
- Wagener, Marina/Krogull, Susanne 2018: Educating World Citizens – Empirical Implications and the Contribution of Geography Education. In: *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8. Jg., H. 2, S. 186-205
- Wiek, Arnim/Withycombe, Lauren/Redman, Charles L. 2011: Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. In: *Sustainability Science*, 6. Jg., H. 2, S. 203-218
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer Gertraud/Reitmeier-Juárez, Susanne 2015: *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. 2. Aufl., Wien

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

V. Methoden und Medien

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Andreas Füchter

Methoden der Diagnostik: Vorstellungen, Einstellungen und Wissen erfassen

1. Diagnostik im Politikunterricht – Grundlagen im Überblick

Guter und wirksamer Politikunterricht, der auf die politische Mündigkeit der Lernenden abzielt, greift deren sich schon früh entwickelnde Wahrnehmung der sozialen und politischen Welt produktiv durch zielgenaue Diagnoseverfahren auf. Noch vor der Erfahrung institutionalisierten Politikunterrichts in der Sekundarstufe I entwickeln Kinder und Jugendliche komplexere Vorstellungen von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in Zusammenhang mit politisch-normativen Fragestellungen und Kontroversen. Dabei nehmen die Schüler/-innen als aktive Lernsubjekte – zunehmend durch die frühere Verfügbarkeit digitaler Medien – informell Teilbereiche politischer Auseinandersetzungen und Öffentlichkeit wahr, erwerben darauf bezogenes, häufig unstrukturiertes Weltwissen und entwickeln erste politische Einstellungen (vgl. dazu auch Mosch 2013, 30 ff.). Weiterhin werden politische und moralische Wertpräferenzen (u. a. für *Gleichwertigkeit*, *Gerechtigkeit*, *Freiheit*) bereits durch Sozialisation in der vorschulischen Erziehung, im Unterricht der Primarstufe sowie in der familiären Erziehung vermittelt und teilweise auch reflektiert. Dabei kann aufgrund der sozialen Diversität in vielen realen Lerngruppen von einer erheblichen Heterogenität der Lernausgangslagen als Regelfall ausgegangen werden. Aufgabe professioneller Politiklehrkräfte ist es daher, das komplexe Gefüge von politischen und sozialen Vorstellungen, Einstellungen und Vorwissen der Lernenden diagnostisch zu erfassen, um einen gleichermaßen schüler- und problemorientierten Unterricht planen und durchführen zu können. Mirka Mosch betont in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung *formativer* Diagnoseverfahren: „Für Lehrende ergibt sich somit die zentrale Aufgabe, diese vielfältigen Vorstellungen zu erheben, zu analysieren und zu verstehen und diese (diagnostischen) Erkenntnisse bestmöglich in die Planung des Unterrichts einzubeziehen, damit fruchtbare Lehr-/Lernprozesse möglich werden“ (Mosch 2014, 415). Diagnostik dient nach dieser

Formative
Diagnose
komplexer
Lernaus-
gangslagen

Zahlreiche
Funktionen
der Diagnostik
für den
Unterricht

Auffassung primär einer subjektorientierten, adaptiven sowie differenzierenden Unterrichtsplanung. Dabei sollte allerdings ein reduktionistisches Verständnis von Diagnostik als bloße Methodik zur Erhebung von Lernausgangslagen vermieden werden, weil auch *lernprozessbegleitende*, *bewertungsorientierte* und *evaluative* Diagnoseverfahren zumindest in der schulischen politischen Bildungspraxis faktisch bedeutsam sind und zudem entsprechenden Professionsstandards genügen sollten (vgl. KMK 2005; Ingenkamp/Lissmann 2005, 13; Massing 2006; Weber 2016). Das damit einhergehende latente Spannungsverhältnis der Diagnosezwecke *Förderdiagnostik* und *Leistungsdiagnostik* kann vor dem Hintergrund schulischer Bewertungsverpflichtung nicht einseitig aufgelöst werden (vgl. Langner 2007, 59), sondern sollte vielmehr situativ differenziert akzentuiert werden, auch weil ein fachbezogenes Diagnostizieren noch weitere Funktionen für einen guten und wirksamen Politikunterricht haben kann. Fachbezogene Diagnostik ...

- ermöglicht differenziertere Bedingungsanalysen und ist damit eine wichtige Voraussetzung allgemeiner Unterrichtsplanung,
- kann wertvolle Informationen für eine differenzierende Unterrichtsausgestaltung liefern („Diagnostik on the fly“),
- ist eine praktische Voraussetzung für lernwirksames Üben und Festigen,
- eröffnet Perspektiven für individualisierende Begabtenförderung,
- ist Voraussetzung einer strukturierten Analyse von Lernergebnissen und Lernfortschritten,
- dient einer transparenten und fairen Leistungsbewertung,
- eröffnet die Möglichkeiten einer inhaltsbezogenen Unterrichts-evaluation.

Fachbezogenes Diagnostizieren im (gefächerten) Unterricht bedeutet die Planung und Nutzung

- *abgestimmter, eingebetteter Unterrichtselemente* in Form gestalteter Diagnoseansätze
- zur Diagnose des fachbezogenen *Kompetenz- und Wissenserwerbs*, der *Einstellungen* sowie der *allgemeinen Lernausgangslage* einer Lerngruppe (*Diagnosegegenstand*),
- bestehend aus funktional passenden *Diagnoseinstrumenten* und *Diagnosemethoden*,
- gemäß des jeweiligen, übergeordneten *Diagnosezwecks*.

(Definition leicht modifiziert nach Fächter 2011a: 72)

Die Herausforderung schulischer Diagnosepraxis spiegelt sich in einer entsprechenden Definition von *fachdidaktischer* Diagnostik (siehe Kasten S. 422), die sich aus der diagnostischen Planungsfrage ergibt:

Was („*Diagnosegegenstand*“) wird mit welchen Mitteln („*Diagnosemethoden/Diagnoseinstrumente*“) zu welchem Zweck („*Diagnosezweck*“) wie genau („*praktische Gestaltungsvariablen*“) diagnostiziert?

Als *Diagnoseansatz* wird der didaktisch-methodische Gesamtzusammenhang des jeweiligen diagnostizierten Bereichs von Wissen, Können und Einstellungen („*Diagnosegegenstand*“), der spezifischen Zielsetzung eines Diagnosevorhabens („*Diagnosezweck*“) sowie der dazu funktional geeigneten Diagnosemethoden bzw. Diagnoseinstrumente in ihrer konkreten diagnostischen Verwendung („*Gestaltungsvariablen*“) bezeichnet.

Diagnoseansatz

Schulpraktische Diagnoseansätze bestehen, egal ob Lehrkräfte ihre Diagnose reflektiert planen oder eher beiläufig lernprozessbegleitend praktizieren, dabei letztlich immer aus der zweckorientierten Wahrnehmung eines ausgewählten Lernbereichs mithilfe mehr oder minder aufwendiger Diagnoseverfahren. Die Bedeutung der Gestaltungsvariablen im Einzelnen:

Diagnosefokus: Im Fokus der Diagnose können der Verlauf und die Dynamik längerfristiger Lehr/Lernprozesse stehen (z. B. der Verlauf einer Fallanalyse, eines Experiments, eines Projekts oder interaktiver Makromethoden wie ProKontra-Debatte oder Planspiel), der Diagnosefokus ist dann *prozessbezogen*. Alternativ dazu kann eine eher isolierte Lern- oder Leistungssituation oder auch ein gegenständliches Lernprodukt diagnostisch fokussiert werden (*Situations-/Performanzbezug*, z. B. die Ergebnispräsentation einer Umfrage, die Präsentation eines Lernplakats, der Vortrag einer selbst verfassten Rede, die Veröffentlichung eines politischen Urteils in Form eines Kommentars u. v. m.).

Diagnosefokus

Diagnoseinteresse: In enger Verbindung zum Diagnosezweck und zum Diagnosefokus steht das Diagnoseinteresse. Im Interesse sowohl der Förder- als auch der Leistungsdiagnostik können der gegenwärtig erreichte Stand des Wissens- oder Kompetenzerwerbs oder gegenwärtige Einstellungen stehen, also *statusbezogen* diagnostiziert werden. Sollen dagegen die jeweiligen Entwicklungen des Kompetenz- und Wissenserwerbs mit ihren spezifischen Zuwächsen wahrgenommen werden, wird *entwicklungsbezogen* diagnostiziert.

Diagnoseinteresse

Diagnosemodus *Diagnosemodus:* Diese Variable beschreibt die zeitliche Gestaltung des Diagnoseansatzes. So besteht die Möglichkeit einer *kontinuierlichen* Diagnose, beispielsweise in Form der teilnehmenden Beobachtung; in aller Regel diagnostiziert die Lehrperson allerdings nur *punktuell*. Dabei kann der Diagnosezeitpunkt am Beginn einer Unterrichtsreihe liegen (*formative* Diagnose) und die Erhebung des Lernstandes zum Ziel haben. Ebenso ist eine Diagnose zur Feststellung des Lernfortschritts am Ende von Teilsequenzen oder der ganzen Unterrichtseinheit in unterschiedlichen Formen der Leistungsüberprüfung üblich (*summative* Diagnose). Soll der Ertrag einer gesamten Unterrichtseinheit diagnostiziert und mit den Lernenden mit dem Anspruch der Metakognition reflektiert werden, ist der Diagnosemodus *evaluativ*.

Sozialform der Diagnose *Sozialform der Diagnose:* Ein praktisch besonders relevanter Aspekt der Gestaltung eines Diagnoseansatzes stellt die Wahl der Diagnoseform dar, wobei zwischen *Selbstdiagnose* und *Fremddiagnose* zu unterscheiden ist. Als Selbstdiagnose bezeichnet man die Diagnose des Kompetenzerwerbs ausschließlich durch die Lernenden, die überwiegend individuell, aber auch in Kleingruppen (z. B. summativ oder evaluativ am Ende einer Gruppenarbeitsphase) erfolgen kann. Dazu gehört klassischerweise die Arbeit mit Selbsteinschätzungsbögen oder Checklisten. Fremddiagnose bezeichnet dagegen die Diagnose durch Dritte. Dies ist in der Regel die Lehrperson, es können aber auch Mitlernende sein, die an anderen Lernaufgaben oder in anderen Teilgruppen lernen. Seltener erfolgt die Diagnose durch externe Personen wie Fachberater, Zweitkorrektoren, mitunter auch Eltern, die beispielsweise Hausaufgaben begleiten.

Methoden und Instrumente *Diagnosemethoden und Diagnoseinstrumente:* Für eine zielführende Diagnostik ist die Wahl funktional geeigneter Diagnosemethoden bzw. Diagnoseinstrumente entscheidend, wobei auf eine inhaltliche Passung zum jeweiligen Diagnoseansatz mit seinem spezifischen Diagnosezweck geachtet werden muss. Für die unterrichtspraktische Realisierung eines Diagnoseansatzes ist von zentraler Bedeutung, dass die zahlreich vorhandenen Diagnosemethoden und Diagnoseinstrumente ressourcenschonend in die spezifischen Lern- und Anforderungssituationen des Fachunterrichts integriert werden. Aus diesem Grund werden in den folgenden Textabschnitten auch digitale Umfragetools beachtet, die die Diagnosearbeit erheblich entlasten können.

2. Diagnose von Einstellungen

Die Diagnose von politischen Einstellungen der Lernenden zu einzelnen Themen des Politikunterrichts ist aufgrund von deren Kontroversität nicht nur sachadäquat, sondern im Sinne politikdidaktischer Professionalität im Kontext des Beutelsbacher Konsenses zwingend erforderlich. Politikunterricht kann die hohe Komplexität politischer, sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Wirklichkeit und die damit verbundenen strukturellen Probleme, Kontroversen und Konfliktlinien nur in didaktisch reduzierter Form den Lernenden zur Analyse und Urteilsbildung anbieten. Allerdings ist es für eine fachdidaktisch verantwortungsvolle Erschließung einer Thematik mindestens erforderlich, die entsprechenden (Vor-)Einstellungen der Lernenden hinsichtlich der drei Ebenen der Kontroversität zu erkunden und seitens der Lehrkraft auch diagnostisch wahrzunehmen:

- a) Kontroversen um die Priorität von Werten,
- b) Kontroversen um die Priorität von konkreten, miteinander harmonisierenden oder konfliktuierenden Zielen,
- c) Kontroversen um die Wahl legitimer und effektiver Mittel zur Zielerreichung.

Ohne das Begreifen und den reflektierten Umgang mit der Entscheidungsoffenheit politischer Kontroversen unter Einbezug aller drei Ebenen der Kontroversität – allerdings im Rahmen des aufgeklärten Fundamentalkonsenses des Verfassungskerns – ist *demokratische* Mündigkeit nicht möglich.

In der Übersicht auf S. 426 f. werden einzelne Diagnosemethoden und -instrumente zur Wahrnehmung und Reflexion von (Vor-)Einstellungen anhand von Praxisbeispielen vorgestellt und der jeweilige Diagnoseansatz mittels der vier Gestaltungsvariablen näher charakterisiert.

3. Diagnose verschiedener Wissensarten als Teilbereiche politischer Vorstellungen

Im kompetenzorientierten Politikunterricht muss gegenüber einem bloß stofforientierten Unterricht von einem komplexeren Wissensbegriff ausgegangen werden, was praktische Auswirkungen auf eine adäquate Wissensdiagnostik hat. Die in der Lernpsychologie weitverbreitete Unterscheidung von *deklarativen*, *prozeduralen*, *konditio-*

Diagnose von
Einstellungen
im Kontext
politischer
Kontroversität

Tabelle 1: Diagnose von Einstellungen (eigene Darstellung)

| Diagnosegegenstand: (Vor-)Einstellungen | | | | | |
|---|--|-----------|-------------|------------------------|--|
| Diagnosezweck: Förderdiagnostik | | | | | |
| Diagnosemethode | Beispiel | Fokus | Interesse | Modus | Form |
| Meinungsspektrum | Meinungsspektrum zum Thema Globalisierung (Füchter 2010, 80) mit 5 bis 10 auf ein Thema bezogenen Aussagen, z. B.: <i>Globalisierung führt zu mehr Wohlstand und Sicherheit in Deutschland.</i> <i>Globalisierung produziert kulturelle und religiöse Konflikte.</i> <i>Globalisierung kann politisch gesteuert werden.</i> | Situation | Status | punktuell: formativ | Fremddiagnose durch Lehrkraft: Nimmt eine Lerngruppe die Ambivalenzen dieses komplexen sozialen Wandlungsprozesses angemessen wahr? |
| Streitlinie | Erhebung von Einstellungen zu konkreten politischen Entscheidungsfragen innerhalb einer Werte-Ziele-Mittel-Relation sowie diese stützende Argumente: <i>Sollte der (Teil-)Lockdown durch stärkere Bewegungseinschränkungen zum Ziel des Infektionsschutzes regional verschärft werden, obwohl dadurch Freiheitsrechte weiter temporär eingeschränkt werden?</i> | Prozess | Entwicklung | punktuell: formativ | Fremddiagnose und Selbstdiagnose durch reflexive Verortung in Tab. 2 |
| Vier-Ecken-Spiel | Mögliche Reaktionen auf verschiedene gravierende „Stammischparolen“ anhand von Beispielen: 1. ignorieren/übergehen, 2. eine irnhaltliche Diskussion beginnen, 3. irritieren/kontern, 4. begründeter Gesprächsabbruch. | Situation | Status | punktuell: formativ | Selbstdiagnose: Wie würde ich aufgrund welcher Grenzzeichen reagieren? |

| Diagnosegegenstand: (Vor-)Einstellungen | | | | | |
|---|--|-----------|-------------|------------------------|--|
| Diagnosezweck: Förderdiagnostik | | | | | |
| Diagnosemethode | Beispiel | Fokus | Interesse | Modus | Form |
| sozialwissenschaftlicher Befragungsbogen | Anonyme Befragung eines Oberstufenkurses mittels des Befragungsbogens aus der Leipziger Autoritarismus-Studie 2018 „Flucht ins Autoritäre“ von Oliver Decker/Elmar Brähler (Hg.) und Vergleich mit den repräsentativen Umfrageergebnissen. | Prozess | Entwicklung | punktuell: formativ | Fremddiagnose durch eine Teilgruppe von Mitschüler/-innen |
| Digitale Diagnoseinstrumente zur Online-Diagnose | | | | | |
| Mentimeter (oder andere Umfragetools): Tool Scales | Anonyme Befragung eines Leistungskurses mittels des digitalen Tools Scales (Scales als Slider-Chart) zu folgenden Thesen: – Elemente von Populismus gehören zur demokratischen Auseinandersetzung dazu und sind legitim. – Populismus als Strategie der Opposition ist in parlamentarisch-repräsentativen Demokratien legitim. – Populismus kann einen sinnvollen Beitrag zur Rationalität politischen Streits leisten. | Situation | Entwicklung | punktuell: formativ | Selbstdiagnose zur Reflexion der eigenen Haltung zum politischen Phänomen des Populismus |
| Mentimeter: Tool Ranking | Anonyme Befragung einer Lerngruppe Jahrgangsstufe 10 zum Thema mittels des digitalen Tools Ranking zu folgender Frage: Welche Merkmale sind für eine moderne Demokratie besonders wichtig? | Situation | Entwicklung | punktuell: formativ | Fremddiagnose durch Lehrkraft |

Dimensionen des Wissens als diagnostisch relevante Teilbereiche politischen Deutungs-wissens

nalen sowie *metakognitiven* Bereichen des Wissens (nach Dubs 2009, vgl. Anderson/Krathwohl 2001) wird von Peter Henkenborg für die Politikdidaktik stringent konkretisiert (vgl. Henkenborg 2011, 117-120), wobei die vier Wissensdimensionen als Teilbereiche eines komplexen *politischen Deutungswissens* gedacht werden. Der Begriff *Vorstellungen* sollte im Rahmen einer fachbezogenen Wissensdiagnostik genau in dieser Mehrdimensionalität verwendet werden, gegenüber einer unterkomplexen Vereinfachung (Gleichsetzung: *Vorstellungen* = *lexikalische Basislexeme*), die aufgrund einer verkürzten Rezeption linguistischer Modelle in der Politikdidaktik mitunter vorkommt. Zentrale Wissensarten sind:

Faktenwissen

a) *Faktenwissen* (als erster Teilbereich deklarativen Wissens): Im Bereich des Faktenwissens muss unterschieden werden zwischen *empirischem Faktenwissen* als statistisch ermittelbaren Kenntnissen über Sachverhalte in der politischen, sozialen, wirtschaftlichen Realität (*datenbasiertes Wissen*) einerseits und *terminologischem Faktenwissen* andererseits. Gemeint ist damit die Bedeutung von fachsprachlichen Begriffen, also die lexikalische Definition von Fachtermini wie beispielsweise *Bundestagsabgeordneter*, *freies Mandat* oder *Fraktionsdisziplin*. In Lernaufgaben wird empirisches Faktenwissen häufig durch Lernmaterialien wie Statistiken und Diagramme den Lernenden zugänglich gemacht, terminologisches Faktenwissen dagegen durch Sachtexte, Definitionen und Verfassertexte.

Konzept-wissen

b) *Konzeptwissen* (als zweiter Teilbereich deklarativen Wissens, auch: „Politische Vorstellungen“): Das Konzeptwissen bildet nach der Auffassung zahlreicher Politikdidaktiker/-innen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011) *den Zentralbereich politischen Wissens*. Er integriert (fachliche) *Allgemeinbegriffe* eines sozialen Teilsystems (politisches System, Wirtschaft usw.) wie beispielsweise Demokratie, Regierung, Markt sowie die für die Förderung der Analyse- und Urteilskompetenz erforderlichen *Fachkategorien* (beispielsweise Macht, Interesse, Herrschaft, Gemeinwohl u. v. m.). Weiterhin gehören Modelle, Erklärungsansätze, Theorien der Sozialwissenschaften (beispielsweise Demokratietheorien, wirtschaftspolitische Konzeptionen, Gesellschaftstheorien, Theorien der internationalen Beziehungen u. v. m.) zum Bereich des politisch-sozialwissenschaftlichen Konzeptwissens. Lernende entwickeln bezüglich sozialer Zusammenhänge eigene Alltagstheorien und Deutungsmuster, die man als den Wissensbereich der *Individualkonzepte* bezeichnet. Fachbezogene Diagnose sollte sich insbesondere um die Diagnose dieser *Prä-*

konzepte bemühen, wenn im Folgeunterricht eine Veränderung („conceptual change“) oder gar Korrektur von sachlich inadäquatem Vorwissen von Lernenden („Fehlkonzepte“) als erforderlich angesehen wird. Konzeptuelles Vorwissen lässt sich insbesondere durch verschiedene Varianten des Sammelns und der Strukturierung von Begriffen, Beispielen, Erklärungsansätzen, Problemen und auch Fragen diagnostizieren. Besonders geeignet dafür sind kreativ-produktive Diagnosemethoden, bei denen das Wissen in Form eines Lernprodukts (beispielsweise Mindmap, Concept-Map, für jüngere Jahrgangsstufen auch Collage) vergegenständlicht wird und dabei auch die Strukturvorstellungen der Lernenden wahrnehmbar werden (vgl. dazu ausführlich Mosch 2013).

c) *Prozedurales Wissen*: Diese Wissensart meint das Wissen über Prozeduren zur Lösung von Problemen und Aufgaben innerhalb des Unterrichts sowie in lebensweltlichen Handlungssituationen. Für das lebensweltliche Realhandeln der Lernenden ist mit engem Bezug zur Handlungskompetenz das Wissen über Möglichkeiten und Strategien („Verfügungswissen“) sowie Ziele und Bedingungen („Orientierungswissen“) politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Handelns ein wichtiger Aspekt prozeduralen Wissens verbunden.

Prozedurales
Wissen

d) *Konditionales Wissen*: Gemeint ist das Wissen um die situativen Voraussetzungen von politischem, wirtschaftlichem und sozialem Handeln, also eines kontextabhängigen Wissens um die Eigenart von Handlungssituationen. Dazu gehören Aspekte wie das Wissen um Handlungsalternativen, Verwirklichungschancen und Handlungsrestriktionen. Das konditionale Wissen kann sich auf das (Probe-) Handeln der Lernenden im Unterricht beziehen, aber auch das Wissen um reale Handlungssituationen professioneller Akteure (Parteien, Unternehmen usw.) gehört zu diesem Wissensbereich.

Konditionales
Wissen

e) *Metakognitives Wissen*: Die Wissensart Bildungswissen bezeichnet das selbstreflexive Wissen über die Bildungsbedeutsamkeit von Lerngegenständen. Lernende können damit am Ende von Lernprozessen erläutern, warum das Thema und der Problemgehalt einer bestimmten Lernaufgabe gesellschaftlich bedeutsam und subjektiv als relevant angesehen werden können oder sollten.

Metakogni-
tives Wissen

Die Auswahl einer zielführenden Diagnosemethode ist also nur dann möglich, wenn die zu diagnostizierende Wissensart *konkret* bestimmt wird, weshalb im folgenden Methodenüberblick die entsprechende Passung anhand von Beispielen veranschaulicht wird.

Tabelle 2: Diagnose von Wissen (eigene Darstellung)

| Diagnosegegenstand: verschiedene Wissensarten | | | | | | |
|---|--|---------|-----------|------------------------|--|--|
| Diagnosezweck: Förderdiagnostik (ggf. auch Leistungsdiagnostik) | | | | | | |
| Diagnosemethode | Beispiel | Fokus | Interesse | Modus | Form | |
| Satzergänzungen | Wissensart: a) (1) terminologisches Faktenwissen Satzergänzung: <i>Direkte und repräsentative Demokratie unterscheiden sich insbesondere dadurch, dass ...</i> | Prozess | Status | punktuell: formativ | Fremddiagnose oder Selbstdiagnose („ <i>Teste dein Wissen</i> “) | |
| Schätzaufgaben | Wissensart: a) (2) empirisches Faktenwissen Ordnungs- oder Zuordnungsaufgabe: <i>Sortieren Sie folgende Staaten hinsichtlich ihres CO₂-Ausstoßes (pro Kopf): Äthiopien, Brasilien, China, Deutschland, Indien, Japan.</i> | Prozess | Status | punktuell: formativ | Fremddiagnose oder Selbstdiagnose | |
| Concept-Mapping | Wissensart: b) Konzeptwissen <i>Lernende entwickeln ausgehend von 10 bis 15 Schlüsselbegriffen zu einem Themenbereich Concept-Maps (strukturierte Begriffsnetze), die vorgestellt und durch die Lehrkraft diagnostisch interpretiert werden (Leitfragen dazu bei Mosch 2014, 420).</i> | Prozess | Status | punktuell: formativ | Fremddiagnose durch Lehrkraft | |
| Prozess-Puzzle | Wissensart: c) prozedurales Wissen <i>Lernende bekommen die Schritte eines Gesetzgebungsprozesses oder einer Tarifaufeinanderetzung als Puzzleteile und müssen die Abfolge festlegen.</i> | Prozess | Status | punktuell: formativ | Fremddiagnose oder Selbsttests | |

| Diagnosegegenstand: verschiedene Wissensarten | | | | | | |
|--|--|-----------|-----------|-------------------------|---------------------------------------|--|
| Diagnosezweck: Förderdiagnostik (ggf. auch Leistungsdiagnostik) | | | | | | |
| Diagnosemethode | Beispiel | Fokus | Interesse | Modus | Form | |
| Schreibgespräch | Wissensart: d) <i>konditionales Wissen</i> Lernende erörtern folgende Frage in einem schriftlichen Meinungsaustausch: <i>Wenn Regierungsbildung zum Problem wird – unter diesen Bedingungen wären Neuwahlen die bessere Alternative ...</i> | Prozess | Status | punktuell: formativ | <i>Fremddiagnose oder Selbsttests</i> | |
| Lerntagebucheintrag | Wissensart: e) <i>metakognitives Wissen</i> Lernende schreiben zu einem erarbeiteten Thema einen Reflexionsbeitrag: <i>Die politische Diskussion um die Absenkung des Wahlalters – politische Bedeutung und mein persönliches Urteil</i> | Situation | Status | punktuell: evaluativ | <i>Fremddiagnose</i> | |
| Digitale Diagnoseinstrumente zur Online-Diagnose | | | | | | |
| Mentimeter (oder andere Umfrage-Tools): Tool <i>Word Cloud-Brainstorming</i> | Wissensart: <i>Konzeptwissen</i> Anonymes Brainstorming in einer Lerngruppe Jahrgangsstufe 9 mit automatischer Erstellung einer Word Cloud zur Einstiegsfrage: <i>Welche Ziele sollte ein nachhaltiges Unternehmen anstreben?</i> | Situation | Status | punktuell: formativ | <i>Fremddiagnose durch Lehrkraft</i> | |
| Mentimeter: Tool <i>Multiple-Choice-Quiz</i> | Wissensart: <i>Faktenwissen</i> Lernerfolgskontrolle durch ein Multiple-Choice-Quiz zu Aufgaben, Zusammensetzung, Organisation und Rechten der fünf Verfassungsgänge. | Situation | Status | punktuell: summativ | <i>Selbstdiagnose</i> | |

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

4. Diagnose von Kompetenzen mittels komplexerer Diagnoseverfahren

Verfahren und Instrumente zur Diagnose von *Fachkompetenzen* sind noch immer ein Desiderat der Politikdidaktik, obwohl entsprechende Kompetenzmodelle – insbesondere das der GPJE – in der letzten Dekade in zahlreiche Kerncurricula und entsprechende Bildungsstandards der Bundesländer für Fächer der politischen Bildung eingegangen sind (vgl. z. B. HKM 2015). Dabei gelten politische *Urteilsfähigkeit*, *Handlungsfähigkeit* sowie fachbezogene *Methodenkompetenz* als Kernbestand an Politikkompetenzen, die länderabhängig durch andere Kompetenzbereiche ergänzt werden (u. a. Sachkompetenz, Analysekompetenz, Konfliktfähigkeit, Gestaltungskompetenz). Die Diagnose politischer und auch ökonomischer *Handlungsfähigkeiten* hat die Ausgestaltung entsprechender Anforderungssituationen zur Voraussetzung (vgl. May 2015, 65 f.), in denen die praktische Handlungsfähigkeit der Lernenden als tatsächliche *Performanz* bezogen auf die jeweils erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten direkt beobachtbar ist. Besonders geeignet dafür sind längere Interaktionsphasen im Rahmen entsprechender Makromethoden, wobei als Diagnoseinstrument graduierte Kompetenzraster mit konkreten Indikatoren genutzt werden (vgl. Fächter 2010, 100-106). Zur Diagnose der Fähigkeit, fachtypische Arbeitstechniken und Mikromethoden zielführend zu nutzen, können einfache Assessmentsituationen der Material- oder Quellenanalyse dienen (vgl. Fächter 2010, 107 f.; 2015b, 54). Eine Diagnose der *politischen Urteilsfähigkeit* auf Grundlage rein mündlicher Interaktion ist erfahrungsgemäß nur bedingt aussagekräftig, weil die mehr oder minder spontane Stellungnahme der Lernenden dabei in der Regel nur kursorisch begründet werden kann. Als diagnostisch gewinnbringender, allerdings auch aufwendiger, hat sich die diagnostische Analyse schriftlich ausgearbeiteter Urteile erwiesen, weil entsprechende Schreibprodukte häufig komplexer begründet werden, beispielsweise im Rahmen von Klausuren (vgl. Massing 2006, 156 f.; Fächter 2015a).

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hg.) 2001: A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York
- Fächter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen

Diagnose von
Handlungs-
fähigkeiten ...

... und politi-
scher Urteils-
fähigkeit

- Füchter, Andreas 2011a: Pädagogische und didaktische Diagnostik – eine schulische Entwicklungsaufgabe mit hohem Professionalitätsanspruch. In: Füchter, Andreas/Moegling, Klaus (Hg.): Diagnostik und Förderung. Teil 1: Didaktische Grundlagen. Bd. 14. Immenhausen, S. 45-83
- Füchter, Andreas 2015a: Grundlagen politischer Urteilsbildung (und der Diagnose politischer Urteile). In: Wirtschaft + Politik, H. 2, S. 1-11
- Füchter, Andreas 2015b: Wege zur individuellen Förderung. Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Wochenschau. Sonderausgabe, Juni/Juli 2015: Heterogenität, S. 46-59
- Henkenborg, Peter 2011: Wissen in der politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 111-132
- Hessisches Kultusministerium (HKM) 2015: Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. POLITIK UND WIRTSCHAFT. Wiesbaden
- Horstkemper, Marianne 2006: Fördern heißt diagnostizieren. In: Diagnostizieren und Fördern. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze, S. 4-7
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban 2008: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Aufl., Weinheim
- Langner, Frank 2007: Diagnostik als Herausforderung der Politikdidaktik. In: Schattschneider, Jessica (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Frankfurt/M., S. 58-70
- Lutter, Andreas 2009: Wie sich Schülerinnen und Schüler „Integration“ vorstellen. (Elektronische Ressource) Oldenburg, Univ., Diss. (urn:nbn:de:gbv:715-oops-9809)
- Massing, Peter 2006: Bildungsstandards als Diagnoseinstrument für den Politikunterricht. In: Richter, Dagmar/Schelle, Carla (Hg.): Politikunterricht evaluieren. Baltmannsweiler, S. 141-160
- May, Michael 2015: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien – eine Skizze. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 50-68
- Mosch, Mirka 2011: Verstehen statt bewerten. Zu den Problemen und Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung. In: Polis, H. 2, S. 14-16
- Mosch, Mirka 2013: Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen. Dissertation an der Universität Gießen. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/pdf/MoschMirka_2013_02_21.pdf (07.03.2016)
- Mosch, Mirka 2014: Methoden der Diagnostik: Vorstellungen und Vorwissen erfassen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 415-423
- Weber, Birgit 2016: Diagnostik – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: zdg (zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften), H. 1, S. 1-10

Hannes Strelow

Methoden des Beginns: Unterrichtseinstiege

Unterricht als
bewusst
geschaffene
„Situation“

Unterricht im weitesten Sinne – in der Schule, der Universität, den Institutionen der Erwachsenenbildung und der beruflichen Fort- und Weiterbildung – ist kein sich natürlich entwickelnder Prozess, sondern etwas ganz und gar Künstliches, Konstruiertes, pointiert ausgedrückt sogar ein Zustand, der den Lernenden Zwang auferlegt. Daher ist streng genommen alles, was im Unterricht „passiert“, eine bewusst geschaffene „Situation“. Selbstverständlich lebt jeder (gute) Unterricht von einer Portion Spontaneität, wie sie jede kommunikative Interaktion auszeichnet, aber grundsätzlich ist alles das, was zwischen dem Anfang und dem Ende jeder Unterrichtsstunde abläuft, mit einer speziellen didaktischen Absicht vorgeplant. Dies gilt auch und vor allem für Unterrichtseinstiege, die sowohl Referendar/-innen als auch Lehrkräfte häufig vor eine Herausforderung stellen: In der Hoffnung, einen „klassischen“, informierenden oder anknüpfenden Stundenbeginn zu vermeiden, sucht man nach passenden Materialien, entwickelt Ideen, verwirft sie wieder und hat am Ende zuweilen mehr Zeit mit der Planung des Einstiegs als mit der eigentlichen Stunde zugebracht. Dabei gerät manchmal der Umstand, dass Einstiege nicht Selbstzweck, sondern Grundlage einer gelungenen Stunde sind, aus dem Blick (vgl. Lach/Massing 2006, 210).

Dieser Beitrag verfolgt deshalb das Ziel, planerische Anregungen für Unterrichtseinstiege vorzustellen, die sich in der Praxis bewährt haben. Neben aufwendigeren Einstiegstypen werden dabei ebenso „klassische“ Anfangssituationen berücksichtigt, die in bestimmten Situationen nach wie vor ihre Berechtigung haben.

1. Allgmeindidaktische Funktionen von Unterrichtseinstiegen

Unterrichtseinstiege sind eigenständige didaktische Unterrichtsphasen, die in der Regel am Beginn einer Unterrichtsstunde stehen (vgl. Greving/Paradies 2012, 12). Grundsätzlich unterschieden werden in der allgemeinen Didaktik *Reiheneinstiege* und *Stundeneinstiege*: Während Reiheneinstiege neue thematische Unterrichtseinheiten eröff-

Reihen- und
Stunden-
einstiege

nen, sind Stundeneinstiege kurze Phasen zu Beginn einer Einzelstunde, die die Bearbeitung eines politischen (Teil-)Problems oder (Teil-)Konflikts einleiten. Von Reihen- und Stundeneinstiegen zu unterscheiden sind die sogenannten Stundeneröffnungsrituale, die in der Regel keinen oder nur einen geringen thematischen Bezug haben (vgl. ebd., 16 ff.) und im Folgenden keine weitere Rolle spielen werden.

Grundlegend haben Unterrichtseinstiege allgemeindidaktische und fachdidaktische Funktionen, wobei sich die fachdidaktischen häufig aus den allgemeindidaktischen Funktionen ergeben – so ist zum Beispiel das „Fragen provozieren“ zunächst eine allgemeindidaktische Funktion; die Nennung der ganz konkreten Frage, die sich aus dem Einstieg ergeben soll und vorher durch die Lehrkraft antizipiert wurde, ist hingegen die fachdidaktische Funktion des Unterrichtseinstiegs:

Im Politikunterricht werden häufig Karikaturen, provozierende Zeitungüberschriften und manchmal auch Statistiken verwendet, um eine Stunde oder eine Reihe zu eröffnen. Und häufig gelingt es den Schüler/-innen auch bravourös, diese zu Beginn einer Stunde eingesetzten Medien korrekt zu beschreiben oder sogar zu analysieren, womit allerdings eher methodische Lernziele in den Mittelpunkt des Stundenbeginns rücken. Ein solch methodischer Schwerpunkt des Einstiegs könnte jedoch in Hinblick auf die Lernprogression gerade bei lernschwächeren Schüler/-innen zu Schwierigkeiten führen, da eine wesentliche Funktion von Anfangssituationen nicht bedacht wurde: Unterrichtseinstiege sollen (und müssen) die Schüler/-innen für die Bearbeitung einer Thematik motivieren (*Motivationsfunktion*) (vgl. Lach/Massing 2006, 210).

Motivationsfunktion

Diese Motivation kann allerdings nur erzeugt werden, wenn das verwendete Einstiegsmedium bei Schüler/-innen den Eindruck erweckt, dass das folgende Thema etwas mit ihnen und ihrer Lebenswelt zu tun hat. Außerdem fällt es durch diesen Lebensweltbezug den Lernenden leichter, bereits bekanntes Fach- und Vorwissen zu aktivieren, anzuwenden und neu zu vernetzen, wodurch das verwendete Medium wesentlich leichter entschlüsselt werden kann (*Aktivierungsfunktion*).

Aktivierungsfunktion

Der „Zweiklang“ aus Motivation und Aktivierung führt idealerweise dazu, dass die Schüler/-innen das im Mittelpunkt der Stunde stehende Problem durch das verwendete Material selbstständig erschließen und zudem dazu ermutigt werden, Fragen zu stellen, was

Problematisie-
rungsfunktion nicht zuletzt aus politikdidaktischer Sicht von zentraler Bedeutung ist (*Problematisierungsfunktion*) (vgl. auch „Thematisierungsfunktion“ bei Lach/Massing 2006, 209).

Strukturie-
rungsfunktion Diese Fragen können dann schlussendlich dazu beitragen, den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit zu strukturieren und somit den Schüler/-innen transparent machen, was in den folgenden 45 oder 90 Minuten eigentlich auf sie zukommt (*Strukturierungsfunktion*) (vgl. ebd., 209 f.).

2. Politikdidaktische Typen von Unterrichtseinstiegen und deren Funktionen

Natürlich können und müssen nicht alle Funktionen bei jedem Einstieg Berücksichtigung finden; vielmehr sind die benötigten Funktionen abhängig vom intendierten Stundenziel, der Gesamtanlage der Unterrichtsstunde sowie der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Dahinter verbirgt sich auch eine planerische Notwendigkeit: Erst nach der erfolgten didaktischen Analyse und der Schwerpunktsetzung sollte ein Einstieg entwickelt werden, der zur Thematik hinführt. Somit steht der Unterrichtseinstieg eher am Ende als am Anfang des Planungsprozesses. Dies wird auch noch mal in den folgenden Einstiegstypen deutlich, die zudem die allgemeindidaktischen Funktionen von Einstiegen mit politikdidaktischen Prinzipien verknüpfen, gleichzeitig aber auch zeitsparende „klassische“ Alternativen berücksichtigen:

2.1 Problem- und konfliktorientierte Einstiege

Problemidentifizierung und Generierung von Problembewusstsein Konflikt- und problemorientierte Einstiege gehören zwar zu den aufwendigeren Einstiegstypen, entfalten aber – auch in klassischen Lehrgängen – häufig eine solche innere Dynamik, dass sie schnell zum „Selbstläufer“ werden (Reinhardt 2005, 78). Allerdings kann diese Dynamik nur dann erzeugt werden, wenn die Schüler/-innen tatsächlich für die Bearbeitung des konkreten Problems bzw. des konkreten Konflikts *motiviert* sind, weshalb durch den Einstieg zwei weitere wesentliche Funktionen erfüllt werden müssen: Einerseits muss der Einstieg ermöglichen, dass die Lernenden das *Problem identifizieren und benennen* können. Andererseits stellt diese reine Identifikation des Problems noch nicht sicher, dass sich die Lernenden der Problematik auch bewusst und somit für die Bearbeitung tatsächlich *motiviert* sind. Dementsprechend ist die Generierung dieses

Problembewusstseins die zweite wesentliche Funktion dieses Einstiegstyps: Die Schüler/-innen müssen wissen, was das erkannte Problem/der erkannte Konflikt eigentlich mit ihnen zu tun hat (vgl. Ackermann et al. 1995, 120 f.).

Aus diesen drei Funktionen des problem- und konfliktorientierten Einstiegs ergeben sich mehrere, teilweise der klafkischen Bildungstheorie entlehnte und ineinandergreifende Kriterien, die bei der Planung beachtet werden sollten:

Zugänglichkeit (vgl. Klafki 1958, 20 f.)

Das Kriterium der Zugänglichkeit beeinflusst vor allem die Funktion der Problemerkennung. Das im Einstieg verwendete Material muss zwar für die Schüler/-innen zu bewältigen, darf aber nicht so einfach sein, dass alle sofort das Problem identifizieren können. Idealerweise führt erst das Gespräch der Schüler/-innen zum didaktischen Kernproblem der Stunde und fördert somit das Problembewusstsein. Die Lehrkraft muss in der Planungsphase also mögliche Schüleräußerungen genau antizipieren und danach entscheiden, ob das ausgewählte Material tatsächlich für den Einstieg nutzbar ist.

Leitfrage: Können die Schüler/-innen mithilfe des Materials – ohne unterfordert zu werden – das Problem identifizieren?

Gegenwartsbezug (vgl. Klafki 1958, 16 f.)

Der Gegenwartsbezug hat vor allem für die Erzeugung des Problembewusstseins und damit für die Motivation eine hohe Relevanz. So werden die Schüler/-innen dieses Bewusstsein nicht erzeugen können, wenn sie das konkrete Problem/der konkrete Konflikt nicht betrifft oder betroffen macht.

Leitfrage: Wird den Schüler/-innen durch das im Einstieg verwendete Material bewusst, was das Thema mit ihnen zu tun hat?

Unerwünschtheit und Dringlichkeit

Der „unerwünschte Ausgangszustand“ ist ein wesentliches Kriterium für die Existenz eines Problems (vgl. Breit 2005, 108). Dementsprechend muss diese Unerwünschtheit – auch im Sinne des Gegenwartsbezugs – durch das im Einstieg verwendete Medium zum Ausdruck gebracht werden. Den Lernenden muss also die Dringlichkeit des Problems bewusst werden (vgl. Gagel 2007, 22).

Leitfrage: Wird den Schüler/-innen die Dringlichkeit des zu lösenden politischen Problems bewusst?

Passgenauigkeit

Passgenauigkeit bezieht sich hier vor allem auf die Frage, ob der geplante Einstieg auch zu den folgenden Phasen passt. Wenn beispielsweise die Politics-Dimension eines Konflikts im Vordergrund steht, sollte auch der Einstieg auf diese Ebene von Politik verweisen und nicht etwa zur Polity-Ebene führen. Gerade wenn Lernende in der Einstiegsphase schon angeregt über das konkrete Problem diskutiert und ein Problembewusstsein erzeugt haben, führt ein inhaltlicher Bruch zwischen Einstieg und Erarbeitungsphase zu einer erheblichen Demotivation.

Leitfrage: Führt der Einstieg zum politischen Kernproblem der Unterrichtsstunde?

2.2 Anknüpfende Unterrichtseinstiege

Anknüpfende Unterrichtseinstiege gehören zu den „klassischen“ Anfangssituationen, die im alltäglichen Unterrichtsgeschehen eine große und auch berechtigte Rolle spielen. Sie sollten immer dann zur Anwendung kommen, wenn die in der letzten Stunde behandelte Thematik noch einmal im Zentrum des Unterrichts stehen soll. Somit bietet sich diese Einstiegsvariante bei reinen problem- und konfliktorientierten Unterrichtsreihen (etwa die Fortsetzung einer Konfliktanalyse oder einer Problemstudie) und bei Fortsetzungsstunden in klassischen Lehrgängen (etwa, wenn mitten in einer Unterrichtsphase das Pausenklingeln ertönt) an.

In der Praxis haben sich bei solchen Stunden zwei – völlig nachvollziehbare – Phänomene gezeigt, die auf die Relevanz dieses Einstiegstyps hinweisen: Einerseits wissen Schüler/-innen häufig nur noch einen Bruchteil des in der vergangenen Stunde behandelten Stoffes, andererseits sind sie nur in den wenigsten Fällen bereit, sich mit derselben Thematik nochmals zu beschäftigen.

In der Literatur wird die Kontrolle der Hausaufgaben als eine Form des anknüpfenden Unterrichtseinstiegs genannt (vgl. Greving/Paradies 2012, 19 f.). Obwohl diese Möglichkeit sicherlich für andere Fächer nicht von der Hand zu weisen ist, muss für den Politikunterricht hinterfragt werden, ob die oben angedeutete Grundproblematik von Fortsetzungsstunden durch das Vorlesen einiger Hausaufgaben gelöst werden kann. Vielmehr muss für den anknüpfenden Einstieg ein Medium gefunden werden, was einerseits die Lernenden *motiviert* und andererseits das bereits *vorhandene Wissen aktiviert*. Ebenso hat sich herausgestellt, dass die *Herstellung von*

Thematik der
letzten Stunde
aufgreifen

Transparenz als eine weitere Funktion des anknüpfenden Einstiegs für den Unterrichtsverlauf sehr förderlich ist.

Somit stellt der anknüpfende Unterrichtseinstieg die Lehrkraft vor eine besondere Herausforderung: Es muss für den Einstieg ein Medium gefunden werden, das den Schüler/-innen den Gegenwartsbezug der zu behandelnden Problematik und die persönliche Betroffenheit nochmals aufzeigt, ohne neue Fragen aufzuwerfen, die nicht Gegenstand der Stunde sein sollen. Zudem soll dieses Medium zur Rekapitulation des Wissens anregen und eine gemeinsame Planung des weiteren Verlaufs ermöglichen. Daraus lassen sich die bereits angedeuteten wichtigsten Kriterien für die methodische und mediale Gestaltung des anknüpfenden Unterrichtseinstiegs ableiten:

Reproduktivität

Mit diesem Kriterium ist gemeint, dass das zum Einstieg verwendete Material tatsächlich die Möglichkeit bietet, das Vorwissen der Schüler/-innen zu aktivieren. Dementsprechend sollten hier Elemente vorhanden sein, die z. B. in der vergangenen Stunde kontroverse Diskussionen ausgelöst haben.

Leitfrage: Werden die Schüler/-innen durch das verwendete Material zur Aktivierung ihres Vorwissens animiert?

Exklusion

Exklusion meint hier, dass die im Einstieg verwendeten Materialien keine neuen Fragen aufwerfen, die über den didaktischen Kern der Stunde, der ja schon einmal eine Rolle spielte, hinausgehen. Dieses Kriterium darf keine Berücksichtigung erfahren, wenn die Stunde über den Kernbereich des vergangenen Unterrichts hinausführen soll. Für diesen Fall ist es sogar ratsam, einen Zeitungsartikel o. Ä. zu präsentieren, der einerseits auf die noch fehlenden Wissenslücken hinweist und gleichzeitig Fragen für die kommenden Phasen aufwirft.

Leitfrage: Wirft das verwendete Material tatsächlich keine neuen Fragen auf, die vom bereits in der letzten Stunde im Mittelpunkt stehenden didaktischen Kern wegführen?

2.3 Informierender Unterrichtseinstieg

Neben den anknüpfenden Unterrichtseinstiegen gehören die informierenden Unterrichtseinstiege zu den eher „klassischen“ Anfangssituationen. Obwohl das Konzept dieses Einstiegstyps in der allgemeinen Didaktik häufig abgelehnt wird, hat es im Politikunterricht

seine Berechtigung. So geht beispielsweise die von Sibylle Reinhardt vorgeschlagene „Schrittfolge“ für eine Bürgeraktion von einem informierenden Unterrichtseinstieg aus (Reinhardt 2005, 115).

Die theoretischen Überlegungen zu informierenden Unterrichtseinstiegen gehen vor allem auf Monika und Jochen Grell zurück. Sie postulieren, dass Schüler/-innen „in der Regel ihre Motivation erst dann einschalten, wenn sie wissen, um was es genau geht“ (Grell 1990, 152). Genau an dieser Stelle setzt dieser Einstiegstyp an, der einzig und allein die Funktion erfüllt, Schüler/-innen über den im Mittelpunkt der Unterrichtsstunde stehenden Lernstoff zu informieren (vgl. Meyer 1999, 136). Das Ziel des informierenden Unterrichtseinstiegs ist somit die Herstellung von Transparenz: Die Schüler/-innen sollen am Ende der Einstiegsphase wissen, *warum* sie etwas tun. Die Lehrkraft legt also „die Karten auf den Tisch“ (Grell 1990, 153).

Neben dieser Herstellung von Transparenz bietet der informierende Unterrichtseinstieg die Möglichkeit, Schüler/-innen an der Planung der Unterrichtsstunde zu beteiligen. So verbietet das Konzept von Grell nicht, bei der Vorstellung der Planung für die kommende Stunde Alternativen anzubieten, über die die Lernenden mitentscheiden können (vgl. ebd.).

Aufgrund der Tatsache, dass beim informierenden Unterrichtseinstieg i. d. R. keine Materialien verwendet werden, kann auf die Aufstellung von Auswahlkriterien verzichtet werden.

2.4 Handlungsorientierte Einstiege

Handlungsorientierte Unterrichtseinstiege werden in der Schulpraxis aufgrund ihres relativ hohen zeitlichen Bedarfs nur selten praktiziert. Streng genommen stellt diese Einstiegsvariante keinen eigenständigen Typus dar, sondern kann vielmehr im Sinne der vorgestellten Funktionen der verschiedenen Einstiegstypen eine Rolle spielen.

Der große Vorteil von handlungsorientierten Einstiegen ist die enorme *motivierende Wirkung*, die gleichzeitig als wesentlichste Funktion dieser Einstiegsvarianten begriffen werden muss. Durch das „ganzheitliche, wirklichkeitsnahe“ (Reinhardt 2005, 107) Erleben von Politik werden die Schüler/-innen häufig (wenngleich nicht immer) von einem zu behandelnden Unterrichtsgegenstand so fasziniert, dass die Bereitschaft, sich mit diesem vertieft auseinanderzusetzen, wesentlich höher ist.

Weiterhin müssen handlungsorientierte Einstiege *Fragen provozieren*: Durch die Auswertung von z. B. kleineren Rollen- und Entscheidungs-

Transparenz

spielen oder selbst verfassten Briefen an Politiker/-innen können Probleme aufgeworfen werden, die im Mittelpunkt der Stunde stehen oder in der Unterrichtseinheit eine Rolle spielen sollen. Damit sind handlungsorientierte Einstiege nicht Selbstzweck, sondern führen in den didaktischen Kernbereich der Stunde oder der Unterrichtsreihe ein.

Neben den im Abschnitt zu problem- und konfliktorientierten Einstiegen bereits kurz vorgestellten Kriterien der Zugänglichkeit und Passgenauigkeit spielt hier das Kriterium der Zweckrationalität eine wesentliche Rolle.

Zweckrationalität

Handlungsorientierte Einstiege sind in der Regel sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung zeitintensiver als andere Einstiegsvarianten. Dementsprechend muss im Vorfeld genau antizipiert werden, ob eine Spielform als Einstieg tatsächlich zum Kern der Stunde bzw. der Reihe führt und ob die Schüler/-innen diesen Kern durch die Reflexion ihres Handelns erkennen können.

Leitfrage: Ermöglicht der Einstieg durch ein handlungsorientiertes Verfahren das Erkennen des eigentlichen Unterrichtsgegenstandes?

Literatur

- Ackermann, Paul/Althoetmar-Smarczyk, Susanne 1994: Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 326)
- Breit, Gotthard 2005: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 108-125
- Gagel, Wolfgang 2007: Drei didaktische Konzeptionen. Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach/Ts.
- Grell, Monika und Jochen 1990: Unterrichtsrezepte. Weinheim/Basel
- Greving, Johannes/Paradies, Liane 2012: Unterrichts-Einstiege. 9. Aufl., Berlin
- Klafki, Wolfgang 1958: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, H. 10, hier zitiert nach: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. Hannover 1964, S. 5-34
- Lach, Kurt/Massing, Peter 2006: Die Einstiegsphase. In: Breit, Gotthard/Frech, Siegfried/Eichner, Detlef/Lach, Kurt/Massing, Peter (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht II. Bonn (Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung), S. 209-218
- Meyer, Hilbert 1999: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Berlin
- Reinhardt, Sybille 2005: Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin

Christoph Kühberger

Inklusives und individualisiertes politisches Lernen: Methoden der Differenzierung in der politischen Bildung

1. Vielfalt annehmen – Inklusion leben

Ausgehend von der empirischen Unterrichtsforschung bzw. Erhebungen zum politischen Denken drängt sich die Frage nach dem methodischen Umgang mit stets individuellen Denk- und Aneignungsleistungen in fachspezifischen Lernprozessen auf. Die Bewältigung dieser Herausforderung wird jedoch durch etablierte schulische und normative Strukturen erschwert. Das Problem einer feststellbaren Heterogenität in Lerngruppen wird durch eine äußere Differenzierung in Jahrgangsstufen und in Ländern wie Österreich und Deutschland durch ein hoch selektiv aufgebautes Schulsystem scheinbar gelöst. Dabei ist die Vorstellung einer homogenen Lerngruppe, in der Lebens- und Lernalter übereinstimmen und die aufgrund enger formaler Strukturen eine ideale Passung hätte, bereits seit Längerem sowohl aus der Sicht der Praxis als auch aus der Sicht der Wissenschaft obsolet (vgl. Manzel 2010). Es sind aber nicht nur die individuellen Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse, die eine derartige Heterogenität schaffen, sondern vor allem eine weiter gefasste, vielschichtige Diversität, der man in Klassenzimmern oder anderen Gruppen im Hinblick auf kulturelle und soziale Herkunft, Religion, Geschlecht, Sexualität, Haltung, Interesse etc. begegnet. Für die politische Bildung sollte sie nicht als Störfaktor betrachtet werden, sondern kann durchaus produktiv in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebracht werden, bei denen es gerade darum geht, die für demokratische Systeme und wissenschaftsorientierte Herangehensweisen wünschenswerten Dissonanzen in konstruktiver Weise aufzugreifen. Dabei gilt es zu beachten, dass alle Lernenden eine Chance erhalten, gemäß ihren Bedürfnissen zu lernen. Dies ist auch der Grund dafür, warum diese Konstellationen vermehrt aus der Perspektive eines weiten Inklusionsbegriffs diskutiert werden. Ausgehend von Forderungen nach gesellschaftlicher und politischer Partizipation von Menschen mit Behinderung entwickelte sich ein

Heterogenität
in Lern-
gruppen

Diversität

Verständnis, das unterschiedlichste Diversitätskategorien berücksichtigen möchte, um Diskriminierung abzustellen und eine Gleichberechtigung für *alle* zu erreichen (vgl. Bloise/Schön 2020, 1 f.; Fischer 2020, 7; Barsch et al. 2020). Verfestigte Formen der äußeren Differenzierung im Schulsystem, die über formalisierte Mechanismen Schüler/-innen abdrängen oder ausschließen, stehen jedoch Konzeptionen eines gemeinsamen Lernens aller entgegen. Tatsächlich fokussieren Konzepte inklusiven (fachlichen) Lernens nicht nur organisatorische Strukturen, um offene, barrierefreie, kommunikative und flexible Lernsettings zu schaffen, sondern wollen auch individuelle Lernwege und damit verbundene (inter-)subjektive Verarbeitungen in einer sozialen Praxis des Miteinanders ermöglichen. Neben den Optionen, die versuchen, im Sinne einer Graduierung von domänenspezifischen Kompetenzen den Schüler/-innen zumindest einen Zugang zu einem konventionellen Niveau als Teil des Minimums an gesellschaftlicher Teilhabe zu legen (z. B. Scaffolds), sollten jene (fach-)didaktischen Zuschnitte nicht übersehen werden, die mit unterschiedlichen Lernfortschritten, -tempi und -stärken arbeiten und dabei sowohl die Ressourcen der Lerngruppe als auch der Lehrperson aktivieren, um damit eine Öffnung weit über ein erwartetes Niveau hinaus zuzulassen (vgl. Ruf/Keller/Winter 2008).

2. Individualisierung und Differenzierung aus inklusiver Perspektive

Unter Individualisierung und Differenzierung wird ein Unterrichtskonzept verstanden, das auf unterrichtsorganisatorische und (fach-)didaktische Momente zugreift, um den Mitgliedern einer diversen Lerngruppe lernförderliche Aufgaben anzubieten, die von allen auf unterschiedlichen Niveaus und mit unterschiedlicher Intensität der Durchdringung bearbeitet werden können. Damit stemmt sich das Konzept dagegen, „dass alle Schüler_innen gleichzeitig entlang des gleichen Materials mit der gleichen Lernmethode zum gleichen Ergebnis gelangen. Ziel sollte es vielmehr sein, dass eine optimale individuelle Förderung und (Heraus-)Forderung erreicht werden, um damit unterschiedliche Interessenlagen, Lernbereitschaften, Vorkenntnisse, Leistungsvermögen u. v. m. berücksichtigen zu können. Dazu ist es notwendig, unterschiedliche Bereiche zu identifizieren, die eine innere Differenzierung über Strukturmerkmale des Unter-

richts ermöglichen (...). Gleichzeitig sollte damit auch eine Passung zwischen fachspezifischem Lernangebot und subjektiven Voraussetzungen der einzelnen Schüler_innen erreicht werden“ (Kühberger 2018, 3). Dazu eignen sich vor allem Zugänge des *offenen Lernens*, wie sie bereits für die Politische Bildung vorliegen. Es ist dabei an eine Vielzahl unterrichtlicher Inszenierungsformen zu denken, die trotz unterschiedlicher Öffnungsgrade dafür als lernförderlich eingestuft werden können: Lernzirkel, Stationenlernen, Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektunterricht, Werkstattunterricht, Arbeit mit Kompetenzrastern u. v. m. (vgl. Lange 2007; Manzel 2010; Ziegler/Jung 2010; Bundeszentrale für politische Bildung 2011; Ziegler et al. 2012; Pädagogisches Landesinstitut RheinlandPfalz 2012; Kühberger/Windischbauer 2013; Fächter 2015; Paradies/Linser 2001). Studien haben darauf verwiesen, dass individualisiertes Lernen seine Wirksamkeit besonders dann entfaltet, wenn unterschiedlichste Bereiche, welche im Lernangebot differenziert werden, miteinander kombiniert werden, indem etwa Schüler/-innen Aufgaben nach thematischem Interesse auswählen können, die Aufgaben zudem mit Scaffolds versehen sind, deren Ergebnisse auf individuell ausgewählte Arten (Poster, digitale Folienpräsentation, Podcast etc.) präsentiert werden dürfen etc. (vgl. Astleitner 2007, 138).

Darüber hinaus folgen derartige Konzepte zunehmend einer inklusiven Ausrichtung, d. h. die Lernenden werden nicht mehr über ihre Diversitätskategorien klassifiziert und in den ihnen zugewiesenen Angeboten vielleicht sogar diskriminiert, sondern im Vordergrund steht vielmehr das Bemühen, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass diverse Mitglieder einer Lerngruppe an einem „gemeinsamen Gegenstand“ (Georg Feuser) arbeiten können – allerdings auf unterschiedlichen Niveaus und mit unterschiedlichen Unterstützungsstrukturen. Damit wird versucht, individueller Progression zu entsprechen, ohne dass die Schüler/-innen dabei durch „Einstiegshürden“ behindert oder durch gesetzte Minimal- oder Maximalziele in ihrem Lernen eingeschränkt werden (vgl. Kühberger/Barsch 2020, 303 f.). Zugänge des *Universal Design of Learning* könnten hierfür als hilfreiche Variante herangezogen werden (vgl. Barsch/Kühberger 2019).

Wurde ein inklusives politisches Lernen oft vorrangig mit sonderpädagogischen Fragestellungen in Verbindung gebracht (vgl. Hartas 2006; George 2015; Fischer 2020 Hölzel/Jahr 2019), zeigt sich in der neueren Diskussion durchaus jene Öffnung hin zu ganz unter-

Offenes
Lernen

Universal
Design of
Learning

schiedlich gelagerten Herausforderungen, die multidimensional, intersektional und damit diversitätssensibel aufgegriffen werden (vgl. Vennemeyer 2019; Osler/Starky 2010; Barsch et al. 2020) – ein Zugang also, wie er im vorliegenden Beitrag ebenfalls vertreten wird. Politische Bildung hat sich dabei aber auch verschiedenen Ebenen einer Auseinandersetzung mit Diversität zuzuwenden. Neben der Verschiedenheit der Schüler/-innen und ihren jeweiligen Bedürfnissen und Bedarfen gilt es, thematische Auseinandersetzungen mit Diversität als Lerngegenstand zu berücksichtigen (vgl. Achour 2015b, 5). So ist es als positiv zu werten, dass auf diese Weise Geschlecht, Sexualität, Herkunft, *Race*, Krankheit, Alter, Religion, Schicht etc. als verwobene Einflussfaktoren in den Diskurs der Politischen Bildung Eingang finden (vgl. Biddulph 2012; Mason 2012; Malik 2012; Massing/Niehoff 2014; Micek 2015; Lücke 2015; Kronberger 2016). Sie bieten jeweils spezifische Gelegenheiten, um Inklusions- und Exklusionsmechanismen für die Konzeption von Fachunterricht zu durchschauen und so Diskriminierungen von Gruppen oder individuellen Lernvoraussetzungen durch Unterricht abzubauen, im Idealfall abzustellen.

Diversität als
Lerngegen-
stand

3. Besondere Perspektive für die politische Bildung

Politische Bildung sollte mit Demokratie als Lebensform in Verbindung gebracht werden (vgl. Dewey 2011; Prengel 2015; Kruschel 2017). Man findet in der einschlägigen Fachliteratur Hinweise darauf, dass sich Ermöglichungskulturen der Partizipation im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe in Schule und Unterricht positiv auf die Entwicklung demokratischer Werte auswirken (vgl. Eikel 2007, 11 ff.). Himmelmann strapaziert dafür die sogenannte „through“-Perspektive, indem nämlich nicht nur „für“ oder „über“ Demokratie gelernt wird, sondern „durch“ sie (Himmelmann 2005, 26). Für eine derartige Umsetzung stehen eine Menge von Optionen offen (u. a. Mitbestimmung, Mitentscheidung, Mitsprache, Aushandlung, Mitgestaltung, Engagement). Reinhardt betont etwa mit Blick auf die projektorientierte Arbeit in der politischen Bildung die Chancen, demokratische Lernprozesse auf der Handlungs- und Reflexionsebene zu initiieren (vgl. Reinhardt 2005, 35), hebt jedoch für die politische Bildung hervor, dass ein solcher Zugang nicht in der Lebensform stecken bleiben darf, sondern Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ansprechen sollte (vgl. ebd., 42 ff.). Auf

diese Weise kommt verstärkt das politische Lernen in den Blick. Inklusives und individualisiertes Lernen eröffnet nämlich die Möglichkeit der gesteigerten Selbstartikulation, welche über eine reine politische Denkerziehung hinausgeht (vgl. zur Diskussion: Dönges et al. 2015; Hölzel/Jahr 2019). Durch methodische Verfahren der Lernorganisation werden auch jene Settings zum Einsatz gebracht, die Möglichkeiten bieten, als Individuum innerhalb einer Gruppe eigene politische Positionen zu artikulieren, dabei andere Sichtweisen aufzugreifen sowie an einer konstruktiven Lösung von Problemen handelnd mitzuarbeiten, wie dies politische Handlungskompetenz in verschiedenen Modellen der politischen Bildung vorsieht. Das Entwerfen und die differenzierte Umsetzung eigener politischer Manifestationen kommen damit ebenfalls in den Fokus von Lernprozessen.

4. Subjektorientierte Politikdidaktik als Ziel

Wollen derartige methodische Zugänge mehr sein als ein organisatorisch umgebauter, aufgabenzentrierter und offener Politikunterricht, wird erhöhter Wert darauf zu legen sein, dass die Schüler/-innen im Mittelpunkt des Planungs-, Lern- und Evaluationsprozesses von Unterricht stehen. Damit kann eine politikdidaktische Position, die man als „subjektorientierte Politikdidaktik“ bezeichnen könnte, ausgemacht werden, die politisches Lernen vor allem als individuellen Prozess versteht, in dem die Lernenden als Subjekte und ihre je personalen Aneignungsprozesse eines Umgangs mit dem Politischen in den Mittelpunkt gestellt werden. Ein solcher Ansatz betont unweigerlich empirische Dimensionen der politikdidaktischen Forschung, aber auch die Notwendigkeit politikdidaktischer Diagnostik im Rahmen fachspezifischer Lernprozesse, um Lernsettings an konkret vorhandenen Vorstellungen von Schüler/-innen ausrichten zu können, ohne dabei subjektivistisch zu werden (vgl. Kühberger 2015; Klee 2010).

Literatur

Altrichter, Herbert/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate/Sommerauer, Sonja/Doppler, Birgit 2009: Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschüler-

Schüler/-innen
im Zentrum
des
Planungs-,
Lern- und
Evaluations-
prozesses

- zahl. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz, S. 341-360
- Achour, Sabine (Hg.) 2015a: Heterogenität. In: Wochenschau, 66. Jg., Sonderausgabe Juni-Juli 2015. Frankfurt/M.
- Achour, Sabine 2015b: Heterogenität im Politikunterricht – eine Einführung in das Thema. In: Achour (Hg.) 2015a, S. 4-6
- Arthur, James/Cremin, Hilary (Hg.) 2012: Debates in Citizenship Education. London
- Astleitner, Hermann 2007: Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bei innerer Differenzierung im Unterricht: Das besondere Problem der Umsetzungshilfen. In: Gastager, Andreas/Schwetz, Herbert/Hascher, Tina (Hg.): Pädagogisches Handeln: Balancierung zwischen Theorie und Praxis. Landau, S. 137-146
- Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hg.) 2020: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusives Geschichts-didaktik. Frankfurt/M.
- Barsch, Sebastian/Kühberger, Christoph 2019: Das Universal Design of Learning. In: Geschichte Lernen, H. 190, S. 61-62
- Biddulph, Ma 2012: Sexualities and citizenship education. In: Arthur et al. (Hg.) 2012, S. 100-114
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut 2010: Offener Unterricht. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim/Basel
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) 2011: Projektunterricht mit dem Schülerwettbewerb zur politischen Bildung. Bonn
- Cremin, Hilary 2012: Citizenship, inclusion, gender and young people. In: Arthur et al. (Hg.) 2012, S. 92-99
- Dewey, John 1916: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel
- Döngel, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.) 2015: Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn
- Eikel, Angelika 2007: Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Anke/de Haan, Gerhard (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., S. 7-41
- Fischer, Christian 2020: Inklusion im Politikunterricht. Ein fallbezogener Denk-anstoß. Frankfurt/M.
- Füchter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen
- Füchter, Andreas 2015: Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Achour (Hg.) 2015a, S. 46-59
- George, Uta 2015: Das Fach Sozialkunde in sonderpädagogischer Perspektive. Das Thema Menschenrechte im inklusiven Unterricht. In: Riegert, Judith/

- Musenberg, Oliver (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart, S. 238-245
- Hartas, Dimitra 2006: *Special Educational Needs in Citizenship*. In: Gearon, Liam (Hg.): *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School*. London, S. 131-148
- Klee, Andreas 2010: *Schüler- und Teilnehmerorientierung*. In: Lange (Hg.) 2010, S. 115-123
- Kruschel, Robert (Hg.) 2017: *Menschenrechtsbasierte Bildung, Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn
- Kronberger, Silvia 2016: *Geschlechterdemokratie ist schön – macht aber viel Arbeit. Erfahrungen mit Geschlechterdemokratie und geschlechtergerechter Sprache in der Volksschule*. In: Kronberger et al. (Hg.) 2016, S. 57-69
- Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hg.) 2016: *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung*. Ein Handbuch. Innsbruck
- Kühberger, Christoph 2015: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik*. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts., S. 13-47
- Kühberger, Christoph 2018: *Innere Differenzierung. Eine diversitätssensible Annäherung für den Wirtschafts- und Politikunterricht*. In: *Unterricht Wirtschaft und Politik*, H. 2, S. 2-7
- Kühberger, Christoph/Barsch, Sebastian 2020: *Lernsettings für einen inklusiven Geschichtsunterricht. Zugänge für diversitätssensibles und individuelles historisches Lernen*. In: Barsch et al. (Hg.) 2020, S. 297-310
- Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede 2013: *Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts.
- Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede 2016: *Diversität mit Individualisierung und Differenzierung begegnen*. In: Kronberger et al. (Hg.) 2016, S. 315-32
- Lange, Dirk 2007: *Projekt*. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hg.): *Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, S. 78-82
- Lange, Dirk (Hg.) 2010: *Strategien der Politischen Bildung*. Bd. 2. Baltmannsweiler
- Lücke, Martin 2015: *„Der Staat macht keinen Menschen schwul.“ Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im gesellschaftswissenschaftlichen Lernen*. In: Achour (Hg.) 2015a, S. 38-44
- Malik, Alveena 2012: *Citizenship education, race, and community*. In: Arthur et al. (Hg.) 2012, S. 67-79
- Mason, Carolynne 2012: *The civic engagement of young people living in areas of socio-economic disadvantage*. In: Arthur et al. (Hg.) 2012, S. 80-90
- Manzel, Sabine 2010: *Offener Unterricht*. In: Lange (Hg.) 2010, S. 134-141
- Massing, Peter/Niehoff, Mirko (Hg.) 2014: *Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach/Ts.

- Micek, Simone 2015: Sexuelle Vielfalt und Diversity im Politikunterricht. In: Huch, Sarah/ Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld, S. 169-179
- Osler, Audrey/Starky, Hugh 2010: Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education. New York
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen 2001: Differenzieren im Unterricht. Berlin
- Prenzel, Annedore 2015: Inklusive Pädagogik in Schulen und ihre Bedeutung für Politische Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 3, S. 345-356
- Reinhardt, Sibylle 2005: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2012: Kernkompetenzraster für das Fach Sozialkunde/Wirtschaftslehre. o. O. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/fl-grafik/Sozialwissenschaften/Fachkompetenzraster-SK.pdf (27.1.2021)
- Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix (Hg.) 2008: Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber
- van der Gieth, Hans-Jürgen/van der Gieth, Hildegard 2005: Lernzirkel Bundesrepublik. Lernzirkel Grundrechte, Lernzirkel Soziales Netz. Unterrichtsmaterialien für die 7. bis 11. Klassen. Kempten
- Vennemeyer, Kerstin 2019: Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden, S. 35-49
- Ziegler, Béatrice/Jung, Michael 2010: Politik erforschen. In: Lange (Hg.) 2010, S. 72-84
- Ziegler, Béatrice/Schneider, Claudia/Sperisen, Vera/Zamora, Patrik/Kübler, Roxane 2012: Kompetenzraster Politische Bildung. Aarau. http://politischebildung.ch/system/files/downloads/politische_bildung_kompetenzraster.pdf (27.1.2021)

Peter Massing

In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung

1. Vorbemerkung

„Sprechen“ in der Gesamtgruppe ist nach wie vor der Normalfall in Veranstaltungen zur politischen Bildung. Gespräche sind konstitutiver Bestandteil des Alltags politischer Bildung, auch wenn die Häufigkeit und die dominierende Rolle des Gesprächs zwischen der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung variieren mag. Gespräche können Zugänge zum Lerngegenstand sowie zur Perspektive der Lernenden eröffnen und ebenso verschließen; sie können neugierig und nachdenklich machen, motivieren und Fragen aufwerfen, aber auch beschämen und Ängste und Blockaden auslösen. Sie sind gekennzeichnet durch Eigendynamik, Eigensinn und Situiertheit und sind daher nur bedingt plan- oder vorhersehbar (vgl. de Boer 2015).

Trotz dieser Bedeutung erfährt das Gespräch in der Politikdidaktik und in Konzeptionen der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung wenig Aufmerksamkeit.

2. Das Unterrichtsgespräch – Versuch einer begrifflichen Klärung

Das Gespräch als „normale“ Handlungsform in Bildungsprozessen ist das Unterrichtsgespräch. Zum Unterrichtsgespräch existiert eine Vielzahl von Definitionen. Versucht man bei allen Unterschiedlichkeiten eine Art Minimalkonsens zu finden, bietet sich folgende Definition an: „Das Unterrichtsgespräch umfasst alle Situationen im Unterricht, in denen ein gemeinsamer Austausch der Lehrenden mit möglichst allen und zwischen allen Lernenden zu einem klar definierten Thema stattfindet“ (Leisen 2015, 3). Eine etwas komplexere Definition bietet Sibylle Reinhardt: Danach ist das „Unterrichtsgespräch (...) eine impulsgesteuerte und breitrahmig strukturierte Kommunikationsform, in der die Lernenden selbsttätig, kooperativ und ertragreich einen Gegenstand (Thema, Material, Problem, Ei-

Viele
Definitionen
des
Unterrichts-
gesprächs

generierungen u. a. m.) im Medium des sprachlichen Austauschs bearbeiten. Dieses Unterrichtsgespräch ist zugleich strukturiert und offen (der Widerspruch ist pädagogisch konstitutiv): die Lehrerin bzw. der Lehrer klärt einen Rahmen (z. B. das Fach, den Gegenstand, die interaktive Struktur der Situation) und regt durch Impulse (Anstöße) und – wenn nötig – auch durch engere Fragen an. In diesem Rahmen und mit dieser Hilfe kommunizieren die Lernenden selbstständig und produktiv“ (Reinhardt 2000, 199). Das Unterrichtsgespräch als Kommunikationssituation hat neben dem Inhalts- auch einen Beziehungsaspekt, wobei Letzterer den Ersteren beeinflusst. Da im Unterrichtsgespräch die Parteien ungleich sind, kommt den Lehrenden eine besondere Verantwortung für den Beziehungsaspekt zu, mit dem es sich bei Störungen selbstkritisch und selbstreflexiv auseinandersetzen gilt. In konfliktreichen Beziehungen kann die Inhaltsdimension fast völlig an Bedeutung verlieren. Hier ist es Aufgabe des Unterrichtsgesprächs, als „Metagespräch“ erst die eigenen Voraussetzungen zu schaffen. Zu den Beziehungsaspekten des Unterrichtsgesprächs gehören auch Aspekte der Kommunikation, die die Diversität und soziale Ungleichheit der Lernenden berücksichtigen, deren Auswirkungen gerade in der politischen Bildung immer mitreflektiert und problematisiert werden müssen (vgl. den Beitrag von Achour in diesem Band).

Kommunikationssituation mit Inhalts- und Beziehungsebene

3. Das Unterrichtsgespräch im politischen Lernen

Die besondere Bedeutung des Gesprächs für die Entfaltung von Lernprozessen in der politischen Bildung wird in der Regel mit dem engen Zusammenhang von Gespräch, Politik und Demokratie begründet. Die Betonung dieses Zusammenhangs soll deutlich machen, dass sprachliche Fähigkeiten einen wichtigen Teil politischer und demokratischer Kompetenz darstellen. Als politische Handlungskompetenz lässt sie sich unterteilen in kommunikative Handlungsfähigkeit und in partizipative Handlungsfähigkeit, die eng zusammenhängen. Beides sind komplexe Kompetenzen, die noch weiter in die Kompetenzfacetten „Artikulieren“, „Argumentieren“, „Verhandeln“ und „Entscheiden“ differenziert werden können (vgl. Detjen, u. a. 2012, 65 ff.). Vor allem die Kompetenzfacetten „Artikulieren“ und „Argumentieren“ können mit Methoden des Unterrichtsgesprächs und der Diskussion im Politikunterricht gefördert werden.

Enger Zusammenhang von Gespräch und Demokratie

Gespräch
kann Beitrag
zum „Demo-
katielernen“
leisten

Soll das Unterrichtsgespräch in der politischen Bildung neben der Förderung kommunikativer und partizipativer Handlungsfähigkeit auch einen Beitrag zum „Demokratielernen“ leisten (vgl. den Beitrag von Gloe in diesem Band), ist es notwendig, dass es in seiner formalen Struktur bestimmten Anforderungen genügt. Es muss darin die Idee des Diskurses oder des Dialogs erkennbar sein. Das heißt: Ein möglichst geringes Gefälle zwischen den Gesprächsbeteiligten, Offenheit für Alternativen, Wille, den anderen zu verstehen, Bereitschaft, gegnerische Argumente zu bedenken, eigene Positionen infrage stellen zu lassen, Fragen zu Ende zu denken, den Dingen auf den Grund zu gehen, sich nicht mit Schlagworten begnügen, die eigenen Emotionen zu kontrollieren, sich eigene Vorurteile bewusst zu machen usw. (vgl. Sutor 1971, 284). Politische Bildung, die neben sprachlicher Kompetenz auch Selbstbestimmung und politische Beteiligung anstrebt, muss das Unterrichtsgespräch so organisieren, dass es vor allem ein Ort gemeinsamen Problemlösens und diskursiver Verständigung ist.

4. Sprache und Gespräch als Medium der Politik und als Gegenstand politischer Bildung

Sprache als
Gegenstand
des Lernens

Bisher wurde Sprache in der Form des Unterrichtsgesprächs vor allem unter methodischen Gesichtspunkten als ein Lernweg beschrieben. Sprache gewinnt in politischen Bildungsprozessen aber auch noch in anderer Hinsicht an Bedeutung, nämlich als Gegenstand des Lernens (vgl. den Beitrag von Giraz in diesem Band). Der Gegenstand des Lernens – das Politische bzw. die Politik – existiert nur sprachlich vermittelt. Politik lässt sich nicht einfachhin als ein inhaltlich eindeutig bestimmtes Segment aus der umfassenderen historisch-sozialen oder aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit beliebig ausgrenzen, vielmehr ist sie in konzeptualisierter Form aktuell und historisch gleichermaßen sprachlich vermittelt (Massing 2020, 4). Das heißt, Politik ist selbst gar nicht anders zu denken als durch Sprache konstituiert und Sprache ist die Existenzbedingung für Politik. Wenn also das, worüber im Unterrichtsgespräch verhandelt wird, das Politische, selbst ein sprachliches Produkt ist, dann hängt die „Qualität dieses Produkts“ vor allem von der Sprachkompetenz der Beteiligten ab. Je höher das Sprachniveau, je differenzierter die Ausdrucksweise, je präziser die Verwendung der Fachsprache, desto konkreter erscheint der Gegenstand und desto klarer wird das „politische Denken“.

Die sprachliche Konstruktion des Politischen erfolgt jedoch nicht allein nach semantischen Regeln und wertfrei, sondern wer definiert, wählt aus. Er stellt bestimmte Aspekte, die er für wichtig hält, in den Vordergrund und vernachlässigt andere, die ihm weniger charakteristisch erscheinen. Was er für wichtig oder unwichtig hält, hängt im Wesentlichen von seinen Interessen und Erwartungen ab. Politik als sprachliches Konstrukt ist gruppenbedingt, „gesellschaftliches Produkt“ und damit auch Ausdruck von Interessen und Ideologien. Politische Bildung hat danach eine doppelte ideologiekritische Aufgabe. Gegenstand der Ideologiekritik ist zum einen das „Gespräch“ selbst, indem es nach Interessen, Vorurteilen, Halbwahrheiten, fehlerhaftem Denken, Abhängigkeiten usw. untersucht wird, zum anderen die Politik als sprachliche Konstruktion und vor allem die Sprache in der Politik. Die ideologiekritische Betrachtung der Sprache in der Politik in ihrer instrumentellen Funktion zielt darauf, ihre Rolle als Medium gesellschaftlicher Implikate zu verdeutlichen, als Instrument der Herrschaftsausübung, der Interessenverschleierung, der Manipulation, der Stabilisierung von Vorurteilen, Denkschemata, Mythen usw. (vgl. Becker 1999, 481). Politische Bildung muss nicht nur auf diese Funktion von Sprache aufmerksam machen, sondern sie muss auch für den spezifisch politisch-rhetorischen Sprachstil sensibilisieren. Wenn Sprache in diesem doppelten Sinne als „Unterrichtssprache“ und als „Politiksprache“ ideologiekritisch behandelt wird, ist damit eine weitere Aufgabe des Gesprächs im politischen Lernen genannt, das dieses von anderen Lernprozessen im Kern unterscheidet.

Sprache und
Ideologiekritik

5. Formen des Unterrichtsgesprächs und ihr didaktischer Ort

Formen des Unterrichtsgesprächs unterscheiden sich nach der Aktivität bzw. Lenkung durch die Lehrenden, nach dem äußeren Gesprächsverlauf, dem Umfang der Gesprächsgruppe und dem Ziel oder dem Inhalt des Unterrichtsgesprächs.

Ordnet man mögliche Formen des Gesprächs nach dem Ausmaß der Lenkung, kann man zwischen Gesprächen mit hoher Lenkung wie z. B. dem Lehrervortrag und dem fragend-entwickelnden Gespräch, Gesprächen mit geringer Lenkung wie der Diskussion, dem Streitgespräch, der Debatte und der Pro-Kontra-Debatte oder der Unterhaltung unterscheiden. Als Gespräche mit einer mittleren Len-

Typologien
von
Unterrichtsgesprächen

kung gelten das Sokratische Gespräch, aber auch Gespräche zwischen den Lernenden, in denen die Lehrenden diese durch Impulse diskursiv einbinden und sie zu Interaktionen untereinander anregen (vgl. Leisen 2015, 9).

Vor dem Hintergrund, dass Unterrichtsgespräche über Politik dem Informationsverständnis, dem Meinungs-austausch, dem systematischen Lernen, der Ideologiekritik, der emotionalen Auseinandersetzung und der Einübung in öffentliches politisches Diskussionsverhalten dienen sollen, kann sich folgende Systematik ergeben:

- Gespräch zwischen den Lernenden: vor allem im Rahmen handlungsorientierter Methoden;
- Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden: sachklärend, interpretativ, meinungsbildend, Metagespräch;
- Gesprächsformen mit Dritten (z. B. bei Exkursionen, Erkundungen, Expertenbefragung u. a.), die andere Akteurinnen und Akteure miteinbeziehen und neue Erfahrungen in der Gruppe, meist außerhalb traditioneller Lernorte, schaffen (vgl. Weißeno 2004).

All diese Unterscheidungen, auch die letzte, sind jedoch nur mehr oder weniger trennscharf und nicht frei von Willkür. Sie gewinnen für politisches Lernen erst dann Bedeutung, wenn ihnen bei der Organisation des Lernprozesses der „richtige“ didaktische Ort zugewiesen wird.

Zuordnung Gesprächs- formen und Unterrichts- phasen

Geht man davon aus, dass jeder Unterrichtsprozess sich in seinem Verlauf in Einstiegsphase, Informationsphase, Anwendungsphase, Problematisierungsphase und Urteilsbildung sowie die Phase der Metakommunikation gliedern lässt, bieten sich folgende Zuordnungen an:

Einstiegsphase: Sie ist der Ort, an dem unterschiedliche Formen des Unterrichtsgesprächs sinnvoll sein können: offene Gespräche wie auch solche mit stärkerer Lenkung. Offene Gesprächsformen bieten sich an, wenn es darum geht, Vorkenntnisse zu aktivieren, Voreinstellungen zu klären und Beziehungen zur Alltagswelt herzustellen. Mit gebundenen Formen wie dem „divergierenden Gespräch“ (Becker) können im Einstieg Einfälle zu einer Frage- oder Problemstellung gesammelt werden, mögliche Aspekte eines Themas aufgelistet, verschiedene Erarbeitungsmethoden diskutiert werden usw.

Informationsphase: Für diese Phase eignen sich Formen des Gesprächs am wenigsten. Bestenfalls kann in Ansätzen das Lehrgespräch eingesetzt werden, das schon in einem fließenden Übergang zum „Lehrervortrag“ steht.

Anwendungsphase – Problematisierung und Urteilsbildung: Hier ist das Unterrichtsgespräch in seinen verschiedenen Ausprägungen die maßgebliche Methode und Arbeitsweise. Dabei geht es um die Bearbeitung, die Wiederholung, die Kritik eines bereits bekannten Sachverhalts, von Erkenntnissen oder Positionen, also um Vertiefung (vgl. Giesecke 1973, 129) oder Verallgemeinerung. In dieser Phase, in der die wichtigsten Informationen bekannt sind und ein Gegenstand unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden soll, ist das „gleichberechtigte Gespräch“ sinnvoll, das nur sehr zurückhaltend gelenkt wird. In der Phase der Urteilsbildung, in der die zu beurteilenden Sachverhalte vorgestellt, Werte und Normen als Bewertungsmaßstäbe entwickelt und Beziehungen hergestellt werden müssen, ist dann wieder eine höhere Lenkung in Form des „Bewertungsgesprächs“ erforderlich, ohne dass die dialogische Struktur des Unterrichtsgesprächs aufgegeben werden darf. Gerade in dieser Phase sollen die Lehrenden die Lernenden als mündige Menschen ansehen und ihre Selbstständigkeit fördern. In der politischen Bildung sollen die Lehrenden das politische Urteil der Lernenden auch dann akzeptieren, wenn sie selbst einen anderen Standpunkt vertreten.

Metakommunikation: Wenn über den Unterricht selbst, über die Vorgehensweise, die Brauchbarkeit der Methoden und Materialien, über den Verlauf des Miteinandersprechens usw. geredet wird, bietet sich das offene Unterrichtsgespräch mit starker Zentrierung auf Schülerinnen und Schüler oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer an.

In der außerschulischen politischen Bildung, vor allem in der politischen Erwachsenenbildung, sind unter anderem das „Sokratische Gespräch“ und in jüngster Zeit „Argumentationstrainings“ (z. B. gegen Stammtischparolen) als phasenübergreifende Gesprächsformen von Bedeutung.

Im Sokratischen Gespräch sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, unter denen niemand für den anderen eine Autorität darstellt, in einem strukturierten Dialog, ausgehend von den eigenen Lebenserfahrungen, zu gemeinsamen Einsichten und Erkenntnissen gelangen. Ziel des Sokratischen Gesprächs ist, das Vertrauen in die eigene Vernunft und die Selbstbestimmung des Menschen zu stärken (zur Herkunft und Entwicklung vgl. Horster 1994). „Für eine demokratische politische Bildung erweist sich das Sokratische Gespräch als natürlich Verbündeter mit dem Ziel, nachvollziehbare und hinter-

Phasenübergreifende Gesprächsformen in der außerschulischen politischen Bildung

fragbare Erfahrungen, Erkenntnisse und Einsichten zu erheben, zu strukturieren und im Diskurs mit anderen auf ihre Tragfähigkeit zu überprüfen“ (Cremer 2000, 167).

Argumentationstrainings zielen zunächst weniger auf politisches Wissen als auf politisches Verhalten. Im Schonraum werden Situationen simuliert sowie Reaktionsformen beispielsweise auf „Stammischparolen“ diskutiert und trainiert, die den Teilnehmenden Sorge bereiten, sie empören, verunsichern, und die sie gerne verändern möchten. So gibt es z. B. Trainings gegen Rassismus, Gewalt, Stammischparolen oder für solidarische Nachbarschaftshilfe (vgl. Hufer 1995). Inzwischen existiert ein breites Spektrum an Organisationen und Initiativen, die diesen Ansatz aufgegriffen haben und zu speziellen Fragestellungen und Themen der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung, wie z. B. Rechtsextremismus, Rassismus, Populismus, Gender, Europa u. a. Trainings durchführen. Immer wieder geht es darum, Menschen zu motivieren, sich gegen Diskriminierung und antidemokratische Einstellungen und Aktivitäten zu engagieren sowie die dazu notwendigen Kompetenzen zu erwerben.

6. Zusammenfassung

In alltäglichen Lernprozessen der politischen Bildung können unterschiedliche Varianten des Gesprächs von offen bis eng genutzt werden. Ihr Sinn ergibt sich nicht aus der abstrakten Form, sondern aus ihrem begründeten Einsatz im konkreten Fall (vgl. Reinhardt 2000). Es existieren keine klaren Entscheidungsregeln für eine bestimmte Form des Gesprächs. Die enorme Variabilität der Formen und die notwendige Berücksichtigung des Implikationszusammenhangs von Zielen, Inhalten und Bedingungen des Lernens macht es schwer festzulegen, wann welche Form des Gesprächs „richtig“ ist. Das Gespräch in politischen Lernprozessen entzieht sich der „sicheren“ Planung und ist vielleicht auch mehr der „Kunst“ als dem „Handwerk“ zuzuordnen (so Reinhardt 2000). Die Entscheidung für eine bestimmte Form kann nur von den Lehrenden in der jeweiligen Situation selbst getroffen werden. Dazu sind sie aber nur in der Lage, wenn ihnen alle Formen des Gesprächs als Teil ihres methodischen Repertoires sicher zur Verfügung stehen.

Literatur

- Becker, Georg E. 1999: Gesprächs- und Diskussionsformen. In: Mickel, Wolfgang (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 481-485
- Cremer, Will 2000: Sokratisches Gespräch. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.) 2000: Lexikon der politischen Bildung. Bd. 3. Schwalbach/Ts., S. 166-168
- De Boer, Heike 2015: Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden, S. 17-36
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden
- Giesecke, Hermann 1973: Methodik des politischen Unterrichts. München
- Horster, Detlef 1994: Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen
- Hufer, Klaus-Peter (Hg.) 1995: Politische Bildung in Bewegung, Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.) 2000: Lexikon der politischen Bildung. Bd. 3. Schwalbach/Ts.
- Leisen, Josef 2015: Unterrichtsgespräch: Fragend-entwickelnder Unterricht, sokratischer Dialog und Schülergespräche. <http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/03%20Unterrichtsgespr%C3%A4ch%20-%20Fragend-entwickelnder%20Unterricht.pdf> (27.6.2020)
- Massing, Peter 2020: Zur Bedeutung von Bildungssprache und Fachsprache im Politikunterricht. In: Debus, Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter/Achour Sabine (Hg.): Sprachbildung im Politikunterricht, Wochenschau Sonderausgabe, S. 4-9
- Reinhardt, Sibylle 2000: Unterrichtsgespräch. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.) 2000: Lexikon der politischen Bildung. Bd. 3. Schwalbach/Ts., S. 198-201
- Sutor, Bernhard 1971: Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Aufl., Paderborn
- Weißeno, Georg 2004: Gespräche führen im Politikunterricht. In: Siegfried Frech/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.): Methodentraining im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 49-64

Hans-Werner Kuhn

Mit Texten lernen: Textquellen und Textanalyse

1. Lesekompetenz und Textkompetenz

Wie in anderen Fächern haben Texte auch im Politikunterricht eine herausragende Bedeutung als „Mittel der individuellen wie sozialen Wissenskonstitution“ (Antos 1997, 45). Letztlich stellt die *Textkompetenz* (die Lese- und Schreibkompetenz einschließt) eine grundlegende Voraussetzung dafür dar, am politischen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

2. Textsorten und Textquellen

Die Frage nach dem Material für die Textarbeit unterscheidet sich im Politikunterricht von der Quellenanalyse im Fach Geschichte (vgl. Schneider 1999, 15 ff.): Beim politischen Lernen existiert ein enger Zusammenhang zwischen Textquellen und Textsorten, insofern in der Unterscheidung von *Textsorten* bereits ein erster Schritt der Textanalyse und Quellenkritik erfolgen kann.

Breites
Spektrum
von Texten

Das Spektrum von relevanten Texten im Politikunterricht reicht von Alltagstexten, Zeitungen (vgl. Breit 2000, 212), Internet (vgl. Breit/Lesske 2002, 145 ff.), Wochenzeitschriften (z. B. *Spiegel*, *Fokus*) über Theorietexte (Klassiker) bis zu fachwissenschaftlichen Beiträgen (z. B. Dahrendorf: *Homo sociologicus*) usw. Im *erweiterten Textbegriff* werden expositorische, wissenschaftliche und publizistische Texte unterschieden, auch die Kombination Text und Bilder (vgl. Holzbrecher et al. 2006) zählt dazu. Öffnet man den Blick auf *politisch-kulturelle Bildung*, dann können bei der Analyse von Filmen Dialogsequenzen aus Schlüsselszenen (s. Filmhefte der Bundeszentrale für politische Bildung) ebenso genannt werden wie Songtexte mit gesellschaftlichen und politischen Inhalten (vgl. Kuhn et al. 2014).

Texte können auf Anwendungssituationen i. S. politischen Handelns zielen, wobei eine unmittelbare „Anwendung“ politischen Wissens im Unterricht nicht vorhanden ist. Zwar hilft eine deutliche *Problemorientierung* bei der Auswahl der Texte, aber Anwendung im Sinne von politischer Partizipation wird allenfalls als Disposition

zugrunde gelegt. Einen Ausweg stellt der Versuch dar, in den Arbeitsaufgaben Bezüge zur realen Politik herzustellen. Hinzu kommen metakognitive Aspekte: Indem das Lernen mit Texten selbst zum Thema des Unterrichts wird, also die Reflexion einen deutlichen Stellenwert erhält, lässt sich nachhaltige Textarbeit anstreben (vgl. Kuhn 2006, 147-156). „Die Reflexionsphase dürfte nach wie vor gerade aufgrund der Funktionen, die von einem Text nicht zu übernehmen sind, ihren Wert behalten: das Gespräch mit dem Partner, das Bewusstmachen und Abstrahieren des Gelesenen durch Artikulieren und eigenes Paraphrasieren sowie die Dekontextualisierung“ (Hartinger et al. 2001, 127).

Die unterschiedlichen Zeitungstypen als häufig genutzte Medien im Politikunterricht umfassen verschiedene *Textsorten*: Meldungen, Nachrichten, Reportagen, Hintergrundberichte (Seite-3-Geschichten), Statistiken, Grafiken, Kommentare, Karikaturen und Leserbriefe. Die Rubriken ordnen das Material nach kommunaler, nationaler, europäischer und globaler Politikebene. Der Politiklehrer bzw. die Politiklehrerin verknüpft den Gegenstand mit den Schülerkompetenzen; die notwendige Auswahl entscheidet auf Grundlage politikdidaktischer Kriterien, ob der Text im Politikunterricht verwendet wird oder als „Altpapier“ endet.

3. Hermeneutische Textinterpretation

Während es eine Reihe von Stufenschemata zur „Textanalyse“ gibt (1.090.000 Treffer im Internet/Google), erfordern anspruchsvolle Aufgaben im Politikunterricht einen Zugang, der dem Gegenstand angemessen ist und nicht bei „Rezepten“ stehen bleibt. Daher können einige Hinweise zur hermeneutischen Textinterpretation Orientierung bieten (vgl. auch: Deichmann/Juchler 2010, Juchler 2017 sowie den Beitrag von Juchler zur Hermeneutik in diesem Band). Die hermeneutische Textinterpretation besitzt eine lange Tradition und unterliegt eigenen Regeln und Problemen. Sie soll im Folgenden zugespitzt auf die Textinterpretation im Politikunterricht bezogen werden.

Das griechische Wort *Hermeneutik* (hermeneúein = aussagen, auslegen, übersetzen) bedeutet die Kunst der Auslegung und Deutung. Für unseren Zusammenhang meint Hermeneutik das *Verstehen von Texten* und damit auch das Verstehen von Politik. Spezifische *Grundbegriffe* der Hermeneutik sind die hermeneutische Differenz,

Hermeneutische Grundbegriffe

der hermeneutische Zirkel, Interpretation und Ideologiekritik. Der Ausdruck *hermeneutische Differenz* macht darauf aufmerksam, dass das, was in einem Text verstanden bzw. gedeutet werden soll, zunächst fremd ist und im Verstehen und Deuten erst ‚angeeignet‘ werden muss. Ohne Bezüge zum eigenen ‚Vorverständnis‘ bleibt das Fremde allerdings stumm. Der *hermeneutische Zirkel* zielt darauf ab, dass immer mehr Aspekte durch Korrektur vorläufiger *Lesarten* am Text hinzukommen. Dieser Verstehenszuwachs zielt auf „integratives Verstehen“. Ein weiterer Grundbegriff ist die ‚*Interpretation*‘ (lat. *interpretatio*, Deutung, Übersetzung, Erklärung). Sie ist ein kontrollierbares Verfahren zur Verdeutlichung der ‚Aussage‘, ‚Botschaft‘ oder ‚Bedeutung‘ eines Textes.

Interpretation
als Deutungs-
hoheit

Nicht unerwähnt bleiben sollen *Probleme* der Interpretation, die sich aus subjektiver Willkür, lediglich psychologischem Einfühlen und methodenfreiem Deuten ergeben können. Im Kontext von Politik und Politikunterricht relevant bleibt der Hinweis, dass es bei Interpretationen weniger um Erkenntnis als um Interpretationshoheit oder Definitionsmacht gehen kann. Im Politikunterricht kann es zu einem „Wettstreit“ verschiedener Interpretationen kommen, der einseitige Deutungen relativiert und somit dazu beiträgt, der Komplexität des Gegenstandes Politik gerecht zu werden. Letztlich kommt auch keine Textinterpretation ohne Ideologiekritik aus. Dieser Begriff wird als Wunschbild oder als Zerrbild der Wirklichkeit gefasst. Er dient als kritisches Korrektiv gegen ein affirmatives Verstehenskonzept.

4. Interpretation von Texten im Politikunterricht

Eine Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten *Fragestellungen*, konkret unter Anwendung politisch relevanter Kategorien, wie sie beispielsweise im Politikzyklus oder im Modell der Dimensionen des Politischen erfasst sind. Hierin drückt sich ein kategoriales Politikverständnis aus. Erst wenn sich der Lehrer bzw. die Lehrerin über sein bzw. ihr eigenes Vorverständnis von Politik klar ist, können auch die Schülerinnen und Schüler sich nach und nach ein solches Verständnis mithilfe von Textanalysen aufbauen.

In den Sozialwissenschaften geht es vielfach um *Kontroversen*, um Stellungnahmen, um Kommentare. Das bedeutet implizit, dass auch die jeweiligen Gegenspieler in die Interpretation einbezogen werden müssen. Dies führt zu kontrastiven Textvergleichen, die über die immanente Deutung hinausgehen und weitere Quellen miteinbeziehen.

Da es sich bei den Textsorten im Politikunterricht häufig um Argumentationszusammenhänge handelt, haben die syntaktischen Mittel, die Sätze oder Satzteile verbinden, große Bedeutung. Der gesamte Text, aber auch sogenannte „Schlüsselpassagen“ (analog zu Schlüsselszenen bei der Filmanalyse), muss bzw. müssen in ihrer Gliederung systematisch rekonstruiert werden. Hinweise der Verfasser können hilfreich sein (advanced organizer, Überschriften, Kursivdruck usw.). Erst die Abgrenzung lässt die *Struktur* des Textes deutlich werden. Diese Struktur sollte in einem differenzierten Gliederungsschema schriftlich fixiert werden. Ein weiterer Arbeitsschritt besteht darin, die gesellschaftliche Situation des Verfassers zu berücksichtigen. Inwieweit sind seine Auffassungen, Zielsetzungen usw. durch individuelle oder kollektive Interessen bedingt? Diese *ideologiekritischen* Fragen können erweitert werden um die aktuelle Diskussion um Fake News (vgl. Bundeszentrale 2017) oder auch um die Funktion von Twitter u. a. beim politischen Handeln von Akteuren und Betroffenen.

Ideologiekritik

Texte haben eine lineare innere Struktur, sie werden aber im Unterricht in einen spezifischen Verwendungszusammenhang gestellt, der diese Struktur überlagert. In gewisser Weise *verfremdet* Unterricht den Umgang mit Texten.

Im Zentrum des methodischen Konzepts zur Textanalyse steht nach den Überlegungen zu den Textsorten und der hermeneutischen Textanalyse ein Vorschlag, im Politikunterricht nach der „*politikdidaktischen Hermeneutik*“ vorzugehen (vgl. Kuhn 2009: 195-215). Für unseren Zusammenhang konzentrieren sich die Überlegungen auf die drei Stufen der hermeneutischen Rekonstruktion: Verstehen, Auslegen und Anwenden (vgl. Gadamer 1995).

Textrekonstruktion

Verstehen bedeutet zunächst, den Inhalt eines Textes nachzukonstruieren, es bedeutet, sich in einem sozialen Perspektivenwechsel in die Rolle der Verfasserin bzw. des Verfassers zu versetzen (Binnenperspektive). Ausgehend vom eigenen „Vorverständnis“ werden wichtige politische Grundbegriffe geklärt und Zusammenhänge verdeutlicht. Ohne eigenes politisches Vorverständnis und entsprechende Fragen bleibt das Material stumm oder unverständlich.

Nimmt man den zweiten Begriff, das *Auslegen*, wörtlich, so impliziert er, dass bereits ein Rahmen vorhanden ist, der durch den politischen und politikdidaktischen Kontext bestimmt wird. In welchem Politikfeld bewegt sich der Text? Um welche Textsorte handelt es sich? Die Texte werden nicht an sich gesehen, sondern in einem di-

daktischen Zusammenhang. Bei der Auslegung bilden bestimmte Fragestellungen, Theorien und Konzepte zum Gegenstand Politik/ Gesellschaft sowie der Fachdidaktik die Interpretationsfolie.

Anwendung als die dritte Funktion erfährt im Kontext der Textanalyse eine ganz spezifische Ausprägung. Anwendung bedeutet, die Texte unter (gesellschaftspolitischen, fachdidaktischen und methodischen) Kriterien einzuordnen, zu kritisieren und weiterzudenken.

Wie lässt sich *kreative Textarbeit* durch Lese- und Schreibstrategien stärken? Dafür wird ein Handlungsrahmen gebraucht, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, den Umgang mit Texten sichtbar zu machen, Textsortenvielfalt zu organisieren, Feedback einzufordern bzw. zu geben, die erbrachte Leistung zu veröffentlichen und Arbeitsprozesse und -produkte zu reflektieren. Das sind Maßnahmen, die auf eine veränderte *Schreib- und Lesekultur* abzielen und damit fächerübergreifende Ziele darstellen. Dieser Ansatz umfasst: One-Minute-Papers, Zusammenfassungen, Kommentare, Referate, Hausarbeiten, das Verfassen und Umschreiben von Texten, aber auch qualifiziertes Feedback.

5. Ausgewählte Anwendungsbeispiele

Im Folgenden werden einige ausgewählte Anwendungsbeispiele aus dem Politikunterricht skizziert, die ein Spektrum von kreativen Ideen zur Textarbeit widerspiegeln.

Beispiel 1: *Schülerinnen bzw. Schüler vergleichen die Titelseiten verschiedener Zeitungen*

Dabei werden Unterschiede zwischen Abonnement- und Boulevardzeitungen deutlich, sie erkennen unterschiedliche „Aufmacher“ und leiten daraus unterschiedliche Verkaufsstrategien ab (vgl. Duncker 2003, 14 ff.).

Beispiel 2: *Von der Schlagzeile zur Makromethode*

Vorlage für
Pro-Kontra-
Debatte

Bei der Zeitungslektüre fällt dem Fachlehrer die *Schlagzeile* „Gehören straffällig gewordene Kinder hinter Gitter?“ auf. Er assoziiert damit nicht nur ein kontroverses Thema, sondern auch die für Pro-Kontra-Debatten (Gloe/Kuhn 2017, 577) typische „alternativ formulierte Problemfrage“ (sie kann sinnvoll mit Ja oder Nein beantwortet werden, aber erst die Begründung macht das Urteil aus). Der Artikel

liefert Akteure, Argumente, Daten und kontroverse Expertenmeinungen, die handlungsorientiert weitergedacht zur politischen Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler beitragen können (vgl. Massing 1998).

Beispiel 3: Kontrastiver Textvergleich

Vor Wahlen können mehrere Parteiprogramme in ausgewählten Politikfeldern (z. B. Bildungspolitik) verglichen werden. Die Konzentration auf die Texte erhöht sich, wenn zentrale Begriffe und Forderungen „vertauscht“ werden. In der Auflösung der Verfremdung werden von der Schülerin bzw. dem Schüler Zusammenhangsdenken und Zuordnungen entwickelt.

Beispiel 4: Umgang mit Fake News

Fragen zur kritischen Analyse: Sind die Quellen belastbar? Kann man Quellen vergleichen? Welche Hintergründe/Interessen hat der Verfasser/die Verfasserin? Was ist der politische Kontext? Welche Funktion haben Fotos? Existieren gegenteilige Positionen? (vgl. Bundeszentrale 2017)

Beispiel 5: Vom Zeitungskommentar zur eigenen politischen Urteilsbildung

Mediale Kommentare stellen professionelle Urteile zu aktuellen politischen Ereignissen dar. Im Politikunterricht können diese meist kurzen Texte analytisch auf immanente Kriterien und Perspektiven untersucht werden. Vor dieser Folie können Schülerinnen und Schüler dann eigene *Kommentare* schreiben und sich eigener Kriterien bewusst werden. Gleiches gilt für politische Karikaturen (vgl. Weißeno 1997, 431 f.).

Die Beispiele können verallgemeinert werden: Die Textarbeit kann in handlungsorientierte Methodenkonzepte eingebunden werden, auch der Umgang mit Texten lässt sich im Zusammenspiel von Lesen und Schreiben als Handlungsform informationsverarbeiten den Denkens neu gestalten.

6. Forschungsperspektiven?

Betrachtet man die fachdidaktische Unterrichtsforschung unter der Frage der Textarbeit im Politikunterricht, so können allenfalls punktuelle Befunde identifiziert werden. Der Einsatz der verschiedenen

Qualitative Forschungs- methoden

Textsorten, der methodische Umgang und die Wirkung sind weitgehend unbekannt. Es liegen kaum empirisch gesicherte Befunde zur nachhaltigen Textarbeit im Unterricht vor. Die Einschätzung, die Georg Weißeno vor fast 30 Jahren formuliert hat, gilt noch immer: „Texte konstituieren politische Erfahrungen. (...) Allerdings ist die politikdidaktische Betrachtung der unterrichtlichen Textarbeit eher ein Desiderat (...)“ (Weißeno 1993, 5). Hier können qualitative Forschungsmethoden eingesetzt werden, die Politikunterricht auf der Basis von Videoanalysen und Unterrichtsbeobachtung erkunden und dabei Transkripte, Protokolle und Schlüsselszenen nutzen (vgl. Gloe/Oeffering 2017, 223 f.; Kuhn 2020).

Ein weiterer Schwerpunkt der Textanalyse ergibt sich aus der *Digitalisierung*: Die kritische Analyse von Twitter-Statements (in 280 Zeichen) und Fake News (vgl. Bundeszentrale 2017) verweisen auf die Notwendigkeit der Prüfung von Quellen und Aussagen, aber auch auf die Grenzen dieser Prüfung von sogenannten alternativen Fakten im Politikunterricht (vgl. das komplexe Analysemodell von Langner/Arnoldt 2018). Der Umgang mit Texten bleibt ein notwendiger Baustein der Politikkompetenz. Fächerübergreifend können Filmsprache, Bildsprache, Zeichensprache und Schriftsprache zu einem komplexen Textbegriff erweitert werden, der Potenziale für Demokratiebildung entfalten kann (vgl. Massing 2020, 4 f.).

Literatur

- Antos, Gerd 1997: Texte als Konstitutionsformen von Wissen. In: Gerd Antos/Heike Tietz (Hg.): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen, S. 43-63
- Breit, Gotthard 2000: Artikel Zeitung. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.): Methoden und Arbeitstechniken, Bd. 3 des Lexikons der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 212
- Breit, Gotthard/Lesske, Frank 2002: Politikunterricht mit Zeitungstexten aus dem Internet – ein Experiment. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen. Schwalbach/Ts., S. 145-158
- Bundeszentrale für politische Bildung 2017: Spezial zum Thema „Fake News“. Bonn. <http://bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/fake-news/> (31.01.2021)
- Deichmann, Carl/Juchler, Ingo (Hg.) 2010: Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim 2004: Politische Urteilsfähigkeit – eine domainenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung. In: Politische Bildung, H.3, S. 44-58

- Detjen, Joachim 2007: Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch und Textarbeit als zentrale unterrichtliche Handlungsformen. In: Detjen, Joachim (Hg.): Politische Bildung. München, S. 346-351
- Duncker, Ludwig 2003: Didaktik und Journalismus. Wechselwirkung im Dienste des Lehrens und Lernens. In: kursiv, H. 1, S.12-17
- Gadamer, Hans-Georg 1995: Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Aufl., Tübingen
- Gloe, Markus/Kuhn, Hans-Werner 2017: Die Pro-Contra-Debatte. In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 577-586
- Gloe, Markus/Oeftering, Tonio 2017: Politikdidaktische Hermeneutik als Instrument der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Dies. (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerbildung. Baden-Baden, S. 223-226
- Harteringer, Andreas/Fölling-Albers, Maria/Lankes, Eva-Maria/Marenbach, Dieter/Molfenter, Judith 2001: Lernen in authentischen Situationen versus Lernen mit Texten. Zum Aufbau anwendbaren Wissens in der Schriftsprachdidaktik. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 29. Jg., H. 2, S. 108-130
- Holzbrecher, Alfred/Oomen-Welke, Ingelore/Schmolling, Jan (Hg.) 2006: Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden
- Juchler, Ingo 2017: Hermeneutik. In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 453-458
- Juchler, Ingo 2017a: Texte. In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 361-366
- Kuhn, Hans-Werner 2006: Metakommunikation im Politikunterricht: Wie argumentieren Oberstufenschüler/-innen? In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen, S. 147-156
- Kuhn, Hans-Werner 2007, Überarbeitung 2020: Unterrichtsbeobachtung. <https://quasus.ph-freiburg.de/unterrichtsbeobachtung> (03.01.2021)
- Kuhn, Hans-Werner 2007, Überarbeitung 2020: Videoanalyse. <https://quasus.ph-freiburg.de/videoanalyse> (03.01.2021)
- Kuhn, Hans-Werner 2009: Politikdidaktische Hermeneutik. Potenziale empirischer Unterrichtsforschung. In: Heinrich Oberreuter (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 195-215
- Kuhn, Hans-Werner 2021: Musik und Politik. In: Friedrichs, Werner/Goll, Thomas (Hg.): Politik in der Kunst – Kunst in der Politik. Zum Potential ästhetischer Zugänge zur Politik. Wiesbaden, S. 63-82 (im Erscheinen)
- Kuhn, Hans-Werner/Gloe, Markus/Oeftering, Tonio/Lambertz, Hans-Georg/Biegert, Matthias 2014: Musik und Politik, Elf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. Bonn

- Langner, Frank/Arnoldt, Wolfgang 2018: Texte im sozialwissenschaftlichen Unterricht analysieren. In: Politisches Lernen, H. 3-4, S. 44-52
- Massing, Peter 1998: Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden. Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter 2020: Zur Bedeutung von Bildungssprache und Fachsprache im Politikunterricht. In: Sprachbildung im Politikunterricht. Wochenschau Sonderausgabe, Sekundarstufe I/II, Juli 2020, S. 4-9
- Schneider, Gerhard 1999: Die Arbeit im schriftlichen Quellen. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 15-44
- Weißeno, Georg 1993: Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlegung, Politische Bildung Kleine Reihe. Schwalbach/Ts.
- Weißeno, Georg 1997: Aus Quellen lernen: Arbeit mit Texten, Grafiken, Karikaturen, Fotos und Film. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 1. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 431-445

Anja Besand

Mit Bildern und Filmen lernen: Politische Bildung mit Fotos und TV-Serien

Wenn wir an politische Bildung denken, dann denken wir nicht selten an Texte. Nicht unbedingt immer an geschriebene oder publizierte Texte – auch das gesprochene Wort ist in der politischen Bildung wichtig – aber es geht um Argumente, um den Austausch von Positionen und Erklärungen, um Pro und Kontra. An Bilder denken wir in diesem Zusammenhang eher selten (vgl. Besand 2004). Dabei müssen Erklärungen, Argumente oder Positionen nicht zwangsläufig sprachlich verfasst sein. Der 11. September 2001 ist in diesem Sinne als erste visuelle Kriegserklärung in die Geschichte eingegangen (Abb. 1). Der Tod von George Floyd (Abb. 2) war nur deshalb in der Lage, in Amerika im Jahr 2020 einen Aufstand zu entfachen, weil es von den Umständen dieses Todes Bilder gab. Kein Wunder also, dass politische Akteure heute nicht unerhebliche Anstrengungen unternehmen, um für ihre Botschaften die richtigen Bilder zu produzieren. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass es sich dabei nicht einmal um ein wirklich neues Phänomen handelt: Bereits 1988 schwamm Klaus Töpfer – damals Minister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit im Kabinett Kohl – in Schutzanzug und mit Taucherflossen öffentlichkeitswirksam durch den Rhein, um deutlich zu machen, dass die Wasserqualität sich erheblich verbessert hat (Abb. 3 und 4).

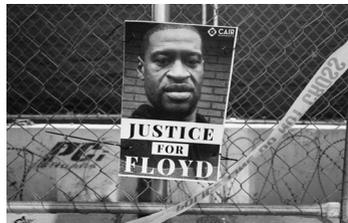
Bedeutung visueller politischer Botschaften

Abbildung 1



picture-alliance/dpa | epa afp
Seth Mcallister

Abbildung 2



picture alliance / NurPhoto |
Tim Evans

Abbildung 3

picture-alliance/dpa | Roland
Witschel

Abbildung 4

picture-alliance/dpa | Roland
Witschel

Eine heftige Diskussion in der Presse, später aber auch in der Politikwissenschaft schloss sich an, in der ihm vorgeworfen wurde, eine rein symbolische Politik zu betreiben, die Wasserqualität (auf deren Verbesserung Töpfer durch diesen medienwirksamen Auftritt ja hinweisen wollte) würde schließlich durch seine Schwimmerei auch nicht besser. Er solle lieber an seinem Schreibtisch eine anständige Umweltpolitik betreiben. Politiker und Politikerinnen – das steckt in diesem Vorwurf zumindest implizit – haben auf der Showbühne der Medien nichts verloren, sie sollen lieber hinter der Bühne im handwerklichen Sinn gute Politik machen.

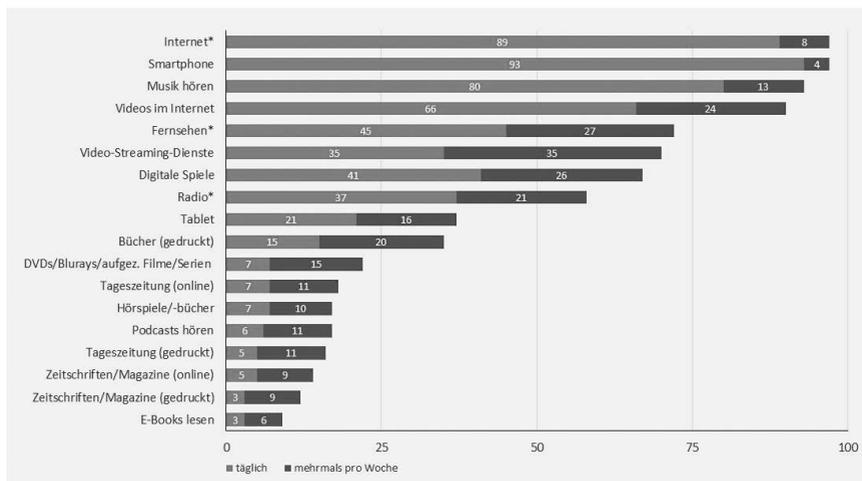
1. Verblendungsängste und Medienwirklichkeiten

Hinter der damals hitzig geführten Debatte steckt noch eine andere Sorge. Nämlich die Befürchtung, dass die Bürgerinnen und Bürger Bildern leichter erliegen könnten als mündlich oder schriftlich vortragenen Argumenten. Man hatte schlicht Angst vor der verblendenden Wirkung von Bildern. Eine solche Skepsis gegenüber vornehmlich visuell vermittelten politischen Botschaften gibt es bis heute. Sie spiegelt sich nicht nur, aber auch in den Bildungsprozessen, die wir im Kontext politischer Bildung gestalten und in denen noch immer vornehmlich text- oder sprachorientiert gearbeitet wird. Mit den Kommunikationsgewohnheiten jüngerer Menschen hat das nur bedingt zu tun. Fragt man junge Menschen zwischen 12 und 20 Jahren, mit welchen Medien sie sich täglich beschäftigen, wird sichtbar, dass es neben und im Komplexmedium Internet vor allem Bewegtbildformate sind, mit deren Hilfe Informationen aufgenommen und Unterhaltungsangebote konsumiert werden. Neben Spielformaten sind es insbesondere Internetvideos und Videostreamingdienste, die eine erhebliche Konjunktur erfahren (vgl. Abb. 5).

Text- bzw.
Sprachlastig-
keit von
Bildungs-
prozessen

Abbildung 5: JIM-Studie 2020

Medienbeschäftigung in der Freizeit 2020



Quelle: JIM 2020, Angaben in Prozent; *egal über welchen Verbreitungsweg, Basis: alle Befragten, n = 1.200

In diesem Beitrag sollen diese Bewegtbildformate deshalb besonders in den Blick genommen werden. Zu fragen wäre dabei einerseits, ob sich in den populären TV-Serien, die über Streamingdienste angeboten werden, besondere Perspektiven auf politische Fragen ergeben, und andererseits, wie diese im Rahmen politischer Bildung genutzt werden können.

2. TV-Serien und Politik

Die Auseinandersetzung mit Politik in Fernsehserien hat eine lange Tradition. Beginnen könnte man mit den deutschen Serien „Die Unverbesserlichen“ in den 1960er-Jahren, „Ein Herz und eine Seele“ in den 1970ern, ganz zu schweigen von der US-Serie „Holocaust“, einer Fernsehserie, die – ebenfalls in den 1970er-Jahren – in der ARD ausgestrahlt wurde und am Beispiel der fiktiven Familie Weiss das Schicksal der europäischen Juden in für damalige Verhältnisse drastischer Deutlichkeit einem breiten Fernsehpublikum vermittelt hat. Im Anschluss an diese Serie kam es – nicht nur, aber auch in Deutschland – zu einer über mehrere Jahre andauernden Diskussion (vgl. Schätzlein 1995). Im Mittelpunkt dieser Diskussion stand die Frage,

TV-Serie
„Holocaust“

ob Fernsehserien sich dafür eignen, politische und gesellschaftliche Fragen von solcher Tragweite angemessen zu vermitteln, oder mit anderen Worten, ob Fernsehserien ein angemessenes Mittel der politischen (und historischen) Bildung sein können (vgl. Hix 1982). Auch wenn die Serie „Holocaust“ den Ausgangspunkt dieser Debatte darstellt, blieb die Debatte nicht auf eine bestimmte Serie beschränkt. In den 1980er-Jahren wurde sie beispielsweise am Gegenstand der ersten deutschen Soap-Opera „Die Lindenstraße“ fortgesetzt, weil diese sich – in einer für das deutsche Publikum zunächst sehr ungewohnten Weise – vorgenommen hatte, aktuelle politische und gesellschaftliche Fragen zu kommentieren (vgl. Jurga 1995).

Fernsehserien thematisieren also seit geraumer Zeit politische oder gesellschaftliche Fragen. Sie kommentieren aktuelle Fragen und machen politische oder gesellschaftliche Probleme sichtbar. Nichtsdestotrotz überrascht die Deutlichkeit, mit der sich Fernsehserien in jüngster Zeit den Gegenstand Politik aneignen. Denn Serien wie „West Wing“, „House of Cards“, „Scandal“, „Borgen“, „Homeland“, aber auch „The Good Wife“, „Newsroom“, „Commander in Chief“ oder „The Wire“ (um nur einige wenige zu nennen) thematisieren nicht nur politische und gesellschaftliche Fragen, diese Serien nutzen ganz explizit ein politisches Setting. Sie zeigen politische Akteure (vom Bürgermeister bis zum Präsidenten) direkt an ihren Arbeitsplätzen und eröffnen damit eine institutionelle Perspektive auf den politischen Betrieb.

Abbildung 6



picture alliance / AP Photo |
Nathaniel E. Bell

Nicht wenige sprechen in diesem Zusammenhang von einem neuen Trend – oder gar von einem neuen *Genre* der Politikserien (vgl. Kelleter 2014, 11). Aber auch wenn solche Beschreibungen möglicherweise zurückzuweisen sind, muss doch festgehalten werden, dass sich die Komplexität sowohl der Figurenkonstellationen als auch der Erzählstränge, die für die sogenannten neuen Qualitätsserien typisch sind, offenbar gut mit dem Thema Politik vertragen. Kein Wunder also, dass Gemeinschaftskundelehrerinnen und -lehrer begeistert reagieren. Schließlich eröffnen sich mit diesen Serien anschauliche Perspektiven in die Hinterzimmer der Macht (vgl. Abb. 6: Francis Underwood in „House of Cards“). Wer schon immer einmal *sehen* (oder zeigen) wollte, wie ein Parlamentarischer Geschäftsführer oder Fraktionsvorsitzender Abstimmungen vorbereitet, wie Mehrheiten organisiert, Gesetze vorbereitet oder Themen gesetzt werden, der kann das mithilfe von Serien wie „House of Cards“ oder „Borgen“ nun leicht nachvollziehen. Im Kontext der Serie „House of Cards“ kommt als zusätzlicher Stimulus hinzu, dass Francis Underwood (der zentrale Protagonist der Serie) seine Strategien und Vorgehensweise in Shakespeare’schen Soliloquies, in denen er sich direkt an das Publikum wendet, erklärt und begründet. Gerade diese theatralen Elemente markieren den didaktischen Nutzen, der aus der Serie zu ziehen ist. Hier wird über Politik doziert – nicht diskutiert. Hier erhalten wir (offenbar) Einblicke, wie es wirklich ist. Dass es sich bei diesen Darstellungen um überaus düstere Einschätzungen handelt, die stereotype und populistische Vorbehalte nach dem Muster „In der Politik geht es lediglich um Intrigen, Macht und Selbstbereicherung“ reproduzieren, tut dabei nichts zur Sache. Im Gegenteil, gerade der fehlende Idealismus dieser Serien, ihr (vermeintlich) kritischer Impetus wird als Beleg für ihren hohen Realitätsgehalt gelesen. Manch einer, (der es besser wissen müsste), versteigt sich in diesem Zusammenhang deshalb zu der Aussage: *„Die US-Serie ‚House of Cards‘ führt durchs Unterholz von Max Webers politischer Theorie und kann für den Gemeinschaftskundeunterricht nur empfohlen werden“*. So formuliert es zumindest Jürgen Trittin am 9.1.14 in der Zeitung *Der Freitag*. Aber ist das wirklich so?

Genre
Politikserien

3. Zum didaktischen Nutzen von TV-Serien und politischen Bildern

Sollten wir die knappe Zeit, die uns für Bildungsangebote in der politischen Bildung zur Verfügung steht, tatsächlich für TV-Serien

verwenden, und wenn ja, für welche Serien und mit welcher didaktischen Perspektive? Auf den ersten Blick sieht es vielleicht wirklich so aus, als ob die bereits angesprochenen dezidiert politischen Serien wie „House of Cards“ oder „Borgen“ einen Blick in die Hinterzimmer der Politik eröffnen. Aus einer didaktischen Perspektive lösen diese Formate damit ein Veranschaulichungsproblem und sind bei Weitem attraktiver als jedes Schulbuch. Möglicherweise kommt die eine oder andere Lehrkraft aus diesem Grund auch auf die Idee, das Material zu nutzen. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang allerdings die geradezu magische Verwandlung, die ein solches Material erfährt, wenn es durch eine Lehrkraft oder bildungsverantwortliche Person im Feld außerschulischer politischer Bildung in einer Bildungssituation präsentiert wird. In der fachdidaktischen Diskussion wird dieser Schritt als didaktische Transformation beschrieben. Auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Debatten der jüngsten Zeit könnte man es vielleicht treffender als *Framing* bezeichnen. Denn das mediale Material wird in einem solchen Zusammenhang als Material verstanden, das (offenbar) in der Lage ist, politische Zusammenhänge anschaulich und angemessen zu vermitteln (vgl. Besand 2017). Das ist bei genauerer Betrachtung aber nicht der Fall. Wichtig wäre es deshalb, den fiktionalen Charakter solcher audiovisuellen Materialien in den Bildungssituationen durchgehend sichtbar zu halten. In diesem Sinn kann die Auswahl von Serien wie „The Simpsons“, „The Walking Dead“ oder „The Handmaid’s Tale“, die ihre Fiktionalität in jeder Szene und jedem Bild ausdrücken, für didaktische Situationen bei Weitem besser sein als vermeintlich authentisch wirkende Materialien. Bilder in der politischen Bildung zu nutzen heißt nicht, Bilder als Illustration der eigentlichen Gegenstände hinzuzuziehen. Wer Bilder nutzt, muss Bilder ernst nehmen (vgl. Besand 2018).

Im Umgang mit visueller Information muss es im Rahmen politischer Bildung immer – genau wie im Umgang mit sprachlich verfassten Gegenständen – darum gehen, politische Urteils- und Handlungskompetenzen zu fördern (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015). Konkret bedeutet das: Adressatinnen und Adressaten politischer Bildung müssen lernen, politische Aussagen, Absichten und Botschaften im Kontext visueller Kommunikationsangebote erkennen, beurteilen und selbstbestimmt verarbeiten und gestalten zu können.

Fiktionaler
Charakter
audiovisueller
Materialien

Förderung
politischer
Urteils- und
Handlungs-
kompetenz

Abbildung 7



picture alliance / DN | Mickan
Palmqvist/DN/TT

Zu fragen wäre in diesem Sinne, welche Rolle die Erscheinungsweise einer Figur wie Greta Thunberg (Abb. 7) auf die Message hat, die sie vermittelt, oder aber umgekehrt: Hätte ein Mann mit der Physiognomie von Klaus Töpfer eine ähnliche Wirkung erreichen können, wenn er sich einmal die Woche mit einem Pappschild vor ein Parlament gesetzt hätte, anstatt zur Arbeit zu gehen? Welche Bedeutung hat die Jugendlichkeit und Blässe der Figur bis hin zu ihrer Frisur für den Erfolg der zu vermittelnden Botschaft? Um im Hinblick auf politische Bilder politisch urteils- und handlungsfähig zu werden, müssen im Rahmen politischer Bildung geeignete visuelle Materialien ausgewählt werden. Als einfacher und gut anwendbarer Leitfaden für die Auswahl visueller Materialien bieten sich die folgenden fünf Punkte an (vgl. Besand 2004):

1. Provozieren die Bilder bzw. der Umgang mit ihnen kontroverse Wahrnehmungen, Einschätzungen und Auslegungen?
2. Regen die Bilder neue Sichtweisen über soziale, politische oder mediale Zusammenhänge an?
3. Sind die Bilder geeignet, die sozialen oder medialen Bedingungen ihrer Herstellung transparent zu machen?
4. Schließen die Bilder an die Wahrnehmungsgewohnheiten der Zielgruppe an? Aber auch:

Leitfaden für die Auswahl geeigneten visuellen Materials

5. Erweitern und verunsichern die Bilder und der Umgang mit ihnen die verbreiteten oder sozialisationsbedingten Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster?

Wenn wir diese Kriterien auf die im Beitrag vorgestellten TV-Serien wie beispielsweise „House of Cards“ anwenden, ergeben sich mindestens im Hinblick auf die Punkte 2, 3 und 5 gewisse Spannungen, denn auch wenn sich an diesem Beispiel kontroverse Wahrnehmungen, Einschätzungen und Auslegungen festmachen, bestätigt das Material doch stereotype Sichtweisen und ist kaum geeignet, verbreitete und sozialisationsbedingte Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zu erweitern. Am schwerwiegendsten erscheint das Problem, dass der fiktionale Charakter des Materials in einer Bildungssituation zu verschwinden scheint.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik 2015: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.
- Besand, Anja 2004: Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach/Ts.
- Besand, Anja (Hg.) 2017: Von Games of Thrones bis House of Cards – Politik in Fernsehserien. Wiesbaden
- Besand, Anja 2017: Politik in Fernsehserien. Oder warum man sich selbst mit Game of Thrones politisch bilden kann. In: Besand, Anja (Hg.) 2017, S. 1-6
- Besand, Anja 2017: Was wir von Zombies lernen können. Politische Grundfragen in The Walking Dead. In: Besand, Anja (Hg.) 2017, S. 27-50
- Besand, Anja 2018: Politische Bildung mit offenen Augen. Von den Chancen der Verbindung von Kunst- und Politikunterricht. In: Besand, Anja/Gessner, Susann (Hg.): Politische Bildung mit klarem Blick. Frankfurt/M., S. 205-217
- Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.) 2010: Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hix, Babara 1982: „Holocaust“ – Anreize zur Weiterbildung. In: W&M, H. 2, S. II-V
- Jurga, Martin 1995: Produktion und Rezeption einer Erfolgsserie. Opladen
- JIM Studie 2020: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/> (04.07.2021)
- Kelleter, Frank 2014: Eine interessante Affinität zwischen dem seriellen Erzählen und dem Thema Politik. In: Indes, H. 4, S. 5-22
- Leske, Frank (2010): Dokumentarfilme. In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.) 2010, S. 169-178
- Pilz, Michael 2015: Hätten wir in Chemie doch besser aufgepasst. In: DIE WELT vom 5.8.2015. <http://www.welt.de/kultur/article144815064/Ach-haetten-wir-in-Chemie-bloss-besser-aufgepasst.html> (04.07.2021)

- Rorty, Richard 1994: Hoffnung statt Erkenntnis. Wien
- Schätzlein, Frank 1995: Mehr Phantasie für Filme aller Art. <http://www.frank-schaetzlein.de/texte/holoc.htm> (04.07.2021)
- Thoß, Nina 2010: Spielfilme. In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.) 2010, S. 489-494
- Trittin, Jürgen 2014: Wer das Feuer liebt. In: Der Freitag vom 9.1.2014. <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/wer-das-feuer-liebt> (04.07.2021)
- Weller, Maraike 2015: Können Serien Bildungsfernsehen sein? https://www.hdm-stuttgart.de/view_news?ident=news20150210163448 (04.07.2021)

Ingo Juchler

Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Musik, Spielfilm

1. Einführung

Das Erzählen und damit Narrationen gibt es seit alters her. Sie machen ein Spezifikum des Menschseins aus. Erzählungen sind „grundlegend für die Organisation, Transformation und Kommunikation von Erfahrung“, und der Mensch sieht sich selbst wie auch andere Menschen in seiner „Lebenswelt immer schon im Zusammenhang von Geschichten“ (Stierle 1979, 92). Ausgehend von der Literaturtheorie geriet das Narrative zu Beginn der 1970er-Jahre im Kontext des *Narrative Turn* in das Blickfeld der Geistes- und Sozialwissenschaften. In der Geschichtsdidaktik wird Narrativität bereits seit geraumer Zeit thematisiert und stellt dort ein weithin anerkanntes fachdidaktisches Prinzip dar (vgl. Barricelli 2012, 268).

In der politischen Bildung kommen Narrationen vornehmlich in Gestalt der Medien Biografie, Belletristik, Musik und Spielfilm zum Einsatz. Diese Medien unterscheiden sich in vielfältiger Weise hinsichtlich ihrer spezifischen Eigenschaften, welche bei ihrem Einsatz in der politischen Bildung jeweils Beachtung finden müssen. So kann die Auseinandersetzung mit Biografien im Politikunterricht die Schülerinnen und Schüler in ihrem Identitätsbildungsprozess unterstützen, indem sie diese zu „persönlichen Positionierungen“ herausfordern (Partetzke 2013, 303). Bei der Beschäftigung mit biografischen Unterrichtsmaterialien muss es sich jedoch nicht ausschließlich um Biografien *expressis verbis* handeln, „sondern auch [biografische] Reportagen und Romane können sich für die Arbeit in der Schule eignen“ (Hoppe 1996, 301). Hier wird der enge didaktische Zusammenhang zwischen den narrativen Medien augenscheinlich.

Belletristischer Literatur kommt unter didaktischen Gesichtspunkten in besonderer Weise das Verdienst zu, die Rezipienten vermittels ihrer Vorstellungskraft in andere soziale und politische Welten eindringen zu lassen und durch diesen Perspektivenwechsel zur Reflexion über die eigene politische und ethische Position anzuregen (vgl. Juchler 2012, 44 ff.). Martha Nussbaum erkannte hierin den

Narrative turn

Auseinander-
setzung mit
Biografien

Förderung von
Perspektiven-
wechsel und
Reflexion
durch
Belletristik

sozialen und ethischen Ertrag der Beschäftigung mit belletristischen Werken: „In fact, I defend the literary imagination precisely because it seems to me an essential ingredient of an ethical stance that asks us to concern ourselves with the good of other people whose lives are distant from our own“ (1995, XVI).

Die Narrationen in Liedern sind ästhetisch umrahmt von Musik, wodurch im Politikunterricht den Schülerinnen und Schülern ein lebensweltlicher Zugang zu den darin enthaltenen politischen Gegenständen ermöglicht wird. Oftmals wird von Künstlerinnen und Künstlern mit ihrer Musik eine bestimmte politische Botschaft verbunden – „hinter der Musik steht das Bestreben, einen als verbesserungswürdig angesehenen Status quo in eine bestimmte Richtung zu verändern“ (Oeftering 2020, 81). Deshalb muss von Lehrkräften beim Einsatz von politischer Musik im Politikunterricht insbesondere das Prinzip der Kontroversität beachtet werden, wodurch die Schülerinnen und Schüler zu einer differenzierten Haltung gegenüber der politischen Botschaft des Lieds gelangen können.

Lebensweltlicher Zugang
in Liedern

Wie der Musik ist auch dem Spielfilm eine besondere Ästhetik zu eigen, die sich hier aus dem Umstand ergibt, bewegte Bilder zu zeigen, die mit Ton unterlegt sind: „Film is also a medium for a *Gesamtkunstwerk* (total work of art), a medium that integrates most other arts in its representation, from music, architecture, and acting to literature and poetry“ (Grodal 2005, 168; Hervorhebung im Original). Beim Einsatz von Spielfilmen in der politischen Bildung sollten deshalb auch dem spezifischen Zusammenhang von Inhalt und Form durch die Analyse der filmischen Mittel nachgegangen (vgl. Thoß 2010, 492) und die besonderen Eigenschaften des Mediums „didaktisch reflektiert und methodisch berücksichtigt werden“ (Straßner 2013, 21).

Medium
Spielfilm

Gemeinsam ist den Medien Biografie, Belletristik, Musik und Spielfilm, dass sie erzählende Werke sind, wobei die Erzähltheorie die Begriffe Erzählung und Narration synonym gebraucht (vgl. Leubner/Saupe 2006, 10). Im Folgenden sollen deshalb die didaktischen Dimensionen dieser narrativen Medien vorgestellt werden, welche prinzipiell allen Narrationen eigen sind. Dessen unbeschadet wird beim unterrichtlichen Einsatz des jeweiligen narrativen Mediums die eine oder andere Dimension stärker zu berücksichtigen sein. Die Auseinandersetzung mit narrativen Medien erfordert darüber hinaus die Berücksichtigung der hermeneutischen Methode im Politikunterricht (vgl. den Beitrag von Juchler zu Hermeneutik in diesem Band).

2. Didaktische Dimensionen zum Einsatz von narrativen Medien in der politischen Bildung

2.1 Kompetenzorientierte politische Bildung und vernetztes Wissen

Konzepte In der kompetenzorientierten Bildung wird Konzepten (auch als Basis- und Fachkonzepte bezeichnet) die Funktion zugeschrieben, die jeweiligen Fachinhalte der Domänen unterschiedlicher Fachdisziplinen auszuweisen (vgl. hier und im Folgenden Juchler 2013). Für die politische Bildung sind etwa Macht, Recht, Interesse, Staat, Legitimation, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit weithin anerkannte Konzepte (vgl. Weißeno et al. 2010, 12; Autorengruppe Fachdidaktik 2011, 170). Die Konzepte sind hierbei als strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe zu verstehen. Vor diesem Hintergrund ist für die Bestimmung von politischen Konzepten festzuhalten, dass diese die inhaltliche Dimension des Politischen abbilden sollen. Mithilfe von Konzepten können Schülerinnen und Schüler politische Kontexte analysieren, politische Inhalte strukturieren und systematisieren. Sie vermögen auf diese Weise grundlegendes, vernetztes politisches Wissen zu erwerben. Konzepte bilden mithin für die Lernenden die Grundlage eines systematischen Wissensaufbaus unter fachlicher und zugleich lebensweltlicher Perspektive.

Nun finden in der politischen Bildung vornehmlich Sachtexte Verwendung, die in der Regel auf einen inhaltlichen Gegenstand fokussiert sind. Durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit mehreren Sachtexten kann – vorbehaltlich der Qualität der Texte – sicherlich die infrage stehende Thematik erschlossen, analysiert und erörtert werden. Eine Verbindung von thematischen Schwerpunkten, die mehreren Konzepten inhaltlich zuzuordnen sind, oder gar ein fächerübergreifender Ausblick auf historische, geografische, rechtliche oder psychische Aspekte kann hier gewöhnlich nicht vorgenommen werden. Die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum Aufbau von „politischen Wissensnetzen“ (Sander 2011, 22) respektive eine „Vernetzung des Wissens im Unterricht“ (Weißeno et al. 2010, 48) ist allein auf der Grundlage von Sachtexten nur schwerlich möglich.

Narrationen Zur Vernetzung von Wissen mit Bezug auf unterschiedliche inhaltliche Facetten des Politischen und zur weiteren Verankerung dieses domänenspezifischen Wissens in lebensweltlichen Kenntnissen und Erfahrungen der Lernenden bietet sich der Einsatz von Narrationen im politischen Unterricht an. Narrationen können die

fördern ganzheitliches, vernetztes Verständnis

Auseinandersetzung mit inhaltlich explizit politisch bestimmten Sachtexten nicht ersetzen. Sie verfügen jedoch bisweilen über politisch-inhaltliche Momente, die als implizite didaktische Anschlussstellen für die Beschäftigung mit dem Politischen dienen, und vermögen zur Entwicklung eines ganzheitlichen vernetzten Verständnisses politischer Sachverhalte beizutragen. Politische Sachtexte sind in der politischen Bildung die inhaltsbezogene Pflicht, Narrationen können die Horizont erweiternde und das Verständnis des Politischen vertiefende Kür sein.

2.2 Fächerübergreifende politische Bildung

Das Politische erscheint in Erzählungen vielfach implizit und ist mit anderen Momenten der menschlichen Existenz verwoben. Vor diesem Hintergrund eignet sich die Auseinandersetzung mit Narrationen in der politischen Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Der heute in der Schule vorhandene Fächerkanon ist historisch gewachsen und ermöglicht dieser Institution die Ordnung und Strukturierung von Kenntnissen und Erfahrungen in domänenspezifischen Wissensbereichen. Zugleich bedingt diese Einteilung aber auch eine arbiträre Trennung von lebensweltlichen Zusammenhängen, die im schulischen Kontext nur selten, etwa bei fächerübergreifenden Projektarbeiten, wieder aufgehoben wird. Die Entwicklung einer pädagogisch wünschenswerten „ganzheitlichen Weltansicht“ (Deichmann 2001, 8) durch die Schülerinnen und Schüler wird im ausdifferenzierten fachlichen Regelunterricht zumindest erschwert, wenn nicht gänzlich verhindert.

Im fächerübergreifenden Politikunterricht mit Narrationen können die fachspezifischen Kenntnisse in Verknüpfung mit Gegenständen anderer Domänen vermittelt werden. Diese Verflechtung von politischen, historischen, wirtschaftlichen, rechtlichen, religiösen und anderen Themen in Narrationen ermöglicht in der fächerübergreifenden politischen Bildung ein ganzheitliches Lernen und Verstehen des Politischen. Hierbei ist die von den Lernenden einzunehmende Erkenntnishaltung nicht – wie etwa bei der Rezeption von Sachtexten – allein auf politische Gegenstände gerichtet. Vielmehr können sie durch die Lektüre eines belletristischen Textes oder bei der Rezeption eines Spielfilms zunächst ganzheitlich eine ästhetische Erfahrungswelt respektive Weltwissen kennenlernen und hiervon motiviert und angeregt im Anschluss fachspezifische politische Aspekte analysieren und sich darüber austauschen.

Einsatz von
Narrationen
im fächerüber-
greifenden
Unterricht

2.3 Mehrdeutigkeit, Ambiguität und Kontingenzerfahrungen

Narrationen eignen vielfach Momente der Mehrdeutigkeit, Rätselhaftigkeit, Ambiguität und Kontingenz. Narrationen vermögen vermeintliche Gewissheiten zu erschüttern, lieb gewonnene Klischees, Vorurteile und vertraute Wertvorstellungen anzuzweifeln sowie politische Überzeugungen infrage zu stellen. Dadurch werden den Rezipienten neue Möglichkeiten des Seins eröffnet. Die fächerübergreifende Beschäftigung mit Narrationen in der politischen Bildung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Erfahrung von lebensweltlicher Kontingenz und die Auseinandersetzung mit dieser im Kontext des Unterrichts. Auf diese Weise können sie die spezifischen Bedingungen derselben im Bereich des Politischen sowie deren Folgen für die Lebenswelt der Menschen besser einschätzen und verstehen lernen. Von den ästhetisch vermittelten Erfahrungen ausgehend können die Schülerinnen und Schüler mit Kontingenz im Bereich des Politischen konfrontiert werden (vgl. Toens/Willems 2012) und durch die unterrichtliche Auseinandersetzung damit zur „Kontingenzbewältigung“ gelangen (Sander 2009, 245). Durch narrative Medien vermittelte Kontingenzerfahrungen können bei den Lernenden eine gerade für das Verständnis des Bereichs des Politischen erforderliche Bewusstheit, Bereitschaft und Offenheit für das Unerwartete, Mögliche und Unvorhersehbare geschaffen werden. Narrationen bieten einen lebensweltlichen und nachvollziehbaren Zugang zu diesen Erfahrungen.

In diesem Kontext können die Schülerinnen und Schüler in der politischen Bildung mittels der fächerübergreifenden Auseinandersetzung mit narrativen Medien schließlich gegen die vereinfachenden Sichtweisen politischer Demagogen und die manichäische Weltansicht von politischen wie religiösen Extremisten gefeit und für die Offenheit pluralistischer Demokratien gewonnen werden. Gut gewählte Narrationen vermitteln den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen von Ambiguität, Kontingenz und einen Sinn für die Pluralität von Werten, Einstellungen und politischen Möglichkeiten. Sie können damit den einschränkenden bzw. repressiven Charakter jedweder Diktatur, verabsolutierende Ideologien und politischen respektive religiösen Ismus erkennen und ein positives Verständnis für die Vielfalt menschlicher Interessen, Werturteile und politischer Auffassungen entwickeln. Die Beschäftigung mit Narrationen in der politischen Bildung und die Auseinandersetzung mit den darin vor-

Lernende
können für
Offenheit
pluralistischer
Demokratien
gewonnen
werden

gestellten Ambiguitäten ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit, Ambiguitätstoleranz auszubilden.

2.4 Multiple Perspektiven und politische Urteilsbildung

Die in Narrationen zutage tretenden Mehrdeutigkeiten ergeben sich insbesondere aufgrund der darin präsentierten unterschiedlichen Sichtweisen der Figuren. Die verschiedenen und zum Teil disparaten Perspektiven der Gestalten offenbaren den Facettenreichtum persönlicher, weltanschaulicher, moralischer und politischer Auffassungen. Den Schülerinnen und Schülern kann dadurch die Relativität von Perspektiven – auch der eigenen – auf lebensweltliche und spezifisch politische Vorgänge bewusst werden. Der fiktive Raum von Narrationen bietet den Lernenden Motivation und Anreize, die Perspektive von Anderen einzunehmen, die Welt aus ihrer Sicht zu betrachten und sich empathisch auf eine neue soziale Rolle einzulassen. Narrative Medien können auf diese Weise die Schülerinnen und Schüler auch emotional ansprechen und anregen, sich mit den verschiedenen Perspektiven geistig auseinanderzusetzen, wodurch ihr lebensweltlicher und kultureller Horizont erweitert und bereichert wird.

Fiktiver Raum
bietet
emotionale
Anregungen

Hannah Arendt hat die Entwicklung eines eigenständigen Urteils, welches sich gleichwohl durch intersubjektive Gültigkeit auszeichnet, in einer unveröffentlichten Vorlesung eindrucksvoll beschrieben: „Stellen Sie sich vor, ich schaute auf ein bestimmtes Wohnhaus in einem Slum und würde in diesem besonderen Gebäude die allgemeine Vorstellung, die es nicht direkt ausdrückt, erkennen: die Vorstellung von Armut und Elend. Ich gelange zu dieser Vorstellung, indem ich mir vergegenwärtige, repräsentiere, wie ich mich fühlen würde, wenn ich dort zu leben hätte. Das heißt: Ich versuche, vom Standort des Slumbewohners aus zu denken. Das Urteil, zu dem ich komme, wird keinesfalls unbedingt das gleiche sein wie das der Bewohner, bei denen die Zeit und die Hoffnungslosigkeit eine Abstumpfung gegenüber ihren schändlichen Lebensbedingungen bewirkt haben mögen; aber es wird für mein weiteres Urteilen in diesen Angelegenheiten ein außergewöhnliches Beispiel werden, auf das ich zurückgreife ... Mehr noch, auch wenn ich beim Urteilen andere berücksichtige, so heißt das nicht, dass ich mich in meinem Urteil den Urteilen anderer anpasse. Ich spreche noch immer mit meiner eigenen Stimme und zähle nicht eine Majorität aus, um zu dem zu gelangen, was ich für richtig halte. Allerdings ist mein Urteil auch nicht länger subjektiv.“ (Arendt zitiert nach Beiner 1998, 138; Auslassung im Original)

Beispiel

Ein politisches Urteil qualifiziert sich dadurch, dass es nicht allein die eigene politische Sichtweise, sondern auch die Perspektiven Anderer berücksichtigt (vgl. Juchler 2012a, 20). Die Auseinandersetzung mit in Narrationen repräsentierten unterschiedlichen Perspektiven fordert die Schülerinnen und Schüler zur Bewertung derselben sowie zur Infragestellung der eigenen Sichtweise heraus. Deshalb kann der Einsatz von narrativen Medien in der fächerübergreifenden politischen Bildung dem Ziel der Befähigung der Lernenden zur politischen Urteilskraft in besonderer Weise nachkommen.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik 2011: Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung. In: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 163-171
- Barricelli, Michele 2012: Narrativität. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts., S. 255-280
- Beiner, Ronald 1998: Hannah Arendt über das Urteilen. In: Arendt, Hannah: Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Hg. v. Ronald Beiner. München, S. 115-197
- Deichmann, Carl 2001: Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Grodal, Torben 2005: Film Narrative. In: Herman, David/Jahn, Manfred/Ryan, Marie-Laure (Hg.): Routledge Encyclopedia of Narrative Theory. London/New York, S. 168-172
- Hoppe, Heidrun 1996: Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Op-laden
- Juchler, Ingo 2012: Der narrative Ansatz in der politischen Bildung. Berlin
- Juchler, Ingo 2012a: Politisches Urteilen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 3. Jg., H. 2, S. 10-27
- Juchler, Ingo 2013: Narrationen in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 4. Jg., H. 2, S. 36-54
- Leubner, Martin/Saupe, Anja 2006: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler
- Nussbaum, Martha C. 1995: Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life. Boston
- Oeftering, Tonio 2020: Politische Musik und Politische Bildung. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Baden-Baden, S. 75-89

- Partetzke, Marc 2013: Der biographisch-personenbezogene Ansatz. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 301-313
- Sander, Wolfgang 2009: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik, 20. Jg., H. 2, S. 239-248
- Sander, Wolfgang 2011: Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 9-25
- Stierle, Karl-Heinz 1979: Erfahrung und narrative Form. Bemerkungen zu ihrem Zusammenhang in Fiktion und Historiographie. In: Kocka, Jürgen/Nipperdey, Thomas (Hg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte. München, S. 85-118
- Straßner, Veit 2013: Filmeinsatz im Politikunterricht: didaktische und methodische Überlegungen. In: Straßner, Veit (Hg.): Filme im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 9-31
- Thoß, Nina 2010: Spielfilm. In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 489-494
- Toens, Katrin/Willems, Ulrich (Hg.) 2012: Politik und Kontingenz. Wiesbaden
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.

Dennis Hauk

Mit digitalen Medien lernen: Lernprodukte und Lernumgebungen

1. Lernen mit digitalen Medien: Grundbegriffe und Forschungsstand

Die Digitalisierung der Politik, Wirtschaft und Kultur verändert den Alltag und das Leben vieler Menschen in den modernen Informations- und Wissensgesellschaften. Die Aneignung medienkompetenter Fähigkeiten stellt mittlerweile eine grundlegende Voraussetzung für die soziale, berufliche, politische und kulturelle Teilhabe eines jeden Bürgers und einer jeden Bürgerin dar (vgl. Theunert 2015). Mit der Verabschiedung des KMK-Strategiepapiers „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2016) und dem Erscheinen der 21st-Century-Skills der OECD (in Deutschland vor allem bekannt als 4K-Modell; vgl. Fadel et al. 2017) hat auch die Bildungspolitik auf diese Entwicklung reagiert und die Förderung des digitalen Medienumgangs als zentralen Bildungsauftrag für alle allgemeinbildenden Schulen benannt. Der Weg dorthin war lang und geprägt durch eine breite Skepsis vor allem vonseiten der Bildungspraxis. Gerade unter den deutschen Lehrkräften existieren im internationalen Vergleich noch immer große Vorbehalte gegenüber dem digitalen Medieneinsatz im Unterricht (vgl. Eickelmann et al. 2014; Fraillon et al. 2014).

Gestützt werden diese Vorbehalte durch wissenschaftliche Studien, in denen negative Konsequenzen des digitalen Medieneinsatzes für das Erlernen der Schreibfertigkeit sowie für die Aufmerksamkeit und die Gesprächsführung im Unterricht beschrieben werden (vgl. Spitzer 2014). Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Frage der Lerneffektivität von digitalen Medien nicht generalisierend zu beantworten ist. Viele der vor allem in den Meta-Analysen (z. B. Hattie 2009) aggregierten Einzelergebnisse sind stark heterogen, nicht nur im methodischen Forschungsdesign, sondern auch mit Blick auf die verwandte Medientechnik und die zugrunde liegende didaktisch-methodische Konzeption. Für das Feld der Politikdidaktik ist die Studienlage hinsichtlich der Etablierung, der Verbreitung und der Qualität des digitalen Medieneinsatzes in der Summe noch zu wenig

Digitalisierung
als Bildungs-
aufgabe

Lerneffekte

aussagekräftig, um über substanzielle Lerneffekte im Hinblick auf den politischen Kompetenzerwerb aufklären zu können (vgl. Hauk 2017). Aus diesem Grund liegt der Fokus der nachfolgenden Darstellung vor allem auf den existierenden konzeptionellen Zugängen für den Einsatz digitaler Medien in der politischen Bildung. Diese Ansätze sollen überblicksartig dargestellt und hinsichtlich der vorhandenen Forschungsdesiderate diskutiert werden.

2. Einsatzfelder digitaler Medien in der politischen Bildung

2.1 Digitale Medien als Lehr-Lern-Werkzeuge politischer Bildung

Das erste und wohl am meisten genutzte Einsatzgebiet von digitalen Medien im Politikunterricht besteht in ihrer alltäglichen Funktion als Unterrichtsmedien. Digitale Medien werden vor diesem Hintergrund als Substitut oder Ergänzung (z. B. in hybriden Lehr-Lern-Konzeptionen; siehe den Beitrag von Hauk zum Blended Learning in diesem Band) für traditionelle Unterrichtsmedien genutzt: Das Tablet ersetzt auf diesem Weg das Schulbuch, das Whiteboard verdrängt die Kreidetafel, die Powerpoint-Präsentation macht den Overhead-Projektor samt Folien überflüssig. In der Summe deuten zahlreiche Meta-Analysen u. a. zum Einsatz von Mobilgeräten (vgl. Sung et al. 2016), zu Tablet- oder Laptopklassen (vgl. Schaumburg et al. 2007; Tamim et al. 2015; Zheng et al. 2016) und zum Einsatz interaktiver Whiteboards (vgl. Kyriakou/Higgins 2016) nur eine geringe bis mittlere Überlegenheit des digitalen Medieneinsatzes gegenüber den klassischen, z. B. nur textbasierten Lehr-Lern-Umgebungen an. Vergleichbare Befunde, die einen geringen, aber dennoch positiven Effekt auf den politischen Wissenszuwachs durch den Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht offenbaren, finden z. B. sich bei Manzel (2007) und Motyka (2018).

Digitale Unterrichtsmedien

2.2 Digitale Medien als Lerngelegenheiten einer *New Media Literacy*

Auf einer zweiten Ebene zielt der digitale Medieneinsatz im Politikunterricht auf das Erlernen grundlegender Fähigkeiten ab, die für das Auffinden, Verarbeiten, Produzieren und Publizieren politischer Informationen mithilfe digitaler Medien benötigt werden. Gloe und Puhl (2019) skizzieren unter diesem Gesichtspunkt eine *New Media*

Literacy, unter der sie beispielsweise die kritische Analysefähigkeit, die Recherchefähigkeit, das digitale Lesen und Schreiben sowie ein technisches Bedienungswissen im Umgang mit digitalen Medien für Schülerinnen und Schüler zusammenfassen. Vergleichbare Konzepte finden sich bei Hobbs (2010), Jenkins (2009), Mihailidis/Thevenin (2013) und Waldis (2020). Bisher liegen jedoch nur wenige konzeptionelle Theorien sowie empirische Befunde darüber vor, unter welchen (technischen, methodischen etc.) Bedingungen die Förderung und Anbahnung dieser informationsbezogenen Kompetenzen am besten gelingen kann. Internationale Forschungsarbeiten zeigen jedoch positive Zusammenhänge zwischen dem Erwerb einer *New Media Literacy* und der steigenden Bereitschaft zum politischen Online-Engagement auf. Empirische Studien, die mithilfe von Paneldatenanalysen arbeiten, konnten Belege dafür präsentieren, dass die Fähigkeit zur Erstellung und Verbreitung digitaler Inhalte (z. B. in sozialen Netzwerken) im Unterricht die Bereitschaft bei Kindern und Jugendlichen erhöht, selbst an politischen Onlineaktivitäten teilzunehmen (vgl. Bowyer/Kahne 2020; Kahne/Bowyer 2019).

Politisches
Online-
Engagement

2.3 Digitale Medien als Inhaltsfeld politischer Bildung

Ein drittes politikdidaktisches Einsatzgebiet integriert digitale Medien als Gegenstand und Inhalt in den Politikunterricht. Der zentrale Fokus liegt hierbei auf der Ausbildung medienkritischer und reflexiver Fähigkeiten, um Kinder und Jugendliche über die gesellschaftlichen, rechtlichen, ökonomischen, technischen und persönlichen Folgen des digitalen Medienwandels aufzuklären (vgl. Sander 2017). Dominierende Themen aus Sicht der politischen Bildung sind hierbei der Umgang mit problematischen Erscheinungsformen wie Hatespeech, Postfaktizität, Fake News, Social Bots, Echokammern und politischem Populismus sowie Extremismus im Netz. Gelingende Unterrichtsbeispiele zeigen sich diesbezüglich für den Einsatz fall- und problembasierter Lehr-Lern-Szenarien (vgl. Hauk 2018). Hinsichtlich bestehender Lerneffekte deuten empirische Studienergebnisse darauf hin, dass der medienkritische Umgang mit digitalen Medien im Politikunterricht zwar einerseits die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern verringert, selbst an politischen Aktivitäten im Netz teilzunehmen. Andererseits erhöht sich hierdurch nachweislich bei Kindern und Jugendlichen die Bereitschaft, stärker in traditionellen politischen Offline-Formaten (z. B. Mitarbeit in Parteien oder Verbänden, Teilnahme an realen Demonstrationen) zu partizipieren (vgl. Bowyer/Kahne 2020).

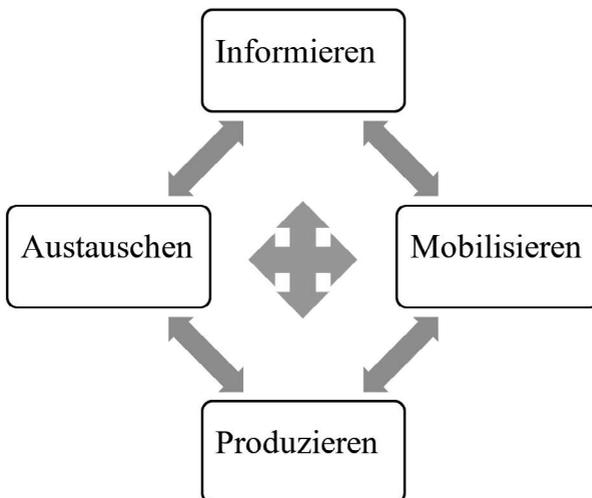
Medienkritik

2.4 Digitale Medien als politisches Handlungsfeld

Ein letztes prominentes Einsatzgebiet betont vor allem das emanzipatorische Potenzial, welches digitale Medien zur Förderung der politischen Mündigkeit sowie der politischen Konflikt- und Partizipationsfähigkeit im Unterricht böten (vgl. Hippe 2020; Schmidt/Cohen 2013). Befürworter dieses Ansatzes sprechen sich dafür aus, dass die Anbahnung der politischen Handlungsfähigkeit durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht nicht auf Umwegen (z. B. über Simulations- und Rollenspiele), sondern durch reales politisches Handeln in alltagsrelevanten und digital vermittelten Kontexten (z. B. in öffentlichen Foren, sozialen Netzwerken, Petitionsportalen, Online-Bürgersprechstunden von Abgeordneten) erfolgen müsse. Entsprechen gelte es beispielsweise, den Fokus der politischen Bildungsarbeit auf das Erlernen kommunikativer Strategien zu legen, damit sich Kinder und Jugendliche z. B. in sozialen Netzwerken ausreichend Gehör für eigene politische Anliegen verschaffen könnten (vgl. Levine 2008). Ein übergreifendes Konstrukt, das die Kernkompetenzen (*Core Practices*) der politischen Handlungsfähigkeit im digitalen Zeitalter zusammenfasst, wurde zuletzt von Kahne et al. (2016) vorgelegt. Hierzu gehören die in Abbildung 1 skizzierten Bereiche:

Soziale
Netzwerke

Abbildung 1: Kernkompetenzen digitaler Partizipationsfähigkeit nach Kahne et al. (2016)



Innerhalb dieses Modells zielt der Bereich Informieren auf die Fähigkeit ab, sich über relevante politische Themen ausreichend erkundigen zu können. Mobilisieren nimmt auf die Fähigkeit Bezug, eigene politische Netzwerke für das Erreichen politischer Ziele mobilisieren zu können. Produzieren meint die Kompetenz, politische Nachrichten, Informationen und Narrationen selbstständig zu erstellen und zu verbreiten. Beim Austauschen geht es letztlich darum, dass Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, in den Dialog mit anderen treten, Feedback geben und gegenteilige Meinungen respektieren zu können.

3. Fazit und Ausblick

Innerhalb dieses Beitrags wurden die grundlegenden Felder für die Verwendung digitaler Medien und die Auseinandersetzung mit der Digitalisierung im Politikunterricht beschrieben. Neben der rein pragmatischen Verwendung als Unterrichtsmedien zeigen die übrigen Felder des digitalen Medieneinsatzes auch neue normative Zieldimensionen für die politische Bildung im Allgemeinen und für die politische Medienbildung im Speziellen auf (siehe Beitrag von Held in diesem Band). Diese Veränderungen gilt es, weiterführend und insbesondere im Hinblick auf die fachleitenden Prinzipien (u. a. das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot) sowie die domänenspezifischen Bildungsstandards (vgl. Detjen et al. 2012; GPJE 2004) zu diskutieren. Schließlich stellen sich daran anknüpfend weitere Fragen insbesondere nach den Lerneffekten und der Qualität der Implementation digitaler Medien in den Politikunterricht, die zukünftig mittels empirischer Studien zu überprüfen sind.

Literatur

- Bowyer, Benjamin/Kahne, Joseph 2020: The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69. Jg., S. 101-162
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenro, Georg 2012: *Politikkompetenz: Ein Modell*. Wiesbaden
- Eickelmann, Birgitt/Schaumburg, Heike/Drossel, Kerstin/Lorenz, Ramona 2014: Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gericke, Julia/Goldhammer Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil,

- Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, S. 197-230
- Fadel, Charries/Bialik, Maya/Trilling, Bernie 2017: Die vier Dimensionen der Bildung. Hamburg
- Frailon, Julian/Ainley, John/Schulz, Wolfram/Friedman, Tim/Gebhardt, Eveline 2014: Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report. Wiesbaden
- GPJE 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Hattie, John 2009: Visible learning: A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement. Oxon
- Hauk, Dennis 2017: Der Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht: empirischer Forschungsstand und politikdidaktische Handlungsfelder. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn, S. 218-225
- Hauk, Dennis 2018: Zur fachspezifischen Einbindung digitaler Medien in den Politikunterricht – Ergebnisse einer qualitativ-komparativen Fallstudie. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 67. Jg., H. 4, S. 537-546
- Hippe, Thorsten 2020: Digitalisierung – Fluch oder Segen für Mündigkeit? In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 11. Jg., H. 1, S. 83-102
- Hobbs, Renee 2010: Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Washington
- Jenkins, Henry 2009: Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Chicago
- Kahne, J./Bowyer, B. 2019: Can media literacy education increase digital engagement in politics? In: Learning, Media and Technology, 44. Jg., H. 2, S. 211-224
- Kahne, Joseph/Hodgin, Erica/Eidman-Aadahl, Elyse 2016: Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. In: Theory & Research in Social Education, 44. Jg., H. 1, S. 1-35
- Kultusministerkonferenz 2016: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (09.07.2021)
- Kyriakou, Artemis/Higgins, Steve 2016: Systematic review of the studies examining the impact of the interactive whiteboard on teaching and learning: What we do learn and what we do not. In: Preschool and primary education, 4. Jg., H. 2, S. 254-275

- Levine, Peter 2008: A public voice for youth: The audience problem in digital media and civic education. In: Bennett, Lance (Hg.): *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. Cambridge, S. 119-138
- Manzel, Sabine 2007: *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Münster
- Mihailidis, Paul/Thevenin, Benjamin 2013: Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. In: *American Behavioral Scientist*, 57. Jg., H. 11, S. 1611-1622
- Motyka, Marc 2018: *Digitales, spielbasiertes Lernen im Politikunterricht*. Bonn
- Sander, Wolfgang 2017: Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.), *Perspektiven auf Politikunterricht heute: Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung: Festschrift für Hans-Werner Kuhn*. Baden-Baden, S. 129-148
- Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen/Tschackert, Karin/Blömeke, Sigrid 2007: *Lernen in Notebook-Klassen. Endbericht zur Evaluation des Projekts „1000mal1000: Notebooks im Schulranzen“*. Bonn
- Schmidt, Eric/Cohen, Jared 2013: *Die Vernetzung der Welt: Ein Blick in unsere Zukunft*. Hamburg
- Spitzer, Manfred 2014: Information technology in education: Risks and side effects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3. Jg., H. 3-4, S. 81-85
- Sung, Yao-Ting/Chang, Kuo-En/Liu, Tzu-Chien. 2016: The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. In: *Computers & Education*, 94. Jg., S. 252-275.
- Tamim, Rana/Pickup, David/Borokhovski, Eugene/Bernard, Robert/El Saadi, Lina 2015: *Tablets for teaching and learning: A systematic review and meta-analysis*. Burnaby
- Theunert, Helga 2015: Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In: von Gross, Friederike/Meister, Dorothee/Sander, Uwe (Hg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim, S. 136-163
- Waldis, Monika 2020: „Civic media literacy“, „digital citizenship“ und Politische Kompetenz – Annäherungen an ein theoretisches Rahmenmodell für die digitale Politische Bildung. In: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hg.): *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit*. Wiesbaden, S. 55-70
- Zheng, Binbin/Warschauer, Mark/Lin, Chin-Hsi./Chang, Chi 2016: Learning in one-to-one laptop environments: A meta-analysis and research synthesis. In: *Review of Educational Research*, 86. Jg., H. 4, S. 1052-1084

Dennis Hauk

Digitale und analoge Medien verbinden: Blended Learning

1. Theoretische Ansätze

Spätestens mit dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie wächst auch in der politischen Bildung der Bedarf an hybriden Lehrkonzeptionen, die online-basierte Lehr-Lern-Umgebungen und traditionelle Präsenzformate miteinander verbinden. Solche kombinierenden bzw. integrierenden Lehr-Lern-Szenarien werden in der Theorie mit dem Begriff des Blended Learning (in der deutschen Übersetzung für gemischtes, kombiniertes, hybrides oder integriertes Lernen) umschrieben (vgl. Osguthorpe/Graham 2003).

Blended-Learning-Umgebungen nehmen die Position zwischen einem reinen Präsenzunterricht und einer reinen Online-Lehre ein. Generell existieren zwei grundsätzliche Lehr-Lern-Szenarien für den Einsatz der digitalen und online-basierten Medientechnik. Zu unterscheiden sind asynchrone Veranstaltungsformate, die mit zeit- und standortunabhängigen Onlinediensten (z. B. E-Mails, Newsboards, Padlets, Online-Foren, Online-Tutorials, Erklärvideos) arbeiten, und synchrone Veranstaltungsformate, in denen Lehrende in Echtzeit mithilfe simultaner Übertragungsformate (z. B. Video-Konferenzen, Online-Chats, Messenger-Dienste, virtuelle Klassenzimmer, interaktive Online-Lernspiele etc.) mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern interagieren. Vor allem im Bildungsbereich haben sich mittlerweile eine Vielzahl an integrativen und kollaborativen Lehr-Lern-Plattformen (Moodle etc.) etabliert, die sowohl synchrone als auch asynchrone Aktivitätsformen sowie weitere Online-Werkzeuge und Datenspeicheroptionen für die Online-Lehre bereitstellen. Durch das Zusammentreffen virtueller und klassischer Lehr-Lern-Welten entsteht daraus innerhalb der Blended-Learning-Umgebung eine bewusst geplante, didaktisch-methodische Einheit, innerhalb derer sich – so die Idee – zahlreiche multimediale, selbstorganisierte, individualisierte, transferorientierte Lerngelegenheiten für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eröffnen (vgl. Thorne 2003).

Distanzlernen

Blended Learning findet in Deutschland vor allem in der Hochschullehre und im Unterricht an weiterführenden Sekundarschulen sowie im außerschulischen Bildungsbereich (v. a. bei Fort- und Weiterbildungen) statt (vgl. Petko 2010). Dabei haben sich bisher zwei prominente Blended-Learning-Ansätze in der Schul- und Unterrichtspraxis etabliert: Flipped Classroom und Game-based Learning.

1.1 Flipped Classroom

Flipped-Classroom-Designs (auch als „Inverted Classrooms“ bezeichnet) verbinden traditionelle Präsenzlernphasen im Unterricht (sowie in Seminaren, Kursen, Vorlesungen etc.) mit den Formen des digitalen und außerunterrichtlichen Distanzlernens (vgl. Baker 2000; Bergmann/Sams 2012). Im Gegensatz zu den analogen Formen des Distanzlernens (z. B. Hausaufgaben, die vor- oder nachbereitend den Schüler/-innen aufgegeben werden) werden im Flipped Classroom nicht die nachträglichen Übungsphasen, sondern die einleitenden Vermittlungs- und Instruktionsphasen in die digitale Lehr-Lern-Umgebung ausgelagert. Das traditionelle Unterrichtsszenario, erst die Erklärung in der Schule und dann das Üben zu Hause, wird also getauscht (engl. „to flip“). Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich dabei mithilfe von instruierenden Materialien (z. B. Erklär- und Lernvideos) und/oder tutoriellen Selbstlernkursen und -programmen selbstständig die Inhalte eines Themengebietes, während anschließend in Präsenzlernphasen vor allem die Übung, die Anwendung, die Diskussion und der Transfer des angeeigneten Wissens im Vordergrund steht.

Lernvideos

1.2 Game-based Learning

Das digitale und spielbasierte Lernen (engl. „Game-based Learning“) stellt eine weitere Form des Blended Learning dar, innerhalb dessen Elemente aus dem unterrichtlichen Präsenzlernen mit digitalen Online-Inhalten verbunden werden. Der Grundgedanke dieses Lehr-Lern-Konzepts ist die Vermischung von Lern- mit Spielinhalten (vgl. Motyka 2017). Hierzu werden unterrichtliche Fachinhalte und Lernziele in digitale Lernszenarien überführt und Lernaktivitäten in spielerische Kontexte eingebettet (vgl. Gros 2007). In einfachster Form werden hierbei verschiedene Aufgabentypen (etwa Merkaufgaben, Multiple-Choice- oder Freitextaufgaben, aber auch komplexe Aufgaben wie das Schreiben kurzer Aufsätze) als online-basierte Lernspiele (z. B. Quiz-Spiele, Kreuzworträtsel, Escape-Rooms) umgesetzt

und entweder gemeinsam im Unterricht bearbeitet oder nachträglich außerunterrichtlich gelöst. Komplexe Formen des Game-based Learning überführen dabei komplette Unterrichtsszenarien in spielbasierte Online-Welten. Hierbei werden in Anlehnung an klassische Rollen- und Simulationsspiele z. B. stellvertretende Avatare von den Schülerinnen und Schülern erschaffen, nach bestimmten Lernabschnitten neue Aufgabentypen freigeschaltet und motivationale Anreize durch Belohnungssysteme und Levelaufstiege (z. B. nach einem bestandenen Test oder einer bestandenen Klausur) gesetzt.

Rollenspiele

2. Forschungsstand

Der Einsatz von Blended-Learning-Umgebungen ist grundsätzlich mit einer positiven Erwartungshaltung verbunden. Hybride Lehr-Lern-Formen sollen so z. B. zur Flexibilisierung und Individualisierung des Lernens beitragen, indem Schülerinnen und Schüler selbstgesteuert und selbstorganisiert, im eigenen Tempo und entsprechend der eigenen Interessenlage die online-basierte Lehr-Lern-Umgebung nutzen und erkunden (vgl. Thorne 2003). Die Anteile synchroner Präsenzphasen, in denen alle Schülerinnen und Schüler an einem Ort das Gleiche zur selben Zeit erledigen, könnten – so die Hoffnung – hierdurch erheblich reduziert werden. Durch die Anknüpfung an die digitalen und multimedialen Lebensweltbedingungen und -erfahrungen versprechen sich die Befürworter/-innen des Blended Learning darüber hinaus eine größere Schüler/-innenmotivation. Zugleich würden hybride Lehr-Lern-Konzepte mit der substanziellen Einbindung der digitalen Medientechnik einen wesentlichen Beitrag zur Anbahnung und Weiterentwicklung der digitalen Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen leisten.

Medienkompetenz

Über diese theoretischen Annahmen gibt es bisher allerdings nur wenige gesicherte Forschungserkenntnisse – vor allem für den Einsatz im sozialwissenschaftlichen Unterricht an den Grund- und weiterführenden Schulen (vgl. Poirier/Law/Veispak 2019). Internationale Meta-Analysen, in denen die Ergebnisse von Einzelstudien zur Effektivitätsforschung von Blended-Learning-Designs zusammengefasst und aggregiert werden, zeigen bislang nur geringe Vorteile gegenüber den reinen Präsenz- und Online-Veranstaltungen (vgl. Cheng/Ritzhaupt/Antonenko 2019; Ke 2016; Means/Toyama/Murphy/Baki 2013; Spanjers et al. 2015). Die aus den Meta-Analysen gewonnenen Ergebnisse sind jedoch stark heterogen, nicht nur

hinsichtlich des Lernertrags, sondern auch in Bezug auf den konkreten Lernbereich. So scheint der sozialwissenschaftliche Unterricht z. B. stärker vom Einsatz einer Blended-Learning-Umgebung zu profitieren als etwa der naturwissenschaftliche Unterricht oder der Mathematikunterricht (vgl. Cheng et al. 2019).

Effektivität

Spezifische Studien zum Einsatz von Blended Learning in der politischen Bildung sind im deutschsprachigen Raum selten. Als eine der wenigen politikdidaktischen Forschungsarbeiten zeigen Oberle, Raiser, Warkalla, Kaiser und Leunig (2017) leicht negative Lerneffekte für die Durchführung eines Online-Planspiels zum Themenfeld der Europapolitik. Im Vergleich wurde hier das Blended-Learning-Format in der Summe schlechter von den Schüler/-innen eingeschätzt als die analog durchgeführte Variante desselben Planspiels. Zu einem gegensätzlichen Ergebnis im Hinblick auf den kognitiven Wissenszuwachs gelangte Manzel (2007), die im Rahmen eines quasi-experimentellen Forschungsdesigns die mittel- und längerfristigen Lerneffekte einer Blended-Learning-Umgebung am Beispiel der Methode „WebQuest“ untersuchte. Die Ergebnisse des Vergleichs zeigen bei Teilnehmer/-innen der Interventionsgruppe einen statistisch bedeutsamen Wissenszuwachs zum Themenfeld Europa im Vergleich zu Lernenden in einer nicht-internetgestützten Lehr-Lern-Umgebung. In einer weiteren quasi-experimentellen Studie untersucht Motyka (2018) die Effekte eines Game-based-Learning-Ansatzes. Es zeigt sich, dass die genutzte spielbasierte, digitale Lehr-Lern-Umgebung gegenüber einem nur textbasierten Unterrichtsdesign einen nachhaltigeren Lerneffekt auf den politischen Wissenserwerb von Schüler/-innen einer 9. Jahrgangsstufe hat. Keine Effekte offenbaren sich in dieser Studie im Hinblick auf den politischen Interessenzuwachs bei Lernenden.

3. Konzeptionelle und fachdidaktische Anknüpfungspunkte für die politische Bildung

Allgemein bietet der Einsatz von Blended-Learning-Formaten für die politische Bildung große Chancen – insbesondere im Vergleich zu den schlechten Rahmenbedingungen des reinen Präsenzunterrichts an den weiterführenden Sekundarschulen. Gerade an diesen Schulformen offenbart sich das große Dilemma der politischen Bildung: Weitreichende Zielvorgaben (z. B. die Ausbildung bzw. Anbahnung politischer Mündigkeit, Konfliktfähigkeit, Urteilsfähigkeit u. a.) sollen durch den Einsatz zeitaufwendiger Makromethoden (z. B. Plan-

spiele, Talkshows, Debatten, Pro-Kontra-Diskussionen, Simulationen, Problemstudien, Konfliktanalysen, vgl. Reinhardt/Richter 2007) erreicht werden, obwohl hierfür nur eine geringe nominale Unterrichtszeit in den Fachstundenplänen der einzelnen Bundesländer (meist erst ab der Mittelstufe) zur Verfügung steht (vgl. May/Knothe 2020). Blended-Learning-Designs könnten an dieser Stelle helfen, dieses zeitliche Defizit des reinen Präsenzunterrichts zumindest ansatzweise zu kompensieren. So stünde beispielsweise durch die Auslagerung lehrgangsunterrichtlicher Instruktions-, Vermittlungs- und/oder Recherchephasen (z. B. im Rahmen eines Flipped-Classroom-Ansatzes) mehr Unterrichtszeit für den eigentlichen Wissenstransfer und die Anwendung der erlernten Inhalte im Rahmen der oben angesprochenen Makromethoden und unterrichtlichen Großformate zur Verfügung.

Neben dieser asynchronen Integration online-basierter Lehr-Lern-Umgebungen eröffnet der synchrone, d. h. zeitgleiche Einsatz von Online-Tools im Rahmen der Präsenzlehre zahlreiche neue Lernmöglichkeiten und Erfahrungsräume für die politische Bildung. Komplexe Simulations- und Rollenspiele, die etwa im Rahmen des genetischen Lernens bei Inselfieldspielen oder Dorfgründungssimulationen zum Einsatz kommen (vgl. Petrik 2003), benötigen eine Vielzahl an unterstützenden Materialien (z. B. Rollen- und Ereigniskarten), die auf einfachem Wege den Schüler/-innen (z. B. auf ihr Smartphone) zur Verfügung gestellt werden könnten. Soziale (Kurz-)Nachrichtendienste könnten darüber hinaus eine zweite Kommunikationsebene für Schülerinnen und Schüler im realen Klassenzimmer (z. B. während einer Diskussionsrunde) erschaffen, in der sich die Lernenden standortunabhängig miteinander austauschen könnten. Dasselbe gilt für die Befragung oder Beobachtung politischer Interessenvertreter/-innen, die live (z. B. im Rahmen eines Experteninterviews) zugeschaltet werden könnten. Die Liste der potenziellen Gestaltungsräume ließe sich im Rahmen eines Blended-Learning-Designs an dieser Stelle beliebig für sämtliche Formen der demokratischen Beteiligung und Mitbestimmung (im Unterricht z. B. durch das Posten von Meinungen und Blogbeiträgen in sozialen Netzwerken, dem Unterzeichnen und Initiieren von Petition etc.) ergänzen und weiterführen (vgl. Brombach 2012).

In dieser Hinsicht besteht jedoch gleichzeitig die Gefahr, dass Blended-Learning-Umgebungen ihren politisch-bildenden Gehalt verlieren, wenn sie nicht mit der Ausbildung domänenspezifischer

Online-Tools

Politik-
didaktische
Prinzipien

Kompetenzen und mit einem Mindestmaß an medienkritischer Distanz sowie der Anbahnung einer reflexiven Urteils- und Analysefähigkeit verbunden werden (vgl. Berger/Kühberger 2008; Hauk 2018). Grundsätzlich empfiehlt sich an dieser Stelle deshalb die Orientierung an den einschlägigen politikdidaktischen Prinzipien und Ansätzen (u. a. Konfliktorientierung, Problemorientierung, Fall- und Zukunftsorientierung) (vgl. Deichmann/Tischner 2013; Reinhardt 2018), die im Rahmen hybrider Lehr-Lern-Konzeptionen allerdings durch die Praxis weitergedacht und in wissenschaftlich begleiteten Unterrichtsversuchen erprobt werden sollten.

Literatur

- Baker, Wesley 2000: The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side. http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf (12.07.2021)
- Berger, Claudia/Kühberger, Christoph 2008: Politische Bildung und das Internet. Optionen des blended learning. In: Informationen zur politischen Bildung, H. 29, S. 64-68
- Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron 2012: Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Portland.
- Brombach, Guido 2012: Gastbeitrag: Welche Kompetenzen braucht politische Bildung 2.0? <https://www.bpb.de/dialog/143860/gastbeitrag-welche-kompetenzen-braucht-politische-bildung-2-0> (12.07.2021)
- Cheng, Li/Ritzhaupt, Albert/Antonenko, Pavlo 2019: Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis. In: Educational Technology Research and Development, 67. Jg., H. 4, S. 793-824
- Deichmann, Carl/Tischner, Christian 2013: Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Gros, Begoña 2007: Digital games in education: The design of games-based learning environments. In: Journal of Research on Technology in Education, 40. Jg., H. 1, S. 23-38
- Hauk, Dennis 2018: Zur fachspezifischen Einbindung digitaler Medien in den Politikunterricht – Ergebnisse einer qualitativ-komparativen Fallstudie. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 67. Jg., H. 4, S. 537-546
- Ke, Fengfeng 2016: Designing and integrating purposeful learning in game play: a systematic review. In: Educational Technology Research and Development, 64. Jg., H. 2, S. 219-244
- May, Michael/Knothe, Doreen 2020: Politikunterricht 16-mal anders? Der Bildungsföderalismus am Beispiel eines Unterrichtsfaches. In: Pädagogik, 72. Jg., H. 3, S. 42-46

- Manzel, Sabine 2007: Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa. Münster
- Means, Barbara/Toyama, Yukie/Murphy, Robert/Baki, Marianne 2013: The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. In: *Teachers College Record*, 115. Jg., H. 3, S. 1-47
- Motyka, Marc 2017: Politik-Lernen mit digitalen Spielen. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.): *Medienkompetenz: Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn, S. 235-242
- Motyka, Marc 2018: *Digitales, spielbasiertes Lernen im Politikunterricht*. Wiesbaden
- Oberle, Monika/Raiser, Simon/Warkalla, Björn/Kaiser, Konstantin/Leunig, Johanna 2017: Online-Planspiele in der politischen Bildung – Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.): *Medienkompetenz – Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn, S. 243-256
- Osguthorpe, Russell/Graham, Charles 2003: Blended learning environments: Definitions and directions. In: *Quarterly Review of Distance Education*, 4. Jg., H. 3, S. 227-233
- Petko, Dominik 2010: Lernplattformen, E-Learning und Blended Learning in Schulen. In: Ders. (Hg.): *Lernplattformen in Schulen*. Wiesbaden, S. 9-27
- Petrik, Andreas 2003: Sich selbst als politisches Wesen entdecken. Das genetische Prinzip als Beitrag zur handlungsorientierten politischen Urteilsbildung am Beispiel des Lehrstücks Dorfgründung. In: *Politik unterrichten*, H. 2, S. 24-32
- Poirier, Mark/Law, Jeremy/Veisapak, Annell 2019: A Spotlight on Lack of Evidence Supporting the Integration of Blended Learning in K-12 Education: A Systematic Review. In: *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 11. Jg., H. 4, S. 1-14
- Reinhardt, Sibylle (Hg.) 2018: *Politikdidaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin
- Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar. (Hg.) 2007: *Politik-Methodik*. Berlin
- Spanjers, Ingrid/Könings, Karen/Leppink, Jimmie/Verstegen, Danielle/de Jong, Nynke/Czabanowska, Katarzyna/van Merriënboer, Jeroen 2015: The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator. In: *Educational Research Review*, 15. Jg., S. 59-74
- Thorne, Kaye 2003: *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. London

Lothar Scholz

Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung

Spiele im Politikunterricht beschränken sich in der herkömmlichen Unterrichtspraxis weitgehend auf Rollenspiel, Planspiel, Entscheidungsspiel – klassische Lernspiele, die einen festen Platz in Curricula haben. Stofffülle, Vergleichstests und Abschlussprüfungen, räumlich-organisatorische Bedingungen und nicht zuletzt mangelnde Erfahrungen der Lehrpersonen in der Durchführung komplexer Spielmethoden stehen einer häufigeren Verwendung im Wege, sodass diese selten zum Einsatz kommen.

Inwieweit durch die sich aktuell abzeichnenden Veränderungen von klassischen Unterrichtsstrukturen wie z. B. Hybridunterricht, Wechsel zwischen Präsenz- und Distanzunterricht und dem verstärkten Einsatz von digitalen, computerunterstützten Lernformen spielerisches Lernen eine größere Bedeutung gewinnt, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Januar 2021) nicht gesagt werden, da noch wenige Erfahrungen und empirische Befunde vorliegen.

Dieser Beitrag konzentriert sich ausschließlich auf nicht-digitale Spielaktivitäten. (Zu digitalen Spielen siehe die Beiträge „Mit digitalen Medien lernen: Lernprodukte und Lernumgebungen“ sowie „Digitale und analoge Medien verbinden: Blended Learning“ in diesem Band.)

Dabei kann eine nähere Betrachtung spielpädagogischer und politikdidaktischer Potenziale von Spielen zeigen, welchen herausragenden Stellenwert Spiele im Politikunterricht, sowohl im Präsenz- als auch im Fernunterricht, einnehmen und welche pädagogische Bereicherung sie darstellen können. Vor allem der Blick auf die Vielfalt mikromethodischer spielerischer Aktivitäten, die den Alltagsunterricht beleben und die leicht umzusetzen sind, kann dazu ermuntern, das eigene Unterrichtsrepertoire in dieser Hinsicht zu erweitern und spielorientierten Lernverfahren einen größeren Raum zu geben.

Stellenwert
und
pädagogische
Bereicherung

1. Spieltheoretische Überlegungen und spielpädagogische Potenziale

Es gibt eine Vielfalt konzeptioneller spieltheoretischer Ansätze, aber keine geschlossene Spieltheorie. Aus unterschiedlichen Perspektiven stimmen Philosophen, Dichter, Soziologen, Psychologen darin überein, dem Spiel eine herausragende und für den Menschen existenzielle Bedeutung zuzuweisen. Die „klassische“ Formulierung findet sich bei Friedrich Schiller: „Denn um es endlich einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist und er ist auch nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Moderne psychologische, reformpädagogische, handlungs- und kommunikationstheoretische sowie konstruktivistische Theorien (z. B. Sigmund Freud, Jean Piaget, Heinz Heckhausen, Maria Montessori, Rolf Oerter, Kersten Reich) lassen dem Spiel eine produktive und progressive Erziehungs- und Sozialisationsfunktion zukommen. Als ein bildender, erziehender und kulturell-gesellschaftlicher Faktor befördert das Spiel die individuelle Selbstentfaltung und Selbstentwicklung des Einzelnen.

Aus pädagogischer Sicht kann das Spiel als eine Haupttätigkeit von Kindern und Jugendlichen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

2. Ein pragmatisches Verständnis von Spielen im Unterricht

Im Rahmen von staatlich organisierter Schule und strukturierten Lernprozessen unterliegt das Spielen allerdings konzeptionellen Einschränkungen. Spielen in der Schule ist – im Unterschied zum klassischen philosophischen und spieltheoretischen Verständnis vom „freien Spiel“ – „verzweckt“, sprich, didaktisiert. Spielerische Aktivitäten sind – mit Ausnahmen etwa von Projektunterricht oder „Freiarbeit“ – eingebunden in einen intentionalen Rahmen, der von Lehr-/Lernzielen markiert ist. Sie sind somit Lernspiele, mit denen soziale, kreative, intellektuelle und ästhetische Fähigkeiten sowie fachbezogene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Unterricht entwickelt und gefördert werden sollen.

Freies Spiel
vs. Lernspiel

3. Spiel und Politikunterricht – Pädagogische Potenziale

Auch unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen ergibt sich so ein breites Spektrum von pädagogischen Potenzialen des Spiels im Politikunterrichts:

Motivation – emotionale Verankerung – Ganzheitlichkeit

Spiele spricht alle Fähigkeiten des Menschen an: kognitive, emotionale, instrumentelle, motorische. Spielen ist ganzheitlich, aktiviert die unterschiedlichen Funktionen beider Gehirnhälften und sorgt damit für eine optimale Vernetzung von im Spiel vermittelten oder angeeigneten Informationen und Kenntnissen im Gehirn.

Spiele beinhalten einen hohen Anregungsgehalt und haben einen positiven Aufforderungscharakter. Sie können zur intrinsischen Motivation verhelfen, Spaß und Lernfreude bereiten und Geselligkeit herbeiführen. Durch emotionale Erfahrungsgehalte werden affektiv besetzte Erlebnissituationen und Lernerfahrungen geschaffen, die sich bedeutend stärker einprägen als nur kognitiv strukturierte Lernprozesse. Damit ist ein weitaus größerer Behaltenseffekt, mithin die Nachhaltigkeit von Lernerfahrungen gewährleistet. Im Politikunterricht eingesetzt können Spiele damit die Bereitschaft, Aufgeschlossenheit und Offenheit fördern, sich dauerhaft mit sozial-gesellschaftlichen Problemstellungen auseinanderzusetzen.

Kommunikation und Interaktion

Spiele bieten oft intensive Gelegenheiten zur verbalen und nonverbalen Verständigung. Der Reiz vieler Spiele liegt in der Interaktion. Die Auseinandersetzung mit anderen befördert Gemeinschaftsgefühl und Zusammenhalt. Soziale Lernprozesse können dadurch unterstützt werden. Die Fähigkeit, miteinander zu kommunizieren, Ansichten anderer zu tolerieren, wertschätzend Meinungen auszutauschen, Diskursfähigkeit zu üben, demokratisch zu interagieren und Mehrheiten zu akzeptieren, kann als wesentliche Zielsetzung politischer Bildung in Spielen geübt und gefestigt werden.

Probearbeiten – Urteils- und Handlungskompetenz – kontroverses Denken

Entwicklungspsychologisch betrachtet ist das Rollenspiel eine Grundform menschlichen Verhaltens. Spielhandlungen sind damit

Nachhaltigkeit
von Lern-
erfahrungen

oft Probehandlungen. Der „Als-ob“-Charakter des Spiels ermöglicht eine reflektierende und distanzierende Trennung von Ich und Rolle, die Spielhandlung kann als Sache betrachtet werden und führt zum Abbau der Angst vor „ernsten“ Konsequenzen.

Für den Politikunterricht ergibt sich hier eine herausragende Chance, sanktionsfrei in schulische und außerschulische Situationen „einzusteigen“ und sich gesellschaftliche Wirklichkeit anzueignen. Eigenes und fremdes Verhalten kann in unterschiedlichen sozialen Modellsituationen reflektiert und geübt werden. Sie bieten im Kern Übungs- und Trainingsfelder zur Ausbildung von Empathie und Solidarität, zur Einübung kontroversen Denkens und damit zum Erwerb politischer Urteils- und Handlungskompetenz.

Interessenorientierung, strategisches Handeln, Kooperation, Opposition

Viele Spielhandlungen sind bestimmt von der Verfolgung eigener und fremder Interessen, die strategisch reflektiert werden müssen. Der eigene Vorteil lässt sich nicht rücksichtslos durchsetzen, sondern der Handlungsrahmen wird begrenzt durch den von interessengeleiteten Spielzügen bestimmten Wettbewerb, in dem bisweilen auch Kooperation, Koalition, Opposition, auch Schummelei und Tricks notwendig sind. In der Politik treffen ebenfalls Interessen und Strategien aufeinander, die in demokratischen Verfahren (Kampf um Mehrheiten, Koalition, Opposition) zu einem Ausgleich geführt werden müssen. Politikunterricht kann diese Mechanismen mit spielerischen Methoden simulieren und dabei die Einsicht vermitteln, dass politischen Entscheidungen Interessen und interessegeleitete Strategien zugrunde liegen, deren Erkennen von Bedeutung ist. Dabei kann auch die Notwendigkeit vermittelt werden, eigene Interessen zu formulieren und zu artikulieren.

Simulation
interesse-
geleiteter
Strategien

Selbsttätigkeit, Erfahrungs- und Handlungsorientierung

Im Mittelpunkt spielerischer Tätigkeiten steht die Selbsttätigkeit und das eigene Tun. Spiele sind sehr oft auf das eigene Erleben, die eigene Erfahrung bezogen. Damit kommt das auch im Politikunterricht wichtige methodische Prinzip der Erfahrungs- und Handlungsorientierung zur Geltung. Spiele im Politikunterricht können diese grundlegenden didaktischen Momente beziehen auf soziale, gesellschaftliche und politische Problemstellungen. Damit können sie Beiträge zur Selbstreflexion, Identitätsbildung, Stärkung des Selbstwertgefühls, Urteils- und Handlungskompetenz leisten.

Kreativität – Entscheidungsalternativen – politische FantasieOffene
Gestaltungs-
räume

Spielerischen Tätigkeiten sind Gestaltungsmöglichkeiten und flexibles Handeln, Entscheidungsvarianten und oft auch unterschiedliche Lösungen oder ein offenes Ende immanent. Für politische Bildung sind diese Offenheit und Flexibilität sowie diese Frei- und Gestaltungsräume wichtig, da sie die Verflüssigung von Sichtweisen sowie das Denken in Alternativen ermöglichen, Intuitionen Raum geben, Kreativität und politische Fantasie sowie Visionen freisetzen können.

Darstellung – produzieren – präsentieren

Auch Ergebnisse spielerischer Lernaktivitäten bedürfen der Darstellung und Veröffentlichung. Die Entwicklung kreativer, mitunter „aus dem Rahmen fallender“ Resultate sowie von Rhetorik, Inszenierung und Präsentation spielen dabei eine wichtige Rolle.

Wissens- und Kompetenzerwerb

Da Spielaktivitäten immer Themen zugrunde liegen, sie sich somit auf Inhalte beziehen und Kenntniserwerb mit sich bringen, dient Spielen im Politikunterricht auch der Aneignung von Wissen und Kenntnissen sowie der Anbahnung von Kritik- und Urteilsfähigkeit. Schließlich:

Kompensation und LernerleichterungKompensa-
tionsfunktion

Verhaltensauffälligkeiten, Sozialisationsdefizite und die Dominanz digitaler Medien sowie der Verlust von Erfahrungs- und Handlungsräumen machen veränderte Lehr- und Lernstrategien erforderlich. Spielen in der Schule ist dabei eine methodische Option, auch weil es eine Kompensationsfunktion hat und vor allem bei lernschwächeren Schülerinnen und Schülern durch Sprachentlastung Lernbarrieren abbauen helfen und zur Lernerleichterung beitragen kann.

4. Spieltypen und SpielformenKeine
einheitliche
Systematik
von Spielen

Da es bis heute noch keine überzeugende Definition von Spielen gibt, mit der das Gemeinsame aller Spielformen auf einen Begriff gebracht werden könnte, gibt es auch in der Frage nach einer einheitlichen Systematik von Spielen keine gemeinhin anerkannte Struktur. Im Folgenden werden spielerische Lernaktivitäten zu sieben Spieltypen zusammengefasst, die jeweils ähnliche charakteristische Handlungsformen zum Ausdruck bringen. Außerdem verfolgen sie

in jedem Typ bestimmte unterscheidbare didaktische Intentionen und zielen schwerpunktmäßig auf den Erwerb bestimmter, spezifischer Kompetenzen (ausführlich in: Scholz 2009, 101 ff.).

Diese Spieltypen sind:

Assoziations- und Einstiegsspiele

Für Einstiegsphasen des Politikunterrichts eignen sich spielerische Lernformen, die über *Assoziationen* und *Konfrontationen* die „eigene Person ins Spiel bringen“. Sie können dazu beitragen, kognitive Dissonanzen auszulösen und durch Verfremdungen anscheinende Selbstverständlichkeiten fragwürdig werden zu lassen. Spielerische Zugänge helfen, die Beziehungen zwischen Person und Sache zu artikulieren und Lernende in eine Spannungssituation zum Lerngegenstand zu versetzen.

Auslösen
kognitiver
Dissonanzen

Diskussions- und Entscheidungsspiele

Diskussions- und Entscheidungsspiele strukturieren kontrovers angelegte Kommunikationssituationen. Spielerisch-simulative Lernarrangements wie Pro-Kontra-Debatte oder Streitgespräche bieten Trainingsfelder für das Erlernen von Diskussions- und Argumentationsfähigkeit, des kontroversen Denkens und letztlich zum Aufbau einer Streitkultur. Neben diesen aufwendigeren und komplexeren Formen bieten sich aber auch eine Reihe kleinerer, über formal strukturierte Arbeitshilfen gestützte Arrangements an, die eher spontane Positionierungen und Entscheidungen verlangen.

Aufbau einer
Streitkultur

Simulationsspiele

Meist ist eine problemhaltige, modellhafte, komplexreduzierte Situation vorgegeben, in der durch Übernahme interessengeleiteter Rollen ein Probehandeln („So, als ob“) erfolgt. Dies bleibt sanktionsfrei und für den Spieler folgenlos, da es nur ein Spiel ist. Die Spieler können sich je nach dem Grad der Verregelung unterschiedlich entfalten und die Handlungssituation individuell ausfüllen.

Sanktions-
freies „Als
ob“-Handeln

Interaktions- und Kooperationsspiele

Die breite Palette interaktioneller, kommunikativer und kooperativer Spielformen und Übungen umfasst allgemeinpädagogische Interaktions- und Kommunikationsspiele, Spiele zur kooperativen Kommunikation und Spiele und Übungen, die sich thematisch auf Themenstellungen des Politikunterrichts beziehen. Der politikdidaktische

Gehalt dieser Spiele liegt in der Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen sowie kommunikativer und emotionaler Fähigkeiten.

Wissensspiele

Die politikdidaktische Funktion der Spielformen Rätsel, Quiz, Puzzles, Lückentexte ist durch deren charakteristische, zweckorientierte Grundform deutlich eingeschränkt. Die Spieler vollziehen ein vorgegebenes Muster nach. Ergebnisse stehen im Vorhinein fest und werden durch den Lösungsvorgang in der Regel nicht weiter problematisiert. Diese Wissensspiele fokussieren auf Fakten- und Begriffswissen, das damit abgefragt, gefestigt und geübt werden kann. Insofern dienen diese spielerischen Aktivitäten, die auch „beiläufiges“ Lernen, en passant, ermöglichen können, dem Erwerb und der Sicherung von Sachkompetenz.

Erwerb und
Sicherung
von Sach-
kompetenz

Szenische Spiele

Im Mittelpunkt stehen Haltungen und Handlungen, Wahrnehmungen und Empfindungen, Vorstellungen und Fantasien sowie soziale Interaktionen, die in Szenen umgesetzt und vorgeführt werden. Aus politikdidaktischer Perspektive können eine Vielzahl von sozialen und politischen Themen mithilfe szenischer Spiele, auch durch das szenische (Nach- oder Vor-)Spielen und Interpretieren von Textvorlagen problemorientiert erschlossen werden. Dabei werden sinnlich-ästhetische, körperliche und emotionale Elemente verknüpft.

Spielerische Präsentations- und Produktionsformen

Die kreativ-spielerische Gestaltung und gegenständliche Ausarbeitung von Lernergebnissen ermöglicht es den Lernenden, mit Worten, Bildern, Tönen zu „spielen“, eigene Ausdrucksformen zu realisieren sowie eigene kreative Fähigkeiten zu entwickeln und zur Geltung zu bringen.

Die Spieltypen weisen einen unterschiedlichen Komplexitätsgrad auf, haben fließende Übergänge und lassen sich in verschiedenen Unterrichtsphasen einsetzen. Die Bandbreite reicht von kurzen, schnell arrangierbaren spielerischen Aktivitäten bis hin zu zeitlich und materialmäßig umfassenderen, projektorientierten Verfahren. Während Mikro-Methoden sich für den Alltagsunterricht im 45-Minuten-Rhythmus eignen, bedürfen komplexere und aufwendigere Lernspiele eines größeren und zusammenhängenden Zeitkontingents (z. B. Projektstage, -wochen).

Tabelle 1: Übersicht Spiele in der politischen Bildung (eigene Darstellung)

| Spielerische Lernaktivitäten | Spieltypen | Kompetenzen und Fähigkeiten | Spiele und spielerische Lernformen |
|---|---|--|--|
| a) assoziieren, sich einlassen, konfrontieren, Ansichten und Meinungen zum Ausdruck bringen, Empathie zeigen, Selbstreflexion ... | Assoziations- und Einstiegs-spiele | Selbstreflexion, Perspektivenwechsel, Kommunikation, Empathie | Arbeit mit Bildkartei, Assoziationskette, Impulswörter/-sätze, Meine Visitenkarte, Vier-Ecken-Methode, Brainstorming/-writing, Mind-mapping... |
| b) sich auseinandersetzen, diskutieren, argumentieren, streiten, entscheiden ... | Diskussions- und Entscheidungsspiele | dialogische Aufmerksamkeit, Gesprächsstrategien, Konfliktfähigkeit, Diskurs, Rhetorik, Perspektivenwechsel, Streitkultur | Positionslinie, Pro-Kontra-Debatte, Streitlinie, Entscheidungsspiel, Prioritätenspiel, Ampelspiel, Thesenspiel, Thesenprofil, Thesenraster |
| c) simulieren, Rollen spielen, Probe-handeln ... | Simulations-spiele | Rollenübernahme und -reflexion, Probe-handeln, Empathie, soziale Wahrnehmung, Perspektivenwechsel | Rollenspiel, Planspiel, Talk-show, Tribunal, Hearing, simulierte Expertenbefragung, fiktives Interview, Podiumsdiskussion |
| d) interagieren, kommunizieren, kooperieren ... | Interaktions- und Kooperations-spiele | Interaktion, Selbsterfahrung, Identität, Selbstwert, Ich-Stärke, Empathie, Solidarität | Kennenlernspiele, Vertrauens-spiele, Spiele ohne Verlierer, Bewegungsspiele, gruppendynamische Spiele ... |
| e) Wissen aneignen, festigen, üben ... | Wissens-spiele | Informationsentnahme, Sicherung, Vertiefung, Wiederholung, Übung, Fragestrategien | Rätsel, Quiz, Legespiele, Zuordnungs- und Kombinations-spiele, Brett-, Würfel-, Kartenspiele |
| f) inszenieren, in Szene setzen ... | szenische Spiele | Persönlichkeitsentwicklung, Identität, soziales Lernen, Ausdrucksfähigkeit, Empathie | Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Bewegungs-, Sprechübungen, Standbilder, Statuen, szenische Improvisation, An-/Nachspielen, Interpretieren von Textvorlagen und Situationen, Stegreifspiele, Kabarett, Zeitungstheater |
| g) produzieren, präsentieren ... | spielerische Produktions- und Präsentationsformen | kreatives Schreiben, Interaktion, Moderation, kreative Präsentation | <i>visuell:</i> Laudatio, Nachrede, Gedichte, Verse, Satire, Comic, Poster, Broschüren, Slogans, Flugblatt, Button, Karikatur, Pamphlet, Manifest, Märchen, Tagebuch, Album, Collage, Frottage, Bildergeschichte, Piktogramme, Symbole, Rätsel <i>auditiv:</i> Feature, Hörspiel, (Rap-)Song, Reportagen, Ballade, (fiktives) Interview, Wahrede <i>audiovisuell:</i> Videofilm, Clip; Nachrichtensendung, Diashow, Musical, Kabarett; <i>gegenständlich:</i> Skulptur, Masken, Kunstwerk, Modell |

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
 wurde mit IP-Adresse 141.0716.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
 Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Literatur

- Schiller, Friedrich: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen (2. Teil; 10. bis 16. Brief). In: Friedrich Schiller (Hg.): Die Horen, Band 1, 2. Stück. Tübingen, 1795, S. 88
- Scholz, Lothar 2003: Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterrichts. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Scholz, Lothar 2018: Methodenkiste. Bundeszentrale für politische Bildung. 8. Aufl., Bonn
- Tepe, Anna 2017: Spiele als Unterrichtsmethode in der sozialwissenschaftlichen Bildung. https://www.sowi-online.de/praxis/methode/spiele_unterrichtsmethode_sozialwissenschaftlichen_bildung.html (30.12.2020)

Joachim Detjen

Forschend lernen: Recherche, Interview, Expertenbefragung

1. Grundsätzliches zum forschenden Lernen

Forschendes Lernen ist das genaue Gegenteil des rezeptiven Lernens. Rezeptives Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden dargebotene Inhalte passiv aufnehmen, speichern und auf Anforderung wiedergeben können. Rezeptives Lernen findet üblicherweise im darbietenden Unterricht statt. In einem solchen Unterricht wird der zu vermittelnde Wissensstoff vom Lehrer vollständig aufbereitet. Er kennt das Ergebnis, hat die einzelnen Lernschritte hierauf abgestimmt und ist deshalb weitgehend vor Überraschungen sicher. Das rezeptive Lernen hat den großen Nachteil, dass es wenig nachhaltig ist: Das lediglich passiv aufgenommene Wissen bleibt nicht haften. Der darbietende Unterricht unterstellt außerdem, dass das Wissen finit, also gesichert ist. Hiervon kann auf dem Felde von Politik und Gesellschaft in vielen Fällen aber gar keine Rede sein.

Forschendes
vs. rezeptives
Lernen

Das forschende Lernen ist demgegenüber durch eine weitgehend *offene* Lehr-Lern-Situation gekennzeichnet. Es gibt den Lernenden Gelegenheit, mit ihren eigenen Kräften politische *Einstellungen* zu ermitteln, *Sachverhalte* aus der politisch-sozialen Umwelt zu eruieren oder sich um die Lösung von *Problemen* aus diesem Bereich zu bemühen. Die Einstellungen, Sachverhalte und Probleme sind nicht im Schulbuch aufbereitet und sie bilden in der Regel auch keinen Bestandteil des von den Lehrplänen vorgeschriebenen Wissenskanons. Was als Ergebnis forschenden Lernens am Ende herauskommt, ist zu Beginn nicht bekannt. Viel hängt von der Fragestellung, der Kommunikation innerhalb der Lerngruppe und der gewählten Forschungsstrategie ab. Forschendes Lernen weist mithin eine Nähe zum *Projektunterricht* auf.

Aus der Sicht der Lernenden ist es unerheblich, ob das zutage geförderte Wissen wirklich neu ist, wie es die wissenschaftliche Forschung für sich beansprucht (exploratives Forschen) oder ob es sich um allgemein bekannte Tatsachen handelt, die aber für die Lernenden neu sind (reproduktives Forschen) (vgl. Lange 2005, 73). Ent-

Nähe zum
Projekt-
unterricht

scheidend ist, dass es sich um ein Bemühen handeln muss, mittels eigener Anstrengung über das Vermittelte und Bekannte hinaus zu neuem, erweitertem Wissen zu gelangen. Es geht darum, bisher *subjektiv* Unbekanntes in den eigenen Wissenshorizont zu heben.

Um dem Anspruch forschenden Lernens gerecht zu werden, ist es weiterhin wichtig, dass die gewählten Vorgehensweisen Ähnlichkeiten mit wissenschaftlichen Forschungsmethoden aufweisen. Recherchen als Vorbereitung von Dokumenten- oder Inhaltsanalysen, Interviews und Umfragen sowie Expertenbefragungen gehören zweifellos zu den etablierten Instrumenten sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis. Forschendes Lernen leistet mithin einen Beitrag zur *Wissenschaftspropädeutik*.

Das forschende Lernen kann sowohl die Makrostruktur (Unterrichtseinheit) als auch die Mesostruktur (Unterrichtsphase) des Unterrichts bestimmen. Auf der Makroebene prägt es durch und durch die Methodenkonzeption der *Sozialstudie* und ganz erheblich die des *Projekts* und der *Erkundung* (vgl. Detjen 2014, 195 ff., 216 ff.; Detjen 2017, 485; Muszynski 2017b, 460 f.). Auf der Mesoebene findet es vorrangig statt als *Recherche*, *Interview*, *Umfrage* und *Expertenbefragung*. Während das Interview und die Expertenbefragung zu Begegnungen mit Personen und deren Sichtweisen von Welt führen, eröffnet die Recherche den Kontakt zu Texten und damit zur symbolisch repräsentierten Wirklichkeit. Gemeinsam haben die drei Methoden, dass sie vorzugsweise in der *Informationsphase* von Unterrichtseinheiten eingesetzt werden. Man kann sie aber auch in der *Anwendungsphase* einsetzen. In diesem Fall lässt sich mit ihnen überprüfen, ob die vorangegangene Informationsverarbeitung gelungen ist und die Lernenden zu Generalisierungen und Transferleistungen imstande sind (vgl. Massing 2014, 228 f.).

Allgemein gilt: Forschendes Lernen ist experimentell und einfallreich. Fragen, Hypothesen und Antworten finden die Lernenden nach Möglichkeit selbst. Dem forschenden Lernen wohnt folglich eine Lernqualität inne, bei welcher die *Eigentätigkeit* und die *aktive Auseinandersetzung* der Lernenden mit ihrer Umwelt ein Maximum erreichen (vgl. Terhart 1997, 149). Das forschende Lernen weist somit Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten mit einer Reihe anerkannter pädagogischer und didaktischer Prinzipien auf. Zu diesen gehören das produktive Lernen, das problemorientierte Lernen, das selbstgesteuerte Lernen, das genetische Lernen, das erfahrungsorientierte Lernen, das handlungsorientierte und vor allem das entdecken-

Wissen-
schafts-
propädeutik

Sozialstudie,
Projekt,
Erkundung

Eigentätigkeit
und aktive
Auseinander-
setzung

de Lernen. Vom entdeckenden Lernen unterscheidet es sich durch die Befolgung der Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens, durch die Reflexion des methodischen Vorgehens sowie durch die gezielte Vermittlung methodischen Wissens seitens des Lehrers (vgl. Ziegler 2017, 299 f.).

Das forschende Lernen weist zurück auf die Reformpädagogik der zwanziger Jahre und die Lernpsychologie der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Zu nennen sind Hugo Gaudigs „freie geistige Tätigkeit“ und sein Postulat, dass der Schüler „Methode habe“, Georg Kerschensteiners Begriff der Arbeitsschule, John Deweys Projektmethode sowie Jerome Bruners Konzept des entdeckenden Lernens.

Die lernpsychologischen Vorzüge forschenden Lernens liegen auf der Hand: Seit Piaget weiß man, dass das Denken des Menschen in der Fähigkeit besteht, geistige Operationen durchzuführen. Der darbietende Unterricht fördert aber nicht das lebendige Spiel der Operationen, er lähmt es eher. Hingegen entwickelt sich das Denken, wenn die Lernenden durch eigenes Forschen und Suchen ihre Begriffe und Operationen selbst aufbauen können (vgl. Aebli 1976, 87 ff.). Es spricht viel dafür, dass das forschende Lernen auch die wichtige kognitive Fähigkeit steigert, Informationen so zu erwerben und auszuwerten, dass neue Situationen damit bewältigt werden können. Ebenso fördert es Such- und Findungstechniken, baut also das heuristische Vermögen des Einzelnen auf. Weiterhin ist das mittels forschenden Lernens Entdeckte in hohem Grade nachhaltiges, weil situiertes Wissen und steht zum Transfer auf neue Gegenstände bereit. Schließlich erhöht das forschende Lernen das Interesse der Lernenden für das forschende Vorgehen selbst: Sie sind motiviert, neue Aufgaben ebenfalls forschend zu bewältigen.

Hinsichtlich der unterrichtlichen Arrangements verlangt forschendes Lernen vom Lehrer zunächst ein neues Rollenverständnis. Denn er fungiert hier nicht als Wissensvermittler. Er ist vielmehr Arrangeur einer anregenden Lernumgebung, darüber hinaus ein sich bereithaltender Berater und Helfer. Dann muss dem Lehrer klar sein, dass ein Unterrichtsvorhaben auf der Basis forschenden Lernens mit Risiken verbunden ist. So kennt dieses Lernen keine straffe, auf Stundenziele ausgerichtete Führung des Unterrichts. Ferner gibt es keine Gewissheit über die Dauer und das Ergebnis des Unterrichts. Denn der Lehrer kann die Fehldispositionen und Lernumwege der Schüler nicht vorab einschätzen. Auch kann er nur hoffen, dass der Gegenstand für die Lernenden so bedeutungsvoll ist, dass sie ihn von sich

Reform-
pädagogik

Lernpsycho-
logische
Vorzüge
forschenden
Lernens

Risiken in der
Unterrichts-
praxis

aus einer Klärung zuführen wollen. Kurzum: Er muss das Wagnis des Misserfolges auf sich nehmen.

Forschendes Lernen setzt bei den Lernenden eine epistemische Haltung der Neugier voraus. Fragen und Probleme stehen am Anfang. Damit nicht blind gehandelt wird, ist ein Plan für das weitere Vorgehen zu entwerfen: Wo kann man etwas nachschlagen? Welche Experten gibt es? Was kann eine Umfrage ergeben? Nach Maßgabe des Plans können die Forschungsaktivitäten allein, in Gruppen, gemeinsam oder arbeitsteilig durchgeführt werden. Die eruierten Daten müssen gesichtet, zusammengeführt und bewertet werden. Das Ergebnis kann gegebenenfalls veröffentlicht werden (vgl. Bönsch 2000, 236).

Politik-
werkstatt

Eine nachahmenswerte Form hat das forschende Lernen in der *Politikwerkstatt* gefunden. Dort erforschen Sekundarstufenschüler mit diversen Instrumenten der empirischen Sozialforschung aktuelle politische Probleme ihres Nahbereiches (vgl. Moegling 2003, 10 ff.; Moegling 2017, 513 ff.). Dem forschenden Lernen ist auch die Einrichtung des *Politik-Labors* zuzurechnen. Hier bearbeiten Schüler eine von ihnen bestimmte sozialwissenschaftliche Fragestellung mit der räumlichen und personellen Unterstützung einer Hochschule, dem „Labor“ (Haarmann/Lange 2013, 77, 79 ff.).

Politik-Labor

2. Recherche

Die Recherche ist eine Methode, wohl mehr aber noch eine *basale Arbeitstechnik* im Rahmen des forschenden Lernens. Das Recherchieren bezeichnet das Beschaffen und Auswerten von Informationen. Dies können Lernende einzeln oder in Gruppen, arbeitsteilig oder gemeinsam tun. Recherchieren kann man in Printmedien, Rundfunk- und Fernsehaufzeichnungen sowie im Internet. Letzterem kommt zunehmende Bedeutung zu. Das Internet wirft allerdings das Problem schwer zu bewältigender Informationsmengen auf (vgl. Muszynski 2017a, 476 f.).

Zum Recherchieren gehört nicht nur das Ermitteln neuer Informationen. Recherchieren verlangt auch das Überprüfen des Wahrheitsgehaltes dieser Informationen sowie das Eruiieren von deren Hintergründen. Lernende müssen sich schließlich darüber im Klaren sein, dass politische Quellen häufig nicht einfach nur die Wirklichkeit abbilden, sondern ein Bild der Wirklichkeit konstruieren (vgl. Sander 2013, 202).

Es gibt vor allem keinen Anlass, dem Internet unkritisch gegenüberzustehen. Denn im World Wide Web werden nicht nur Informationen, sondern auch Fehlinformationen ungehindert verbreitet. Die Veröffentlichungsschwelle ist im Internet weitaus geringer als im Druckwesen. Es gibt keine Zensur, aber eben auch keine Qualitätskontrolle. Deshalb enthält ein Internet-Dokument nicht von vornherein besonders wertvolle Daten. Das Recherchieren ist daher mit *Quellen- und Textkritik* zu verbinden: Ist der Herausgeber eine offizielle oder eher eine unbekannte oder gar dubiose Organisation? Ist eine E-Mail-Adresse angegeben, sodass man gegebenenfalls Rückfragen stellen kann? Ist die Seite gut gepflegt? Ist die Aktualität zu erkennen? Ist der Text seriös oder tendenziös?

Probleme von Internet-recherchen

Erfordernis von Quellen- und Textkritik

3. Interview und Umfrage

Das Interview und die Umfrage sind eng verwandt. Beide Methoden kommen in der Regel im Rahmen von *Erkundungen* zum Einsatz. Bei beiden Methoden geht es darum, von den Befragten zu erfahren, wie sie bestimmte Sachverhalte sehen und beurteilen. Es wird also nach *Einstellungen*, *Erinnerungen* und *Wahrnehmungen* gefragt.

Das *Interview* ist ein Gespräch mit einer einzelnen ausgewählten Person oder mehreren ausgesuchten Personen. Die *Umfrage* ist anonym. Sie holt beispielsweise bei Passanten auf der Straße Meinungen und Stellungnahmen ein. Der Kreis der Befragten ist bei einer Umfrage auch deshalb erheblich größer, weil man mit ihrer Hilfe zu repräsentativen Aussagen gelangen möchte. Das Interview unterscheidet sich von der Umfrage weiterhin dadurch, dass es offener gehalten ist: Der Gesprächsablauf wird nicht durch einen festen, unverrückbaren Fragenkatalog gesteuert. Es gibt nur einen Interviewleitfaden. Wesentlich für das Interview ist die Gesprächssituation, das spontane Reagieren auf Äußerungen des Interviewten. Das Interview setzt schließlich ein gewisses Vertrauen zwischen dem Interviewer und dem Befragten voraus. Sowohl beim Interview als auch bei der Umfrage versteht es sich, dass der Interviewer die Institution nennt, der er entstammt (Schule und Klasse/Kurs bzw. Bildungsinstitution), und erzählt, in welches Thema das Interview eingebunden ist. Er muss allerdings streng vermeiden, die hinter dem Interview stehenden Hypothesen darzulegen. Dadurch würde er das Antwortverhalten unzulässig beeinflussen (vgl. Becker 1991, 199).

Unterschied zwischen Interview und Umfrage

Das Interview und die Umfrage verlangen eine intensive Vorbereitung, bei der vor allem der Arbeits- bzw. Forschungsplan zu entwickeln ist: Welche Hypothesen gibt es zum Fragegegenstand? Welche Fragen sind vor diesem Hintergrund sinnvoll? Welche Personen bzw. welche Segmente aus der Bevölkerung sollen befragt werden? Dann sind der *Interviewleitfaden* bzw. der *Fragebogen* zu erstellen. Deren Tauglichkeit sollte durch einen *Pretest* überprüft werden. Als Anhalt gilt: Ein Interview darf höchstens dreißig Minuten dauern. Ein Fragebogen darf maximal fünfzehn Fragen enthalten. Die Interviewtechnik sollten die Lernenden in *Rollenspielen* üben. Bei der Durchführung ist darauf zu achten, dass die Antworten aufgezeichnet werden. Das bereitet bei Fragebögen keine Probleme. Bei Interviews ist es günstig, wenn der Interviewte seine Erlaubnis für eine Tonbandaufzeichnung gibt. Andernfalls gibt es nur die Möglichkeit, sich Stichwortnotizen zu machen.

Interview-
leitfaden,
Fragebogen

Frage-
formulierung

Bei der Erstellung eines Fragebogens ist der Frageformulierung besondere Beachtung zu schenken: Die Fragen sollen einfache Wörter enthalten. Fremdwörter sind strikt zu vermeiden. Es empfiehlt sich, die Fragen in kurze Sätze einzukleiden. Die Fragen dürfen den Befragten nicht überfordern. Er muss sie vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen und Einsichten beantworten können (vgl. Massing 2020, 204). Die Fragen dürfen keine bestimmte Beantwortung provozieren: Suggestivfragen sind also verboten. Die Fragen sollen neutral formuliert sein, d. h., sie sollen keine „belasteten“ Wörter enthalten wie beispielsweise „Parteienfilz“ oder „Bürokrat“. Dann ist darauf zu achten, dass die ersten Fragen nicht das Antwortverhalten bei den späteren Fragen beeinflussen.

Was immer bei Interviews und Umfragen geantwortet wird: Die Lernenden müssen wissen, dass die Antworten subjektive Einschätzungen, keine objektiven Tatsachenerkenntnisse wiedergeben. Und ihnen muss klar sein, dass man nie weiß, ob die gegebenen Antworten wahrhaftig sind.

4. Expertenbefragung

In einer Expertenbefragung werden einem Spezialisten oder Sachverständigen zur Klärung eines Sachverhaltes vorbereitete Fragen gestellt. Erwartet wird, auf diese Weise Informationen zu erschließen, die auf anderen Wegen nur schwer oder gar nicht zu erhalten sind.

Für den Erfolg einer Expertenbefragung kommt der Auswahl des Experten eine besondere Bedeutung zu. Dabei empfiehlt es sich, den Begriff des Experten nicht zu eng zu fassen. Experten sind nicht nur fachlich qualifizierte oder wissenschaftlich ausgebildete Spezialisten. Im Prinzip ist jeder, der in einem Konflikt Partei, d. h. Beteiligter oder Betroffener, ist, Experte in der betreffenden Angelegenheit (vgl. Massing 2014, 230 f.). Dennoch greift man im Regelfall auf Personen zurück, die sich professionell in ihrem Metier auskennen, also auf den Leiter des Jugendzentrums, den Drogenberater, den Jugendrichter, den Bürgermeister, den Stadtkämmerer und den Vertreter von Amnesty International. Es ist durchaus zulässig, auch zwei oder mehr Experten mit unterschiedlichen Auffassungen einzuladen und zu befragen.

Weiter Begriff
des Experten

Eine Expertenbefragung muss intensiv vorbereitet werden. Der Lehrer muss zunächst den Experten gründlich über drei Dinge informieren, nämlich über das *Thema* der Unterrichtseinheit, über das *Vorwissen*, das *Denk- und Abstraktionsvermögen* und die *Einstellungen* der Lerngruppe sowie über den *unterrichtlichen Vorlauf* und die *konkrete Vorbereitung* der Lernenden auf die Befragung. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass der Experte über die Köpfe der Lernenden hinwegredet.

Intensive
Vorbereitung

Noch wichtiger ist die Vorbereitung der Lerngruppe. Schüler verhalten sich erfahrungsgemäß zurückhaltend gegenüber Fremden. Der Lehrer sollte sich also nicht darauf verlassen, dass die Schüler schon irgendwie spontan Fragen stellen werden. Es wäre auch illusorisch anzunehmen, Schüler würden ohne vorheriges Durchdenken vernünftige Fragen zu einem politischen Sachverhalt entwickeln. Deshalb müssen die Fragen im Vorbereitungsunterricht gründlich erarbeitet werden. Es empfiehlt sich, die Abfolge der Fragen festzulegen, die Fragen einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen zuzuordnen sowie zu bestimmen, wer die erste Frage stellt (vgl. Straßner 2020, 199 f.).

Die Antworten müssen im Anschluss an die Befragung ausgewertet und in den thematischen Zusammenhang der Unterrichtseinheit gestellt werden. In der Auswertungsphase sollte darüber reflektiert werden, ob und inwieweit die politische Realität durch die „Expertenbrille“ verzerrt oder einseitig erscheint. Es ist auch nicht auszuschließen, dass nebensächlich oder anekdotenhaft vorgetragene Äußerungen viel einprägsamer sind als die wichtigen Aussagen (vgl. Massing 2014, 232 ff.).

Literatur

- Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Straßner, Veit (Hg.) 2020: Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Aebli, Hans 1976: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. 6. Aufl., Stuttgart
- Becker, Franz Josef E. 1991: Politisches Lernen durch Realbegegnung. Zur Methode von Erkundung und Befragung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. Bonn, S. 174-212
- Bönsch, Manfred 2000: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3. Aufl., Paderborn
- Detjen, Joachim 2014: Erkundungen und Sozialstudien. In: Frech et al. (Hg.) 2014, S. 195-226
- Detjen, Joachim 2017: Erkundung. In: Lange et al. (Hg.) 2017, S. 485-491
- Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.) 2014: Methodentraining für den Politikunterricht I. 5. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Haarmann, Moritz Peter/Lange, Dirk 2013: Das Politik-Labor: Forschend Lernen in der politischen Bildung. In: Juchler, Ingo (Hg.): Projekte in der politischen Bildung. Bonn, S. 72-85
- Lange, Dirk 2005: Forschendes Lernen in politischen Projekten. In: Reinhardt, Volker (Hg.): Projekte machen Schule. Schwalbach/Ts., S. 68-76
- Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.) 2017: Basiswissen Politische Bildung. Band 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Baltmannsweiler
- Massing, Peter 2014: Die Expertenbefragung. In: Frech et al. (Hg.) 2014, S. 227-238
- Massing, Peter 2020: Umfrage. In: Achour et al. (Hg.) 2020, S. 203-204
- Moegling, Klaus 2003: Die Politikwerkstatt. Ein Ort politischen Lernens in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Moegling, Klaus 2017: Die Methode der Politikwerkstatt. In: Lange et al. (Hg.) 2017, S. 513-519
- Muszynski, Bernhard 2017a: Recherche. In: Lange et al. (Hg.) 2017, S. 473-478
- Muszynski, Bernhard 2017b: Sozialstudie. In: Lange et al. (Hg.) 2017, S. 459-464
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Straßner, Veit 2020: Expertenbefragung. In: Achour et al. (Hg.) 2020, S. 197-202
- Terhart, Ewald 1997: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 2. Aufl., Weinheim/München
- Ziegler, Béatrice 2017: Politik erforschen. In: Lange et al. (Hg.) 2017, S. 297-309

Ingo Juchler

Vor Ort lernen: Außerschulische politische Lernorte

1. Einführung

Außerschulische Lernorte verfügen über didaktisches Potenzial, das die schulisch initiierten Lernprozesse zu verstärken vermag und bei den Schülerinnen und Schülern so motivierend wie horizonsweiternd wirken kann. Hier erlangen sie kognitive und sinnliche Erfahrungen, die am Lernort Schule so nicht vermittelt werden können. Der Besuch eines außerschulischen Lernorts bietet geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern die Möglichkeit, „mehrperspektivische Zugänge und hermeneutische Lernprozesse“ anzustoßen (vgl. Schulte 2019, 25). Die Orte, an denen außerhalb der Schule Erfahrungen mit politischen Gegenständen vorgenommen werden können, sind äußerst vielfältig. Sie reichen von staatlichen Institutionen wie Gerichten, Rathäusern, Landesparlamenten, Bundestag, Bundesrat und Schloss Bellevue über religiöse Einrichtungen wie Synagogen, Kirchen und Moscheen bis hin zu Denkmälern, Museen, Gedenkstätten, Erinnerungsorten und Theatern. Hinzu kommen Orte, wo Lernerfahrungen zu spezifischen Themen wie Kolonialismus, Flucht, Asyl, Migration, Konsum und Nachhaltigkeit gemacht werden können. Für diese bieten sich insbesondere themenzentrierte Stadtrundgänge an (vgl. Emde 2020).

Spektrum
möglicher
Orte

Das Lernen vor Ort außerhalb der Schule stellt keinen Ersatz für den regulären Unterricht dar, sondern erweitert diesen, was sowohl fachlich sinnvoll ist als auch zur Motivation der Schülerinnen und Schüler beitragen kann. Die Auseinandersetzung mit Gegenständen des Politischen an Orten außerhalb der Schule gehört heute zu den unbestrittenen didaktischen Formaten des Politikunterrichts. Außerschulische politische Lernorte weisen eine lange pädagogische Tradition auf. Sie wurzeln in der Theorie und Praxis der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, für deren Ausprägung mit dezidiert gesellschaftlichem Bezug die Entwicklung der Berliner Schulreform in der Zeit der Weimarer Republik als Beispiel gelten kann. So war etwa das pädagogische Bemühen von Fritz Karsen am Kaiser-Fried-

Pädagogische
Tradition

rich-Realgymnasium (später Karl-Marx-Schule) in Berlin-Neukölln auf die Ausprägung eines demokratischen Bewusstseins bei den Schülerinnen und Schülern gerichtet, wozu auch Fahrten zur Vermittlung gesellschaftlicher Bildung im weitesten Sinne zu Orten außerhalb der Schule vorgenommen wurden (vgl. Radde 1973, 125-127). Die Fahrten beinhalteten insbesondere auch sozialwissenschaftliche und allgemein kulturgeschichtliche Schwerpunktsetzungen.

Verankerung
in Bildungs-
plänen

Inzwischen ist der Besuch außerschulischer politischer Lernorte in den Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer schulstufen- und schulartenübergreifend verankert. Er muss im Unterricht vorbereitet werden und die vor Ort erlangten Erkenntnisse und Erfahrungen sollten wiederum unterrichtlich reflektiert werden. Für die Lehrperson ist mit dem Besuch eines außerschulischen Lernorts ein höherer organisatorischer Aufwand verbunden als im Regelunterricht – ein Aufwand, der im Hinblick auf die vor Ort zu gewinnenden vielfältigen Erkenntnisse und sinnlichen Eindrücke der Lernenden sicherlich der Mühe wert ist.

Im Folgenden werden einige didaktische Momente vorgestellt und am Beispiel konkreter Lernorte exemplarisch veranschaulicht, die das Potenzial des Lernens vor Ort in Erweiterung schulischer Lernprozesse in besonderer Weise auszeichnen – Authentizität und sinnliche Erfahrungen, multiperspektivisches Lernen und ästhetisches Erleben sowie fächerübergreifendes und selbstreguliertes Lernen.

2. Authentizität und sinnliche Erfahrungen

Lernen vor Ort ermöglicht Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit einem im Politikunterricht thematisierten Lerngegenstand in einer Umgebung, die unmittelbar mit diesem Gegenstand verbunden ist. Diese Orte sind authentische politische oder historische Stätten, wo realiter ein zeitgeschichtliches und politisches Geschehen stattfand bzw. stattfindet. Sie zeichnen sich durch eine ihnen eigene Ausstrahlung aus, die von den Besucherinnen und Besuchern in der originalen Begegnung sinnlich erfahren wird. Dadurch kann das Lernen an diesen Orten in besonderer Weise anschaulich erfolgen und zu einer Erfahrung werden, welche mit vielen Sinnen erfolgt: Die Architektur der Stätte und der mit dieser verbundene Symbolgehalt können visuell erfasst, ertastet und erfühlt werden. Der authentische Lernort vermag über die fachliche und inter-

disziplinäre Wissensvermittlung hinaus Wahrnehmungen zu vermitteln, welche von den Sinnen erschlossen werden und Emotionen ansprechen. Diese sinnlich affizierten Erfahrungen können zusammen mit dem kognitiv erworbenen Wissen zu einem umfassenderen Erkenntnisprozess der Besucherinnen und Besucher des Lernortes führen. Aufgrund der sinnlich-emotionalen Erfahrungen, die mit dem Erkenntnisprozess verknüpft sind, verspricht dieser Erfahrungszuwachs nachhaltiger zu sein als nur rezeptiv im schulischen Politikunterricht gewonnene Erkenntnisse. Die Besucherinnen und Besucher erhalten dabei einen Eindruck, wie sich der zeithistorische Kontext und der spezifische politische Wille eines Systems in der Materialität der Architektur ausdrücken und eine besondere Ausstrahlung des Ortes bewirken.

Umfassender Erkenntnisprozess und nachhaltiger Erfahrungszuwachs

Die Politisierung der Architektur kann an Gebäuden veranschaulicht werden, die in der bundesdeutschen Nachkriegszeit unter dem Signum der Demokratie errichtet wurden. Als Kontrastfolie hierzu können Bauten besucht werden, die während der SED-Diktatur oder in der Zeit des Nationalsozialismus entstanden sind. Grundsätzlich wird staatliche Architektur nach einer Ikonografie gestaltet, die von den politisch-ideologischen Eigeninteressen des jeweiligen politischen Regimes bestimmt ist, das sich in einer ihm entsprechenden architektonischen Symbolik zum Ausdruck zu bringen sucht: „Government buildings are, I would argue, an attempt to build governments and to support specific regimes. More than mere homes for government leaders, they serve as symbols of the state. We can, therefore, learn much about a political regime by observing closely what it builds“ (Vale 2008, 3). So sollte beispielsweise die im modernen Stil mit geschwungenem Dach gebaute Kongresshalle (heute Haus der Kulturen der Welt) im damaligen Westberlin die freiheitliche Position des Westens in der Frontstadt verkörpern und architektonisch eine Antwort auf die im Baustil des sozialistischen Klassizismus errichtete Ostberliner Stalinallee (heute Karl-Marx-Allee) geben. Die Funktion als Kongress- und Veranstaltungshalle (1957 eingeweiht) verdeutlichte die politische Intention des Gebäudes als Ort, an dem die freie Rede praktiziert werden konnte. Sie wurde im Tiergarten auf einem Gelände errichtet, wo bereits während der Märzrevolution 1848 Reden bei Volksversammlungen gehalten worden waren.

Politisierung der Architektur

Beispiele aus Berlin

Beim Besuch des einstigen Reichsluftfahrtministeriums wiederum (heute Bundesministerium der Finanzen, Berlin) kann von den

Schülerinnen und Schülern die weltanschaulich geprägte Baukunst der Nationalsozialisten sinnlich entdeckt und erfahren werden. Dem Architekten Ernst Sagebiel war es gelungen, 1935/1936 ein für die moderne Verwaltung zweckhaftes Gebäude zu errichten, das etwa 2000 Büroräume und Säle umfasst. Die Stahlskelettkonstruktion wurde mit oberfränkischem Muschelkalk verkleidet, wodurch das Gebäude massiv und dauerhaft wirkt. Zugleich wandte der Architekt „durch eine geschickte Lichtführung und bewusst eingesetzte Architektur motive (...) das Prinzip der architektonischen Verunsicherung [an], das auf Einschüchterung abzielt“ (Donath 2007, 54 f.). Der Monumentalbau kam damit den funktionalen Anforderungen eines modernen Administrationsgebäudes nach und entsprach zugleich den architektonischen Vorstellungen des nationalsozialistischen Staates, was von den Schülerinnen und Schülern beim Besuch dieses Lernortes eindrücklich nachempfunden werden kann.

Hingegen verzichtet das demokratische Regierungssystem der Bundesrepublik seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs bei den Neubauten von Parlamenten etc. auf jegliche Monumentalität und „Überwältigungsarchitektur“ (Minkenberg 2018, 152). So versinnbildlicht beispielsweise der Parlamentsneubau in Baden-Württemberg, das *Haus des Landtags* in Stuttgart (1961 eingeweiht), mit seiner Architektur „exemplarisch den Wandel im öffentlichen Anspruch wie auch im Selbstverständnis von Parlamenten in Deutschland“ (Siefken 2020, 67). Dieser Wandel ist von den Schülerinnen und Schülern beim Besuch des Landesparlaments durch die architektonisch zum Ausdruck gebrachte Transparenz wahrzunehmen. Diese authentische Ausstrahlung von Gebäuden als Orte außerschulischer politischer Bildung vermag den Lernenden neben kognitiven Erkenntnissen auch emotionale Erfahrungen im Hinblick auf die jeweiligen Lerngegenstände zu vermitteln. Die Architektur des Ortes drückt durch ihre Ikonografie eine politische Botschaft aus, die sich den Schülerinnen und Schülern durch Verstand und Gefühl erschließt.

Museen Museen nehmen im Hinblick auf die Authentizität der darin vorgestellten Artefakte eine gesonderte Rolle ein. Hier erfolgt der Zugang zu den authentischen Gegenständen unabhängig von ihrem ursprünglichen Kontext. Der jeweilige politisch-historische Zusammenhang wird vielmehr von den Museen selbst hergestellt und erfährt eine spezifische Deutung, die von den Lernenden diskutiert werden kann. Unterstützend wirkt die Museumspädagogik, die mit eigenständigen didaktisch-methodischen Konzepten die jeweiligen

Beispiel Haus des Landtags in Stuttgart

Zielgruppen – insbesondere Schülerinnen und Schüler – anspricht. Wie der Besuch von außerschulischen Lernorten generell erhielt auch die „dialogisch orientierte Kommunikation des Museums mit seinen Besucherinnen und Besuchern“ ihren wichtigsten Impuls durch die Reformpädagogik (vgl. Grünewald Steiger 2016, 278). Dabei regt das Museum zum ganzheitlichen Lernen mit vielen Sinnen an – der Lernort Museum setzt durch seine verschiedenen Vermittlungsformate bei den Schülerinnen und Schülern „je eigene Lernpotenziale frei, indem nach wie vor Objekte sowie deren sinnliche Erfahrung den zentralen Ausgangspunkt bilden“ (Noschka-Roos 2016, 78).

3. Multiperspektivisches Lernen und ästhetisches Erleben

Das didaktische Moment der Authentizität sowie das Lernen mit sinnlichen Erfahrungen beim Besuch außerschulischer politischer Lernorte sind mit Möglichkeiten multiperspektivischen Lernens verknüpft. Die Besucherinnen und Besucher politisch-historischer Stätten können die dort zutage tretenden unterschiedlichen Perspektiven der jeweiligen historischen oder heutigen politischen Akteure erfahren. Dabei ermöglicht die Auseinandersetzung mit Biografien einen individualisierenden Zugang zu geschichtlichen wie politischen Gegenständen. Biografien stellen geschichts- und politikdidaktische Medien dar, die für die Auseinandersetzung mit historisch-politischen Gegenständen methodische Zugänge bieten (vgl. Partetzke 2016). Die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit den Biografien von Akteuren, die an den Lernorten agier(t)en, ruft Emotionen hervor, fordert Empathie sowie Perspektivübernahmen. Die Lernenden werden auf diese Weise zur Reflexion über das politische Handeln der Akteure auf der Grundlage unterschiedlicher Perspektiven motiviert und zur eigenständigen Urteilsbildung über die infrage stehenden politischen Gegenstände am Lernort angeregt. Durch die Auseinandersetzung mit Perspektiven realer politischer Akteure ist darüber hinaus die Möglichkeit verknüpft, die Wertmaßstäbe für eigenes politisches Denken und Handeln zu überprüfen. So können sich Schülerinnen und Schüler beispielsweise beim Besuch des Lernorts *TimeRide* beim ehemaligen Checkpoint Charlie auf eine virtuelle Zeitreise in die geteilte Stadt der 1980er begeben und dabei die Lebenswelten in Ost und West aus unterschiedlichen Perspektiven sowie anhand von Reisepässen verschiedene individuell-

Auseinandersetzung mit Biografien

Virtuelle Zeitreise mit TimeRide

biografische Sichtweisen auf das jeweilige politische System kennenlernen.

Lernort
Theater

Einen spezifisch ästhetischen Zugang multiperspektivischen Lernens eröffnet der außerschulische politische Lernort Theater. Dieses ist zugleich eng mit der politischen Selbstreflexion seiner Besucherinnen und Besucher verknüpft: Die Verbindung zwischen dem Politischen und dem Theater besteht, seit im 5. Jahrhundert v. u. Z. im Dionysostheater am Südhang der Athener Akropolis Theater gespielt wurde. Die Aufführungen dienten – neben kultischen Zwecken – der Selbstreflexion der Bürger in der neuen Staatsform der Demokratie. Das Theater ist der Ort, an dem die unterschiedlichsten Handlungsintentionen mit ihren jeweiligen Auffassungen und Interessen aufeinandertreffen, sich aneinander reiben, kollidieren und zusammenfinden – das Drama ist durch eine Vielstimmigkeit unterschiedlicher, auch konträrer Perspektiven, gekennzeichnet (vgl. Juchler 2020, 59-61). Vor diesem Hintergrund ermöglicht der Theaterbesuch das Üben der Wahrnehmung von Perspektiven anderer. Die im Theater vermittelte Pluralität von Handlungen gewährt den Zuschauerinnen und Zuschauern eine multiperspektivische Vorstellung unterschiedlichster Meinungen und Lebensvollzüge, die empathisch nachvollzogen, nachempfunden und durchdacht werden können. Die auf diese Weise ermöglichte Übung des Perspektivenwechsels ist eine allgemein didaktische Aufgabe, welche grundsätzlich in jedem Unterrichtsfach durchgeführt werden kann und sollte. Für die politische Bildung stellt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Auffassungen über politisch-soziale Gegenstände jedoch eine besondere Herausforderung dar: Das Politische in der Demokratie findet im Modus der Pluralität statt, und die demokratische Regierungsform erfordert die Fähigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger zur angemessenen Auseinandersetzung mit der vorfindlichen Vielzahl an Meinungen und Interessen. Der Theaterbesuch und die Beschäftigung mit Theaterstücken in der politischen Bildung ermöglicht das Einüben der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur produktiven Auseinandersetzung mit den politischen Auffassungen und Interessen anderer. Das Theater bietet Menschen einen Ort, wo sie gemeinsam neue Eindrücke und Perspektiven über gesellschaftlich-politisch relevante Gegenstände erleben können, der ihnen die Gelegenheit des Austauschs, der Diskussion darüber mit anderen eröffnet und der ihnen nicht zuletzt ermöglicht, individuell die im Theaterraum dargestellten Handlungen mit ihren jeweiligen politischen

Implikationen zu beurteilen. Diese Erfahrung wird durch ästhetische Momente erweitert: Beim Besuch des Lernorts Theater können Schülerinnen und Schüler durch sinnlich-ästhetisches Erleben rational-reflexive und emotionale Zugänge für eine erweiterte Form politischer und kultureller Bildung gewinnen.

4. Fächerübergreifendes und selbstreguliertes Lernen

Multiperspektivische Zugänge zu bestimmten politischen Lerngegenständen können insbesondere auch durch fächerübergreifendes Lernen initiiert werden. Lernen findet heute in der Schule vornehmlich in einzelnen Fächern statt. Vor diesem Hintergrund sind Schulfächer „als eigenständiger kognitiver Zugang zur Welt qualifizierbar; denn über das Schulfach wird nicht nur – sachlich – der Bezug zum Wissen und letztlich auch zu den Wissenschaften ermöglicht, sondern zugleich auch – personal – die Erschließung der Welt für den Lernenden eröffnet“ (Tenorth 1999, 192). Gleichzeitig stellen nur auf das jeweilige Fach ausgerichtete Lernprozesse eine Verengung der Perspektive dar, die durch fächerübergreifendes Lernen erweitert werden kann. Das Lernen an außerschulischen politischen Lernorten bietet sich als Brücke zwischen fachlichem und überfachlichem Lernen in besonderer Weise an, da sich diese realen Orte in ihrem jeweiligen Kontext nicht auf einen einzigen schulfachlichen Lerninhalt einengen lassen, sondern mannigfaltige Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bieten. Das Lernen vor Ort vermag die fachlichen Inhalte des Politikunterrichts anschaulich zu vertiefen, während es zugleich durch den Blick über die Fachgrenzen hinweg den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu vernetztem Lernen bietet. Im Kontext des Besuchs des Computerspielmuseums in Berlin können sich Schülerinnen und Schüler etwa mit dem politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang von Medienkompetenz und sozialer Herkunft, Technikgeschichte, Computersucht (Biologie), Programmieren (Informatik) sowie den physikalischen Grundlagen von Computern auseinandersetzen und interaktive Geschichten im Computerspiel erstellen (Deutsch).

Brücke
zwischen
fachlichem
und überfach-
lichem Lernen

Dieses über die Fachgrenzen ausgreifende Lernen vor Ort eröffnet den Lernenden auch die Möglichkeit selbstgesteuerter Erkenntnisgewinne: Der Besuch von außerschulischen Lernorten fordert den Besucherinnen und Besuchern eine grundsätzlich neugierige, offene und investigative Haltung ab. Diese Haltung kann dazu motivieren,

Möglichkeit
selbstgesteu-
erter Erkennt-
nisgewinne

die jeweilige Stätte des konkreten politischen respektive historischen Geschehens eigenständig zu erkunden, zu entdecken und zu untersuchen. Im Unterschied zu dem im schulischen Unterricht oftmals vorherrschenden rezeptiven Lernen können an außerschulischen Lernorten vielfach selbsttätig Erkenntnisse gewonnen und Bildungsprozesse angestoßen werden – durch selbstreguliertes Lernen können sich die Schülerinnen und Schüler hier „selbständig und eigenmotiviert Ziele setzen sowie eigenständig Strategien auswählen, die zur Erreichung dieser Ziele führen“ (Götz/Nett 2017, 146).

Forschendes
Lernen

Im Kontext selbstregulierten Lernens bietet der Besuch außerschulischer authentischer Stätten schließlich auch eine besondere Möglichkeit des forschenden Lernens zu selbstständig entwickelten Fragestellungen. Die Besucherinnen und Besucher können durch ihre selbstbestimmte und selbsttätige Vorgehensweise an außerschulischen politischen Lernorten zu einem erfahrungsbasierten Erkenntnisgewinn gelangen, was nicht zuletzt ihr Verständnis des Politischen vertieft und ihre Fähigkeit zu selbstständigem Denken und Handeln fördert. So können Lernende beispielsweise die parlamentshistorische Ausstellung des Deutschen Bundestages im Deutschen Dom am Gendarmenmarkt in Berlin vom Frühparlamentarismus bis zur Gegenwart selbstständig erkunden und im interaktiven Rollenspiel eine Plenarsitzung eigenständig durchführen.

Literatur

- Donath, Matthias 2007: Architektur in Berlin 1933-1945. Berlin
- Emde, Oliver 2020: Lernorte des Politischen – Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements einer kritisch-emanzipatorischen Bildung. In: Jungwirth, Martin/Harsch, Nina/Korflür, Yvonne/Stein, Martin (Hg.): Forschen. Lernen. Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View. Münster, S. 89-94
- Götz, Thomas/Nett, Ulrike E. 2017: Selbstreguliertes Lernen. In: Götz, Thomas (Hg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn, S. 144-184
- Grünewald Steiger, Andreas 2016: Information – Wissen – Bildung: Das Museum als Lernort. In: Walz, Markus (Hg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart, S. 272-282
- Juchler, Ingo 2020: Theater und Politische Bildung. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Baden-Baden, S. 59-73

- Minkenber, Michael 2018: Hauptstadt und Repräsentation: Politik und Architektur im Regimevergleich. In: Leviathan, 46. Jg., Sonderband 34, S. 148-181
- Noschka-Roos, Annette 2016: Museen und formale Bildungsinstitutionen – Vom Eigenwert und von Synergieeffekten, die Museen bieten. In: Brovelli, Dorothee/Fuchs, Karin/Rempfler, Armin/Sommer Häller, Barbara (Hg.): Museen und Ausstellungen als außerschulische Lernorte. Zürich, S. 59-81
- Partetzke, Marc 2016: Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR. Wiesbaden
- Radde, Gerd 1973: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin
- Schulte, Andrea 2019: Außerschulische Lernorte. Berlin
- Siefken, Sven T. 2020: Einigung, Arbeitsatmosphäre, Tageslicht – das Haus des Landtages von Baden-Württemberg und seine Symbolik. In: Schwanholz, Julia/Theiner, Patrick (Hg.): Die politische Architektur deutscher Parlamente. Von Häusern, Schlössern und Palästen. Wiesbaden, S. 67-86
- Tenorth, Heinz-Elmar 1999: Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, S. 191-207
- Vale, Lawrence J. 2008: Architecture, Power, and National Identity. London/ New York

Paul Ciupke

Reisend lernen: Studienreise und Exkursion

Zunehmende
Beliebtheit
von
Exkursionen

Exkursionen und Studienreisen – manchmal werden sie auch Studienseminare genannt, um sie von den touristisch geprägten Varianten abzugrenzen – erfreuen sich in der außerschulischen politischen Bildung seit Langem wachsender Beliebtheit und Nachfrage. Teilnehmende möchten immer öfter den herkömmlichen Seminarraum verlassen und sich suchend, recherchierend, jedenfalls aktiver und in der Lernform umfassender angesprochen, politisch bilden. Auch die Bildungseinrichtungen und die verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen nehmen gerne die Chance wahr, Lernorte außerhalb der Bildungsstätte aufzusuchen und deren besondere Qualitäten für ein intensives und motiviertes Lernen zu nutzen. Das führt unter anderem zu einer partiellen Delegitimierung traditioneller Lernorte, etwa der Bildungsstätten, und zu einer Aufwertung neuer Räume und der mit ihnen verbundenen Lernarrangements (vgl. Ciupke 2010).

Bisher nur
wenig didak-
tisch reflektiert

Obgleich das Lernen an anderen Orten vor allem in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung erheblich an Bedeutung gewonnen hat, wird dieser Trend, vor allem seine praktische Ausführung, in der Disziplin und Profession vergleichsweise wenig didaktisch reflektiert (für die außerschulische politische Bildung siehe Grillmeyer/Wirtz 2006 und 2008, Karpa/Overwien/Plessow 2015, für die Schule siehe Baar/Schönknecht 2018). Ganz anders verhält sich das in den Nachbardisziplinen: Im Bereich der Geografie gehört die Exkursion zu einem schon traditionellen und lange reflektierten Lernformat und die Geschichtsdidaktik verzeichnet in den letzten 20 Jahren eine geradezu explosionsartige Beschäftigung mit außerschulischen Erinnerungs- und Lernorten und ihrer methodischen Erschließung, sodass der Blick in diese Fachdiskurse für die schulische wie außerschulische politische Bildung äußerst fruchtbar sein kann. Auch die Tourismuswissenschaft diskutiert Studienreisen im Hinblick auf ihren Lernwert und die angemessenen pädagogischen Verfahrensweisen (vgl. Treidel 2009).

Dabei verkörpern Exkursionen und Studienreisen kein neues Lernformat; ein Blick in die Geschichte zeigt, dass das Reisen und

Erkunden als Form politischer Bildung vielfältige historische Vorläufer kennt und schon in den 1920er-Jahren unter dem Einfluss von Jugendbewegung und Reformpädagogik ausgiebig praktiziert wurde. In der politischen Jugendbildung der 1950er- und 1960er-Jahre spielten Auslandsreisen eine eminent wichtige Rolle, um Deutschland in die westliche Wertegemeinschaft und Demokratie stärker einzubinden (vgl. Reulecke 1997; Giesecke/Keil/Perle 1967), und das historisch-politische Lernen, das insbesondere die katastrophalen Erfahrungen und Menschheitsverbrechen des 20. Jahrhunderts thematisiert, nutzt seit den 1960er-Jahren anwachsend Museen, Gedenkstätten und internationale Begegnungen, um zu erinnern, Wissen zu erarbeiten und Maßstäbe für künftige demokratische Entwicklungen zu diskutieren (vgl. u. a. Mütter 2008).

Vorläufer in den 1920er-Jahren

Man kann diese Entwicklung auch als Teil des „spatial turn“ betrachten. „Im Raume lesen wir die Zeit“, zitierte der Kulturhistoriker Karl Schlögel den Geografen Friedrich Ratzel (Schlögel 2003, 10). Das neuere Interesse am Raum, begleitet vom Fall der Mauer und den mit dem Ende der kommunistischen Regime verbundenen Öffnungen, symbolisiert auch eine Abkehr von der früheren Dominanz politisch-ideologischer Diskurse und eine Hinwendung zur empirisch orientierten Aneignung politischer, sozialer und historischer Tatbestände. Hartmut von Hentig kennzeichnete das Reisen als „eine Form der Selbst- und Welterfahrung“ und in Anlehnung an das griechische Wort *empeiria* (Erfahrung) als „peiratisch leben“ und „suchend-versuchendes“ Verhalten (von Hentig 2000, 324 f.).

Reisen als eine „Form der Selbst- und Welterfahrung“

1. Exkursion und Reise

Der Raum bzw. besondere Orte werden in der umfassender gestalteten Lernform der Reise und dem didaktisch eingegrenzten Mittel der Exkursion zur gegenständlichen Quelle oder zum Sachzeugnis erhoben. Das entscheidende und kennzeichnende Grundmerkmal ist dabei das Verlassen des Seminar- oder Klassenraums (vgl. Hey 1978, 12) und die Nutzung der persönlichen Anschauung.

Eine Methode im engeren Sinne stellt das Reisen nicht dar, eher scheint der auf die Form zielende und damit unterschiedliche Dimensionen des pädagogischen Handelns integrierende Begriff des Veranstaltungsarrangements angemessen. Die Exkursion darf hingegen problemlos zu den Methoden der politischen Bildung gezählt werden, dabei arbeitet man mit den originären Qualitäten eines

Lernortes. Insofern aber das Reisen aus der Addition von Exkursionen bzw. Ortswechseln und weiteren kompatiblen Elementen, z. B. Expertengesprächen, Zeitzeugeninterviews oder Vorträgen besteht, zeigt sich nicht nur eine äußere Verwandtschaft, sondern auch eine innere Beziehungsvielfalt auf der methodischen Ebene. Reisen – unter dem hier relevanten Bildungsaspekt betrachtet – ist die auf Dauer gestellte und in eine didaktische Form gebrachte, potenzierte Form der Exkursion.

**Raum und Ort
als zentrale
Struktur-
momente**

Zentrale Strukturmomente sind also Raum und Ort. Die Orte stellen eigene Zeugnisse und Lerngegenstände dar, und der Raum bildet – insofern er durchmessen wird – eine spezifische und verbindende Erfahrungsdimension. Mit der Entgrenzung des traditionellen Lernraums verbinden sich Möglichkeiten neuer materiell zu verstehender Perspektiven und Anschauungsoptionen, die aber auch im übertragenen Sinne neue Sichtweisen und Reflexionspotenziale eröffnen. Das Reisen als Bildungsprojekt fördert bei den Teilnehmenden eine investigative Haltung, die motivierend wirkt. Der Reiz und die besonderen Chancen sollen hier vor allem aus Sicht der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung im Hinblick auf ihre methodische und didaktische Binnenkonstruktion ausgelotet werden.

**Anerkennung
des Reisens**

Die Anerkennung des Reisens ist sowohl in der pädagogischen Disziplin als auch bei den fördernden Institutionen der politischen Bildung und Erwachsenenbildung nicht immer selbstverständlich. Der Reise wie der Exkursion wird oft noch unterstellt, im Gewande einer Bildungsveranstaltung oberflächliche Erlebnisintentionen und Freizeitinteressen zu bedienen, und sie werden mit Kulturtourismus assoziiert. Wolfgang Seitter hingegen zählte das Reisen zu den zu Unrecht vergessenen Elementen in der andragogischen Theoriebildung (Seitter 2000). In der Bildungswirklichkeit verspricht die Bildungsreise im Zeitalter der Globalisierung, des Klimawandels, der europäischen Integration und eines sich ausbildenden europäischen Erinnerungshorizontes vielfältig interessante Erkenntnis- und Kompetenzgewinne. Besonders im Bereich der historisch-politischen Bildung sind die Fortschritte des Gedenkens, Erinnerns und der multiperspektivischen Aneignung einer schwierigen Zeitgeschichte ohne die seit den 1960er-Jahren stattfindenden Gedenkstättenseminare im In- und Ausland, die Israelreisen und vielfältige internationale Jugendbegegnungen kaum vorstellbar.

2. Zur Erschließung von Orten und Räumen

Reisendes Lernen und Exkursionen sind zentriert um Raum und Ort, sie werden durchmessen und im doppelten Sinne erfahren. Deren spezifische Materialität und ihr Symbol- und Sinngehalt müssen erschlossen werden, denn Orte bergen spezifische Lernoptionen. Orte sind Sachzeugnisse, Gedächtnisspeicher und materielle Archive, sie deuten auf historische Ereignisse oder auch auf gegenwärtige gesellschaftliche Problemlagen, die durch Lernhandlungen freigelegt und interpretiert werden müssen.

Spezifische
Lernoptionen
von Orten

Orten haftet auf den ersten Blick eine besondere Aura und damit verbundene Zeugnis- und Beglaubigungsqualität an, diese Dimension darf auch nicht ignoriert werden, wenngleich die von dem Pädagogen Heinrich Roth bereits 1949 geprägte und heute wieder verbreitete Rede von der „originalen Begegnung“ problematisch bleibt. Europäisch-vergleichende Untersuchungen zu den Methoden historisch-politischen Lernens bei Schülerinnen und Schülern haben gezeigt, dass Museen und historischen Stätten im Vergleich zu anderen Quellen wie den Lehrenden, Zeitzeugen, Dokumenten, Romanen und Spielfilmen ein höheres Vertrauen entgegengebracht wird (vgl. Borries 2001, 11). Eine Befragung im Kontext von Gedenkstättenbesuchen bestätigt diese Befunde: Die Geschichtsdidaktiker Alexandra Marx und Michael Sauer resümierten: „Für die Schülerinnen und Schüler spielt die Präsentation von Originalem, Authentischem eine besonders große Rolle“ (Marx/Sauer 2011, 144). Es ist naheliegend und gerechtfertigt, solche Befunde auch auf die Zielgruppe der Erwachsenen zu übertragen (vgl. Pampel 2007).

Dennoch muss der Begriff der Authentizität kritisch hinterfragt werden, denn die implizierten bzw. angesonnenen Erfahrungsdimensionen von Unmittelbarkeit und Echtheit erweisen sich bei näherem Hinsehen oft als zweifelhaft. Grundsätzlich kann jeder Ort durch geeignete Verfahren zum Gegenstand politischen Lernens erklärt werden. Es gibt Orte, die eigens für Vermittlungszwecke in einem weiten Sinn inszeniert sind, dazu zählen Museen, Gedenkstätten, Archive, Denkmale, Geschichtspfade. Ihnen liegt ein offenes, manchmal auch verborgenes „Drehbuch“ zugrunde, das die Auseinandersetzung mitsteuert. Die Aneignung sollte daher unter anderem durch die diskursive Thematisierung der Vermittlungs- und Rezeptionsästhetik erfolgen. Gedenkstätten fundieren ihre Lernbedeutung meistens in den historisch verbürgten und wissenschaftlich bestätig-

Jeder Ort
kann zum
Gegenstand
politischen
Lernens
werden

ten Handlungen, die hier einmal geschehen sind. Andere Stätten scheinen für sich zu sprechen: ein Gebirgstal, ein Dorf oder eine Stadt mit ihrem Alltagsleben, eine (ehemalige) Fabrik, eine Zeitungsredaktion oder ein Rathaus. Orte sind in der Regel nicht eindeutig, sondern enthalten unterschiedliche Ereignis- und Zeitschichten. Auch deshalb müssen Orte durch Lernhandlungen und geeignete Arrangements aufgeschlossen und dekonstruiert werden.

**Führung als
Mittel der
Orts-
erkundung**

Das im Allgemeinen immer noch am meisten verbreitete Mittel der Ortserkundung ist die Führung. Durch Führungen können und sollen Aufmerksamkeit und Lernhandeln an Orten in bestimmte Richtungen gesteuert werden. Im Bereich der politischen Bildung wird diese allgemein als probat empfundene Methode allerdings wenig reflektiert und gelehrt. Oftmals wird die Realisierung von Führungen im Rahmen von Arbeitsteilungen anderen Personen überlassen, die sich weniger von pädagogischen Überlegungen und mehr von anderen, vor allem inhaltlich geprägten Diskursregimen leiten lassen. Ein großes Problem sind oft fehlende Abstimmungen zwischen den beteiligten Institutionen (Schule, außerschulische Einrichtung, Gedenkstätte oder Museum) und Personen (etwa Lehrer und Lehrerinnen und nebenamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von außerschulischen Lernorten). Eine gute Führung ist zeitlich begrenzt, hat ein klar eingegrenztes Thema und ist dialogisch angelegt (vgl. Ciupke 2009, 351).

**Weitere Annä-
herungen an
Orte und
Räume**

Orte und Räume können aber auch auf anderen Wegen erschlossen werden: durch Spurensicherungen und aktive Erkundungen der Teilnehmenden, die hierfür Arbeitsaufgaben und Beobachtungskriterien an die Hand bekommen; durch eigenständige Besichtigungen und sich anschließende Auswertungsdiskussionen; durch Planspiele; durch das Lesen von Landschaften; durch mediale Erfassungen und Verarbeitungen (Fotos, Videos, Interviewaufnahmen, Website); durch biografisch orientierte Kommunikation oder durch Gespräche mit Expertinnen und Experten oder Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (zur Vertiefung siehe Kröll 2009, Dittmer/Siegfried 2005 und Sowi-Online e. V. 2016).

Aber auch hier geht es um die Registrierung, die Auslegung und den kritischen Vergleich. Die Erschließung von Orten und Räumen ist immer mit Perspektivität und Blickwechseln verbunden. Die besondere Qualität des reisenden Lernens liegt daher gerade im Wechsel der Standorte und Perspektiven. Reisen nach Osteuropa z. B. erlauben so einen politischen und historischen Blick aus der Peripherie

und muten den Teilnehmenden regelmäßig eine Dezentrierung der mittel- oder westeuropäischen Standpunkte zu (vgl. Ciupke 2002).

3. Lernstile und pädagogische Chancen

Trotz einer in der Regel dichten Veranstaltungsstruktur bilden Reisen und Exkursionen ein relativ offenes Lernarrangement, das den Teilnehmenden mehr Autonomie und eine aktive Rolle zubilligt. Dem entsprechen besondere Formelemente, Aneignungsroutinen und Lernstile – einige werden im Folgenden kurz erläutert.

Erkundungen, Ortserschließungen und Reisen versprechen einen konkreten Blick in die Wirklichkeit, die Anschauung spielt deshalb eine wichtige Rolle. Anschauung wird hier als schlichte Beobachtungstätigkeit verstanden. Trotz der vorgetragenen Einwände gegen Aura, Authentizität und Originalität muss genügend Zeit gegeben werden für die persönliche Inaugenscheinnahme, nur so ergeben sich neben Bestätigungen immer auch Überraschungsmomente und Enttypisierungserfahrungen. An die Beobachtungen schließen sich oft Stutzen, Staunen, Fragen und Vergleichen an. Das Lernen vor Ort ist daher ein induktives und genetisches Lernen.

Betrachtung
als Mittelpunkt
des
Interesses

Das Reisen hat selbstverständlich Erlebnisqualitäten. Obgleich das Erlebnis in der politischen Bildung den Ruf hat, eher Tauschmittel einer Kultur- und Freizeitindustrie zu sein als Geburtshelfer kritischen Urteilens, sollte die Pädagogik nicht auf seine animierende und katalytische Funktion verzichten. Das Erlebnis kann in der Nichtalltäglichkeit einer Situation oder in einem subjektiven Intensitätsverhältnis bestehen. Der Satz, wer reist, könne auch etwas erleben, bringt dies immer schon zum Ausdruck. Organisierte Bildungsreisen bieten sowohl Unvorhergesehenes als auch Beiläufiges. In den vielen Nischen und an den touristisch geprägten Rändern des organisierten Veranstaltungsprogramms findet ein „Lernen en passant“ statt.

Reisen als
Erlebnis

Die mit der ständigen Ortsveränderung einhergehende Abwechslung verschafft dem Reisen den Charakter eines dynamischen Prozesses und eine eigene Dramaturgie. Im Aufbau einer Reise bieten die Themen, Personen und Orte nicht nur inhaltliche Ausdifferenzierungen und neue Verknüpfungen, sondern auch in Erwartung des nächsten Lerngegenstandes Steigerungsmomente, die insgesamt einen besonderen Zeitrhythmus unmittelbarer Erfahrung und subjektiver Beteiligung bewirken.

Entdecken- Teilnehmende an Bildungsreisen und Exkursionen imitieren (un-)
des, ethno- bewusst den Habitus des Entdeckers, sie bewegen sich als Recher-
logisches cheure und mit einer der ethnologischen Untersuchungsperspektive
Lernen verwandten Haltung im Raum und interaktiven Geschehen. Es handelt sich um ein aktives und investigatives subjektives Lernhandeln, weil die Konfrontation immer auch im Modus der Befragung und des Austausches stattfindet. Damit verbunden ergibt sich eine kritische Lernhaltung, denn die Ergebnisse der Befragungen von Orten und Personen werden in der Regel mit dem Vorwissen und anderen bereits erworbenen Erkenntnissen verglichen.

Fremde Orte können Anknüpfungspunkte für biografisches Lernen sein und entsprechende Erinnerungen und Schilderungen evozieren. Lebensgeschichten und Generationenerfahrungen werden anderen Wissensbeständen und Sichtweisen gegenübergestellt.

Lernen durch Die Konfrontation und Verschränkung von Perspektiven vollzieht
Konfrontation sich auch in der Begegnung mit Gesprächspartnern, die als wissen-
und Ver- schaftlich, journalistisch, ehrenamtlich oder professionell Tätige über
schränkung Gesellschaft, Institutionen, Orte, Verbände oder Initiativen Auskunft
von geben. In der Diskussionsauseinandersetzung im Ausland kommt es
Perspektiven dabei aber auch zum Rollentausch, denn die kontaktierten Fachleute und Persönlichkeiten sind oft nicht nur an Rückmeldungen zu ihren Ausführungen interessiert, sondern wollen häufig eigene Fragen stellen und beantwortet wissen. Es setzt ein Wechselspiel von Fremd- und neuer Selbstwahrnehmung ein, man wird in ungewohnter Weise Identitäten und Kollektiven zugeordnet. Plötzlich ist man Experte oder Expertin für seine Heimatstadt, sein Herkunftsland und dessen Gesellschaft oder für einen Berufsbereich und muss bei den Äußerungen abwägen, ob die Darstellung angemessen ist. Das zu Hause vielleicht oft kritisierte politische System erscheint beispielsweise vor dem Hintergrund osteuropäischer Demokratien oder der alltäglichen Gewaltverhältnisse in manchen Schwellenländern völlig akzeptabel. Der Spiegel der realen Verhältnisse anderswo erlaubt ein besseres Verständnis der vertraut-unbegriffenen eigenen Strukturen.

Zu den Eigenarten des reisenden Lernens und von Exkursionen gehört eine gewisse Leichtigkeit, die ein Ergebnis von Rollenvielfalt ist. Die Teilnehmenden teilen sich eine multiple Identität zu, denn sie bewegen sich zugleich als Touristen, Flaneure, Entdecker, Lernende, politisch Interessierte, Rechercheure, Experten, den Augenblick Genießende und Gäste.

Eine für die Selbstbildung wichtige Lernebene betrifft auch die beiläufige Gesprächskultur, denn vor dem Hintergrund manchmal sehr unterschiedlicher historischer Erfahrungen und Deutungsmuster vollzieht sich eine Einübung von Taktgefühl und Empathie. Studienreisen und Exkursionen bieten darüber hinaus weitere informelle Dimensionen des Lernens: Die vielfältigen Anlässe zur Geselligkeit auch im nichtorganisierten Teil des Programms etwa bieten Gelegenheiten zum Austausch, in denen die eigenen Beobachtungen nicht nur verglichen, sondern allmählich auch zu einer eigenen Erzählung verdichtet werden. Solche Erzählungen werden zu Hause weiterentwickelt und stellen nicht nur ein Produkt des reisenden Lernens, sondern auch ein Zeugnis gewachsener politischer Urteilskraft dar.

Literatur

- Baar, Robert/Schönknecht, Gudrun 2018: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim/Basel
- Borries, Bodo von 2001: Unterrichtsmethoden im europäischen Vergleich. In: Polis, H. 3, S. 11-14
- Ciupke, Paul 2002: „Zeitstrände“ erkunden – zur historisch-politischen Didaktik von Studienreisen nach Mitteleuropa. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 2, S. 26-32
- Ciupke, Paul 2009: Historische Lernorte – Zur Einführung. In: Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (Hg.): Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 347-354
- Ciupke, Paul 2010: Orte der politischen Bildung. Von der Bildungsstätte zum Lernen vor Ort. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 315-324
- Dittmer, Lothar/Siegfried, Detlef (Hg.) 2005: Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit. Hamburg
- Giesecke, Hermann/Keil, Annelie/Perle, Udo 1967: Pädagogik des Jugendreisens. München
- Grillmeyer, Siegfried/Wirtz, Peter (Hg.) 2006 und 2008: Ortstermine. Politisches Lernen an historischen Orten, Bd. 1 und 2. Schwalbach/Ts.
- Hentig, Hartmut von 2000: Fahrten und Gefährten. Reiseberichte aus einem halben Jahrhundert. München/Wien
- Hey, Bernd 1978: Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart
- Karpa, Dietrich/Overwien, Bernd/Plessow, Oliver (Hg.) 2015: Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Kassel
- Kröll, Ulrich 2009: Lernen und Erleben auf historischen Exkursionen. Museen, Freilichtmuseen und Gedenkstätten als Partner der Schule. Münster

- Marx, Alexandra/Sauer, Michael 2011: Lerneffekte von Gedenkstättenbesuchen im Kontext des Geschichtsunterrichts. In: Pampel, Bert (Hg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. Leipzig, S. 115-144
- Mütter, Bernd 2008: *HisTourismus. Geschichte in der Erwachsenenbildung und auf Reisen*, Bd. 1 und 2. Oldenburg
- Pampel, Bert 2007: „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist.“ Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt/M., New York
- Reulecke, Jürgen (Hg.) 1997: *Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland*. Weinheim/München
- Schlögel, Karl 2003: *Im Raume lesen wir die Zeit*. München
- Seitter, Wolfgang 2000: Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Jg., H. 1, S. 81-96
- sowi-online 2016: <http://www.sowi-online.de/methoden/uebersicht.html> (10.10. 2020)
- Treidel, Rulf Jürgen 2009: Historische Erfahrungen im Urlaub. Vom Tagesausflug zur Studienreise. In: Horn, Sabine/Sauer, Michael (Hg.): *Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen*. Göttingen, S. 103-120

Kerstin Pohl

Makromethoden für komplexe Lernvorhaben: Planspiele, Projekte, Sozialstudien, Zukunftswerkstätten

1. Einführung: Definition, Chancen und Herausforderungen

In der politischen Bildung lassen sich Mikro- und Makromethoden unterscheiden. Mikromethoden wie Karikaturinterpretationen oder Textanalysen sind Methoden für kürzere Lernphasen, in denen die Lernenden sich häufig mit einem einzelnen Medium auseinandersetzen. Demgegenüber strukturieren Makromethoden längere Lernphasen, in denen eine komplexe Problemfrage oder eine größere Gestaltungsaufgabe mithilfe mehrerer Medien und häufig unter Einsatz unterschiedlicher Mikromethoden bearbeitet wird. Wichtige Makromethoden für die politische Bildung sind Planspiele, Projekte, Sozialstudien oder Zukunftswerkstätten.

Mikro- und Makromethoden

Talkshows oder Pro-Kontra-Debatten können ebenfalls als Makromethoden genutzt werden, wenn komplexe Fragen verhandelt werden. Zusammen mit einer gründlichen Vorbereitung und Auswertung können diese Methoden längere Lernphasen strukturieren. Sie lassen sich bei entsprechend eingegrenzten Inhalten auch als *Gesprächsformen* für kürzere, kontroverse Diskussionen verstehen (vgl. den Beitrag von Massing zu Gesprächen in diesem Band). Expertenbefragungen, Reisen, der Besuch außerschulischer Lernorte und Spiele (vgl. die Beiträge von Detjen, Ciupke, Juchler und Scholz dazu im fünften Kapitel dieses Bandes) werden als Makromethoden bezeichnet, wenn sie in längere Unterrichtssequenzen mit entsprechender Vor- und Nachbereitung eingebettet sind.

Die im Folgenden vorgestellten Makromethoden dienen grundsätzlich der Umsetzung komplexer Lernvorhaben und erfordern daher immer ausreichend Zeit. Bei allen Unterschieden haben sie mehrere Gemeinsamkeiten:

Umsetzung komplexer Lernvorhaben mit Makromethoden

- Die Lernenden bearbeiten komplexe Themen;
- die Eigenaktivität und Verantwortung der Lernenden sind sehr hoch;

- es gibt viele Freiheitsgrade für die Lernenden bei der Durchführung der Lernvorhaben;
- das Ergebnis ist offen;
- der Prozess wird durch die Lehrenden begleitet, aber nicht eng gesteuert.

Chancen Damit bieten die Methoden ähnliche *Chancen*:

- Es werden politisch und gesellschaftlich relevante Fragen aufgegriffen und deren Verbindung zur Lebenswelt der Lernenden wird herausgearbeitet.
- Die Politikkompetenz wird umfassend gefördert: sowohl Motivation und Einstellungen als auch politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit und konzeptuelles Fachwissen.
- Solidarität, Empathie und Kooperation werden gefördert (vgl. Bönsch 2018, 188).
- Die Lernenden können eigene Interessen und individuelle Kompetenzen einbringen und erleben sich als selbstwirksam.
- Sie identifizieren sich mit dem Lernvorhaben und ihre Motivation hält über einen längeren Zeitraum hinweg an – im Idealfall kann ein vor allem für Spiele typischer „Flow-Effekt“ entstehen.

Herausforderungen

- Um diese Chancen zu nutzen, müssen einige *Herausforderungen* bewältigt werden, die mit komplexen Lernvorhaben verbunden sind:
- Es sind immer wieder Phasen der Metakognition und der Metakommunikation erforderlich: Die Vorgehensweise muss am Ende und meist mehrfach im Laufe des Lernprozesses diskutiert werden. Die Lernenden sollten angeleitet werden, ihre Lernstrategien zu reflektieren (vgl. Bönsch 2018, 134-136).
 - Der exemplarische Charakter der bearbeiteten Inhalte muss deutlich gemacht werden: Welches Allgemeine bildet sich im Besonderen ab? (Vgl. den Beitrag von Grammes in diesem Band.) Notwendig ist dafür, so schreibt Gudjons im Hinblick auf Projektunterricht, was sich aber für die hier genannten Makromethoden verallgemeinern lässt, „die Ergänzung durch Elemente des Lehrgangs (...), um eigene Erfahrungen in systematische Zusammenhänge einzuordnen, vorliegende ‚fremde Forschungsergebnisse‘ mit eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen zu vergleichen“ (Gudjons 1986, 67).
 - Die Brücke von der Lebenswelt der Lernenden zu Politik und Gesellschaft muss geschlagen werden, wenn die Lebenswelt im Fokus der Methode steht; umgekehrt muss die Relevanz des Themas für die Lebenswelt der Lernenden deutlich werden, wenn die Makromethode eher bei abstrakten Problemstellungen ansetzt.

2. Projekte

Der Begriff Projekt wird für viele unterschiedliche Lernvorhaben genutzt, dementsprechend breit ist die Literatur. Kern des Begriffs als Methode der Bildungsarbeit ist fast immer, sich gemeinsam „einer problemhaltigen Sachlage anzunehmen, gemeinsam das Vorgehen zur Problemlösung zu planen und ein Produkt zu erstellen, das präsentiert wird“ (Reinhardt 2017, 520). Neben den bereits genannten Merkmalen von Makromethoden der politischen Bildung nennt Gudjons als Spezifika des Projektunterrichts die Interdisziplinarität sowie das Einbeziehen vieler Sinne (vgl. ebd., 57-68).

Typische Referenzpunkte zur Geschichte der Projektmethode in der deutschsprachigen Diskussion sind die US-amerikanische *Progressive Education*, v. a. John Dewey und William H. Kilpatrick, sowie die deutsche Reformpädagogik, hier insbesondere Peter Petersen und Fritz Karsen (vgl. Rhyn 1994, 51). In den 1990er-Jahren hat Michael Knoll herausgearbeitet, dass der Ursprung der Projektmethode im 16. Jahrhundert in der italienischen Architektur liegt (vgl. Knoll 2011, 21). Einen Aufschwung erlebte die Projektpädagogik im deutschsprachigen Raum in den 1970er-Jahren. Gudjons merkt dazu kritisch an, dass eine „Engführung des Projektgedankens als Weg politischer Emanzipation“ damals teilweise zu einer Überfrachtung „mit illusionären systemkritischen Erwartungen“ geführt und „verständlicherweise – aber völlig unnötig – zahlreiche Gegner ‚des‘ Projektunterrichts auf den Plan“ gerufen habe (Gudjons 1986, 56).

Kritische Stimmen merken außerdem an, dass die Projektarbeit in vielen Schulen lange „zu einer Projektwoche mit Spaß und Freizeitcharakter degeneriert war“ (Reinhardt 2017, 520) und dass Projekte häufig „eher „Hobbythemen der Lehrkräfte“ als „problemhaltige Themen aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden“ aufgegriffen haben (Lange 2011, 78-79). In Publikationen zum Projektlernen steht häufig die Methode selbst im Zentrum – gerade Beiträge zur politischen Bildung betonen demgegenüber aber die zentrale Bedeutung des Inhalts: Es wird gefordert, sich mit gesellschaftlich oder politisch relevanten Problemen auseinanderzusetzen, meist aus dem Nahbereich der Lernenden. Besonders häufig werden kommunalpolitische Probleme als geeignete Inhalte der Projektarbeit genannt (vgl. ebd., 81; Reinhardt 2017, 524). Projekte zielen dann auf praktisches politisches oder gesellschaftliches Handeln und eine Einflussnahme auf die bestehenden Verhältnisse im Sinne der Interessen und Wert-

Geschichte der Projektmethode

Herausforderungen

vorstellungen der am Projekt Beteiligten. Und es wird immer wieder betont, dass es bei Projekten nicht nur um das Handeln, nicht um ein bloßes *Learning by Doing*, sondern im Sinne Deweys um problemlösendes Handeln und denkende Verarbeitung der eigenen Erfahrungen geht (vgl. Lange 2011, 78-79).

Ablauf Die Darstellung des Ablaufs unterscheidet sich in den verschiedenen Publikationen zum Projektunterricht meist nur graduell. Bönsch (2018, 199) unterscheidet idealtypisch vier Phasen:

1. Projektinitiative: Thema finden
2. Arbeit strukturieren, Projektplan erstellen
3. Arbeiten durchführen, Produkt herstellen
4. Ergebnisse präsentieren und kritisch reflektieren.

Zahlreiche Hinweise auf Literatur zu Projekten für verschiedene Schulformen, die außerschulische Bildung sowie die berufliche Fort- und Weiterbildung finden sich im Klassiker von Karl Frey: „Die Projektmethode“ (2012), Beispiele zur politischen Bildung vor allem in den Bänden „Projekte in der politischen Bildung“ von Ingo Juchler (2013) und „Projekte machen Schule“ von Volker Reinhardt (2005).

3. Sozialstudien

**Forschendes
Lernen**

Im Rahmen von Bildungsveranstaltungen durchgeführte Sozialstudien sind dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung verpflichtet und stellen eine Form des forschenden Lernens dar (vgl. die entsprechenden Beiträge von Juchler und Detjen in diesem Band): Die Lernenden benennen ein Erkenntnisinteresse, entwickeln eine konkrete Fragestellung, formulieren Arbeitshypothesen und operationalisieren diese. Sie wenden qualitative Methoden (Interviews, Expertenbefragungen, Erkundungen, Beobachtungen) oder quantitative Methoden (Umfragen mittels Fragebögen, statistische Auswertungen) der empirischen Sozialforschung an, um ihre Fragestellung zu beantworten. Sie analysieren die Daten, interpretieren sie und präsentieren die von der Gruppe erarbeiteten Ergebnisse (vgl. Muszynski 2010, 38-40). Abschließend reflektieren sie die Tragweite ihrer Ergebnisse und die Angemessenheit der methodischen Vorgehensweise. Je nach Leistungsfähigkeit der Lerngruppe werden die Ergebnisse in Bezug zum Stand der empirischen Forschung sowie zu wissenschaftlichen Theorien gesetzt und die Erkenntnismethoden werden wissenschaftstheoretisch eingeordnet.

Sozialstudien erfordern von den Lernenden Neugier, Engagement und Ausdauer; die Lehrenden müssen ihre gewohnte Rolle verlassen, da es sich um eine offene Lernsituation handelt, deren Ergebnis zu Beginn nicht bekannt ist. Beide gehen das Risiko des Scheiterns ein (vgl. den o. g. Beitrag von Detjen in diesem Band). Klieme verweist auf Forschungsergebnisse zum forschenden Lernen, die zeigen, dass deshalb Reflexionsphasen wichtig sind, die von der Lehrkraft gestaltet und moderiert werden (vgl. Klieme 2020, 127).

Herausforderungen

In der Literatur werden Sozialstudien zahlreiche Chancen zugeschrieben (vgl. Muszynski 2010 sowie die o. g. Beiträge von Detjen und Juchler in diesem Band):

Chancen

- Sie sind wissenschaftspropädeutisch und bereiten auf ein späteres Studium vor.
- Sie ermöglichen authentische Begegnungen mit der sozialen Realität.
- Sie verdeutlichen Möglichkeiten und Grenzen statistischer Aussagen, Unterschiede zwischen deduktiven und induktiven Vorgehensweisen sowie hermeneutische und empirische Heuristiken.
- Sie fördern Interdisziplinarität, Multiperspektivität und kritisches Denken.
- Sie schulen Recherchetechniken, den Umgang mit unterschiedlichen Textsorten und Präsentationstechniken.

Geeignete Gegenstände sind auch bei Sozialstudien Themen aus dem politischen oder gesellschaftlichen Nahraum: So nennt Detjen beispielsweise den ökologischen Umbau der Wirtschaft am Beispiel eines wohnortnahen Betriebes, Umweltschäden und ihre Beseitigung in der Region und die Infrastruktur in der Gemeinde (2004, 216-224); Beispiele aus der Praxis finden sich ebenfalls bei Detjen (in diesem Band) sowie bei Mögling (2003). Ein bewährtes Instrument zur Erstellung und Auswertung von selbst erstellten Umfragen im Rahmen der politischen Bildung ist die Software „GrafStat“ (www.grafstat.de).

Geeignete Inhalte

Gerade angesichts der aktuellen Brisanz von Verschwörungserzählungen, Fake News und wissenschaftsfeindlichen Einstellungen einerseits und der Erkenntnis, wie stark Politik auf wissenschaftliche Ergebnisse angewiesen ist andererseits, bietet eine eigene Durchführung von Sozialstudien zudem die Chance, zu erkennen, dass nicht nur die Naturwissenschaften, sondern auch die Sozialwissenschaften fundierte Theorien sowie evidenzbasierte Forschungsergebnisse anbieten, die intersubjektiv überprüfbar sind und zur Erklärung politischer und gesellschaftlicher Phänomene und Entwicklungen einen wichtigen Beitrag leisten.

Bedeutung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse erkennen

4. Zukunftswerkstätten

Basisdemokratische Thinktanks Der Zukunftsforscher Robert Jungk hatte bei seinem Engagement in der Anti-Atomkriegsbewegung festgestellt, dass die meisten Menschen bei der Kritik an den bestehenden Verhältnissen stehen bleiben. Er entwickelte daraufhin gemeinsam mit Norbert Müllert die Methode der Zukunftswerkstatt (vgl. Jungk 1995; Jungk/Müllert 1990; Holzinger 2015, 1). Deren Ziel ist es, so schreiben Jungk und Müllert (1990, 17), „jeden interessierten Bürger in die Entscheidungsfindung mit einzubeziehen, die sonst nur Politikern, Experten und Planern vorbehalten ist“. Andreas Petrik nennt die Zukunftswerkstatt daher auch „basisdemokratischer Thinktank“ (Petrik 2020, 240).

Phasen einer Zukunftswerkstatt Teilnehmer/-innen von Zukunftswerkstätten entwickeln ihre Visionen für eine bessere Zukunft ausgehend von der Kritik an den bestehenden Verhältnissen. Eine Zukunftswerkstatt hat drei zentrale Phasen: Sie beginnt immer mit einer Kritikphase, in der Kritikpunkte zu einem vorab festgelegten Schwerpunktthema gesammelt und systematisiert werden. Es folgt die Utopie- oder Fantasiephase, in der die Kritikpunkte positiv umformuliert werden. Entsprechend den Prioritäten der Teilnehmenden werden einzelne Punkte ausgewählt und Kleingruppen entwerfen dazu ohne jegliche Denkverbote utopische Zukunftsvisionen. In der Verwirklichungsphase werden sodann diese Entwürfe kritisch auf Realisierbarkeit überprüft, es werden Durchsetzungsstrategien zumindest für einzelne Aspekte dieser Visionen entwickelt und gemeinsame Projekte oder Aktionen zur Umsetzung geplant (vgl. Weinbrenner/Häcker 1995, 26-27).

Ziele Zentrales Ziel von Zukunftswerkstätten ist nach Jungk aber nicht nur die Entwicklung kreativer Reformvorschläge, sondern auch das Verlassen fixierter Denkstrukturen, die Überwindung der Angst, auch als Laie eigene Ideen für die zukünftige Gestaltung der Gesellschaft zu formulieren und sich mit anderen darüber auszutauschen sowie eine positive Sicht auf Veränderungen (vgl. Jungk 1995, 97).

Geeignete Themen und Settings Zukunftswerkstätten finden in Friedens- und Umweltgruppen Anwendung, die Gesellschaftsentwürfe für eine nachhaltige Zukunft entwickeln, sie „eignen sich als Startworkshops für Bürgerbeteiligungsprozesse in Kommunen ebenso wie als partizipative MitarbeiterInnen-Meetings in Unternehmen oder gemeinnützigen Organisationen. Gut geeignet sind Themen, die im Nahraum der Menschen liegen und eigene Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten aufweisen“ (Holzinger 2015, 5-6).

Als Methode der Bildungsarbeit wird die Zukunftswerkstatt vor allem in der außerschulischen Bildung und hier insbesondere in der Erwachsenenbildung angewandt, die sich traditionell als Teil der politischen Öffentlichkeit versteht. Für den Einsatz der Zukunftswerkstatt im Rahmen der schulischen politischen Bildung hat sich vor allem Peter Weinbrenner starkgemacht (vgl. bspw. Weinbrenner/Häcker 1995). Dokumentierte Beispiele aus dem Bereich der schulischen Bildung und Lehrerbildung finden sich in der Literatur trotzdem nur wenige. Wenn, dann widmen sie sich häufig der Entwicklung der Schulkultur oder anderen Aspekten des schulischen Zusammenlebens (vgl. Burow/Schönwetter 1995b, 7; Frech 2020, 192, sowie die Beispiele bei Meierhenrich 2017, 507 und Albers/Broux 1999, 42-56). Häufig steht primär die Veränderung des individuellen Handelns im Zentrum, etwa das Verbraucherverhalten (vgl. Nolte 2015) oder zwischenmenschliche Verhaltensweisen (vgl. Weinbrenner/Häcker 1995). Der zentrale Grund dafür, dass in der Schule nur selten kollektives politisches Handeln zum Inhalt einer Zukunftswerkstatt gemacht wird, dürfte darin liegen, dass Schule und Unterricht wenig Raum für reales politisches Handeln im engeren Sinne lassen (vgl. Frech 2020, 192).

Zukunftswerkstätten in der Bildungsarbeit

5. Planspiele

Im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Methoden stellen Planspiele eine simulative Makromethode dar: Die Lernenden simulieren einen Prozess, in dem sie Rollen von gesellschaftlichen oder politischen Akteuren einnehmen, die versuchen, ihre Interessen und Wertvorstellungen durchzusetzen. Sie agieren im Planspiel innerhalb der durch institutionelle und rechtliche Vorgaben weitgehend feststehenden Rahmenbedingungen. In politischen Planspielen spielen damit alle drei Dimensionen des Politischen – Polity, Policy und Politics – eine Rolle. Die besondere Chance liegt dabei in den Erfahrungen, die die Lernenden auf der Politics-Ebene sammeln können: Wie keine andere Methode eignen sich Planspiele, politische Prozesse ins Zentrum zu stellen und die Notwendigkeit strategischer und machtpolitischer Überlegungen in den Blick zu nehmen.

Simulation politischer Prozesse

Planspiele müssen in der Lerngruppe organisatorisch und inhaltlich vorbereitet werden: Meist gilt es, Grundlagenwissen über die zu behandelnden Inhalte, die beteiligten Institutionen und Akteure, die rechtlichen Rahmenbedingungen in Gesetzen oder Geschäftsordnungen zu erarbeiten. Es folgt die Vergabe der Rollen und die Vorberei-

Phasen eines Planspiels

tung dieser Rollen in Einzelarbeit oder Arbeitsgruppen. Die Teilnehmer/-innen erarbeiten sich die inhaltliche Position des von ihnen simulierten Akteurs und die strategische Vorgehensweise (Welche Probleme sind zu erwarten? Mit wem sind Koalitionen möglich? Welche Kompromisse sind denkbar? etc.). Die Spielphase besteht im Planspiel aus Konferenzphasen, in denen z. B. Sitzungen der Europäischen Kommission simuliert werden, und Interaktionsphasen, in denen die Kommissar/-innen dann mit ihren Mitarbeitenden Rücksprache halten und in Einzel- oder Kleingruppengesprächen mit anderen Kommissar/-innen Kompromisse oder Paketlösungen aushandeln. Je nach Komplexität und Dauer des Planspiels finden mehrere Konferenz- und Interaktionsphasen im Wechsel statt. Am Ende der letzten Konferenzphase sollte dann eine Entscheidung des zuständigen Gremiums stehen. Im Anschluss wird eine Rollendistanzierung durchgeführt und das Planspiel inhaltlich nachbereitet. Dabei geht es nicht nur um das bearbeitete Politikfeld, sondern vor allem um eine Reflexion der Prozess-Dimension: Die Urteilsbildung erfolgt nicht oder zumindest nicht primär zu der im Planspiel verhandelten Frage, etwa wie eine künftige Asylpolitik der EU aussehen sollte. Stattdessen beurteilen die Beteiligten, ob im Rahmen der institutionellen Vorgaben und Gesetze effektive Verhandlungen möglich waren, wie die Macht unter den Akteuren verteilt war, welche Rolle deren persönliches Verhandlungsgeschick gespielt hat und schließlich auch, wie realistisch im Planspiel der politische Prozess abgebildet wurde und was in der Realität vermutlich anders ablaufen würde (vgl. zum Ablauf und zur Gestaltung der einzelnen Phasen Massing 2004).

Erfahrungen
und
Forschungs-
ergebnisse

Mit Planspielen verbinden sich deshalb viele Hoffnungen, politische Prozesse erfahrbar zu machen und politische Handlungskompetenzen zu erwerben (vgl. Raiser et al. 2018; Rappenglück 2018). Es gibt zahlreiche Berichte über positive Erfahrungen beim Einsatz von Planspielen in der politischen Bildung (vgl. Munro et al. 2018; Petrik/Rappenglück 2018; Messner et al. 2018). Wie keine andere Makromethode sind Planspiele zudem in den letzten Jahren Gegenstand der empirischen Forschung gewesen, deren Ergebnisse hier nicht im Einzelnen referiert werden können, die aber das große Potenzial von Planspielen vielfach bestätigen (vgl. dazu den Beitrag von Oberle/Schöne zu politischen Prozessen in diesem Band).

Vorbereitung
und Auswahl
geeigneter
Planspiele

In der Praxis sind Planspiele aufgrund des Zeitbedarfs und des Vorbereitungsaufwands nicht leicht durchzuführen. Sie lassen sich nur mit erheblichem Aufwand selbst entwickeln und es empfiehlt sich, auf

Planspiele zurückzugreifen, die man beispielsweise in der Planspiel-Datenbank der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/65585/planspiel-datenbank) oder im Planspielkatalog von planpolitik (www.planpolitik.de) finden kann. Alternativ kann man Angebote buchen, bei denen Mitarbeiter/-innen der Planspielanbieter selbst das Planspiel in der Bildungseinrichtung durchführen. Keine dieser Möglichkeiten entbindet die Lehrkraft von der Verantwortung, mit der Lerngruppe ggf. vorab die notwendigen Vorkenntnisse zu erarbeiten und im Anschluss für eine gründliche Auswertung, Urteilsbildung und Metakognition selbst Sorge zu tragen.

Literatur

- Albers, Olaf/Broux, Arno 1999: Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule, hg. von Peter Thiesen. Weinheim/Basel
- Bönsch, Manfred (2018): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 5. überarb. u. erw. Aufl., Sankt Augustin
- Burow, Olaf-Axel/Neumann-Schönwetter, Marina (Hg.) 1995a: Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg
- Burow, Olaf-Axel/Neumann-Schönwetter, Marina 1995b: Vorwort. In: Burow/Neumann-Schönwetter 1995a, S. 7-8
- Detjen, Joachim 2004: Erkundungen und Sozialstudien. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 195-226
- Frech, Siegfried 2020: Zukunftswerkstatt. In: Achour, Sabine et al. (Hg.) 2020: Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 189-193
- Frey, Karl 2012: Die Projektmethode. Der Weg zum Bildenden Tun. 9. Aufl., Weinheim/Basel
- Gudjons, Herbert 1986: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn
- Holzinger, Hans 2015: Betroffene zu Beteiligten machen. Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt. https://jungkbibliothek.files.wordpress.com/2015/02/hansholzinger_betroffene-zu-beteiligten-machen_zukunftswerkstatt_praxisbc3bergerbeteiligung.pdf (17.06.2021)
- Juchler, Ingo (Hg.) 2013: Projekte in der politischen Bildung. Bonn
- Jungk, Robert 1995: „In jedem Menschen steckt viel mehr, als er weiß“. Ein Interview von Olaf-Axel Burow mit Robert Jungk. In: Burow/Neumann-Schönwetter 1995a, S. 95-104
- Jungk, Robert/Müllert, Norbert R. 1990: Zukunftswerkstätten. Mit Fantasie gegen Routine und Resignation. Berlin
- Klieme, Eckhard 2020: Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In: Die Deutsche Schule, Beiheft 16, S. 117-135

- Knoll, Michael 2011: Dewey, Kilpatrick und progressive Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn
- Lange, Dirk 2011: Projekt. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hg.): Politik-Methodik. 2. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 78-82
- Massing, Peter 2004: Plan- und Entscheidungsspiele. In: Frech, Siegfried/Massing, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 163-194
- Meierhenrich, Volker 2017: Zukunftswerkstatt. In: Reinhard/Lange (Hg.) 2017, S. 506-512
- Messner, Maria Theresa/Schedelig, Michael/Engartner, Tim (Hg.) 2018: Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Schwalbach/Ts.
- Moegling, Klaus 2003: Die Politikwerkstatt. Ein Ort politischen Lernens in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Muno, Wolfgang/Niemann, Arne/Guasti, Petra (Hg.) 2018: Europa spielerisch erlernen. Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen. Wiesbaden
- Muszynski, Bernhard 2010: Sozialstudie. In: Lange 2010 (Hg.), S. 35-40
- Nolte, Stefanie 2015: Mit reflektierten Konsumentenentscheidungen die Zukunft fairändern – eine Zukunftswerkstatt. In: Haushalt in Bildung & Forschung, 4. Jg., H. 3, S. 59-70
- Petrik, Andreas 2020: Zukunftsorientierung. In: Achour et al. (Hg.) 2020: Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 240-241
- Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.) 2018: Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Raiser, Simon/Schneider, Annegret/Warkalla, Björn 2018: Europa simulieren: Das richtige Lernziel wählen. In: Muno et al. (Hg.) 2018, S. 53-72
- Rappenglück, Stefan 2018: Planspiele in der Praxis der politischen Bildung: Entwicklung, Durchführung, Varianten und Trends. In: Petrik et al. (Hg.) 2018, S. 17-34
- Reinhardt, Volker (Hg.) 2005: Projekte machen Schule, Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Reinhardt, Volker 2017: Projektarbeit und projektorientiertes Lernen. In: Reinhardt/Lange (Hg.) 2017, S. 520-526
- Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hg.) 2017: Forschung, Planung und Methoden politischer Bildung, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, hg. von Dirk Lange und Volker Reinhardt. Bd. 2, Baltmannsweiler
- Rhyn, Heinz 1994: Anmerkungen zur Geschichte der Projektmethode. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (Organ der schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)) 1, S. 51-62
- Weinbrenner, Peter/Häcker, Walter 1995: Theorie und Praxis von Zukunftswerkstätten. Ein neuer Methodenansatz zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem Lernen. In: Burow/Neumann-Schönwetter (Hg.) 1995a, S. 23-54

Katrin Hahn-Laudenberg

Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben

Kompetenzorientiertes Unterrichten zielt in der politischen Bildung darauf, Lernende mit ihren individuellen Voraussetzungen anzuregen, relevante Kompetenzen für das Leben als mündige Bürger/-innen in einer Demokratie zu entwickeln. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, diesen Unterricht zu planen und in der Durchführung zu gestalten. Der Unterricht als Lehr-Lern-Prozess entsteht jedoch erst interaktiv gemeinsam mit den Lernenden, die eine ko-konstruierende, aktive Rolle für den Unterrichtsprozess und die eigene Kompetenzentwicklung übernehmen, wie etwa Angebots-Nutzungs-Modelle verdeutlichen (vgl. die Übersicht bei Vieluf et al. 2020). Unterricht wird dadurch „ein physischer, sozialer und ideeller Raum, in dem Lernen, Verstehen, Kompetenzerwerb und letztlich Bildung potenziell möglich werden“ (Klieme 2019, 394).

Kompetenz kann nach Weinert (2001, 27 f.) verstanden werden als „die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Kompetenzen können also für Anforderungen und Situationen konkretisiert werden. Für die Kompetenzförderung in der Schule wird diese Konkretisierung bereichs- bzw. fachspezifisch umgesetzt (vgl. Hartig/Klieme 2006). In der Politikdidaktik sind die beiden Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit für das übergeordnete Ziel politischer Mündigkeit zentral (vgl. Detjen et al. 2012; GPJE 2004). Ebenfalls wird die grundlegende Relevanz von konzeptuellem Fachwissen weitgehend anerkannt, wenn auch die bestehenden Konzeptualisierungen (vgl. Weißeno et al. 2010) weiterhin strittig sind (Autorengruppe Fachdidaktik 2011; für eine Übersicht vgl. Goll 2020).

Unterricht als interaktiver Lehr-Lern-Prozess

Dimensionen politischer Kompetenz

Während solche grundsätzlichen Fragen zur Kompetenzorientierung den politikdidaktischen Diskurs der letzten Jahre bestimmt haben, standen konkrete Konzepte zur fachdidaktischen Unterrichtsplanung deutlich weniger im Fokus. Eine nicht nur exemplarische, sondern grundlegende, theoretisch und empirisch begründete kompetenzorientierte Planungsdidaktik für die politische Bildung steht nach wie vor aus, wie Busch bei seiner Analyse fachdidaktischer Planungskonzepte bereits 2009 kritisiert hat. Währenddessen bieten in der Praxis kompetenzorientierte Lehrpläne den Fachschaften bzw. Lehrkräften an Schulen größere Freiheiten bei der inhaltlichen Gestaltung; sie erhöhen aber auch die Anforderungen an eine spezifische curriculare Ausgestaltung.

Politik- didaktische Unterrichts- planung

Grundsätzlich kann kompetenzorientierte Unterrichtsplanung in der politischen Bildung an vorhergehende didaktische Planungskonzeptionen anknüpfen. Verschiedene Ansätze betonen übereinstimmend, dass kompetenzorientierte Unterrichtsplanung ein Prozess ist, der vernetzt und zirkulär abläuft (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015, 35; Breit/Weißeno 2015, 168) und der durch die Interdependenz der einzelnen Planungsaspekte geprägt ist (vgl. Breit/Weißeno 2012). So bleibt die Planung von Unterricht eine Auseinandersetzung mit Zielen, Gegenständen, sozialwissenschaftsdidaktischen Perspektiven, Methoden und Medien unter Analyse der Lehr- und Lernbedingungen. Gleichzeitig erhält der Blick auf die Lernenden mit ihren bereits entwickelten und zu entwickelnden Kompetenzen einen größeren Stellenwert im Planungsprozess. Nachfolgend werden vier Stränge ausgeführt, die in Bezug auf den kompetenzorientierten politischen oder sozialwissenschaftlichen Unterricht diskutiert werden. Hierbei werden lehr-lernpsychologische Perspektiven auf kompetenzorientiertes Unterrichten mit fachdidaktischen Perspektiven auf politische Bildung verknüpft.

1. Anknüpfung an (heterogene) Lernvoraussetzungen

In der unterrichtlichen Realität sind Interessen, Kompetenzen und Präkonzepte der Schüler/-innen in der Regel heterogen. Die Kompetenzorientierung wendet den Fokus der Unterrichtsplanung auf die individuellen Lernenden und die von ihnen zu entwickelnden Kompetenzen. Lernpsychologisch ist es dafür zentral, an Präkonzepte anzuknüpfen und vorhandene Kompetenzen der Schüler/-innen als Ausgangslage zu berücksichtigen. Mit Blick auf die Praxis sozialwis-

senschaftlichen Unterrichts können Lehrende kritisch reflektieren, ob und in welcher Form fachspezifische Kompetenzen gefordert werden. Im nächsten Schritt ist zu fragen, ob Schüler/-innen bei der Entwicklung der im Unterricht geforderten Kompetenzen unterstützt werden oder ob der Unterricht das Vorhandensein dieser Kompetenzen bereits unhinterfragt voraussetzt. Damit würden Schüler/-innen, die außerhalb des Unterrichts diese Kompetenzen erworben haben, stärker vom Unterricht profitieren können als andere. Analysen empirischer Studien werfen dies als virulentes Problem politischer Bildung auf, wenn sie auf eine vergleichsweise enge Koppelung von familiärem Hintergrund und politischem Wissen hinweisen. Ebenso geben Schüler/-innen aus weniger privilegierten Familien seltener an, Zugang zu diskursiven Unterrichtsprozessen und anderen politischen Lerngelegenheiten zu haben (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017).

Heterogenität von Lernvoraussetzungen und Schülervorstellungen

Um an die fachspezifischen Lernvoraussetzungen besser anknüpfen zu können, ist eine Erforschung typischer Schülervorstellungen und unterrichtsrelevanter Präkonzepte relevant. Zwar liegen hier für die Sozialwissenschaftsdidaktiken noch keine mit den Naturwissenschaften vergleichbaren systematisierten Erkenntnisse vor, jedoch sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe von qualitativen und quantitativen Arbeiten entstanden, die den Blick schärfen für spezifische Herausforderungen, etwa im Verständnis von Menschenrechten (vgl. Heldt 2018) oder dem parlamentarischen Regierungssystem (vgl. Hahn-Laudenberg 2017). Gleichzeitig ersetzt diese Forschung nicht die Notwendigkeit, Lernvoraussetzungen nicht nur in der Unterrichtsplanung zu antizipieren, sondern sie auch innerhalb des Unterrichtsprozesses etwa durch verschiedene Methoden des Brainstormings, durch Mindmaps oder Concept-Maps zu diagnostizieren, im Unterrichtsverlauf einzubeziehen sowie unterschiedliche Vorstellungen zu verhandeln. Dies kann z. B. im Rahmen eines Einstiegs ins Thema erfolgen oder nach der Konfrontation mit einer Anforderungssituation. Den Methoden der Diagnostik ist in diesem Band ein eigener Beitrag gewidmet.

2. Orientierung an Anforderungssituationen

Die Bedeutung von Anforderungssituationen für ein kompetenzorientiertes Unterrichten kommt bereits in den eingangs eingeführten Definitionen zum Ausdruck. Dort sind Anforderungssituationen auf das „echte“ Leben außerhalb des Unterrichts bezogen. Die didakti-

sche Orientierung des Unterrichts an solche Anforderungssituationen erfüllt drei Charakteristika: einen auffordernden, motivierenden Charakter, weil in einer gut gewählten Anforderungssituation Bedeutsamkeit und Betroffenheit für die Schüler/-innen erkennbar wird, einen exemplarischen Charakter, weil grundsätzliche Anforderungen an konkreten aktuellen und/oder authentischen Beispielen bearbeitet werden, sowie dadurch auch einen kompetenzorientierten Charakter, weil die Bearbeitung der im Unterricht ausgewählten Anforderungen auf reale Anforderungen von Bürger/-innen verweist. Im Idealfall initiiert die Konfrontation mit der Anforderungssituation selbst gesteuerte Lernprozesse auf der individuellen und/oder Gruppenebene.

Typische
politische und
gesellschaftliche
Anforderungssituationen

May (2010) zählt typische Anforderungssituationen des kompetenzfördernden politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts auf:

1. ein gesellschaftliches Problem zu klären und Lösungsvorschläge zu unterbreiten,
2. einen politischen oder gesellschaftlichen Konflikt (Prozess) im Rahmen von rechtlichen Rahmenbedingungen (Form) zu verstehen,
3. eine politische Position zu finden,
4. politisch Einfluss nehmen, sich politisch zu beteiligen,
5. einen Urteils- oder Interessenkonflikt auszutragen (real oder simulativ in verschiedenen Kontexten),
6. etwas Unklares oder Unbekanntes herauszufinden oder zu erforschen.

Die Aufzählung verdeutlicht, dass die Orientierung an Anforderungssituationen kein instrumentelles Verständnis politischer Bildung impliziert, mit dem im Extremfall eine Verkürzung auf Fragen der Lebenshilfe einhergehen würde. In späteren Veröffentlichungen spricht May (2011) von Begegnungen mit gesellschaftlichen oder politischen Problemen, Konflikten, Urteilen, Fällern, politischen Manifestationen (z. B. Zeitungsartikel, Karikaturen, Plakate, Werbespots oder Reden) oder unklaren Situationen und Informationsdesideraten. Diese Formulierungen scheinen in Bezug auf die kompetenzorientierten Anforderungssituationen weniger greifbar; sie verdeutlichen aber stärker die Verbindung zwischen gesellschaftlichen oder politischen Anforderungssituationen und den verschiedenen fachdidaktischen Prinzipien. Wie diese erzeugen Anforderungssituationen im Idealfall eine Ganzheitlichkeit des Unterrichtsprozesses. Die Verbindung zeigt sich auch mit Blick auf mögliche Unterrichtsabläufe:

Reinhardt (2018) bezeichnet die an fachdidaktischen Prinzipien orientierten politikdidaktischen Makromethoden als potenziell „selbstläufige“ Lernwege und beschreibt prototypische Abläufe etwa für eine Konfliktanalyse, eine Fall- oder Problemstudie. Durch die Wahl der Makromethode können unterschiedliche, etwa analytische oder handlungsorientierte Schwerpunkte zur Kompetenzförderung gesetzt werden. Gleichwohl lässt sich bei diesen Abläufen ein übergreifendes Muster erkennen, das Ähnlichkeiten zu Grundmustern aufweist, welche in der allgemeinen Didaktik für die Arbeit mit Anforderungssituationen genutzt werden (vgl. Tulodziecki et al. 2017, 171). Der Konfrontation mit der Anforderungssituation folgt dabei eine Verständigung über deren Bedeutsamkeit und die Planung des weiteren Vorgehens. Dabei fließen kognitive und emotionale Voraussetzungen der Schüler/-innen mit ein. Es schließt in der Regel eine arbeitsteilige und verschiedene Perspektiven einnehmende Recherche und Bearbeitung von Informationen an. Auf dieser Basis werden Positionen, Lösungen etc. entwickelt und diskursiv verhandelt. Gegebenenfalls setzt hier eine Umsetzungsphase an. Reflexion und Generalisierung bilden den Abschluss. Bei der Entwicklung der Anforderungssituation ist also darauf zu achten, dass sie so komplex ist, dass diese Schritte für eine Bearbeitung notwendig sind, und gleichzeitig so zugänglich, dass Schüler/-innen im Idealfall diese Schritte selbst gesteuert durchlaufen können.

Grundmuster
eines an
Anforderungs-
situationen
orientierten
Unterrichts

3. Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben und Materialien

Im Unterschied etwa zur beruflichen Bildung hat sich die im letzten Abschnitt beschriebene konsequente Orientierung an Anforderungssituationen in der politischen Bildung noch nicht als Regel durchgesetzt. Eine didaktische Einbindung von Anforderungssituationen kann aber auch im Wechsel mit Phasen direkter Instruktion im Rahmen klassischer Lehrgänge stattfinden. Diese Einbindung erfolgt in Form von Lernaufgaben. Lernaufgaben konkretisieren meist einen Aspekt einer Anforderungssituation, beziehen sich auf eine Unterrichtsphase bzw. (Teil einer) Interaktion und bieten damit eine stärkere Strukturierung des Lernprozesses. In Abgrenzung zu Diagnose- oder Textaufgaben zielen Lernaufgaben auf „Erwerb oder Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen bezüglich eines konkreten Inhaltes oder Themas“ (Zischke/Forkarth 2020, 4).

Ob Lernaufgaben die Kompetenzentwicklung unterstützen, bemisst sich laut Unterrichtsforschung insbesondere an der durch sie ausgelösten kognitiven Aktivierung. Kognitive Aktivierung beschreibt ein Merkmal von Unterrichtsqualität, welches den Basisdimensionen der Tiefenstrukturen von Unterricht zugerechnet wird (für einen Überblick vgl. Klieme 2019). Anschlussfähig an die einleitenden Ausführungen zur Kompetenzorientierung ist Unterricht dann kognitiv aktivierend, wenn er „auf Verstehen und schlussfolgerndes Denken ausgerichtet ist, wenn die Lernenden mit herausfordernden und komplexen Inhalten und Aufgabenstellungen konfrontiert werden, zugleich aber an ihr Vorwissen und ihre Erfahrungswelt angeknüpft wird“ (Klieme 2019, 402). Kognitiv aktivierende Lernaufgaben erfordern also eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Gegenständen, erzeugen kognitive Konflikte, konfrontieren Lernende mit Widersprüchen oder Spannungsverhältnissen oder erfordern die Berücksichtigung oder Verhandlung verschiedener Perspektiven. Während Diskursivität aus fachdidaktischer Perspektive zentral ist, weil sie eine lebendige Demokratie auszeichnet, zeigt sie sich gleichzeitig aus lehr-lernpsychologischer Perspektive als besonders geeignetes Mittel zur kognitiven Aktivierung von Lernenden (vgl. Gronostay 2019, 59 ff.).

Diskursivität

3.1 Aufbau konzeptuellen Wissens

Der kognitiv aktivierende Gehalt von Lernaufgaben kann zum einen dahin gehend entwickelt und geprüft werden, inwiefern es gelingt, die Bearbeitung exemplarischer Probleme, Fälle oder Konflikte mit einer Erweiterung und strukturellen Vernetzung zentraler Fachkonzepte zu verknüpfen. Ebenso können die für die Bearbeitung der Lernaufgaben eingesetzten Materialien in Bezug auf die darin enthaltenen relevanten Fachkonzepte sowie die die Fachkonzepte konstituierenden Begriffe ausgewählt oder überprüft werden (für Beispiele vgl. Breit/Weißeno 2015; Zischke/Forkarth 2020; Weißeno et al. 2010). Studien unterstreichen, dass ein systematischer, an Fachkonzepten orientierter Aufbau konzeptuellen Wissens durch Lernaufgaben und Materialien für heterogene, z. B. mehrsprachige Lerngruppen besonders wichtig ist (vgl. Manzel/Nagel 2019).

Fachkonzepte

3.2 Tiefe der kognitiven Denkprozesse

Ausgehend von dieser fachkonzeptuellen Verortung können Lernaufgaben dahin gehend differenziert werden, welches kognitive An-

forderungsniveau für die Bearbeitung erforderlich ist. Kognitiv aktivierende Lernaufgaben gehen über die Reproduktion von Faktenwissen hinaus und erfordern die Anwendung oder den Transfer von Wissen, die Verknüpfung verschiedener Wissensbereiche und/oder die diskursive Verhandlung von Sichtweisen oder Argumenten. Durch die Wahl der Operatoren sollte für die Schüler/-innen transparent werden, welche kognitiven Prozesse angezielt werden. Relevant sind hier die Operatoren der drei gängigen Anforderungsbereiche der Reproduktion (z. B. beschreiben), der Reorganisation und des Transfers (z. B. vergleichen) sowie der Reflexion und Problemlösung (z. B. begründen, prüfen; vgl. Kultusministerkonferenz 2005), aber auch spezifische Operatoren hinsichtlich der angestrebten Urteilsart wie „bewerten“ oder „beurteilen“ für Werturteile bzw. „entwickeln“ für ein Gestaltungsurteil (Detjen et al. 2012, 57-64). Leider ergeben Analysen von schriftlichen Lernaufgaben in Schulbüchern, dass Aufgaben in relevanten Anteilen keine eindeutigen Operatoren enthalten und nur selten Operatoren verwendet werden, die anspruchsvollere kognitive Prozesse intendieren (vgl. Zischke/Forkarth 2020). Unterrichtsbeobachtungen weisen zudem auf einen hohen Anteil von mündlichen Fragen auf Niveau der Reproduktion und Selektion einfacher Fakten im Rahmen von Unterrichtsgesprächen hin (vgl. Manzel/Sowinski 2014). Hieran wird deutlich, dass die Klarheit der geforderten kognitiven Prozesse auf den ersten Blick trivial erscheint, in der Umsetzung jedoch für Lehrende eine Herausforderung darstellt.

Operatoren
der kognitiven
Aktivierung

Wie erläutert kann die Qualität kognitiv aktivierender Lernaufgaben ferner daran gemessen werden, inwiefern die Aufgaben aktuelle, authentische und/oder durch die Schüler/-innen mit ihrer Lebenswelt verknüpfbare Bezüge aufzeigen. Zischke/Forkarth (2020) führen als weiteres Qualitätsmerkmal an, dass die Lernaufgaben die für die Aufgabenbearbeitung erforderlichen Kommunikations- und Sozialformen klar definieren.

4. Scaffolding zur Unterstützung politischer Kompetenzentwicklung

Im Idealfall stößt die Konfrontation mit Anforderungssituationen und Lernaufgaben selbst gesteuerte Bearbeitungs- und Lernprozesse an. Je nach bestehenden Kompetenzen benötigen Lernende jedoch weitere Unterstützung bei der Organisation ihres Lernprozesses. Hin-

Bedarfsorientierte Lernunterstützung

sichtlich der Entwicklung politischer Kompetenzen machen Studien zum mündlichen und schriftlichen Argumentieren darauf aufmerksam, wie schwer es Schüler/-innen fällt, begründete Argumente zu formulieren und sich transaktiv auf die Argumente anderer zu beziehen (vgl. Gronostay 2019). Gronostay zeigt in ihrer Studie die Wirkung eines Argumentationstrainings auf die Transaktivität, also die gegenseitige Bezugnahme, und Komplexität von Argumentationen. Neben solchen Formen des expliziten Lehrens von Strategien gelten in der Lehr-Lern-Forschung eine lernbegleitende Diagnostik und Feedback sowie Scaffolding als effektive Methoden zur Unterstützung zunehmend selbst gesteuerten Lernens (vgl. Klieme 2019, 404). Scaffolding umfasst die bedarfsorientierte Lernunterstützung z. B. durch Prompts (Fragen oder Hinweise zur Anregung, Strukturierungshilfen, Anleitungen, Denkanstöße oder Formulierungsbeispiele). Trotz erster praxisorientierter Übertragung auf die politische Bildung etwa für die Unterstützung der politischen Urteilsbildung (vgl. Achour/Jordan 2017; Achour 2020) bleibt der Eindruck, dass mit der Gestaltung kompetenzorientierter z. B. „argumentativer Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht einige didaktische Herausforderungen verbunden [sind], zu denen es bislang kaum systematische Forschung oder praktische Unterrichtshilfen gibt“ (Gronostay 2019, 64). Die Heterogenität von Lerngruppen unterstreicht die Relevanz dieser Methoden für kompetenzorientiertes Unterrichten. Leitend ist das Ziel, Schüler/-innen zu befähigen, zukünftige Anforderungssituationen zunehmend selbstständig zu bearbeiten.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.) 2017: Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster
- Achour, Sabine 2020: Politische Urteilsbildung. Grundlegende Methoden der politischen Urteilsbildung. In: Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Straßner, Veit (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 244-249
- Achour, Sabine/Jordan, Annemarie 2017: Formulieren politischer Urteile. Professionell Wahrnehmen und kompetent Fördern. In: Achour, Sabine/Massing, Peter (Hg.): Individuelle Förderung. Wochenschau Sonderheft. Schwalbach/Ts., S. 16-23
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.

- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2015: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Weißenö, Georg 2012: Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Weißenö, Georg 2015: Kompetenzorientierter Politikunterricht – in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 167-187
- Busch, Matthias 2009: Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. In: JSSE – Journal of Social Science Education, H. 2, S. 124-145
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden
- Goll, Thomas 2020: Basis- und Fachkonzepte. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 23-26
- GPJE 2004: Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Gronostay, Dorothee 2019: Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Wiesbaden
- Hahn-Laudenberg, Katrin 2017: Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Wiesbaden
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard 2006: Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin, S. 127-143
- Heldt, Inken 2018: Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung. Wiesbaden
- Klieme, Eckhard 2019: Unterrichtsqualität. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Stuttgart, S. 393-408
- Kultusministerkonferenz 2005: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik (EPA). EPA. vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005
- Manzel, Sabine/Nagel, Farina 2019: Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht. Empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In: Roll, Heike/Bernhardt, Markus (Hg.): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch (Mehrsprachigkeit). Münster, S. 149-172
- Manzel, Sabine/Sowinski, Matthias 2014: Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin

- (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster u. a., S. 71-84
- May, Michael 2010: Planung kompetenzorientierten Politikunterrichts. Auswirkungen eines aktuellen Paradigmas auf sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse. In: Politik und Wirtschaft unterrichten, Sonderausgabe Kompetenzen im Politikunterricht, S. 74-87
- May, Michael 2011: Kompetenzorientiert unterrichten. Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. GWP, H. 1, S. 123-134
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid 2017: Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (UTB). Bad Heilbrunn
- Weinert, Franz E. 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17-31
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn
- Vieluf, Svenja/Praetorius, Anna-Katharina/Rakoczy, Katrin/Kleinknecht, Marc/Pietsch, Marcus 2020: Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, H. 1
- Zischke, Frank Eike/Forkarth, Claudia 2020: Lernaufgaben im Politikunterricht kompetenzorientiert gestalten. Kriterien und exemplarische Aufgabenanalyse zum Thema Wahlen in Schulbüchern der Sekundarstufe I. https://cives-school.de/wp-content/uploads/2020/04/Praxistest9_online.pdf (01.04.2021)

Carl Deichmann

Politische Bildung bewerten: Methoden der Evaluation und Leistungsbewertung

1. Problemaufriss und Begriffsbestimmungen

Leistungsbewertung als pädagogisches Handeln zeichnet sich durch das Spannungsverhältnis zwischen den administrativen Vorgaben (Arten und Häufigkeit der Leistungsmessungen, Gewichtung der Noten u. a.) und den fachdidaktischen Anforderungen (u. a. der Orientierung an Kompetenzmodellen) einerseits sowie andererseits durch ihren *situativen Charakter* aus: die konkrete Lernsituation, in die Lehrende und Lernende eingebunden sind. Dies gilt es bei der Entwicklung einer schulischen Evaluationskultur und bei der Realisierung verschiedener Formen der prozessualen Leistungsbewertung zu berücksichtigen (vgl. Abschnitte 2 und 3). Deshalb ist es sinnvoll, zwischen der *Leistungsmessung*, der nach vorher festgelegten Kriterien – der Validität, Reliabilität, Objektivität, Chancengleichheit, dem Kriterium des Ökonomischen – erbrachten Leistungen und der Bewertung dieser Leistungen (vgl. Straßner 2020), welche Bezug nimmt auf die Kompetenzen (vgl. EPA 2005, 7 ff.), zu unterscheiden.

Die für konkrete soziale Situationen typischen Merkmale – das gemeinsame Ziel, die gültigen Normen, die Rollenerwartungen, die wechselseitigen Interpretationen der Gesprächspartner, aber auch die subjektiven Gestaltungsmöglichkeiten – bilden somit den Handlungsrahmen für die Leistungsbewertung, welche sich im Unterricht und bei Prüfungen in der Schule als Förderdiagnostik verstehen sollte (Beutel 2010, 45-60).

In Abgrenzung zur Leistungsmessung und Leistungsbewertung ist es sinnvoll, solche Interaktionsvorgänge mit dem Begriff der *Evaluation* zu erfassen, in denen die Bedingungen, der Verlauf und die Ergebnisse des politischen Lernprozesses nach intersubjektiv überprüfbaren Kriterien bewertet werden, auch um Handlungsalternativen aufzuzeigen (Bürger/Schmid, 2020, 4 ff.). Wird diese Evaluation von den an politischen Lernprozessen beteiligten Interaktionspartnern vorgenommen, stellt sie einen integralen Bestandteil des poli-

tischen Lernens im Rahmen der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur dar. Für die *Selbstevaluation* der an den Unterrichtsprozessen Beteiligten (Lehrende, Lernende, Prüfer/-innen) bedeutet dies, den Versuch zu unternehmen, von der subjektiven Betroffenheit und Eingebundenheit in den Interaktionsprozess möglichst stark zu abstrahieren und den *Prozess als solchen* – einschließlich der institutionellen Bedingungen und der Bedeutung der eigenen Rolle – zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Eine *wissenschaftliche Evaluation* bemüht sich sodann um eine externe Beobachtung, Analyse und Bewertung dieses Lern- und Evaluationsprozesses sowie der jeweiligen organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. Hahn-Laudenberg/Oberle 2020, 68-71). Diese nach erprobten Forschungsmethoden und Verfahren durchzuführende wissenschaftliche Evaluation stellt eine Herausforderung für die quantitative (vgl. Hahn-Laudenberg 2019; Oberle/Wenzel 2019) und qualitative (vgl. Schröder 2020, bes. 390 ff.; Neuhof 2020, bes. 83 ff.) politikdidaktische Forschung dar, um daraus Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts in einer demokratischen Schulkultur zu ziehen.

2. Entwicklung einer schulischen Evaluationskultur: Selbstevaluation von Lernenden und Lehrenden

Selbstevaluation von Lernenden Die *Selbstevaluation der Lernenden* (vgl. Sander 2013, 241 ff. und 248) stellt deshalb einen Beitrag zur Realisierung des allgemeinen Zieles der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Steigerung eines demokratischen politischen Bewusstseins und der Partizipationsfähigkeit der politisch Lernenden dar (vgl. Deichmann 2015, 83 ff.; 153 ff.), weil den Schüler/-innen Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Alltagswelt geschaffen werden.

Im Rahmen einer solchen Selbstevaluation untersuchen die Schüler/-innen z. B. mithilfe eines Fragebogens, einer „Ein-Punkt- oder Mehr-Punkt-Abfrage“, einer „Wetterkarte“, des Portfolios u. a. (vgl. Langner 2011; Kammertöns 2011) die eigenen Lernfortschritte, aber auch das politische Interesse und die politische Aktivität der eigenen Lerngruppe. Sie machen sodann Vorschläge zur Veränderung der Unterrichtsbedingungen und der Unterrichtsmethoden. Unter pädagogischen und politikdidaktischen Gesichtspunkten ist es notwendig, die Fragen auf konkrete Unterrichtseinheiten und deren Phasen zu beziehen.

Diese Untersuchungen können im Sinne der Erfassung einer *demokratischen Schulkultur* auch auf ihre Mitschüler/-innen in der Schule, die Akzeptanz der politischen Bildung, die Methodenhäufigkeit und Methodenbewertung, die Unterrichtswirklichkeit und die Kritik (einschließlich der Lehrerrolle) ausgeweitet werden.

Erst auf diesem selbstkritischen, die eigene Rolle und deren Ausgestaltung im Unterrichtsprozess gewichtenden Hintergrund lassen sich von Schüler/-innen sachbezogen die *Lehrerrolle* beurteilen und Verbesserungen fördern:

- Wo hätten Lehrer/-innen weitere Informationen geben sollen?
- Hätten Schüler/-innen mit Kurzreferaten/eigenen Beiträgen den Lehrervortrag ersetzen können?
- Hätten handlungsorientierte Methoden oder die Textlektüre z. B. verstärkt werden müssen?
- Wie kann die Lehrkraft dazu beitragen, die Zusammenarbeit und Auswertung in den verschiedenen Arbeitsgruppen zu fördern (vgl. Bürger/Schmid 2021, 29 ff.)?

Bei der *Selbstevaluation der Lehrkräfte* sollten neben den Methoden der individuellen Unterrichtsbeobachtung, z. B. in Form von Unterrichtstagebüchern über den Verlauf des selbst gehaltenen Unterrichts und der Reflexion über entsprechende Verbesserungen, immer stärker Methoden der gegenseitigen, *kollegialen Unterrichtsbeobachtung* und gemeinsamen Analyse durchgeführt werden.

Werden die Ergebnisse der Selbstevaluation der Lernenden mit denjenigen der Selbstevaluation von Lehrenden verbunden und auf konkrete Unterrichtsprozesse bezogen, besteht die Möglichkeit, an Schulen eine *Evaluationskultur im Rahmen eines demokratischen Unterrichtsklimas und einer demokratischen Schulkultur* zu entwickeln, welche erhebliche Anstöße aus dem Politikunterricht erfahren können. Denn die kontroverse Diskussion über aktuelle Fragen, auch Fragen der Kommunikation in Gruppen, die Aufforderung zur Artikulation der eigenen politischen Meinung bei gleichzeitiger Toleranz gegenüber anderen Meinungen, welche u. a. eine demokratische Schulkultur ausmachen, sind explizite Gegenstände des Lernprozesses in der politischen Bildung und konstitutive Elemente einer demokratischen Schulkultur. Dies gilt deshalb ebenso für *andere Unterrichtsfächer*, in denen die *politische Dimension von Unterrichtsgegenständen* im Sinne der *politischen Bildung als Unterrichtsprinzip* mit dem Ziel der Partizipationsmaximierung behandelt werden (vgl. Deichmann 2020, besonders 15 ff.).

Sach-
bezogene
Beurteilung
der Lehrer-
rolle

Möglichkeit
einer Evalua-
tionskultur

3. Prozessuale Leistungsbewertung als Beitrag zur politischen Bildung

3.1 Prozessuale Leistungsbewertung: Lösung des Konflikts zwischen dem Ziel der politischen Bildung und der Leistungsbewertung

Die Selbstevaluation von Schüler/-innen und Lehrer/-innen kann allerdings nicht die Diskrepanz aufheben, die zwischen einem schülerorientierten, die aktive Wahrnehmung der Bürgerrolle fördernden Politikunterricht und der Leistungsbewertung existiert (Edler 2010).

Beobachtung, Beschreibung und Bewertung der Lernfortschritte
 Jedoch eröffnet die *prozessuale Leistungsbewertung* im Politikunterricht eine Möglichkeit, diese Diskrepanz zu reduzieren, indem das Ziel verfolgt wird, die Lernfortschritte der Schüler/-innen zu beobachten, zu beschreiben und zu bewerten (vgl. Deichmann 2009, 18 ff.) und die Schüler/-innen auch an diesem Prozess aktiv teilnehmen zu lassen.

In der an diesem politikdidaktischen Konzept orientierten Beobachtung, Beschreibung und Bewertung der Leistungen dürfen nicht die politischen Grundkenntnisse (im Sinne des Faktenwissens) von der Analysefähigkeit (mithilfe der analytischen Kategorien) und von der Beurteilungsfähigkeit (mithilfe der normativen Kategorien) abgekoppelt werden, weil die Ausbildung der Identität als aktive Bürger/-innen alle Dimensionen des politischen Wissens und der politischen Fähigkeiten umschließt.

Methodenkompetenz und Handlungsfähigkeit ebenfalls im Fokus
 Die prozessuale Leistungsbewertung bezieht sich somit neben der Sach-, Analyse- und Urteilskompetenz auch auf das Methodenwissen/die Methodenkompetenz (vgl. EPA 2005, 7 ff.) – sowohl im Sinne der Fähigkeit zur Anwendung von Methoden als auch im Sinne der Reflexionsfähigkeit über das Ziel und den jeweiligen Erkenntnisgewinn bei der Anwendung unterschiedlicher Methoden.

Sie umschließt ebenso die Lernfortschritte der politisch Lernenden im Bereich der *Handlungsfähigkeit*. Diese zu beobachten, zu beschreiben und zu bewerten, stellt eine besondere Herausforderung in der politischen Bildung dar (siehe 3.3.).

3.2 Beobachtungsgesichtspunkte: Aspekte politischer Deutungsmuster

Die Beobachtung, Beschreibung, Bewertung und Förderung der Schülerleistungen beziehen sich auf die folgenden Wissensbestände der demokratischen politischen Deutungsmuster junger Bürger/-in-

nen, welche allerdings über die standardisierten Kompetenzmodelle in der politischen Bildung hinausgehen (vgl. Sander 2011, 23 ff.). Denn die Wissensbestände der Deutungsmuster junger Bürger zeichnen sich durch die unmittelbare Verknüpfung der eigenen Existenz bzw. politischen Alltagserfahrungen mit der von ihnen für notwendig und sinnvoll gehaltenen gesellschaftlich-politischen Ordnung aus (vgl. Deichmann 2015, 84 ff.).

Diese Elemente des im politischen Lernprozess zu entwickelnden (und weiterzuentwickelnden) politischen Deutungs- und Ordnungswissens sind bei der prozessualen Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen:

- Faktenwissen (Institutionen-, Prozess-, Erinnerungswissen)
- Problemwissen
- kategoriales Wissen (analytisches und politisch-moralisches Wissen)
- Methodenwissen/strategisches Wissen
- Zukunftswissen/Zukunftsvorstellung und
- Handlungswissen/Handlungsfähigkeit

3.3 Beobachtung und Beurteilung mündlicher Leistungen im Verlauf des Unterrichtsprozesses

Die Beobachtung und Beurteilung mündlicher Leistungen sollte sich im Politikunterricht in besonderer Weise an der Konzeption des kommunikativen Unterrichts und an der Struktur des politischen Lernprozesses, der als Problemlösungsprozess verstanden wird, ausrichten (Deichmann 2009, 45 ff.). Die Lehrer/-innen nehmen im Unterrichtsprozess zwei Rollen ein. Sie organisieren und steuern den Lehr-Lern-Prozess und wirken an der Problemlösung mit. Sie sind Teil der Lerngruppe mit einem besonderen Status, nehmen aber auch die Rolle teilnehmender Beobachter wahr (vgl. Otten 2011). Im pädagogischen Gesamtkonzept der zu entwickelnden (und weiterzuentwickelnden) demokratischen politischen Deutungsmuster der politisch Lernenden beobachten, beurteilen und bewerten sie die Schülerleistungen und Lernfortschritte hinsichtlich der Sach-, Analyse-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz (vgl. EPA 2005, 7 ff.). Sie ziehen daraus pädagogische Konsequenzen für die Beratung und Förderung der Schüler/-innen mit dem Ziel, diese zur aktiven Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle zu befähigen. Zur Förderung der *Handlungskompetenz – im Sinne des strategischen demokratischen Handelns* – eignen sich handlungsorientierte Methoden-, Rollen- und Planspiele, Zukunftswerkstatt u. a. (vgl. Reinhardt/Richter 2018, 63 ff.).

Lehrender als
Teil der Lern-
gruppe und
teilnehmender
Beobachter

3.4 Bewertung schriftlicher Leistungen

Die beschriebenen politikdidaktischen Kriterien gelten auch für die Bewertung schriftlicher Leistungen (vgl. Deichmann 2009, 53 ff.; Langner 2007, 67 ff. zu verschiedenen Formen der schriftlichen Leistungskontrolle), welche zudem in die Konzeption der prozessualen Leistungsbewertung zu integrieren sind.

Lernzielorientierte Tests können trotz ihres Schwerpunktes bei der Überprüfung von Kenntnissen auch Einstellungsveränderungen, also Veränderungen des Deutungs- und Ordnungswissens der Schüler/-innen im zeitlichen Panel messen. Es besteht die Möglichkeit, sie für die Planung nachfolgender Unterrichtseinheiten zu verwenden. Lernzielorientierte Tests sollten sich – wie alle mündlichen und schriftlichen Leistungsüberprüfungen – auf die genannten Kompetenzen (vgl. EPA 2005) bzw. auf die für alle Leistungsbewertungen geltenden Anforderungsbereiche „Kennen und Wiedergeben; Analysieren, Erklären und Transfer; Reflektiert politisch Urteilen und handeln“ (GPJE 2004, 30) beziehen und nicht nur Faktenwissen überprüfen. Die *Handlungskompetenz* wird bei den schriftlichen Leistungsmessungen mit Aufgaben zu strategischen Überlegungen erfasst.

Informelle Tests nehmen auf den Unterrichtsprozess und auf die behandelten Materialien Bezug. Allerdings sind Mischformen aus lernzielorientiertem und informellem Test zu empfehlen, da sie sich inhaltlich durch Objektivierung und formal durch relativ einfache Auswertbarkeit auszeichnen.

Hausaufgaben sollten als Unterrichtsbeiträge in vielfältigen Formen verstanden werden: in Form eines Besinnungsaufsatzes, eines Essays zur schriftlichen Beurteilung eines Konflikts, als Anfertigung einer Tabelle auf der Grundlage zuvor erarbeiteter statistischer Daten, als Ausarbeitung eines Kurzvortrags zum Abschluss einer Problemanalyse, Interpretation einer Tabelle u. Ä.

Berichte und Protokolle, auch Berichtshefte, dokumentieren das Ergebnis von Lernprozessen und geben ebenfalls die Möglichkeit, den Lernerfolg im Rahmen des Lernprozesses zu kontrollieren sowie Hilfen für die weitere Arbeit zu geben.

Struktur von Klassenarbeiten

Notwendigkeit der Benotung Klassen- und Kursarbeiten sollten nicht nur unter der Perspektive der Kontrollfunktion gesehen werden. Sie stellen einerseits eine Lernkontrolle dar. Denn in der Praxis des Politikunterrichts bleibt es bei der Notwendigkeit der Benotung. Hinzu kommt, dass die schriftli-

chen Leistungen nach den Vorgaben der Kultusministerien meist bis zu fünfzig Prozent der Gesamtnote im Politikunterricht ausmachen.

Sie sind aber andererseits als positives *Element des Lernprozesses* anzusehen, durch das neue Erkenntnisprozesse in Gang gesetzt werden, wenn z. B. unterschiedliche Beurteilungen politischer Probleme wieder zum Gegenstand der Diskussion im Unterricht gemacht werden. Besonders die vielfältigen Fehler, welche die Schüler/-innen im methodischen Bereich machen, müssen immer wieder in individuellen Gesprächen analysiert und korrigiert werden.

Die Klassen- und Kursarbeit sollte deshalb, orientiert an den im Zusammenhang mit der mündlichen Leistungsbewertung entwickelten Beurteilungskriterien, den folgenden Ansprüchen der Leistungsbewertung gerecht werden:

Beurteilungskriterien

Die Bearbeitungsgrundlage bilden *Materialien* (Texte, Grafiken), in denen möglichst kontroverse Positionen, ein politischer Konflikt oder ein politischer Prozess enthalten sind.

Die Aufgaben zu den aktuellen Problemen und Konflikten sollen so gestellt sein, dass die Fähigkeit, politische Probleme aus der Sicht *grundsätzlicher Erkenntnisse und Einsichten – bezogen auf die Aspekte der politischen Deutungsmuster* (siehe 3.2) – untersucht werden können.

Die Beurteilung bezieht sich insbesondere auf das Textverständnis und auf die Darstellung der Funktionszusammenhänge. Hierbei geht es im Sinne der Überprüfung politischen Deutungs- und Ordnungswissens um die Untersuchung der Bedeutung der entsprechenden Probleme für die Weiterentwicklung der politischen Ordnung bzw. um die Bedeutung für die Weiterentwicklung der internationalen Beziehungen.

Auch sollten Arbeitsaufträge zur Überprüfung der *Methodenkompetenz* formuliert werden (z. B.: „Untersuchen Sie die Politik der USA, der Nato, der Bundesrepublik Deutschland im aktuellen internationalen Konflikt mithilfe des Interaktionsmodells, indem Sie von der Interessenlage sowie den politischen Zielen der Beteiligten ausgehen und diese jeweils einer kritischen Würdigung unterziehen.“).

Für die Berücksichtigung der verschiedenen *Anforderungsbereiche* ist es +notwendig, die für die Analyse anzuwendenden Kategorien anzugeben (z. B.: „Untersuchen Sie die Stellung der Gewerkschaften bzw. der Unternehmer in diesem Konflikt mithilfe des Machtbegriffs. Definieren Sie den Machtbegriff.“).

Damit die Beurteilung der schriftlichen Leistung der Schüler/-innen durch die Lehrkraft transparent wird, sind die *Beurteilungs-*

Transparenz der Beurteilungsgesichtspunkte *gesichtspunkte* im Sinne der Angabe *normativer Kategorien* anzugeben (z. B.: „Beurteilen Sie die kontroversen Vorstellungen der Parteien unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit, indem Sie die von Ihnen gewählten Beurteilungskriterien der Freiheit, der Gleichheit, der Solidarität etc. erläutern und deren Verwendung begründen.“).

4. Zusammenfassung

Wenn die Bewertung mündlicher und schriftlicher Leistungen mit der Selbstevaluation von Schüler/-innen und Lehrer/-innen verbunden wird und die Ergebnisse der Evaluation wieder zum Gegenstand des Reflexionsprozesses im Politikunterricht gemacht werden, stellen sie konstitutive Elemente einer prozessualen Leistungsbewertung dar. So dient die Leistungsbewertung der pädagogischen Beratung und Förderung. Es besteht die Chance, im Politikunterricht eine Evaluationskultur zu entwickeln, welche die Spannung zwischen dem Ziel der politischen Bildung – der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle – und der Leistungsbewertung produktiv gestaltet. Evaluation und Leistungsbewertung können somit die demokratische Schulkultur fördern.

Literatur

- Beutel, Silvia-Iris 2010: Im Dialog mit den Lernenden – Leistungsbeurteilung als Lernförderung und demokratische Erfahrung. In: Beutel, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang (Hg.): *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts., S. 45-60
- Bürger, Regina/Schmid, Katharina 2021: Einführung in die interne Evaluation. Theorie und Materialien. Projektgruppe „Modus 21“, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. http://www.modus21.forschung.uni-erlangen.de/inhalt/Skript_Interne_Evaluation.pdf (26.01.2021)
- Deichmann, Carl 2009: *Leistungsbeurteilung im Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.
- Deichmann, Carl 2015: *Der neue Bürger. Politische Ethik, politische Bildung und politische Kultur*. Wiesbaden
- Deichmann, Carl 2020: Wandel politischer Kommunikation und politischer Kultur in der digitalen Gesellschaft. Strategien der Politikdidaktik. In: Juchler, Ingo (Hg.): *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden, S. 7-22
- Edler, Kurt 2010: Schulnoten und Demokratie. In: Beutel, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang (Hg.): *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts., S. 27-44

- EPA 2005: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der KMK v. 01.12.1989 i. d. F.v. 17.11.2005. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialkunde-Politik.pdf (01.03.2021)
- GPJE 2004: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf. Schwalbach/Ts. Hahn-Laudenberg, Katrin 2019: Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede bei der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas. In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Schriftenreihe der GPJE. Frankfurt/M., S. 169-177
- Hahn-Laudenberg, Katrin/Oberle, Monika 2020: Evaluation. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 68-71
- Kammertöns, Annette 2011: Selbstevaluation durch Schüler: Wie Schüler ihre politischen Urteile analysieren und reflektieren können. In: Zurstrassen (Hg.), S. 167-185
- Langner, Frank 2007: Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik. In: Schattschneider, Jessica (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 58-70
- Langner, Frank 2011: Portfolios als Instrument der Leistungsmessung und -beurteilung im politischen Unterricht. In: Polis, H. 2, S. 17-20
- Neuhof, Julia 2020: Rechtliche Freiheit. Politik und Recht in der kategorialen Wahrnehmung. Wiesbaden
- Oberle, Monika/Wenzel, Nico 2019: Politisches Vertrauen und Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen – Einflussfaktoren und Relevanz für politische Partizipation. In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hg.): a. a. O., S. 178-186
- Otten, Tina 2011: Teilnehmende Beobachtung: der ethnologische Blick auf den Unterricht. In: Zurstrassen (Hg.) 2011, S. 9-21
- Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hg.) 2018: Politik – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Sander, Wolfgang 2011: Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 9-25
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Schröder, Hendrik 2020: Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung. Wiesbaden
- Straßner, Veit 2020: Leistungsmessung und Leistungsbewertung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): a. a. O., S. 140-143
- Zurstrassen, Bettina (Hg.) 2011: Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts.

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

VI. Politische Bildung im Internationalen Vergleich

Handbuch politische Bildung, 9783734413629, 2021
wurde mit IP-Adresse 141.076.109.004 aus dem Netz der SLUB Dresden am April 16, 2024 um 06:54:54 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Thomas Hellmuth

Politische Bildung in Österreich

Nach 1945 wurde die politische Bildung in Österreich lange Zeit mit Staatsbürgerkunde gleichgesetzt. Die Bürger und Bürgerinnen sollten sich mit der neu entstandenen Zweiten Republik identifizieren, eine Rolle als *Aktivbürger* bzw. *Aktivbürgerin* wurde ihnen kaum zugestanden (vgl. Hellmuth 2014, 93-95). Seitdem hat sich in Österreich aber die Erkenntnis durchgesetzt, dass ‚träges‘ Wissen allein kaum Mündigkeit garantiert. Dies zeigt sich etwa in der stärkeren Verankerung der politischen Bildung in den Lehrplänen, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der wissenschaftlichen Forschung. Ob diese Erkenntnis allerdings auch immer in die Schulen Eingang findet, bleibt – wie etwa eine qualitative Studie von Thomas Stornig (2021) über Politische Bildung in Polytechnischen und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) zeigt – anzuzweifeln.

1. Rahmenbedingungen

Als das österreichische Unterrichtsministerium 1974 versuchte, Politische Bildung in den Abschlussklassen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sowie der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) als Pflichtfach zu verankern, folgten heftige parteipolitische Auseinandersetzungen. Befürchtet wurden parteipolitische Einflussnahmen, zu einer Lösung wie dem Beutelsbacher Konsens in der Bundesrepublik Deutschland kam es in Österreich aber nicht. Anstelle des Unterrichtsfachs wurde 1978 in einem Grundsatzterlass die politische Bildung als Unterrichtsprinzip festgelegt, das den Konsensgedanken betonte und die Aktivbürgerschaft eher peripher hielt (vgl. Wolf 1998, 28-48). Erst 2015 erfuhr der Grundsatzterlass eine Überarbeitung, die Kritik an der Gesellschaft nun stärker betont. Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung konkurriert freilich mit vielen anderen Unterrichtsprinzipien und ist daher relativ zahnlos.

Nach den ‚wilden‘ 1970er-Jahren war der Reformeifer aber wieder abgekühlt. Erst zu Beginn der 2000er-Jahre sollte die politische Bildung im bildungspolitischen Diskurs erneut an Bedeutung gewinnen. Vor allem die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre, die 2007/08

Historischer
Hintergrund

Grundsatzter-
lass 1978:
Politische
Bildung als
Unterrichts-
prinzip

zu einer „Demokratie-Initiative“ der Bundesregierung führte, war Anstoß für mehrere Projekte und weitere Initiativen. So wurde etwa 2009 die überparteiliche Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB) gegründet, die als Plattform verschiedener Akteure zur politischen Bildung dient (vgl. Hellmuth/Klepp 2010, 80).

Fächerverbund Politische Bildung fand in den Lehrplänen zunehmend als Teilfach bzw. in breiten Fächerkombinationen ihre Verankerung. Anfang 2000 wurde etwa in der Sekundarstufe II der AHS das Fach „Geschichte und Sozialkunde“ mit Politischer Bildung ergänzt – Sozialkunde war zuvor eher als Sozialgeschichte verstanden worden. Infolge der erwähnten Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre folgte die Sekundarstufe I ebenfalls mit der Einführung des Kombinationsfaches. Bereits bestehende Fächerkombinationen – etwa „Politische Bildung und Recht“ in der Bundeshandelsakademie (BHAK) – wurden von Kombinationen mit Geschichte abgelöst. Aber auch andere Fächerkombinationen sind zu finden. In der Polytechnischen Schule wurde etwa das Fach „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ durch das Fach „Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie“ ersetzt (vgl. Der Standard 2020). Lediglich in der Berufsschule ist Politische Bildung seit den 1990er-Jahren als eigenes Fach vertreten. Diese Sonderstellung ist historisch zu begründen und geht bereits auf Georg Kerschensteiners Überlegungen zur „Staatsbürgerliche[n] Erziehung der Jugend“ von 1901 zurück, die sich vor allem auf Lehrlinge bezogen und Arbeitstugenden, unter anderem die Selbstüberwindung und Unterordnung, mit Bürgertugenden gleichsetzten (vgl. Kuhn/Massig 1990, 26). Ziel der politischen Bildung sollte daher weniger der *Citoyen*, sondern der untertänige Bürger sein.

Flächenfächer: Abgesehen von dieser Ausnahme ist neben der Kombination von Geschichte und Politischer Bildung in bestimmten Schulformen ein Trend zum breiteren Fächerverbund festzustellen. So wurde in der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) 2011 das Flächenfach „Geschichte, Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ implementiert. Der 2014 entwickelte neue Lehrplan der BHAK versucht wiederum, die Unterrichtsgegenstände „Politische Bildung und Geschichte“ sowie „Geographie“ in dem im letzten Schuljahr stattfindenden Unterrichtsgegenstand „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ (IWK) miteinander zu vernetzen. Auf diese Weise sollen Schüler und Schülerinnen dabei unterstützt werden, inter- und transdisziplinäres gesellschaftlichen Denken und Handeln auszubilden (vgl. Hellmuth 2017, 122-127).

Mit allen diesen genannten Veränderungen war die Überarbeitung von Lehrplänen verbunden. Als Beispiel sei der Lehrplan der Sekundarstufe I von 2016 genannt, der sowohl die Politische Bildung als auch den Geschichtsunterricht nach Modulen gestaltet und zudem Überschneidungsbereiche im Sinne historisch-politischen Lernens formuliert. Das Modul „Möglichkeiten für politisches Handeln“, um nur ein Beispiel zu nennen, thematisiert die gesellschaftliche und politische Partizipation der Lernenden und schreibt vor, politische Handlungsinstrumentarien durch Simulationen zu erproben. Zudem sollen die politischen Handlungsräume – Gemeinde, Land, Bund und Europäische Union – in ihrer Auswirkung auf die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen erkundet werden. Damit wird staatsbürgerliches *Wissen* mit der Subjektebene, den Erfahrungen, Bedürfnissen und Emotionen der Lernenden in Verbindung gebracht. Neben der modularen Gestaltung finden sich im Lehrplan auch Basiskonzepte im Sinne des konzeptuellen Lernens formuliert, etwa Macht, Normen und Verteilung (vgl. Hellmuth/Kühberger 2016b). Trotz aller dieser durchaus innovativen Veränderungen besitzt politische Bildung in den Lehrplänen auch weiterhin nicht die gleiche Bedeutung und Wertigkeit wie Geschichte.

Neue
Lehrpläne

2. Aus-, Fort- und Weiterbildung

Im Zuge der 2015 implementierten „PädagogInnenbildung NEU“ kam es zu einer Modifizierung der universitären Curricula, wobei die Politische Bildung stärker berücksichtigt wurde. Das Unterrichtsprinzip fand allerdings weiterhin kaum Beachtung, und die Ausbildung für das Lehramt in Geschichte und Politischer Bildung erfolgt so wie früher vor allem über Geschichtsinstitute. Die Pädagogischen Hochschulen (PH) spielen fachdidaktische Lehrveranstaltungen in das Studienprogramm der vier regionalen Lehrerbildungsverbände ein. Letztlich besitzt die Politische Bildung eine noch immer geringere Bedeutung als die Geschichtsdidaktik und wird – zumeist mit Unterstützung von Politologen und Politologinnen – von der Geschichtswissenschaft und -didaktik gleichsam mitbetreut.

Neue universi-
täre Curricula

Aber auch hier lässt sich ein Wandel feststellen: An der Universität Wien wurde eine Professur, die bereits im Zuge der „Demokratie-Initiative“ 2007/08 eingerichtet und länger vakant war, am Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB) neuerlich besetzt. Die Universität Salzburg hat zudem eine Professur für Geschichte und Politische

Lehrstühle

Zentren und
Professuren
für politische
Bildung

Bildung am Fachbereich Geschichte geschaffen. An der Pädagogischen Hochschule Salzburg widmet sich ein Zentrum für gesellschaftliches Lernen und an der Pädagogischen Hochschule Wien ein Bundeszentrum für Politische Bildung (ZPB) sowohl der Ausbildung als auch der Forschung in politischer Bildung. Die spezifische Situation in Österreich, die Fächerkombination von Geschichte und Politischer Bildung, hat zudem dazu geführt, dass Geschichtsdidaktik und politische Bildung zusammengeführt werden. Dabei wird in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen oftmals historisch-politische Bildung, wie sie etwa auch in den Modulen des erwähnten Lehrplanes der Sekundarstufe I vorgeschrieben ist, gelehrt.

Fortbildung an
den Pädago-
gischen Hoch-
schulen und
Masterstudien
für politische
Bildung

Manche der bestehenden Defizite in der Ausbildung sollen durch Fort- und Weiterbildung kompensiert werden. So können Lehrer und Lehrerinnen auf Kurse und Lehrgänge an den PHs, die den gesetzlichen Auftrag zur Fortbildung haben, zurückgreifen oder Masterstudien an Universitäten absolvieren. Allerdings erreichen diese Angebote lediglich einen kleinen Teil der Lehrkräfte und garantieren nur in begrenztem Maße systematische Fort- und Weiterbildung. Zudem dienen die Masterstudien nur als individuelle Fortbildungsmöglichkeit und berechtigen nicht zum Lehramt. Aus einem Anfang der 1980er-Jahre gegründeten Lehrgang zur politischen Bildung, der sich infolge des Grundsatzerlasses zur Politischen Bildung etablierte, hat sich inzwischen ein – vom Unterrichtsministerium zunächst finanziell stark gefördertes, nun aber zunehmend auf Studiengebühren angewiesenes – Masterstudium an der Donauuniversität Krems herausgebildet. Ein weiteres Masterstudium, das die Stadt Linz zunächst teilfinanzierte und das als kostenloses Studium absolviert werden kann, wurde 2009 an der Johannes Kepler Universität Linz begründet. Zwar ist auch dieses Studium an einem Geschichtsinstitut angesiedelt, beruht aber auf einer interdisziplinären Basis: Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Soziologie, Rechtswissenschaften sowie Pädagogik und Didaktik sind zentrale Elemente des Studiums (vgl. Hellmuth 2012b, 111-114).

Außer-
schulische
politische
Bildung

Wie in der Fort- und Weiterbildung besteht schließlich auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung der Eindruck eines durchaus bunten ‚Flickenteppichs‘, der kaum Konturen erkennen lässt (vgl. Gruber 2008, 286). Soziale Einrichtungen und NGOs sind dabei zumeist auf spezifische Themen konzentriert. So beschäftigt sich z. B. das FriedensBüro Salzburg (www.friedensbuero.at) in Projekten mit Gewaltprävention und ziviler Konfliktberatung.

Dazu werden unter anderem Workshops für Schüler und Schülerinnen angeboten. Neue Möglichkeiten des Lernens werden hier ausgelotet, weil die strukturellen Einschränkungen, die Schulen aufgrund ihrer Hierarchien partiell aufweisen, wegfallen (vgl. Hornstein 2004, 19). Zunehmend bieten auch Museen Möglichkeiten politischer Jugendarbeit an. Voraussetzung dafür ist, traditionelle Ausstellungskonzepte zu durchbrechen und interaktive Elemente, Spiele, Erkundungen oder Werkstätten als Methoden einzusetzen. Als beispielhaft kann etwa das Museum Arbeitswelt im oberösterreichischen Steyr gelten. Dort bietet die Politikwerkstatt Demos Module wie „Meine Stimme zählt“ oder „Werkzeuge der Demokratie“ an (www.museum-steyr.at/politikwerkstatt-demos).

Öffentliche Träger wie etwa die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) in Deutschland fehlen in Österreich. Eine ähnliche Funktion besitzt das Zentrum *polis*, das als selbst organisierte Initiative auf vertraglicher Basis für das Bildungsministerium arbeitet. Ähnliche, über diverse Subventionen finanzierte Initiativen sind die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, die sich der politischen Erwachsenenbildung widmet, und das Demokratiezentrum Wien, das sowohl auf Vermittlung als auch auf Forschung ausgerichtet ist (vgl. Hellmuth 2012a, 22 f.).

Selbst organisierte Institutionen für politische Bildung

3. Wissenschaftliche Forschung

Im Zuge der erwähnten „Demokratie-Initiative“ wurde im Auftrag des Unterrichtsministeriums 2007/08 ein österreichisches Kompetenz-Strukturmodell entwickelt (vgl. Krammer 2008). Dieses hat zu einem großen Teil das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) als Grundlage. Neben der Methoden, Urteils- und Handlungskompetenz weist es aber mit der politischen Sachkompetenz auch eine vierte Kompetenzdomäne auf. Diese Sachkompetenz, die wiederum dem Modell der Projektgruppe Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein (FUER) entliehen ist, soll Lernende dazu befähigen, über „Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verfügen sowie sie kritisch weiter[z]u entwickeln“ (Krammer 2008, 11). So lassen sich etwa gesellschaftliche Ereignisse wie der Arabische Frühling nur klassifizieren, wenn eine oder mehrere Definitionen des Begriffs *Revolution* zur Verfügung stehen.

Österreichisches Kompetenzmodell für politische Bildung

Seit der Entwicklung des österreichischen Kompetenzmodells hat die wissenschaftliche Forschung in Österreich – gemessen an der relativ geringen institutionellen Verankerung der politischen Bildung – durchaus Fortschritte gemacht. Vor allem drei Themenbereiche lassen sich dabei ausmachen: die Subjektorientierung, die theoretische Modellbildung und die Verbindung bzw. Synthese von verschiedenen Fächern, insbesondere die historisch-politische Bildung.

Subjekt-orientierung, konzeptuelles Lernen und Bürgerbewusstsein

Die *Subjektorientierung* (vgl. Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015) ist notwendig, um theoretische Modelle auf die Unterrichtspraxis zu übertragen bzw. überhaupt ihre Praxistauglichkeit zu prüfen. Dazu ist es notwendig, die Objekt- mit der Subjektebene zu verbinden und somit die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen. Hier kommt das konzeptuelle Lernen (vgl. Murphy 2004; Sander 2013, 9-87, 95-104) ins Spiel. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass jeder Mensch von subjektiven Erfahrungen geprägte Vorstellungen, d. h. etwa *Konzepte* von Gesellschaft und Politik, besitzt. Die politische Bildung hat sich daher mit der Schaffung von Lernräumen zu beschäftigen, in denen Schüler und Schülerinnen ihre Konzepte weiterentwickeln und differenzieren können (vgl. Hellmuth/Kühberger 2016a, 3-8; Hellmuth 2014, 230-244). Weitere Forschungen, die der Subjektorientierung zuzuordnen sind, beziehen sich auf die Entwicklung von Bürgerbewusstsein, das „die vorgefundene politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit (...) nicht einfach“ abbildet, „sondern (...) Modelle“ konstruiert, „welche die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich und erklärbar machen“ (Lange 2008, 247f.). Die politische Bildung wirke auf dieses Bürgerbewusstsein insofern ein, als sie „auf Seite der Lernenden ein Höchstmaß an Autonomie und Mündigkeit zu entwickeln“ (ebd., 248) habe und somit auch eine kritisch-analytische Perspektive und die „Reflexion der subjektiven Konzepte“ (Lange 2011, 95) erlaube.

Entwicklung theoretischer Modelle

Bürgerbewusstsein oder überhaupt die Subjektorientierung sind auch Grundlagen für die Entwicklung alternativer *theoretischer Modelle* zur inzwischen gleichsam ‚traditionellen‘ Kompetenzorientierung. Daher finden sich in Österreich Forschungsansätze, die sich der Lernpsychologie und einem breiteren Wissensbegriff als die Kompetenzmodelle verpflichtet fühlen. Lernen bedeutet demnach die Aufnahme von Informationen, deren Verarbeitung und Speicherung im Gedächtnis sowie deren Anwendung und Nutzung. Das Ergebnis eines solchen Lernprozesses wird in seiner Gesamtheit als

Wissen bezeichnet (vgl. Arbinger 1997, 17-45; Günther-Arndt 2003, 37-42). Auf diese Weise lässt sich die künstliche Trennung zwischen Wissen und Kompetenzen aufheben. In diesen Modellen werden zudem die Objekt- und Subjektebene miteinander verbunden, und das didaktische Prinzip der Lebensweltorientierung findet stärker Berücksichtigung (vgl. Hellmuth 2014, 197-2002; Hellmuth 2021).

Die Theoriebildung betrifft schließlich auch Modelle für die *Zusammenführung verschiedener Fächer*, die sich aus der in Österreich üblichen Verbindung von Geschichte und Politischer Bildung sowie aus der Einführung von Fächerverbänden notwendigerweise ergeben. Dabei geht es nicht nur um ein Nebeneinander von Fächern (vgl. Kühberger 2009), sondern auch um deren Synthese. So wurde etwa für den erwähnten Unterrichtsgegenstand „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ ein eigenes Kompetenzmodell entwickelt, das Geschichte, Politische Bildung und Geographie miteinander verbindet (vgl. Bürbaumer 2015; Hellmuth 2017, 123-127). Insbesondere liegen aber für die *historisch-politische Bildung* – zum Teil subjektorientierte – theoretische Modelle vor (vgl. Hellmuth/Klepp 2010, 132-136; Hellmuth 2014, 193-195, 196-209). Solche Synthesen wecken allerdings die Befürchtung, dass einzelne Fächer ‚verwässert‘ oder benachteiligt werden könnten. Dennoch sollten die Überschneidungsbereiche und Integrationsmöglichkeiten nicht vernachlässigt, sondern als Chance für Innovation betrachtet werden.

Zusammenführung und Synthese verschiedener Fächer

Literatur

- Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.) 2015: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Arbinger, Roland 1997: Psychologie des Problemlösens. Eine anwendungsorientierte Einführung. Darmstadt, S. 17-45
- Bürbaumer, Ursula et al. 2015: Schulartenspezifischer Bildungsstandard in der Berufsbildung Handelsakademie (HAK). Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschaft- und Kulturräume 13. Schulstufe. Wien. <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/broschuere/BBS-Bildungsstandards-Broschuere-Politische-Bildung-und-Geschichte-Geografie-und-Internationale-Wirtschaft-und-Kulturräume-HAK.pdf> (05.03.2021)
- Der Standard 2020: Polytechnische Schulen erhalten neuen Lehrplan. In: Der Standard, 01. 08., <https://www.derstandard.at/story/2000119102741/polytechnische-schulen-erhalten-neuen-lehrplan> (02.07.2021)

- Gruber, Elke 2008: Politische Bildung und Erwachsenenbildung – ein pädagogisch-struktureller Blick. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien, S. 281-290
- Günther-Arndt, Hilke 2003: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Dies. (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 23-47
- Hellmuth, Thomas 2012a: Professionalisierung ohne Strukturwandel? Eine Analyse zur Politischen Bildung in Österreich. In: Diendorfer, Gertraud/Ders./Hladschik, Patricia (Hg.): Politische Bildung als Beruf. Schwalbach/Ts., S. 11-32
- Hellmuth, Thomas 2012b: Innovation und Flickwerk. Anmerkungen zur Politischen Bildung in Oberösterreich. In: Diendorfer, Gertraud/Ders./Hladschik, Patricia (Hg.): Politische Bildung als Beruf. Schwalbach/Ts., S. 109-117
- Hellmuth, Thomas 2014: Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hellmuth, Thomas 2017: Der Trend zum Fächerverbund und zu „Flächenfächern“. Vom Nutzen und Nachteil fächerübergreifender Curricula. In: Ders. (Hg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts., S. 120-140
- Hellmuth, Thomas 2021: Zeitgeschichte und Politische Bildung. In: Gräser, Marcus/Rupnow, Dirk (Hg.): Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs. Wien/Köln/Weimar, S. 745-758
- Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia 2010: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar
- Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph 2016a: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, H. 1, S. 3-8
- Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph 2016b: Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien
- Hornstein, Walter 2004: Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München
- Krammer, Reinhard 2008: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung, H. 29, S. 5-14
- Kühberger, Christoph 2009: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck/Wien/Bozen
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter 1990: Einführung. In: Dies. (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Opladen, S. 7-12

- Lange, Dirk 2008: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 245-258
- Lange, Dirk 2011: Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 95-109
- Murphy, Gregory 2004: The Big Book of Concepts. Cambridge, London
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4., durchges. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Stornig, Thomas 2021: Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16. Zur Praxis schulischer Demokratiebildung. Wiesbaden
- Wolf, Andrea 1998: Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In: Dies. (Hg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien, S. 13-74

Monika Waldis, Béatrice Ziegler

Politische Bildung in der Schweiz

In den letzten Jahren hat politische Bildung in Gesellschaft und Bildungswesen verstärkte Aufmerksamkeit erfahren. Dies zeigt sich an der zunehmenden Sichtbarkeit von Akteuren im ausserschulischen Bereich und an Bemühungen des Bildungswesens, in aktuellen Reformen von Lehrplänen und Ausbildungsgängen Elemente einer Politischen Bildung zu integrieren. Die Didaktik der Politischen Bildung weist auf erste theoretische und empirische Arbeiten hin, die über die Erhebung und Beschreibung des politischen Wissens und der politischen Partizipationsbereitschaft Jugendlicher und junger Erwachsener hinausgehen.

1. Zielsetzungen der Politischen Bildung

Über die Zielsetzungen der Politischen Bildung für eine (halb-)direkte Demokratie gibt es in der schweizerischen Gesellschaft und Politik unterschiedliche Vorstellungen, auch wenn der Fokus auf der Teilnahme an den politischen Prozessen (vor allem Wahlen und Abstimmungen) und am Engagement in Staat und Gesellschaft (Partizipation) liegt (vgl. Waldis 2018; Lötscher et al. 2016).

**Kompetenz-
orientierung**

Die Didaktik der Politischen Bildung folgt teilweise dem Kompetenzparadigma und dabei der in der deutschen Politikdidaktik vorgeschlagenen Ausrichtung auf Urteils- und Handlungskompetenz und politisches Wissen. Berücksichtigt wird gelegentlich auch das österreichische Kompetenzmodell, welches diese Bereiche mit der Sachkompetenz ergänzt. Politische Bildung ist auf die politischen Aushandlungsprozesse zentriert, bezieht aber für die Analyse politischer Positionen und Konflikte die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse mit ein. Insofern folgt sie der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Politischen Bildung (vgl. Waldis/Ziegler 2019, 44-50). Des Weiteren werden Ansätze der Demokratiebildung und der Menschenrechtsbildung beachtet.

**Heraus-
forderungen**

Als grosse Herausforderungen werden aktuell die Orientierungsmöglichkeiten aufgrund der Digitalisierung (e-Voting; soziale Medien) und bedingt durch die Mehrebenenpolitik im globalen

Raum gesehen. Zudem ist das Anliegen einer antirassistischen Bildung in einer von Migration geprägten Gesellschaft in den Vordergrund gerückt. Insgesamt geht es darum, das friedvolle Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft zu pflegen. Dabei wird Demokratiefähigkeit u. a. auch als Fähigkeit zum Interessenausgleich und Kompromiss interpretiert.

2. Ausserschulische politische Bildung

Die Angebote ausserschulischer Programme und Events zur Förderung der gesellschaftlichen Partizipation und politischen Bildung haben in den letzten Jahren, zum einen getragen durch traditionelle Vereine (vgl. etwa www.sajv.ch), zum andern erheblich gefördert durch private und teilweise wirtschaftsnahe Stiftungen, zugenommen. Breitenwirkung hat etwa die schweizerische Variante von Jugend debattiert (<https://yes.swiss/>). Daneben betreffen weitere Angebote für (hoch-)schulische wie ausserschulische Gruppen häufig Simulations- oder Planspiele, so z. B. Politik macht Gesetz (www.politik-macht-gesetz.ch) oder SpielPolitik! (www.spielpolitik.ch). Der Dachverband Schweizer Jugendparlamente (www.dsj.ch) unterstützt Jugendparlamente und Jugendräte und setzt sich generell für verbesserte Rahmenbedingungen der politischen Bildung ein. Mit dem Programm easyvote stellt der DSJ Informationen zu Abstimmungen, Wahlen und politisch aktuellen Themen einfach verständlich und medial aufbereitet zur Verfügung.

Angebots-
vielfalt und
Unterstützung

Als Anlaufstelle für Jugendorganisationen, die ihre Aktivitäten auch als Partizipationsförderung oder gar politische Bildung verstehen wollen, wurde 2015 der Campus für Demokratie neu ausgerichtet (www.campusdemokratie.ch). Heute präsentiert sich der Campus als Instanz, die verschiedene, häufig regional verankerte Akteure schweizweit vernetzt sowie deren vielfältige Aktivitäten sichtbar macht.

3. Integration von politischer Bildung in der Schule

Im Rahmen der allgemeinen Schulreformen und der Ausarbeitung sprachregionaler Lehrpläne für die obligatorische Schulzeit wurde politische Bildung in der Volksschule verankert (für die Deutschschweiz www.lehrplan21.ch). Politische Bildung wurde im Grundlagenpapier des LP21 in die „überfachlichen Themen“ unter dem

Verortung in
der Schule

Label „Bildung für nachhaltige Entwicklung BNE“ eingeordnet (vgl. zu den konzeptionellen Schwierigkeiten Ziegler 2020) und auf die Konzepte Politik, Demokratie und Menschenrechte fokussiert. Für die Primarstufe ist politische Bildung im Lehrplan als eine der Perspektiven des Sachunterrichts integriert worden (vgl. Ziegler 2016). Auf Stufe Sek I ist politische Bildung der Geschichte zugeordnet (vgl. auch Waldis/Ziegler 2019). Dort soll sie in die schweizerische Demokratie (und ihre Institutionen), in die Menschenrechte und die Positionierung der Schweiz in Europa einführen. Die Stundendotation auf allen Stufen ist sehr gering; der Aufbau politischer Kompetenz in den Bereichen Urteilen und Handeln ist damit kaum zu erwarten. Auf unzulässige inhaltliche Verkürzungen und die Zementierung von Narrativen haben Thyroff et al. (2019) wie auch Ziegler (2021) aufmerksam gemacht.

Die politische Bildung auf der Sekundarstufe II fällt äusserst heterogen aus. Gymnasien folgen bislang kantonalen oder sogar schulinternen Lehrplänen. Die Erneuerung ihrer gesamtschweizerischen Vorgaben in Form eines Rahmenlehrplans für die gymnasiale Bildung ist gegenwärtig in Ausarbeitung. Der Rahmenlehrplan für die Berufsschulen (duale Bildung) sieht politische Bildung sehr breit, aber die Stundendotation ist klein gehalten. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Politik, Interessen, Werten und Wissen ist kaum leistbar (vgl. BBT o.J.).

Lehrpersonenbildung

Die Ausbildung von Lehrpersonen in politischer Bildung stellt auf die neuen Lehrpläne ab, ist aber abhängig vom fachlichen Hintergrund der Dozierenden in den Studiengängen der jeweiligen Pädagogischen Hochschulen. Eine Erfassung der Studieneinheiten zur politischen Bildung ergab, dass in der Ausbildung für die Primarstufe die Bereiche Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kinder- sowie Menschenrechte im Vordergrund stehen. Die Sekundarstufe ist demgegenüber stärker dem fachlichen Lernen über Politik verpflichtet (vgl. Poretta et al. 2021).

Es sind explizit als Umsetzung des neuen Lehrplans LP21 konzipierte kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien für politische Bildung auf Sek-I-Stufe entstanden. Zwei davon, „Gesellschaften im Wandel“ (<https://www.lmvz.ch/schule/gesellschaften-im-wandel>) und „Zeitreise“ (<https://www.klett.ch/lehrwerke/zeitreise>), binden Geschichte und Politik zusammen, während ein drittes, „Politik und du“ (<https://www.hep-verlag.ch/politik-und-du>), als eigenständige Publikation für die politische Bildung erschienen ist. Für die Primar-

stufe sind an Natur, Mensch, Gesellschaft orientierte Umsetzungen entstanden, die politische Bildung mit dem älteren Konzept der *Heimatkunde* verbinden und in den sozialen Nahraum einführen (vgl. etwa die Webressource www.zebis.ch) bzw. eine Brücke zur Perspektive der Nachhaltigkeit schlagen. In weiteren didaktischen Unterlagen werden Menschenrechte berücksichtigt.

4. Institutionalisation von Forschung zur Didaktik der politischen Bildung

Fachdidaktiken wurden in der Schweiz erst mit der Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu forschungsbasierten Disziplinen. Am Zentrum für Demokratie Aarau siedelte die Pädagogische Hochschule FHNW 2009 ihr Forschungszentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik an, das im Jahr 2003 gegründet worden war. An anderen Pädagogischen Hochschulen wurde die Didaktik der Politischen Bildung in unterschiedlicher organisatorischer Anbindung eingerichtet: Vielfach ist sie in Studiengangsinstitute integriert, ist also etwa im Rahmen der Ausbildung für den Sachunterricht umgesetzt und als fächerübergreifendes Integrationsfach auf Sek-I-Stufe im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ angesiedelt. Meist steht dabei die Ausbildung von Lehrpersonen im Vordergrund. Nur selten steht fachdidaktische Forschung und Entwicklung im Zentrum der Aktivitäten.

Fachdidaktik

5. Befragungen zu politischer Bildung

Der Anfang empirischer Forschungen zu politischer Bildung ist verknüpft mit den pädagogischen Rekrutenprüfungen (vgl. Lustenberger 1996). Sie fanden ihre Fortsetzung in den ch-x-Prüfungen, die alle zwei Jahre eine spezifische Fragestellung vertiefen, u. a. zu politischem Wissen und überfachlichen Kompetenzen (vgl. Bieri Buschor/Forrer Kasteel 2005).

Anfänge
empirischer
Forschung

1999 und 2009 beteiligte sich die Schweiz an den internationalen Vergleichsstudien der IEA. In der ersten Studie kamen die Testleistungen zum politischen Wissen signifikant unter dem internationalen Durchschnitt zu liegen (vgl. Maiello 2003). 2009 nahmen 2.924 14-jährige Schweizer Schüler/-innen in 156 Klassen teil. Sie erreichten im internationalen Vergleich ein mittleres Leistungsniveau. Einem Viertel der Getesteten fehlte ein Grundverständnis von politi-

Internationale
Vergleichs-
studien

schen Institutionen, Systemen und Konzepten. Der sozioökonomische Hintergrund des Elternhauses wie auch das Interesse der Eltern an politischen und sozialen Zusammenhängen erwiesen sich als erklärende Faktoren für die Varianz in den Testleistungen (vgl. Biedermann et al. 2010).

CH@YOU- PART-Studie

Die CH@YOUNPART-Studie befragte 1.360 Schweizerinnen und Schweizer im Alter von 18 bis 25 Jahren zu politischer Partizipation. Der Zusammenhang zwischen Partizipation und politischem Wissen und Interesse fiel nicht allzu hoch aus. Hingegen ergab sich ein engerer Zusammenhang zwischen politischer Partizipation und politischem Interesse. Letzteres hängt wiederum mit dem Medienkonsum, der Nähe zu einer Partei, Diskussionen über politische Themen im Freundes- oder Familienkreis sowie politischem Wissen und politischer Bildung zusammen (vgl. Rothenbühler et al. 2012). Als noch zu prüfende Hypothese wäre demzufolge zu formulieren, dass politisches Wissen und politische Bildung vermittelt über das Interesse auf die politische Partizipationsbereitschaft einwirken.

Einfluss des Politik- unterrichts?

Gegen den Einfluss des aktuellen Politikunterrichts sprechen Ergebnisse von Koller (vgl. 2017, 311), die die politische Partizipationsbereitschaft von Sek-II-Lernenden fast ausschliesslich über individuelle Indikatoren erklärt und zeigt, dass Klassenzugehörigkeit sich als nicht bedeutsam erweist, Unterricht also offensichtlich keine zusätzliche Varianz erzeugt. Befunde zu politischem Interesse und Teilnahmebereitschaft an Wahlen hält der easyvote-Politikmonitor auf der Basis einer repräsentativen Befragung bei 15- bis 20-jährigen Schülerinnen und Schülern (n = 1764) bereit. Es zeigt sich erneut, dass das politische Interesse sich stärker auf internationale Politik (53 Prozent sehr/eher interessiert) richtet. Die Politik des Nahraums fällt deutlich ab. Bezüglich Teilnahmebereitschaft an den eidgenössischen Wahlen ergab sich in der Gruppe der stimmberechtigten Befragten (18- bis 25-Jährige) zwischen 2014 und 2018 ein Abwärtstrend (vgl. Gfs Bern 2019).

Wichtigkeit von Informiert- heit in der direkten Demokratie

Vor dem Hintergrund der ausgeprägten Mitbestimmung in der Schweiz durch die direktdemokratischen Instrumente ist ein gewisser Grad an Informiertheit wichtig. Traditionellerweise stellen vor allem Schule und Elternhaus, allgemein das nächste soziale Umfeld (Peers), die wichtigsten Informationskanäle vor Volksabstimmungen dar. Daneben sind sowohl bei der Nutzung traditioneller Medien (Print, TV) als auch bei Online-Informationsangeboten deutliche Rückgänge auszumachen. Die Anzahl „News-Deprivierter“ unter den Heran-

wachsenden ist zwischen 2014 und 2018 angestiegen (vgl. Gfs Bern 2019).

6. Forschung zur Didaktik der Politischen Bildung

Forschungsarbeiten zur Erfassung von Konzepten bzw. Kompetenzen oder auch Beliefs von Schülerinnen und Schülern zu Politik und Demokratie sind spärlich. Kalcics hat mit unterschiedlichen Ko-Autor/-innen Arbeiten zu Konzepten von Lernenden vorgelegt. So wurden Vorstellungen zu Macht und Herrschaft bei Kindern (vgl. Raths/Kalcics 2011) sowie zu Demokratie erhoben. Die Untersuchung des Wissenserwerbs im schulischen Unterricht in einem Interventionsprojekt zur Wirksamkeit des Lernens mit einem Web-Quest zu Entscheidungsprozessen in der EU verwies auf einen höheren Lerngewinn bei der Kontrollgruppe, die von ihren Lehrpersonen unterrichtet wurde (vgl. Waldis/Ziegler 2012). Demgegenüber waren positive Lerneffekte mit Bezug auf Wissen beim Simulationsspiel „Politik Macht Gesetz“ zum eidgenössischen Gesetzgebungsprozess feststellbar (vgl. Zamora 2019).

Einzelne
Forschungs-
projekte und
-ergebnisse

Aspekte der Unterrichtsqualität auf Sek-I-Stufe rückten im Projekt „Geschichte und Politik im Unterricht“ in den Vordergrund. Politikdidaktische Analysen der 41 gefilmten Unterrichtslektionen zeigten, dass die politische Perspektive in den zumeist historisch ausgerichteten Lektionen nur sehr unsystematisch aufgegriffen wurde (vgl. Bürgler/Hodel 2010). Auswertungen im Projekt „Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte“ für Sek-I-Lehrpersonen mit Einführungen in Grundlagen der politischen Bildung und die neuen Lehrplanthemen Menschenrechte und Schweiz-Europa und die Begleitung der unterrichtlichen Umsetzungen mittels fachspezifischen Coachings (vgl. Waldis et al. 2017) ergaben themenspezifische Umsetzungen. In den Europa-Lektionen dominierte die lehrerzentrierte Vermittlung, teils unter Auslassung der genuin politischen Fragestellungen. Urteils- und Handlungskompetenz wurden kaum explizit gefördert und die Perspektive der Lernenden als politische Subjekte kam selten zur Sprache. In den Menschenrechtslektionen gab es Aufforderungen an die Lernenden, die eigene Position zu bestimmen und zu begründen sowie eigene Handlungsspielräume zu reflektieren (vgl. Thyroff et al. 2020). Erhebungen zum Klassenrat zeigten, dass eine fachliche Reflexion von Klassenrat-Sequenzen stattfinden müsste, damit Klassenratektionen zur politischen Bildung

beitragen könnte (vgl. Lötscher/Sperisen 2016). Das Projekt „Doing/Undoing Difference in der politischen Bildung“ machte deutlich, dass beim Aufgreifen von Themen wie Migration bzw. Heimat nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen im Unterricht virulent werden und im Gegensatz zur Intention der Lehrpersonen in die Verstärkung und Verfestigung der Kategorien „Wir“ und die „Anderen“ münden (vgl. Sperisen/Affolter 2020).

Mangelnde fachliche Ausbildung der Lehrpersonen Forschungen zu Lehrpersonen zeigten mehrfach die mangelnde fachliche Ausbildung hinsichtlich politischer Konzepte und den mit politischer Bildung verbundenen Lernzielen (vgl. Allenspach 2012). Diese auf mangelnde fachliche und fachdidaktische Kompetenz zurückzuführenden Befunde überraschen allerdings wenig angesichts der bisher weitgehenden Aussparung der Disziplin in der Ausbildung von Lehrpersonen.

Literatur

- Allenspach, Dominik 2012: Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung. Eine Typenbildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 3. Jg., H. 1, S. 76-94
- BBT (o.J.): Berufliche Grundbildung. Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung-in-der-beruflichen-grundbildung.html> (01.07.2021)
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Konstantinidou, Liana/Widorski, Dagmar 2010: Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern. ICCS. Fribourg. <https://edudoc.ch/record/87080/files/zu10096.pdf> (22.06.2021)
- Bieri Buschor, Christine/Forrer Kasteel, Esther 2005: Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich
- Bürgler, Beatrice/Hodel, Jan 2010: Political Perspectives in the Classroom – Results of Video Analyses in History and Civic Education. In: Journal of Social Science Education, 9. Jg., H. 3, S. 25-33
- Gfs Bern 2019: Problem Alltagsbezug, easyvote-Politikmonitor 2018. Bern. https://www.easyvote.ch/_Resources/Persistent/f6a2c07a7618b1f82cf80685ea0d47f31f3d44bcb/Politikmonitor%202018_gesamt.pdf (22.06.2021)
- Koller, Daniela 2017: Politische Partizipation und politischen Bildung in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz. Bern. https://boris.unibe.ch/107828/1/17koller_d.pdf (22.06.2021)

- Lötscher, Alexander/Schneider, Claudia/Ziegler, Béatrice 2016: Reader. Was soll Politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute. Bern
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera 2016: „Die Lehrperson eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim, S. 83-104
- Lustenberger, Werner 1996: Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte. Chur
- Maiello, Carmine 2003: Modelle zur Erklärung von politischem Wissen und Engagement. In: Oser, Fritz/Biedermann, Horst (Hg.): Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 Ländern. Zürich, S. 129-154
- Poretta, Michele, et al. 2021: Analyse de la situation et clarification des besoins d'intervention dans le domaine de l'éducation à la démocratie et de l'éducation politique dans la formation initiale et continue des enseignants et enseignants. Rapport d'experts à l'attention de la Commission des universités suisses pour la didactique de l'enseignement supérieur (unveröff. Manuskript). Lausanne
- Raths, Kathleen/Kalcsics, Katharina 2011: Macht mit Legitimation – Vorstellungen von Kindern über Herrschaft im demokratischen System. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 2, S. 58-81
- Rothenbühler, Martina et al. 2012: CH@YOUPART. Politische Partizipation junger Erwachsener in der Schweiz. Bern
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2020: Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung. In Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 217-232
- Thyroff, Julia/Hedinger, Franziska/Waldis, Monika 2019: Menschenrechte als Gegenstand Politischer Bildung im Geschichtsunterricht. Zur Realisierung von politischen und historischen Perspektiven in Einstiegssequenzen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 10. Jg., H. 1, S. 93-112
- Thyroff, Julia/Scheller, Jan/Schneider, Claudia/Waldis, Monika 2020: Politische Bildung auf Sekundarstufe I. Erscheinungsformen und Herausforderungen am Beispiel von Unterrichtssequenzen zu „Europa – EU – Schweiz“. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 42. Jg., H. 1, S. 127-146
- Waldis, Monika 2018: Demokratietheorie und Erziehungsideal im Diskurs der Politischen Bildung in der Schweiz. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 75-96

- Waldis, Monika/Schneider, Claudia/Hedinger, Franziska/Thyroff, Julia 2017: Europa – eine Fallanalyse zur Umsetzung der politischen Perspektive im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte. In: Mittnik, Philipp (Hg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. Innsbruck, S. 38-48
- Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice 2012: Wissenserwerb und Interessenentwicklung der Schweizer Schülerinnen und Schüler in der TEESAEC-Interventionsstudie. In: Ziegler, Béatrice/Reinhardt, Volker (Hg.): Was Schweizer Jugendliche von der EU wissen. Die schweizerische TEESAEC-Studie. Zürich, S. 33-53
- Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice 2019: Politische Bildung in der halbdirekten Demokratie der Schweiz. In: Braun Binder, Nadja/Feld, Lars P./Huber, Peter M./Poier, Klaus/Wittreck, Fabian (Hg.): Jahrbuch für direkte Demokratie 2018. Baden-Baden, S. 42-66
- Zamora, Patrik 2019: Political simulation games in civic education. Zürich
- Ziegler, Béatrice 2016: Politische Bildung in der Primarschule – Zum Stand der Entwicklungen in der Schweiz im 21. Jahrhundert. In: Mittnik, Philipp (Hg.): Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. Innsbruck, S. 59-80
- Ziegler, Béatrice 2020: Fachliches Lernen und thematische Fokussierung – édu-cations à als Themen in der Politischen Bildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung, 42. Jg., H. 1, S. 46-63
- Ziegler, Béatrice 2021: „Europa“ als Gegenstand von Politischer Bildung auf Volksschulstufe in der Deutschschweiz. In: Frech, Sigmund/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hg.): Europa in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 153-169

Marc Schoentgen

Politische Bildung in Luxemburg

1. Besonderer Kontext

Luxemburg weist einige Besonderheiten auf, die für die politische Bildung von Relevanz sind. Dazu zählt das demografische Wachstum der letzten Jahrzehnte durch Einwanderung vor allem aus europäischen Ländern. Die Zusammensetzung der Bevölkerung sowie die Mehrsprachigkeit spiegeln diesen Trend wider: Nur knapp 50 % der Einwohner/-innen besitzen die luxemburgische Staatsangehörigkeit. Das Land verfügt über drei Verwaltungssprachen (Luxemburgisch, Deutsch, Französisch). Luxemburgisch ist vor dem Französischen die wichtigste Umgangssprache, das Englische nimmt im städtischen Bereich an Bedeutung zu. Die Beteiligung an demokratischen Entscheidungsprozessen weist insgesamt Defizite auf: Zwar ist durch die Wahlpflicht die Beteiligung der über 18-Jährigen sehr hoch, aber es wird diskutiert, wie sich dem „Demokratiedefizit“ begegnen und die Partizipation der nichtluxemburgischen Bevölkerungsteile erhöhen ließe. In einem Referendum wurde 2015 eine Wahlrechtsreform von einer überwältigenden Mehrheit der Wähler/-innen zurückgewiesen. Fast 81 % lehnten die Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre ab, 78 % sprachen sich gegen die Einführung eines allgemeinen Einwohnerwahlrechts aus.

„Demokratie-
defizit“

2. Staatsbürgerkunde und Schule als „lieu protégé“

In Luxemburg spielt die Schule eine zentrale Rolle in der politischen Bildung. Dies hängt eng mit den Vorstellungen zusammen, was politische Bildung leisten soll und wer dafür zuständig ist. Grund- und Sekundarschulen spielten früh eine wichtige Rolle in der Vermittlung der Kenntnisse über Politik und Staat, dies vor dem Hintergrund der Nationsbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Vor der Einführung des allgemeinen Wahlrechts sollte die bürgerkundliche Unterweisung Jungen und Mädchen zu gesetzestreuen, katholischen Untertanen erziehen. Auch andere Fächer, wie Heimatkunde, Geographie oder Geschichte, sollten den luxemburgischen Patriotismus

Bürgerkunde
und Nations-
bildung im
19./20. Jh.

sowie erwünschte gesellschaftliche Werte fördern. 1910 wurde Bürgerkunde (frz. *Instruction civique*) in den Primarschulen Pflichtfach. Uneinheitlich verlief die weitere Fachentwicklung, was die Wochenstundenzahl und Sichtbarkeit in den einzelnen Jahrgangsstufen der verschiedenen Schulformen anbelangte. Auch heute noch werden Fächer der politischen Bildung gerne mit anderen sozialwissenschaftlichen Fächern (z. B. Geschichte) oder mit Sach- und Sprachunterricht kombiniert. Im Vergleich zu anderen Schulformen verlaufen im Gymnasium Veränderungsprozesse (z. B. Weiterentwicklung von Curricula und Unterrichtsmaterialien) eher langsam (vgl. Schoentgen 2006).

Die geografische Lage Luxemburgs beeinflusst die inhaltliche und konzeptuelle Entwicklung staatsbürgerlicher Fächer. Bildungspolitiker, Schulbuchautoren und Lehrerschaft orientieren sich je nach politischem Kontext mal stärker an deutschen Vorbildern, mal stärker an pädagogischen Ansätzen aus Belgien und Frankreich. Dass politische Bildung jenseits der Vermittlung klassischer Inhalte in Luxemburg lange ein sensibles Thema war, zeigt sich an einer Äußerung der damaligen Bildungsministerin im Jahre 2010: Sie bezeichnete die Schule als einen geschützten Ort („lieu protégé“), in den politische Debatten und gesellschaftliche Auseinandersetzungen nicht zur sehr eindringen dürften (vgl. Schreiber/Geisler 2011).

In der sechsjährigen Grundschule (*Enseignement fondamental*) gibt es kein eigenes Fach der politischen Bildung. Auffallend sind die traditionellen Unterschiede zwischen Gymnasium (*Enseignement secondaire classique*, ESC) und den Real- und Berufsschulen (heute: *Enseignement secondaire général*, ESG). So steht im ESC das Fach *Instruction civique* mit lediglich einer Wochenstunde in der 12. Klasse im Schatten des Geschichtsunterrichts. Das Schülerhandbuch legt einen starken Akzent auf die Vermittlung von Grundkenntnissen in Staatskunde, Geschichte Luxemburgs und europäischer Integration. Im ESG hingegen stehen dem Fach *Éducation à la citoyenneté* mehr Wochenstunden (bis zu zwei Wochenstunden in 10. und 11. Klassen) zur Verfügung. Außerdem fand hier bereits Ende der 1980er-Jahre eine stärkere Überarbeitung von Curricula und Bildungsmaterialien statt.

In den 2000er-Jahren setzten Diskussionen ein, die mit der Forderung nach mehr Partizipation von Kindern und Jugendlichen in schulischen und außerschulischen Kontexten einhergingen. Man erwartete, dass durch gelebte Partizipation, etwa in Kindertagesstät-

Vorbilder aus
dem deutsch-
und
französisch-
sprachigen
Raum

Schulen

ten und Jugendhäusern, gleichzeitig Demokratiebildung stattfinden könnte (vgl. Bodeving/Achten 2014). Dies führte schließlich dazu, dass partizipatorische Ansätze in einen nationalen Rahmenplan zur nonformalen Bildung Eingang fanden.

In den Fächern der politischen Bildung fällt auf, dass aktuelle gesellschaftspolitische Trends sowie innen- und außenpolitische Themen dezidiert aufgegriffen werden. In der Vergangenheit entsprach dies politischen Wünschen. Dies spiegelt sich in der inhaltlichen Orientierung der Lehrpläne und Handbücher wider. In den 1990er-Jahren maß man z. B. der Menschenrechtsbildung, dem Asylrecht oder dem Thema der Migrationsgesellschaft einen größeren Stellenwert bei. In der Regel überwiegt eine bejahende, unkritische Darstellungsweise, die kontroverse Standpunkte eher ausklammert und sich an institutionellen Fragen orientiert. Dies gilt auch für außenpolitische Themen. In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg vermittelte man gerne eine positive Sicht auf Staatenbündnisse wie die NATO oder die EU. Kontroverse Herangehensweisen an für das Land wichtige Themen oder das Aufzeigen von alternativen Modellen in Politik und Gesellschaft zählen traditionell nicht zu den Hauptzielsetzungen einer verschulten politischen Bildung, die sich zeitweise auch als Gegenwartskunde definierte.

Inhaltliche Orientierung von Lehrplänen und Handbüchern

3. Der Weg zur *Institutionalisierung der politischen Bildung*

Politische Bildung wird häufig noch mit politischer Einflussnahme bzw. Indoktrination gleichgesetzt. Forderungen nach mehr politischer Bildung treffen nicht selten auf ein gewisses Misstrauen, sodass weiterhin der Eindruck besteht, man ziehe die klassische Bürgerkunde als parteipolitisches neutrales Informationsfach einer kritischen, handlungsorientierten politischen Bildung vor (Schreiber/Geisler 2011). Die Überbetonung der Neutralität von Schule und Unterricht zeugt von einem gewissen Unbehagen, politische Debatten zuzulassen, aber auch von einer Unklarheit, was die Rolle von Multiplikator/-innen anbelangt. Aktuelle Diskussionen, theoretische Ansätze bzw. neue didaktische Konzepte der politischen Bildung werden nur wenig rezipiert.

Überbetonung der Neutralität

Forderungen nach einer Institution, die nach Vorbild der deutschen Bundes- und Landeszentralen einen öffentlichen Auftrag zur politischen Bildung wahrnehmen könnte, gehen auf die 1960er-

Diskussionen
seit den
1970er-Jahren

Jahre zurück. Es gab aber Dissens über Ziele und Verortung der politischen Bildung. Meinungsbildung sah man eher in den humanistischen Fächern. Bildungsreformerische Ansätze aus den 1970er-Jahren wurden rezipiert, aber kaum umgesetzt. Diskussionen um die Notwendigkeit einer politischen Bildung, die über verschultes Institutionenlernen hinausgehen müsse, intensivierten sich in den 1990er-Jahren. Befürworter/-innen einer moderneren Form politischer Bildung finden sich dabei eher in linksliberalen als in konservativen Kreisen.

Erst in den 2010er-Jahren etablierte sich stärker das Konzept „politische Bildung“, sowohl im Bildungswesen als auch in der öffentlichen Wahrnehmung. Vorausgegangen war das unterdurchschnittliche Abschneiden Luxemburgs bei der *International Civic and Citizenship Education Study* von 2009. Außerdem gab es im ESG Bestrebungen, die bis dahin verwendeten Schülerhandbücher inhaltlich, methodisch und sprachlich zu überarbeiten. Es kam zur Neufassung des Rahmenlehrplans und – nach angelsächsischem Vorbild der *Citizenship education* – zur Neubenennung des Faches in *Éducation à la citoyenneté*.

Frage nach
politischer
Partizipation
von
Jugendlichen

Der 2015 veröffentlichte Jugendbericht stellte fest, dass das politische Engagement der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Luxemburg auf einem niedrigeren Niveau liegt als im europäischen Durchschnitt. Außerdem ergaben sich deutliche Unterschiede nach sozialer Herkunft, Bildung und Migrationshintergrund. Jugendliche ohne luxemburgische Nationalität sind in den Bereichen Partizipation und Engagement deutlich unterrepräsentiert. Dies gilt vor allem für Personen mit portugiesischer Nationalität. Starke Unterschiede gibt es auch in der Geschlechterverteilung, da sich junge Männer eher in Vereinen engagieren als Frauen (vgl. MENJE 2015).

4. Staatliche Gründung einer Stiftung für politische Bildung

Nach dem Scheitern der Regierungskoalition von Christlich-sozialer Volkspartei und Sozialistischer Arbeiterpartei kam es zu Neuwahlen (2013). Zu den Wahlkampfthemen gehörten u. a. Forderungen nach gesellschaftspolitischen Reformen. Diskutiert wurden die Notwendigkeit nach mehr bürgerschaftlicher Partizipation und die Herabsetzung des Wahlalters. Vor allem Letzteres verbanden viele mit mehr „Bürgerkunde“. Ähnliche Forderungen kamen auch aus dem Jugend-

parlament. Als einzige Partei schlugen Déi Gréng (Grüne) die „Gründung einer Zentrale für politische Bildung“ vor. Im Regierungsprogramm der neuen Dreierkoalition (Demokratische Partei, Arbeiterpartei, Grüne) wurde die Umsetzung dieser Idee in Aussicht gestellt. 2016 wurde das „Zentrum für politische Bildung“ (ZpB) gegründet. Es erhielt die Rechtsform einer Stiftung, was eine konzeptuelle, inhaltliche und methodische Unabhängigkeit von der Exekutive garantiert. Die Stiftung wird fast zu 100 % vom Bildungsministerium finanziert und erhält andere Formen materieller und personeller Unterstützung. Zu den Stiftungsgremien zählen ein Verwaltungsrat, der paritätisch mit Vertreter/-innen aus verschiedenen Ministerien sowie aus der Zivilgesellschaft besetzt ist. Daneben hat die Stiftung einen international besetzten wissenschaftlichen Beirat. Seine Unabhängigkeit stärkt das ZpB durch Partnerschafts- und Kooperationsabkommen, z. B. mit dem Parlament und der Justizverwaltung.

Gründung des
,Zentrums für
politisch
Bildung‘

Das ZpB sieht Schwerpunkte zunächst in der Entwicklung eher klassischer Printangebote und Zusatzmaterialien für die schulische politische Bildung. Hiermit will man Grundlagenwissen zu Institutionen, demokratischen Prozessen und politischen Fragen vermitteln. Darüber hinaus sollen durch Themensetzung unbeachtete oder vernachlässigte Fragestellungen ins Blickfeld von Lehrenden und Lernenden gerückt werden. Ein besonderer Akzent wird auf die Vermittlung von Methoden der politischen Bildung gesetzt. Komplementär zu den Broschüren, die in der Regel zweisprachig (Deutsch, Französisch) verfasst sind, entwickelt man Angebote, um die demokratische Schulkultur und die Partizipation von Schüler/-innen zu fördern.

Zu den vom ZpB bearbeiteten Themen gehören z. B. die Frage der Identitäten in einem multikulturellen Luxemburg, die Problematik konkurrierender Erinnerungskulturen oder die aktuellen Herausforderungen der Digitalisierung und ihrer Folgen für die Demokratie. Einen weiteren Fokus legt man auf die historisch-politische Bildung, wobei es nicht nur darum geht, Ergänzungsmaterial zum Geschichtsunterricht zu entwerfen, sondern in der Migrationsgesellschaft und an besonderen Lernorten eine differenzierte Sichtweise auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts zu ermöglichen (vgl. Geisler 2018).

Schwerpunkte
bei Themen
und Formaten

Im Gegensatz zu vergleichbaren Institutionen im In- und Ausland macht das ZpB auch praxisbezogene Beratung im Bereich der demokratischen Schulentwicklung. Hier will das ZpB durch Fortbildungs- und Vernetzungsangebote im Austausch mit den Praktiker/-innen

Formate zur Förderung der Kinder- und Jugendpartizipation ausprobieren und weiterentwickeln.

Politische
Bildung im
Luxemburger
Kontext

Generell werden im Ausland erprobte Formate der politischen Bildung nicht einfach übernommen, sondern inhaltlich, sprachlich und methodisch an den Luxemburger Kontext adaptiert. Dazu zählt z. B. der Workshop „DemocraCity“ (teils Rollenspiel, teils Stadtplanungsspiel), der Grundlagewissen über Parteien, das Funktionieren einer parlamentarischen Demokratie und formalisierte politische Abläufe vermittelt. Die Teilnehmenden reflektieren über Gesellschaft, persönliche Wünsche und politische Wertvorstellungen. In der interaktiven Ausstellung „Den DemokratieLabo“ sollen Besucher/-innen sich mit Fragestellungen rund um Demokratie, Gesellschaft, Identität(en), Freiheit und Vorurteile befassen.

Mit großem Erfolg in Bezug auf die Nutzerzahlen wurde die *Voting Advice Application* „Smartwielen“ bei den Parlaments- und Europawahlen 2018 und 2019 eingesetzt. Ziel war, möglichst viele Menschen für die politischen Positionen der Parteien und ihrer Kandidaten zu interessieren. Wissenschaftliche Begleitung und Auswertung des Projekts liegen bei der Universität Luxemburg.

Die Rezeption der von der Stiftung ausgearbeiteten und kostenlos zur Verfügung gestellten didaktischen Materialien ist durchweg positiv. Verwendung finden die unterschiedlichen Formate inzwischen auch in der Erwachsenenbildung. Im Sekundarschulbereich empfehlen Fachkommissionen Publikationen des ZpB.

Seit 2016 ist das ZpB beim Schülerwettbewerb zur politischen Bildung nationaler Partner der Bundeszentrale für politische Bildung. Jährlich wird der Wettbewerb *Concours jeune journaliste* veranstaltet, dessen Themen stark mit politischen und gesellschaftlichen Fragen zusammenhängen und einen Bezug zur Lebenswelt von luxemburger Jugendlichen herstellen. Geplant ist die Einführung eines nationalen Demokratietages an Sekundarschulen; er könnte zeitgleich mit den Schülervertretungswahlen stattfinden.

5. Erfolge und Herausforderungen

Internationale
Netzwerke

Man ist inzwischen in internationale Netzwerke eingebunden, die in Thinktanks Diskussionsbeiträge zu aktuellen Herausforderungen der politischen Bildung in Europa liefern. Dazu zählen NECE („Networking European Citizenship Education“) und eine Arbeitsgruppe „Politische Bildung in der Großregion“.

Die pädagogischen Angebote des ZpB schließen thematische Lücken; die Institution befindet sich aber noch in einer Aufbau- und Konsolidierungsphase. Wichtige Aspekte konnten aus Mangel an Ressourcen noch nicht thematisiert werden. Dazu gehören etwa Genderfragen oder gesellschaftliche Phänomene wie Rassismus, Populismus und Extremismen in Luxemburg. Das Aufgreifen aktueller politischer Debatten oder von Themen der internationalen Politik bleiben ein Desiderat der politischen Bildungsarbeit. Dies gilt auch für in Luxemburg besonders bedeutsame Themen wie „Armut und Wohlstand“, „Demokratievorstellungen und Partizipation“, „Migrationsgesellschaft“ oder auch „Wirtschaft und Nachhaltigkeit“.

Kontroverse
Themen

Die Gründung und die Weiterentwicklung des ZpB wird auch kritisch gesehen. So vermisste man in der Gründungsphase eine gewisse Profilschärfe oder vermutete hinter dem Projekt gar eine politische Antwort auf das gescheiterte Referendum zur Wahlrechtsreform von 2015. Andererseits schien die Besetzung des Verwaltungsrats mit Vertretern aus Ministerien die Unabhängigkeit der Stiftung grundsätzlich infrage zu stellen. Politische Einmischungsversuche haben bislang aber nicht stattgefunden und die Unabhängigkeit des ZpB steht nicht zur Disposition.

Von rechtskonservativer Seite wurde der Stiftung verschiedentlich vorgehalten, sie sei von der linksliberalen Koalition mit dem Ziel gegründet worden, Propaganda im Sinne der Regierung betreiben und die Jugendlichen politisch beeinflussen zu wollen. So wird das ZpB gelegentlich zum Gegenstand parlamentarischer Anfragen der oppositionellen Alternativen Demokratischen Reformpartei (ADR), die hinter einem digitalen Tool zur kritischen Einschätzung von Propaganda einen manipulativen Meinungstest vermutete oder sich am Gendinger in für schulische Zwecke gedachten Publikationen störte.

Kritik am ZpB

6. Forschung und Publikationen zur politischen Bildung

Die Verbindung von Forschung und Praxis findet z. Zt. in Zusammenarbeit mit den Universitäten Luxemburg und Trier statt, dies hauptsächlich in den Bereichen Schul- und Fachentwicklung sowie der Lehrer/-innenaus- und -weiterbildung. Politische Bildung profitiert von einer regen Bildungs- und Jugendforschung in Luxemburg, ist aber noch kein eigenes Forschungsfeld. Im Kontext der curricularen Weiterentwicklung des Faches *Éducation à la Citoyenneté* bzw.

Beutelsbacher
Konsens

im direkten Bezug zur Gründung des ZpB entstanden erste Masterarbeiten und Zustandsbeschreibungen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen standen zunächst Defizite in der Schulbuch- und Lehrplanelwicklung bzw. Überlegungen zur Konzeption einer Institution der politischen Bildung (vgl. Schilt 2012; Schmoetten 2016). Auch gibt es Analysen zu den in Schulen eingesetzten Formaten (vgl. Keuler 2019). In kürzeren Beiträgen wird versucht, die Facetten der politischen Bildungsarbeit darzulegen, Vorurteile abzubauen und vor allem den Beutelsbacher Konsens weiter zu popularisieren (vgl. Schilt/Schoentgen 2015 und 2017; Schilt 2021).

7. Perspektiven der (schulischen) politischen Bildung in Luxemburg

Entwicklungsperspektiven gibt es auf mehreren Ebenen. Die Digitalisierung stellt die Bildungsakteure in Luxemburg vor neue Herausforderungen. Die Auswirkungen der Pandemie auf Demokratie, Gesellschaft und politische Bildung sind noch nicht abzusehen. Im Bereich der demokratischen Schulkultur experimentiert man mit unterschiedlichen Formaten, die Kindern und Jugendlichen angemessene Partizipationsräume verschaffen könnten. Dazu gehört z. B. das Klassenratsmodell, das Demokratie-Lernen stärker in das Schulleben integrieren würde.

Obwohl es seit 2017 ein Referendariat für Politiklehrer/-innen gibt, stehen die aktuellen Rekrutierungszahlen in keinem Verhältnis zu den zu vergebenden Wochenstunden. Demzufolge kommt in Fächern der politischen Bildung eine notwendige Professionalisierung nur langsam voran. Attraktive Aus- und Fortbildungsangebote könnten hier Abhilfe schaffen und zur curricularen Weiterentwicklung beitragen. Wichtig wäre die Öffnung zu aktuelleren Themen, die in den Bildungsmaterialien kontrovers dargestellt werden müssten, um von einer kanonisierten Fakten- und Konsensorientierung wegzukommen. Es gibt zwar inzwischen eine recht große Bereitschaft, neue handlungsorientierte Unterrichtsformen auszuprobieren, aber die für die politische Bildung relevanten Formate zur Stärkung der Handlungs-, Methoden-, Sach- und Urteilskompetenz scheitern u. a. an elementaren Problemen wie zu starren Schulzeiten, Fächerdenken, aber auch an administrativen Fragen oder fehlenden Fortbildungsangeboten.

Angesichts der noch weitverbreiteten Vorstellungen einer politischen Bildung als *Instruction civique* braucht es Austausch unter

Stellenwert in
Schule und
Lehrer/-innen-
ausbildung

Fachleuten und Praktiker/-innen (etwa über eine Aktualisierung und Neugewichtung der Themen der politischen Bildung), aber auch eine stärkere Wissenschaftsorientierung. Grundlegendes Problem bleibt die Tatsache, dass es für Schüler/-innen bis zum Alter von 15 Jahren kein eigenes Fach der politischen Bildung gibt. Auch wenn 2016 das Fach *Vie et Société* (Leben und Gesellschaft) an die Stelle von Religions- und Ethikunterricht getreten ist, bestehen momentan inhaltliche Abgrenzungsprobleme zu anderen sozialwissenschaftlichen Fächern.

Fachentwicklung und Tendenz zur schulischen politischen Bildung

Was die Förderung der Partizipation anbelangt, so gibt es in Luxemburg insgesamt eine relativ starke Tendenz in Richtung schulische politische Bildung, während sie weniger im Bereich der Erwachsenenbildung oder als Teil der Jugendarbeit in Jugend- und Sportarbeit gesehen wird.

Literatur

- Bodeving, Claude/Achten, Manuel 2014: Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Sammlung der Beiträge der zweiten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Luxemburg
- Gardin, Matias/Lenz, Thomas (Hg.) 2018: Die Schule der Nation. Bildungsgeschichte und Identität in Luxemburg. Luxemburg
- Geisler, Nadine 2018: Holocaust-Education in Luxemburg. In: Gardin, Matias/Lenz, Thomas (Hg.): Die Schule der Nation. Bildungsgeschichte und Identität in Luxemburg. Luxemburg, S. 231-256
- Keuler, Charlotte 2019: Gesellschaft reflektieren. Eine Analyse von Schülervorstellungen im Workshop DemocraCity, Masterarbeit im Fachbereich Politikwissenschaft/Fachdidaktik Gesellschaftswissenschaften. Trier
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse 2015: Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter. Kurzfassung des nationalen Berichts zur Situation der Jugend in Luxemburg. Luxemburg
- Schilt, Michèle 2012: Éducation à la citoyenneté in Luxemburg – politische Bildung oder Bürgerkunde? Redingen
- Schilt, Michèle 2021: Blicke über den Tellerrand – Europabildung in Luxemburg. In: Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hg.): Europa in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 141-152
- Schilt, Michèle/Schoentgen, Marc 2015: „Sehr schön, setzen!!!“ Diskussionskultur in Luxemburgs Schulen als Teil der politischen Bildung. In: forum, H. 355, S. 33-35
- Schilt, Michèle/Schoentgen, Marc 2017: Politische Bildung und Partizipation als gesellschaftliche Herausforderungen. In: Georges, Nathalie/Schronen,

- Danielle/Urbé, Robert (Hg.): Caritas Sozialalmanach 2017. Schwéierpunkt: Lëtzebuerg 2060 – 1,1 Mio Awunner? Luxemburg, S. 209-2020
- Schmoetten, Isabelle 2016: Außerschulische politische Bildung in Luxemburg. Masterarbeit an der PH Karlsruhe. Karlsruhe
- Schoentgen, Marc 2006: Staatsbürgerliche Erziehung und Geschichtsunterricht in Luxemburg. In: Hémécht Zeitschrift für Luxemburger Geschichte, H. 58, S. 525-547
- Schreiber, Catherina/Geisler, Nadine 2011: „Un lieu protégé“? Staatsbürgerliche Erziehung im Luxemburger Schulsystem im 19. und 20. Jahrhundert. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, S. 439-456

Andreas Eis, Sophie Schmitt

Politische Bildung in der Europäischen Union – Ansätze und Entwicklungstrends

Die Internationalisierung der politischen Bildung wird nicht nur durch bildungspolitische Programme, sondern auch durch Forschung und Vernetzung von Akteuren aus Wissenschaft und Bildungspraxis befördert. Neben der EU haben v. a. die UNESCO und der Europarat Initiativen der *Education for Democratic Citizenship* (EDC), der *Human Rights* und der *Global Citizenship Education* (HRE, GCE) angestoßen. Im folgenden Beitrag werden das fachdidaktische Selbstverständnis und die Implementierung dieser Ansätze in der EU skizziert. Zudem wird gefragt, welche Verschiebungen fachdidaktischer Schwerpunkte zwischen politischer Analyse- und Urteilsbildung, erfahrungs- und partizipationsorientiertem Lernen sowie Wertebildung sich an exemplarischen Beispielen herausstellen lassen. Der Beitrag liefert eine zwingenderweise unvollständige Skizze zu Entwicklungstrends politischer Bildung in der EU im nationalen und transnationalen Kontext. Er umreißt zunächst die Debatte um ein (überfachliches) Verständnis demokratischer Bürgerbildung im Anschluss an das EDC-Programm. In einem zweiten Schritt wird die Erweiterung von EDC durch bildungs- und beteiligungspolitische Initiativen der EU vorgestellt und nach deren Umsetzung sowie kritischen Rezeption gefragt. Abschließend werden einige Entwicklungstrends in ausgewählten Mitgliedsstaaten skizziert.

1. Politische Bildung oder ‚Bürgererziehung‘ als pädagogische Querschnittsaufgabe?

Konzepte politischer Bildung in, über und für Europa stellen eine Antwort auf (bildungs-)politische Integrationsschritte und Krisenphänomene dar. Dabei können folgende Ansätze und Entwicklungstrends unterschieden werden (vgl. Dürr 2011; Eis/Moulin-Doos 2018):

1.1 Zivilgesellschaftliche Bildung und Stabilitätsorientierung

EDC-Ansatz Neben der EU hat vor allem der Europarat mit seinen 47 Mitgliedsstaaten die Entwicklung eines umfassenden Konzepts demokratischer Bürgerbildung (EDC) angestoßen. Mit diesem *zivilgesellschaftlichen, werte- und stabilitätsorientierten Ansatz* richtet sich der Europarat nach 1990 insbesondere auch an Transformationsstaaten in Osteuropa. Gleichzeitig werden mit der Einführung der Unionsbürgerschaft (1992) die Stärkung der Zivilgesellschaft und die ‚Bildung‘ einer europäischen Öffentlichkeit zu EU-Verfassungszielen erhoben und in Folgeverträgen weiter konkretisiert (vgl. Art. 11, EUV). Das Kernziel des EDC-Ansatzes ist es, aktive und verantwortungsbewusste Bürger/-innen zu befähigen. Demokratische Stabilität wird nicht nur von rechtsstaatlichen Institutionen gesichert, sondern ist auf die Kompetenzen der Einzelnen als Teil der Zivilgesellschaft angewiesen. Dieser Ansatz versucht, Standards ‚zivilgesellschaftlicher Bildung‘ zu formulieren und die Strukturen formaler und nonformaler Bildung als ‚lebenslanges Lernen‘ zu verbinden. Durch eigene Erfahrungen und soziales Engagement sollen Werte wie Respekt, Vielfalt und Mitverantwortung erlernt und gelebt werden (vgl. CoE 2017, 30 ff.). Von der EU werden diese Programme auch für die Heranführung von Beitrittskandidaten sowie zur Stabilisierung und Demokratisierung im Rahmen der europäischen Nachbarschaftspolitik aufgegriffen (z. B. Networking Citizenship Education, www.nece.eu). Der Europarat und die Europäische Kommission verfassen Evaluationsberichte zur Umsetzung dieser pädagogischen Querschnittsaufgaben (vgl. CoE 2017; EK 2017).

1.2 Europäische Bürgerschaftsbildung als integrationsorientierter Ansatz

Während der zivilgesellschaftlich orientierte Ansatz zunächst die politische Kultur der Einzelstaaten im Blick hat, richtet sich seine Weiterentwicklung Anfang der 2000er auf das wahrgenommene Demokratiedefizit der EU. Dass ein politisch geeintes solidarisches ‚Europa der Bürger/-innen‘ ein wenig verwirklichtes Narrativ darstellt, zeigte sich u. a. mit dem Scheitern der EU-Verfassung 2005, dem Erstarken nationalistischer Parteien oder mit dem EU-Austritt Großbritanniens 2020. Auch die Verankerung partizipatorischer Elemente im Vertrag von Lissabon (Art. 11) 2007 wurde nicht durch eine starke Integrationsbewegung ‚von unten‘ begleitet. Europäische

Bürgerschaftsbildung (*European Union Citizenship Education*, EUCE) versucht daher, als integrationsorientierter Ansatz den Demokratie-, Öffentlichkeits- und Identifikationsdefiziten der EU entgegenzuwirken. Ziel des Ansatzes ist die Befähigung mündiger Unionsbürger/-innen und damit die Stärkung des inneren Zusammenhalts der EU. Schüler/-innen lernen Entscheidungswege und Politikfelder der EU sowie deren lokale Auswirkungen zu verstehen und kritisch zu beurteilen, Interessenvertretungen und Partizipationsmöglichkeiten zu erproben sowie ein (zukünftig) vereintes Europa demokratisch mitzugestalten. Fachlich und politisch umstritten bleibt, inwiefern eine europäische ‚Identitätsbildung‘ und Unterstützung des Integrationsprozesses ein legitimes Bildungsziel sein können (vgl. Šulíková 2018, 52).

EUCE-Ansatz

1.3 Politische Bildung als konfliktorientierter, machtanalytischer Ansatz

Politikdistanz, Desinteresse bis hin zu Apathie, aber auch Protest und Widerständigkeit können nicht allein als Folgen mangelnder Bürgerbildung erklärt werden. Die zuvor skizzierten und an den ‚Bürgerdefiziten‘ orientierten Ansätze (EDC und EUCE) werden den sozioökonomischen Strukturkonflikten und politischen Machtverschiebungen in Europa nicht gerecht: Sie zielen eher auf ‚Bürgererziehung‘ und vernachlässigen zudem die subjektiven Vorstellungen und Orientierungsbedarfe der Lernenden. In Bürgerprotesten und sozialen Bewegungen organisieren sich Menschen gegen die Folgen von Wirtschaftskrisen, Privatisierung von Infrastruktur, Sozialabbau oder EU-Handelsverträgen, sie fordern faire Teilhabechancen, mehr inhaltliche Mitwirkungsmöglichkeiten und den Ausbau der EU zu einer solidarischen Sozialunion. Gleichzeitig greifen rechtspopulistische Bewegungen Ängste vor dem Verlust von Wohlstand und Privilegien auf, sie mobilisieren gegen Zuwanderung und die Übertragung weiterer Souveränitätsrechte an die EU und fordern an exklusiver Solidarität orientierte nationale Sicherungs- und Wohlfahrtspolitiken. Ein subjekt- und konfliktorientierter, machtanalytischer Ansatz politischer Bildung setzt an Vorstellungen der Lernenden zu Strukturkonflikten wie insbesondere Konflikten um Arbeitsverhältnisse an (vgl. Schmitt 2017) und macht diese Konflikte zum Ausgangspunkt für politisches Lehren und Lernen. Dabei geraten auch alternative Zielvorstellungen europäischer Integrationsprojekte in den Blick. Europapolitische Bildung bearbeitet nach

Kritik an EDC und EUCE

Alternative: Konflikte als Ausgangspunkt

diesem Ansatz den Widerspruch, dass die Unionsbürgerschaft nicht nur eine Erweiterung rechtsstaatlicher Standards ermöglichte, sondern für viele Menschen auch Formen des Abbaus von Demokratie und sozialen Sicherheiten sowie ungleiche Voraussetzungen politischer Teilhabe bedeutete (vgl. Eis/Moulin-Doos 2018).

2. Umsetzungsstrategien und Rezeptionen von EDC/EUCE

Übersetzungsprobleme

Für die deutschsprachige Debatte werden bereits bei der Übersetzung der in einer angelsächsischen Tradition geprägten Konzepte einige Spannungslinien deutlich. *Citizenship Education* steht neben *Civic Education*, *Education civique*, *Educazione alle Cittadianza* etc. für das, was in Deutschland traditionell der Begriff *politische Bildung* mit umfasst. Mit HRE und EDC hält jedoch zunehmend das Konzept der Demokratieerziehung in Dokumente und Debatten Einzug. Der EDC-Ansatz betont Erfahrungs- und Handlungsorientierung, er zielt auf ein Wirken der Bildungseinrichtungen in die Gesellschaft hinein. Diese für die politische Bildung ebenso zentralen Prinzipien werden jedoch dann entpolitisiert, wenn in Praxisprojekten des Demokratie- und Engagement-Lernens der Zusammenhang mit Macht- und Entscheidungsstrukturen unterbelichtet bleibt (vgl. Wohnig 2017). Wesentliche Teile der EDC-Programme beziehen sich auf allgemeinpädagogische Anliegen der Schulentwicklung, auf wertorientierte Bildungsziele wie Antirassismus-, Toleranzerziehung und soziale Konfliktregulierung. Die politischen Fragen nach Demokratie^{defiziten}, Gründen für Politikdistanz, Ursachen für ungleiche Teilhabechancen und Ausschlussmechanismen (auf schulischer, lokaler bis hin zur EU-Ebene) kommen dabei nur selten in den Blick.

EUCE in der Praxis

Politische Bildung für eine europäische (Unions-)Bürgerschaft (EUCE) wird seit Beginn des Integrationsprozesses durch zahlreiche Initiativen gefördert und praktiziert. Viele Akteure verbindet das Ziel, parallel zum wirtschaftlichen und institutionellen Einigungsprozess ein Europa der Bürger/-innen als ‚bottom-up‘-Bewegung zu stärken. Neben Schulpartnerschaften und Austauschprogrammen für Millionen von Jugendlichen existiert ein breites Netzwerk von Interessenvertretungen wie die *Jungen Europäischen Föderalisten*, Bildungsformate wie das *European Youth Parliament*; aber auch Organisationen wie *LobbyControl*, *Attac* oder der *Europäische Gewerkschafts-*

bund organisieren europapolitische Bildungsangebote. Gleichzeitig wurden *Citizenship Policies* in das Konzept des ‚lebenslangen Lernens‘ seit 2001 in den Lissabon-Prozess und das Nachfolgeprogramm *Europa 2020* aufgenommen (European Commission 2010). Die Bildungsziele *Active Citizenship* und *Employability* werden verbunden, um eine zukunftsorientierte, wirtschaftlich erfolgreiche ‚Wissensgesellschaft‘ auch durch zivilgesellschaftliche Strukturen zu verankern. Zwar werden ‚Chancengleichheit‘ und ‚soziale Integration‘ im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eingefordert, von *Active Citizenship* und Demokratisierung von Bildung, Ausbildung und Unternehmen ist hier jedoch nicht mehr die Rede. Im deutschen QR finden z. B. die politischen Qualifikationsziele kaum noch Erwähnung oder werden auf ‚Team-/Führungsfähigkeit‘ sowie verantwortungsvolle ‚Selbststeuerung‘ reduziert (vgl. Overwien 2011). Bildungspolitische Kooperationen werden auf allen Ebenen der schulischen, beruflichen, universitären und nonformalen Bildung verstärkt und mit der Entwicklung von Standards, Schlüsselkompetenzen und einer quantifizierbaren Output-Steuerung verbunden. Auch die politische Bildung wird mit dem Anspruch der Standardisierung und Messbarkeit ihres in Vergleichsstudien (z. B. CIVED, ICCS) zu dokumentierenden Bildungserfolges konfrontiert (vgl. Losito et al. 2018; Ziemes et al. 2019).

Europa 2020

Europäischer Qualifikationsrahmen

3. *Civic Education* und politische Bildung in den EU-Mitgliedsstaaten

Internationale Vergleichsstudien (CIVED, ICCS) geben einen ersten Überblick über Kenntnisse, bürgerschaftliche Kompetenzen und Werteorientierungen der Lernenden. Die Vergleichbarkeit der Länderergebnisse ist trotz standardisierter Verfahren eingeschränkt: Rückschlüsse auf fachdidaktische Konzepte oder die Qualität des Unterrichts sind schwierig, v. a., wenn die befragten 14-Jährigen ihren sozialwissenschaftlichen Unterricht z. T. erst noch vor sich haben. Mitunter beschränken sich die Erkenntnisse auf recht allgemeine Zusammenhänge wie: „students who experience a positive social climate at school (...) will develop a balanced national and European identity“ (Ziemes et al. 2019, 22). Umso fragwürdiger sind europäische Evaluationen der EDC-Politiken: Der *Council of Europe Report 2017* basiert auf 40 Rückläufen aus nationalen Bildungsministerien, die die Umsetzung der *Citizenship-Policies* mit

Internationale Vergleichsstudien

häufig vagen Prognosen skizzieren. Aufschlussreich sind jedoch die ergänzenden Befragungen von Akteuren der Zivilgesellschaft: „Only 30 % of civil society respondents are aware of any measures or activities planned to promote EDC/HRE in their countries, (...) whereas 93 % of government respondents report such measures“ (CoE 2017, 14). Die Eurydice-Studien der EU widmen sich ebenso dem Stand der ‚Bürgererziehung‘ in Schulen. Besonders problematisch ist hier die fachlich nicht nachvollziehbare Trennung von ‚Demokratielernen‘ und den Kernfächern der politischen Bildung, sodass z. B. für Deutschland behauptet wird, ‚Bürgererziehung‘ würde nicht als eigenes Fach, sondern lediglich als Wahlfach oder integriert, z. B. in Sozialwissenschaften oder im Ethik- und Religionsunterricht, angeboten (vgl. Eurydice 2017, 30-32). Der Bericht verweist dabei nach Kerr auf eine (fachdidaktisch ebenso wie bildungspraktisch) völlig abwegige „Typologie der Konzepte für Bürgererziehung“, in der das vermeintlich „minimale“ Konzept der „politischen Bildung“ als „dünn“, „exklusiv“, „elitär“, „formal“ und „wissensbasiert“ einem „maximalen“ Konzept der „Bürgererziehung“ mit den überzeugenden Qualitäten: „dick“, „integrativ“, „partizipativ“, „prozessbezogen“ und „wertebasiert“ gegenübergestellt wird (ebd., 23). Hier hat sich ein demokratiepädagogischer Diskurs offensichtlich komplett von der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik ebenso wie von der vielfältigen Praxis der politischen Bildung verabschiedet.

Länderstudien

Differenziertere Einblicke in die Praxis und das Verhältnis von Civic Education und politischer Bildung bieten qualitative Länderstudien, Curriculum- und Schulbuchanalysen (vgl. Ferreira et al. 2018; Kopińska 2019; Straub 2019) sowie vereinzelte Unterrichtsanalysen (vgl. Oberle/Leunig 2016; Schmidt 2011; Eis 2010; Nonnenmacher 2008). Nur wenige Fallstudien widmen sich bislang sozialwissenschaftlichen Lernprozessen im Unterricht, die in künftigen Forschungen zu adressieren sind. Mithilfe von Sequenzanalysen sowie ergänzenden Schüler- und Lehrerinterviews können beispielsweise Lernkulturen und ihre Rahmenbedingungen analysiert werden. Ebenso werden strukturelle Lernhindernisse deutlich, wenn etwa in Frankreich Lernende und Lehrende ein „Bündnis fürs Brevet“ schließen, d. h. für landesweite Prüfungen vorgegebene Lehrplanthemen abarbeiten (vgl. Nonnenmacher 2008, 156). Hingegen zeigt die Studie in einer Brennpunktschule in Neapel, dass die Frage europäischer Bürgerschaft sich nicht allein in den „Versprechen von Freiheit und Gleichheit“ erschöpft, sondern nur durch die Reflexion

neuer Grenzziehungen und Diskriminierungserfahrungen zu verstehen ist (vgl. Rodrian-Pfennig 2008, 139 f.).

Entwicklungstrends für 27 EU-Staaten lassen sich an dieser Stelle nicht systematisch aufzeigen. Interessante Parallelen finden sich jedoch in den Verschiebungen in sehr unterschiedlichen Bildungskontexten wie beispielsweise in Frankreich, Polen und Ungarn. Mit der Etablierung rechtskonservativer Regierungen in Ungarn und Polen kann seit einigen Jahren auch in Curricula und Schulbüchern eine wachsende Bedeutung der Förderung von Patriotismus und nationaler Identität festgestellt werden (vgl. Dancs/Fülöp 2020, 47). In Polen gelang es, zugleich Ideen der EDC und der Global Citizenship aufzugreifen und mit der Förderung von Nationalpatriotismus zu verbinden: „creating active national citizens with an informed global conscience“ (Leek 2016, 68). Gute Staatsbürger/-innen werden als „good producers, good consumers, and good patriots“ konzeptualisiert (ebd.). Neben Unterrichtsfächern wie „Civics“ und „Base of Entrepreneurship“ wird die Bürgererziehung auch durch ein eigenes Fach „Civil defense and security education“ abgesichert (Kopińska 2019, 179). Auch Frankreich scheint als Antwort auf globale Umbrüche und soziale Konflikte stärker auf eine moralische Bürgererziehung statt auf eine konfliktorientierte politische Bildung zu setzen. So wurde nicht zuletzt als Reaktion auf Jugendproteste und islamistische Terroranschläge die republikanische Tradition einer „Moral- und Bürgerkunde“ (L'Éducation morale et civique, EMC) als „Schule der Republik“ (Szukala 2020, 35) wiederbelebt und curricular neu verankert. Aus dem 1998 eingeführten „Tag der Verteidigung und der Staatsbürgerschaft“ (Journée Défense et Citoyenneté, JDC) wird seit 2021 mit dem „Allgemeinen Nationaldienst“ (Service national universel, SNU) ein komplettes Pflichtjahr für 16- bis 25-Jährige, in dem die Werte der Republik auch körperlich verinnerlicht und verteidigt werden. Gleichzeitig gelangen die Unterrichtsfächer der sozialwissenschaftlichen Bildung (l'histoire-geo; Sciences économiques et sociales) unter Druck der konkurrierenden Ansätze zwischen „the merchant, the scientist and the citizen“ (Martinache/Gobert 2020, 10).

Moralische
Bürger-
erziehung in
Frankreich,
Polen und
Ungarn

Literatur

- Council of Europe (CoE) 2017: Learning to live together. Council of Europa Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. Strasbourg
- Dancs, Katinka/Fülöp, Márta 2020: Past and present of social science education in Hungary. In: *Journal of Social Science Education*, 19. Jg., H. 1, S. 47-71
- Dürr, Karlheinz 2011: Ansätze zur Citizenship Education in Europa – Aktivitäten des Europarats und der Europäischen Union. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.): *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 13-29
- Eis, Andreas 2010: Europäische Bürgerschaftsbildung. Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem. Schwalbach/Ts.
- Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.) 2018: Kritische politische Europabildung. Die multiple Krise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen
- European Commission, 2010: Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final. Brussels
- Europäische Kommission (EK) 2017: Bürgererziehung an den Schulen in Europa. Eurydice-Bericht 2017. Brüssel
- Ferreira, Pedro/Albanesi, Cinzia/Menezes, Isabel (Hg.) 2018: European Identity and Citizenship in Textbooks and Educational Media. In: *Journal of Social Science Education*, 17. Jg., H. 2
- Kopińska, Violetta 2019: Country Report: Civic and Citizenship Education in Polish School. In: *Journal of Social Science Education*, 18. Jg., H. 1, S. 172-202
- Leek, Joanna 2016: Global citizenship education in school curricula. A Polish perspective. In: *Journal of Social Studies Education Research*, 7. Jg., H. 2, S. 51-74
- Losito, Bruno u. a. 2018: Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report. Cham
- Martinache, Igor/Gobert, Cloé 2020: The merchant, the scientist and the citizen. The competing approaches of social science education in the French High School. In: *Journal of Social Science Education*, 19. Jg., H. 1, S. 10-26
- Nonnenmacher, Frank (Hg.) 2008: Unterricht und Lernkulturen. Eine internationale Feldstudie zum Themenbereich Migration. Schwalbach/Ts.
- Nonnenmacher, Frank 2008: Ein Bündnis fürs Brevet. Politische Bildung zum Rahmenthema „Migration“ in einem Collège in Montpellier. In: Ders. (Hg.): *Unterricht und Lernkulturen. Eine internationale Feldstudie zum Themenbereich Migration*. Schwalbach/Ts., S. 156-233
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna 2016: Simulation Games on the European Union in Civics – Effects on Secondary School Pupils' Political Competence. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16. Jg., H. 3, S. 227-243

- Overwien, Bernd 2011: „Employability“ und „Active Citizenship“ als Ziele lebenslangen Lernens. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 65-81
- Rodrian-Pfennig, Margit 2008: Migration und nationaler Diskurs. Politische Bildung zum Rahmenthema „Migration“ in einer 10. Klasse in Italien. In: Nonnenmacher, Frank (Hg.): Unterricht und Lernkulturen. Eine internationale Feldstudie zum Themenbereich Migration. Schwalbach/Ts., S. 234-293
- Schmitt, Sophie 2017: Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Schwalbach/Ts.
- Schmidt, Christian 2011: Politische Bildung als Spiegel politischer Kultur. Ein deutsch-französischer Vergleich. Marburg
- Straub, Christoph 2019: Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule. Münster
- Šulíková, Jana 2018: A Vehicle for Post-National Transformation or an Instrument for Interstate Cooperation? European Integration in Slovakia's Secondary Education Textbooks. In: Journal of Social Science Education, 17. Jg., H. 2, S. 41-56
- Szukala, Andrea 2020: Bürgerbildung für ein besseres Zusammenleben? Zur Moral- und Bürgerkunde in Frankreich. In: APuZ, H. 14-15, S. 35-40
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.) 2011: Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Wohnig, Alexander 2017: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden
- Ziemes, Johanna F./Hahn-Laudenberg, Katrin/Abs, Hermann J. 2019: From connectedness and learning to European and national identity: results from fourteen European countries. In: Journal of Social Science Education, 18. Jg., H. 3, S. 5-28

Kerry J. Kennedy

Civic Education in Asia: Local Influences and Global Interests

The second decade of the twenty-first century witnessed multiple civic outbreaks in Asia suggesting that stability, a key Asian value, was under pressure. These included the ‘Umbrella Movement’ in Hong Kong (Chu 2018) and the subsequent ‘summer uprising’ in 2019 (Lee 2019), the ‘Sunflower movement’ in Taiwan (Rowen 2015) the ‘Candlelight revolution’ in Korea (Dudden 2017), the Thai protests in 2020 (Handagama 2020) and most recently protests against the military coup in Myanmar (Purnell 2021). Of these societies, three had participated in the 2016 International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) (Schulz et al. 2017). Two of these, Korea and Taiwan, scored well above the ICCS average while Hong Kong, surprisingly, scored just below the average. Yet each of these societies witnessed significant protest movements. What this suggests is the importance of understanding local contexts and local issues when it comes to assessing the influence of civic education. In particular, it expands the notion of such education, since it clearly takes place not only within schools but within the community as well.

Protest-
bewegungen

Bedeutung
lokaler
Kontexte

Previously it has been argued that there is diversity in Asia’s civic education (Kennedy/Li 2012). The emphasis on the local, however, provides a different perspective. Local contexts influence and construct in response to immediate events and activities. Local contexts are unpredictable and usually not generalisable. Yet they are powerful influences that can only be understood in the contexts in which they were created. Their importance also leads to questions about whether there is a certain tyranny in the local that in the end may deprive students of a broader view of their civic responsibilities.

In what follows the focus will be on:

- The role of the local and the forms of civic education it influences;
- Looking beyond the local – the importance of global citizenship education

1. The role of the local and the forms of civic education it influences

By their very nature, local influences are distinctive, requiring an understanding of local issues and events. To demonstrate this in specific contexts, three cases will be analysed: Hong Kong, Malaysia and Myanmar. These cases are not generalisable, and that is why they have been selected.

1.1 Hong Kong

As indicated above, Hong Kong experienced two periods of sustained civic action in the latter part of 2014 (the ‘Umbrella Movement’) and in the summer and spring of 2019 (the ‘summer uprising’). The first round was relatively peaceful, lasted for 79 days and was focussed on securing a more democratic process for electing the city’s Chief Executive. While the Umbrella Movement achieved little in terms of its main goal, it did create a residual resistance, especially towards China. This resistance took a radical turn in relation to the development of pro-independence sentiment (Ng/Kennedy 2019) and there were outbreaks from time to time (Yuen 2017). Basically, however, the city returned to normal and little or no action was taken apart from follow-up court cases. There was no specific educational response to the Umbrella Movement.

Umbrella
Movement
2014

The ‘summer uprising’ was a different story. It started as a popular protest against proposed extradition legislation that could have seen Hong Kong residents tried by Mainland Chinese courts. It morphed, however, into an anti-China campaign most often portrayed as a pro-democracy movement but also characterised by intolerance and violence. These protests lasted into early 2020 and were stopped by a new national security law developed by Mainland China (since administratively Hong Kong is part of China). The National Security Law has received a great deal of attention, highlighting as it does, secession, subversion, sedition, and foreign interference as punishable activities. One of its key features, for the purposes of this chapter at least, was the requirement to develop national security law education for schools. Such education has significant implications for civic education. One of the reasons for this is that Hong Kong has never had a separate school subject for civic education, or indeed any common approach to education for citizenship (Kennedy 2016). Following over six months of both peaceful and violent protests, howe-

Summer
uprising 2019

ver, directed largely against China, the Education Bureau (2021) announced that:

“national security education is a part of, and inseparable from, national education. The fundamentals of national security education are to develop in students a sense of belonging to the country, an affection for the Chinese people, a sense of national identity, as well as an awareness of and a sense of responsibility for safeguarding national security.”

The scope identified here goes beyond what may be considered traditional ‘law education’, usually a component of a broader social or civic education. From the point of view of the Education Bureau, education about national security was education about the nation and about national identity. While over time, there had been many references to this form of civic education in Hong Kong (Lai/Byram 2012), its implementation depended on schools and their communities. With national security education, however, national education became a reality. This was largely a result of largescale anti-China protests that were viewed by the Mainland Chinese government as a threat to national sovereignty, to stability and to China’s growing international ambitions. A new national education for Hong Kong emerged from these conditions without discussion, consultation or consensus in the local community.

1.2 Malaysia

Historically, an important outcome of citizenship education has been to create ‘good citizens’. In Asian contexts this has usually meant a strong focus on moral education (Kennedy/Fairbrother 2004) even to the point where ‘civic and moral’ education are often yoked together. In Hong Kong, for example, seven key values were identified as part of its first post-colonial Civic and Moral Education curriculum priority: “perseverance, respect for others, responsibility, national identity, responsibility, commitment, integrity, care for others” (Education Bureau 2002, Section 3.3). These were a combination of traditional, secular and political values almost cobbled together to meet the requirements of different stakeholders in a largely secular society. Yet this was not a common approach, especially given the important role of religion in different Asian societies. Malaysia provides a different case.

While not officially an Islamic state, over 61% of Malaysia’s population is Muslim and Islamic practices are judged in Shariah

courts. Nevertheless, Malaysia is a multi-religious state with a secular constitution. Schools may well be dominated by Muslim students, but accommodations also need to be made for non-Muslims. Thus, when Muslim students are studying Islamic Education as a core requirement, non-Muslim students are studying Moral Education. De Asildo and Yassin (2022) have shown that while these two distinct streams in Malaysian secondary schools cater for quite different groups, the guiding principle is an Islamic one: developing ‘noble character’. De Asildo and Yassin (2022) pointed out that “the emphasis on the shaping of ... noble character in these two subjects is because it focuses on ... efforts in shaping ... individual character. The word ‘noble’ (or ‘*akhlak*’ in Malay) comes from the Arabic word which is defined as character or behaviour, habit, beliefs, adherence or religion.”

Vermittlung islamischer Werte in einem säkularen Staat

In the Moral Education classes for non-Muslim students there may be students of Buddhist, Christian and Hindu faith but they will all be guided by the development of ‘noble character’ just like their Muslim peers in Islamic Education class. This is by no means a usual approach to moral education blurring as it does the distinction between the sacred and the secular in order to promote moral development across the whole population. In addition, it shows that while ‘character education’ is often portrayed as a new development in many Western countries, it can also be constructed in a distinctive Asian context drawing, in this example, on Islamic theology. This contrasts with the Christian undertones of much character education in the West.

1.3 Myanmar

The military coup initiated on 1 February 2021, that saw Myanmar return to military rule after just 6 years under a democratically elected government, was led by Senior General Min Aung Hlaing. He is well known, both inside and outside of Myanmar, as the leader of the campaign against the minority Rohingya population, a campaign that has been labelled as “ethnic cleansing” (Prasse-Freeman 2017). Aung San Suu Kyi, Myanmar’s democracy leader, was criticized for not speaking out against the persecution of the Rohingya (Barany 2018). It seems that democracy was not strong enough to provide a shield for the Rohingya, and it has not been strong enough against the power of the generals.

Ethnische Säuberungen unter Militärregierung und demokratischem Regime

The strength of Myanmar’s military is derived in part from ethno-religious nationalism defined as “the conflation of national identity

with the ethnic majority's religious affiliation" (Kingston 2019, 20). As part of this process, citizenship often depends on an individual's religion. In Buddhist Myanmar the Muslim Rohingyas were deprived of citizenship and have existed ever since in an almost stateless situation, a condition created by the former military government (Haque 2017). Under Aung San Suu Kyi's government from 2015-2021 there was no attempt to change the status of the Rohingya. What is more, the 2017 ethnic cleansing by the military seems to have been done with little or no public opposition from the democratic regime.

To try and understand this context it is important to explore whether ethnoreligious nationalism maybe embedded as part of the Myanmar state. One perspective can be gained from a recent analysis of the curriculum reform carried out largely under the democratic government. Thaw Zin Oo (2022) has recently reviewed the new History curriculum developed under Aung San Suu Kyi's government, often with the support of international donors, all of whom were also democratic. Yet there is no hint in this curriculum of Myanmar's diversity. Rather, there is the continuation of what Thaw Zin Oo refers to as a "unity narrative" little different from the times of the military dictatorship. Naturally, this means there is no reference at all to the Rohingya, who are not even recognized among the "national races" of Myanmar.

Thaw Zin Oo also reports the view of a number of history teachers on the new curriculum. None see the exclusion of ethnic minority content or perspectives as problematic. The concept of unity runs strongly through the interviews. Some ethnic minority teachers indicated that they used other aspects of the curriculum to acquaint their students with historical and cultural issues. But this is not part of the History curriculum – it is done on 'local time' allocated to schools.

Thus, there is little or no commitment to diversity in Myanmar. Neither the military governments in the twentieth century nor the democratic government in the twenty first century took up the cause of Myanmar's diverse population. The military went further, first declaring the Rohingya stateless in the twentieth century then conducting their ethnic cleansing in 2016. This is the same military that overthrew Myanmar's democracy on 1 February 2021.

Irrespective of race, a single unity narrative has not served Myanmar. It has served only to support dictatorship and authoritarianism both in relation to groups such as the Rohingya as well as the whole

population. Hopefully this is not the end of the story. Yet if the ending is to be different, democracy's advocates need to see beyond narrow state views on the dangers of diversity. They need to embrace a more open and tolerant democracy that supports not just the ethno-religious majority. Rather, it needs to be an inclusive democracy made up of all groups that claim the right to be part of the Union of Myanmar.

2. Local issues and Global Citizenship Education – can they co-exist in Asia?

Given the importance of Global Citizenship Education (GCE) identified in United Nations Sustainable Development Goal 4 (“ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”), it seems important to understand how ready Asian schools are to implement GCE. This is particularly the case given the salience of local issues outlined in the cases above.

Across the region there is evidence of GCE programmes in countries like Bhutan, Singapore, Japan, and the Philippines (Alviar-Martin/Baildon 2018), India, South Korea and Vietnam (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding 2020), Hong Kong, Taiwan and Macau (Oxfam 2019). Ho (2018) identified commitments to GCE in both Malaysia and Indonesia. In terms of scope, therefore, GCE is alive and well in many different Asian contexts, although the form it takes and the values it supports are not clear from such a broad analysis.

Alviar-Martin and Baildon (2018), for example, identified three different underlying value sets relating to GCE. In Singapore, there is an “instrumentalist” approach that focuses on engaging in the global economy (ibid., 603). In Bhutan, a “spiritual” approach overtly rejects economic competition and looks for greater integration between the political and the spiritual (ibid., 604). In Japan, South Korea, Vietnam and the Philippines goals for GCE are labelled “humanistic” in the sense that while they recognize the need for economic competition there is also a “recognition of social and cultural rights, and a renewed civic purpose within societies” (ibid., 604). Ho (2018), while not using the framework devised by Alviar-Martin and Baildon (2018), comes to a similar conclusion about the diversity of value systems underpinning GCE in Asia. He also indicates what may appear to be an irony: in strongly centralised Asian

Unterschiede
bei der
Umsetzung
von GCE

societies it is the governments of nation states that determine the global perspectives and elements in state developed curricula. This may be more pronounced in authoritarian countries such as China, but it is also a feature of many democratic states. GCE depends on governments and their commitments, and as shown above those commitments vary depending on ideology.

While there is interest in GCE in many Asian contexts, this interest is not universal. Roberts, Nganga and James (2019) have shown that the curriculum in Myanmar focusing on the civic and citizenship area, like many other parts of Asia, is on moral development and cultural appreciation. A comment from teachers was that “of course our students represent different ethnic nationalities but cultural awareness and respect for inclusion of personal learning are not emphasized” (ibid., 111). The local edges out the global in Myanmar so that global voices are even absent from the school curriculum. This suggests that the strong global voices currently criticizing the coup may have difficulty influencing the restoration of democracy.

3. Conclusion

Asia’s diversity extends beyond its physical features, cultural forms and political systems. While there is agreement on the need to educate future citizens, there is no agreement on the way this should be done. Local conditions dominate national thinking when it comes to the education of future citizens. There is interest in GCE, but its form and rationale differ depending on the ideology of the state. In Asia, the value of the global ranges from the instrumental to the spiritual to the humanistic. Understanding this kind of diversity is to better understand Asia and its complexities.

References

- Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding 2020: GCED learning and assessment – Analysis of four case studies. Bangkok
- de Asildo, Z./Yassin, M. 2022: ‘Noble character’ as a focus in moral education in Malaysia. In: Kennedy, K. (Hg.): Social studies education in South and South East Asia. London/New York, S. 174-187
- Alviar-Martin/Baildon, M. 2018: Global citizenship education in Asia. In: Kennedy, K./Lee, J.C.K (Hg.): Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia London/New York, S. 600-609

- Barany, Z. 2018: Suu Kyi's missteps. *Journal of Democracy*, 25. Jg., H. 1, S. 5-19
- Chu, D. 2018: Media use and protest mobilization: A case study of Umbrella Movement within Hong Kong schools. *Social Media + Society*, January-March, S. 1–11. DOI: 10.1177/2056305118
- Dudden, A. 2017: Revolution by candlelight: How South Koreans toppled a government. *Dissent*, 64. Jg., H. 4, S. 86-92
- Education Bureau 2002: Basic education curriculum guide – Primary 1-6. Hong Kong: Education Bureau. Retrieved on 9 February 2021 from Basic education curriculum guide – Primary 1-6
- Education Bureau 2021: EDB announced guidelines and curriculum arrangements for safeguarding national security and national security education. <https://www.info.gov.hk/gia/general/202102/04/P2021020400806.htm> (08.02.2021)
- Handagama, S. 2020: Coindesk. How the battle for Thailand is being fought on Twitter. <https://www.coindesk.com/thailand-protests-social-media> (31.01.2021)
- Haque, M. 2017: Rohingya ethnic Muslim minority and the 1982 citizenship law in Burma. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 37. Jg., H. 4, S. 454-469
- Ho, LC. 2018: Conceptions of Global Citizenship Education in East and Southeast Asia. In: Davies, I. et al. (Hg.): *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (83-95). London https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_6
- Kennedy, K. 2016: Civic education in Hong Kong. In: Peterson, Andrew/Tudball, Libby (Hg.): *Civics and Citizenship Education in Australia: Challenges, Practices and International Perspectives*. London, S. 245-261
- Kingston, J. 2019: Ethnoreligious nationalism and majoritarianism in Asia. In: *Georgetown Journal of Asian Studies*, 6. Jg. H. 27, S. 20-27. https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/1059385/GJAA%20Vol.6_%20Ethnoreligious%20Nationalism%20and%20Majoritarianism%20in%20Asia.pdf?sequence=1&isAllowed=y (12.02.2021)
- Lai, PS./Byram, M. 2012: Re-shaping education for citizenship – Democratic national citizenship in Hong Kong. Cambridge
- Lee, F./Yuen, S./Tang, G./Cheng, W. 2019: Hong Kong's Summer of Uprising: From Anti-Extradition to Anti-Authoritarian Protests. *The China Review*, 19. Jg., H. 4, S. 1-32
- Ng, H.Y./Kennedy, K. 2019: Localist groups and populist radical regionalism in Hong Kong. In: *China. An International Journal*, 17. Jg., H. 4, S. 111-134
- Prasse-Freeman, E. 2017: The Rohingya crisis. In: *Anthropology Today*, 33. Jg., H. 6, S. 1-2
- Purnell, N. 2021: After Myanmar coup, Facebook removes national military TV network's page. *Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/after-myanmar-coup-facebook-bans-national-military-tv-networks-page-11612272870> (03.02.2021)

- Oxfam 2019: Global citizenship education. <https://www.oxfam.org/hk/en/what-we-do/development-education/global-citizenship-education> (16.02.2021)
- Roberts, A./ Nganga, L./James, J. 2019: Citizenship and civic education in Costa Rica, Myanmar, and the United States. In: *Journal of Social Studies Education Research*, 10. Jg., H. 4, S. 97-126
- Rowen, I. 2015: Inside Taiwan's Sunflower Movement: Twenty-four days in a student-occupied parliament, and the future of the region. In: *The Journal of Asian Studies*, 74. Jg., H. 1, S. 5-21
- Schulz, W./Ainley, J./Frailon, J./Losito, B./Agrusti G./Friedman, T. 2017: *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Cham
- Thaw Zin Oo 2022: Teaching history in Myanmar – nation building or national reconciliation? In: Kennedy, K. (Hg.): *Social studies education in South and South East Asia*. London/New York, S. 206-220
- Yuen, S. 2017: Contesting middle-class civility: Place-based collective identity in Hong Kong's Occupy Mongkok. In: *Social Movement Studies*, 17. Jg., H. 4, S. 393-407

Tetyana Kloubert, Peter Levine

Politische Bildung in den USA

1. Einführung

Politische Bildung in den USA beruht auf einer langen Tradition und ist ein Bestandteil des Schulcurriculums, der außerschulischen Jugendbildung und des Hochstudiums. In der Erwachsenenbildung ist sie in unterschiedlichen Formen (z.B. *public forums*, *study circles*, *advocacy camps*, *participatory budgeting*) vertreten. Das Recht auf freie und angemessene Bildung ist in den Verfassungen beinahe aller US-Bundesstaaten verankert, verbunden mit der ausdrücklichen Begründung, dass alle Bürger/-innen einer Vorbereitung auf die Teilnahme an der Demokratie bedürfen. Alle Bundesstaaten entwickelten ebenfalls Standards (formale Anforderungen) für die Fächer *Bürgerkunde* und *US-Amerikanische Geschichte* in Primär- und Sekundärschulen. Mehr als vierzig Bundesstaaten verlangen den Besuch mindestens eines Kurses in Bürgerkunde (*civic education*) in der Oberstufe (*High School*); den staatlichen Standards folgend müssen Themen, die sich ebenso auf civic education beziehen, auch in anderen Fächern und Klassenstufen integriert sein. An manchen Hochschulen ist politische Bildung (z. B. in Form von *service learning*) verbindlicher Bestandteil des Studienprogramms.

Tradition und Standards

Es wird diskutiert, welche spezifischen Themen, Texte und Fähigkeiten in der politischen Bildung in Schulen akzentuiert werden sollten. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Regionen. Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen sind bei aller Diversität des Feldes darin einig, dass ein wichtiges Anliegen der politischen Bildung darin besteht, die Lerner/-innen beim Erwerb von Wissen, Werten und Fähigkeiten/Fertigkeiten zu unterstützen, die es ermöglichen, sich auf soziale, wirtschaftliche und politische Beteiligung auf lokaler, nationaler und globaler Ebene vorzubereiten. Die thematischen Schwerpunkte der politischen Bildung reichen von der Nachbarschaftshilfe und Service/Engagement in der Gemeinde, Aufklärung über politische und soziale Rechte, über Antidiskriminierungskampagnen bis hin zur Förderung von Kommunikations- und Führungskompetenzen (vgl. Kloubert 2019).

Thematische Schwerpunkte

Bedenken
bzgl. Qualität
und Quantität

Dennoch gibt es Bedenken, dass Quantität und Qualität der politischen Bildung unbefriedigend sind. Die bedeutsamste Evaluationsstudie zum Wissenstand der Schüler/-innen, die *National Assessment of Education Progress* der US-Bundesregierung, ergab 2018, dass nur 24 Prozent der Schüler/-innen im Bereich der civic education „kompetent“ waren (National Assessment Governing Board 2021). Die zugrundeliegende Definition von Kompetenz ist umstritten, denn das verwendete Instrument favorisiert spezifische Arten von Sachinformationen anstelle von Fähigkeiten und Werten der Schüler/-innen (Levine 2013). Dennoch sind die Ergebnisse besorgniserregend, nicht zuletzt aufgrund erheblicher Unterschiede in den durchschnittlichen Ergebnissen von Schüler/-innen aus verschiedenen sozialen Schichten und ethnischen Gruppen.

2. Begriff „civic education“

In den USA wird für politische Bildung in der Regel der Begriff *civic education* verwendet, was mit zivilgesellschaftlicher oder bürgergesellschaftlicher Bildung übersetzt werden kann. In manchen Fällen werden die Begriffe „civic“ und „civil“ synonym verwendet (und dabei eine Zivilität, ja „Höflichkeit“ impliziert, vgl. Crocco et al. 2018). Eine solche Verwendung stößt auf die Kritik, die Begriffe (und die Phänomene) würden eine disziplinarische Absicht enthalten, d. h. einen Versuch, sozial erwünschte Verhaltensweisen zu fördern (Levine 2022).

3. Historische Linien

Die Gründer der unabhängigen USA: Die historischen Wurzeln der *civic education* liegen in der Staatsgründung der USA. Bereits 1642 verlangte die Kolonie Massachusetts von allen Städten, dass Kinder (Mädchen wie Jungen) eine „gute Bildung“ erhielten, die auch Kenntnisse über die „Capital Lawes“ beinhaltete. Die Gründer der USA erachteten ein gemeinsames politisches Lernen in der Gesellschaft als die unbedingte Voraussetzung für die Akzeptanz, den Fortbestand und die Entwicklung der Demokratie (Crittenden/Levine 2018).

Moderne Ansätze von *civic education* betonen das Erlernen von Fakten über die US-Verfassung und die amerikanische Geschichte. Auch die meisten Schultests und weitere leistungsbezogene Bewer-

tungen sind auf ein solches Faktenwissen ausgerichtet (Levine 2013). Die Gründe dieser modernen Ansätze werden selten differenziert artikuliert. Ein Argument, das immer wieder ins Feld geführt wird, ist, dass grundlegendes politisches Wissen eine Voraussetzung für Handeln ist (Delli Carpini/Keeter 1997). Darüber hinaus zielt *civic education* auf den Aufbau von Loyalität gegenüber dem System (Ceasar 2013). Gleichzeitig beeinflussen komplexe theoretische Rahmenbedingungen die (Weiter-)Entwicklung der *civic education*:

Versammlungs- und vereinsbezogene Demokratie (Associational democracy); Alexis de Tocqueville: Jede Demokratie ist darauf angewiesen, dass Menschen Kompetenzen, Wissen und habituelle Fähigkeiten besitzen, sich in Gruppen jeder Größe und für verschiedene Zwecke des gesellschaftlichen Lebens organisieren und ihre Belange, Interesse und Kritik formulieren können, was Alexis de Tocqueville „die Wissenschaft der Assoziation“ nannte. Als er 1831 die Vereinigten Staaten besuchte, stellte er fest, dass die Amerikaner diese „Wissenschaft“ besser als jede andere Nation perfektioniert und erfolgreich angewandt hatten. Die Amerikaner haben diese „Wissenschaft“ aus Erfahrung gelernt, indem sie sich echten Gruppen anschlossen. Aus diesem Grund setzten sich Bildungsreformer in den frühen 1900er Jahren erfolgreich dafür ein, dass Schulen Vereinigungen anbieten, die von Schüler/-innen geführt werden, darunter z. B. Schülerzeitungen und Schülerregierungen, die nach wie vor üblich sind. In ihrem Buch „The Upswing“ (2020) zeigen Robert D. Putnam und Shaylyn Romney Garrett, dass das Vereinsleben in den USA von etwa 1890 bis etwa 1960 stark zugenommen hat und gestärkt wurde. Dabei haben die Amerikaner die „Wissenschaft der Assoziation“ auf ein beispielloses Niveau gehoben; nach 1960 allerdings schrumpften die Mitgliedzahlen der Vereine und Verbände ebenso stark. Manche Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen der *civic education* verstehen ihren Ansatz als Fortsetzung dieser Tradition und setzen sich dafür ein, „die Kunst und die Wissenschaft, sich zu vereinen“ expliziter in den Klassenzimmern zu unterrichten (vgl. Levine 2022). Darüber hinaus betonen sie ausdrücklich die Notwendigkeit, das bürgerschaftliche Leben für Erwachsene wiederzubeleben.

Alexis de
Tocqueville

Pragmatismus; John Dewey: Einen bedeutenden Einfluss auf die Formen und Inhalte von *civic education* hatten die Arbeiten von John Dewey. Dewey, dessen Grundgedanke war, dass nur durch gelebte Erfahrung Demokratie gelernt und verinnerlicht werden kann, betonte die Rolle der Schule als Forum, wo demokratische Praktiken

John Dewey

der Selbstverwaltung, Partizipation und Deliberation erprobt und eingeübt werden sollten (vgl. Dewey 1916). Dewey entwickelte Ansätze der gelebten Demokratie und hob hervor, dass logisches und kritisches Denken mit deliberativer Argumentation und Entscheidungsfindung in Zusammenhang steht. Er plädierte dafür, in Schulen Diskussionsforen zu etablieren, die er als Miniaturversion der Politikgestaltung im öffentlichen Raum ansah. Dewey glaubte, dass Menschen die Möglichkeit brauchen, Ideen und Erfahrungen bei unterschiedlichen (Lern-)Anlässen miteinander zu teilen, um alltägliche Probleme gemeinsam zu verstehen und zu lösen.

Paulo Freire

Emanzipatorischer Ansatz; Paulo Freire: Darüber hinaus haben die Arbeiten Paulo Freires die Entwicklung von *civic education* in den USA, vor allem im Kontext der außerschulischen Bildung und Erwachsenenbildung, stark beeinflusst. Insbesondere seine Konzeption der „Pädagogik der Unterdrückten“ war hierbei maßgeblich. Um die Unterdrückung durch vorhandene gesellschaftliche Machtstrukturen zu überwinden, müssen die Menschen deren Ursachen zunächst erkennen und kritisch reflektieren. Bildung bei Freire umfasst zwei stets abwechselnde Prozesse: Aktion und Reflexion (vgl. Freire 1981). Nachdem der Prozess der Bewusstseinsbildung in Gang gesetzt wurde und die Umwelt einer kritischen Analyse hinsichtlich der dort vorhandenen Unterdrückungsmechanismen unterworfen wurde, soll der/die Lernende eine Handlung initiieren, die seine/ihre eigene Befreiung fördert bzw. seine/ihre Unterdrückung verringert. Die Freedom Schools der Bürgerrechtsbewegung hatten eine ähnliche Philosophie, die unabhängig von Freire entwickelt wurde (Payne 1997).

John Stuart
Mill

Liberale Ansätze: Angelehnt an klassische liberale Konzepte, wie beispielsweise die von John Stuart Mill, gehen die Verfechter dieser Ansätze davon aus, dass die Gesellschaft danach streben muss, den Bürger/-innen eine maximale Freiheit zu gewährleisten, damit Individuen ihre Ziele und von ihnen definierte Werte auf ihre Weise verfolgen können. Ein Beispiel für eine aktuelle Vertreterin der liberalen *civic education* ist Amy Gutman (1987), die sich für politische Bildung einsetzt. Der Ansatzpunkt ihres liberalen Verständnisses ist ein starkes Engagement für die individuelle Freiheit, auch mit Blick auf Bildung(sprozesse). Gutman argumentiert jedoch, dass das Leben in der pluralen Einwanderungsgesellschaft besondere Herausforderungen an die politische Bildung stellt. Um diesen Anforderungen zu entsprechen, müssen Heranwachsende laut Gutman die Fähigkeit

besitzen, konkurrierende Vorstellungen vom *guten* Leben und von der *guten* Gesellschaft kritisch zu bewerten. Kritische Bewertung schließt dabei eine apodiktische Akzeptanz (fremder) Überzeugungen und Lebenskonzepte ein (vgl. ebd., 44). Die Eigenschaft des kritischen Denkens ist für Gutman nicht nur ein Merkmal eines guten Bürgers/einer guten Bürgerin, sondern bezieht sich auch auf die Entscheidungen im privaten Bereich. Nach Gutman soll die *civic education* die Bereitschaft und Fähigkeit zur rationalen Reflexion fördern – nicht nur in Bezug auf die gute Gesellschaft, sondern auch auf das private „gute Leben“.

4. Zentrale Debatten

Wissensbasiertes versus erfahrungsbasiertes Lernen: Als Gegenpol zum Dewey'schen Ansatz des erfahrungsbasierten Lernens können die Ansätze von Galston (2001) gelten. Er betont die Rolle des Wissens im Rahmen von *civic education*, beschränkt dieses jedoch auf ein Grundwissen: Demokratische Bürger/-innen müssen keine Expert/-innen in politischen und gesellschaftlichen Fragen sein. Ohne ein grundlegendes Wissen – insbesondere in Bezug auf politische Institutionen und Prozesse – sei es, so Galston, kaum möglich, politische Ereignisse zu verstehen oder neue Informationen in einen bestehenden (Wissens-) Rahmen zu integrieren (vgl. ebd., 223). Im Wissenserwerb sieht Galston auch die Chance einer Sensibilisierung gegen Diskriminierung und Xenophobie und folglich einen Einfluss auf Einstellungen und Haltungen: „the more knowledge citizens have about civic matters, the less likely they are to fear new immigrants and their impact on our country“ (ebd., 224). Die Debatte darum, ob *civic education* ein eher wissens- oder erfahrungsbasiertes Lernen darstellt/sein soll, mündet in der Frage nach den Ergebnissen (outcomes): Geht es in der politischen Bildung mehr um die Fertigkeiten (Partizipation, Engagement) oder um die Kenntnisse der Bürger/-innen (Wissen über Strukturen und Mechanismen des Staates, historische Bezüge und Traditionen)? Befürworter von *Action Civics* (z. B. Cohen et al. 2018) argumentieren nachdrücklich, dass tatsächliches bürgerschaftliches Handeln der beste Weg ist, um zu lernen, eine engagierte Bürgerin zu sein. Gleichzeitig befürchten Kritiker/-innen, dass aktive Schüler/-innen von Erwachsenen/Lehrenden schlecht informiert und/oder sogar in eine bestimmte Richtung manipuliert werden könnten (Winningham/Butcher 2021). Der *National Council for the Social Studies* (NCSS

Wissens- vs.
erfahrungsbasiertes Lernen

2013) bemühte sich um eine Integration beider Ansätze und entwickelte 2013 einen Rahmenplan für politische Bildung (College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies), in welchem z. B. Diskussionen kontroverser und öffentlicher Themen neben Service-Learning, bürgerschaftlichem Engagement und der Teilnahme an Simulationen und Rollenspielen als Formen der politischen Bildung aufgeführt wurden.

Loyalität vs.
Kritik

Loyalität und Akzeptanz versus Kritik: Kontrovers wird die Frage diskutiert, ob *civic education* primär auf die Akzeptanz der und Loyalität gegenüber den existierenden demokratischen Institutionen und Praktiken ausgerichtet wird oder ob eine explizit kritische Haltung gegenüber diesen gefördert werden soll. Befürworter/-innen der einen Gruppe sehen die Schlüsselrolle von *civic education* in der Herstellung der nationalen Einheit, während Vertreter/-innen der anderen Gruppe die Pluralität und Diversität einer Gesellschaft betont. Auf der einen Seite argumentiert Ceasar, dass legitime politische Ordnungen, einschließlich der der Vereinigten Staaten, verpflichtet sind, jungen Menschen beizubringen, zentrale Werte zu bewahren. Er wirft progressiven Pädagogen vor, sie würden nicht die Formen von *civic education* favorisieren, die das bestehende System erhalten wollen, sondern lediglich solche fördern, die versuchen, es zu untergraben und zu ersetzen (Ceasar 2013). Auf der anderen Seite vertritt Westheimer eine konträre Meinung und wendet ein, dass die Schüler/-innen „die kritischen und deliberativen Fähigkeiten erlernen sollten, die notwendig sind, um sich effektiv an kontroversen öffentlichen Debatten zu beteiligen, denn gerade diese Fähigkeiten untermauern ein demokratisches System“ (Westheimer 2004, 232). Trotz dieser Debatte besteht kein Zweifel daran, dass manche Praktiker sowie Theoretiker politische Bildung nutzen wollen, um das gesellschaftliche und politische System zu verändern (Wheeler-Bell 2014).

Neutralität vs.
Parteilichkeit

Neutralität versus Parteilichkeit: In einem traditionellen liberalen Modell politischer Bildung zielt der Pädagoge auf Neutralität, Unparteilichkeit oder Ausgewogenheit, während die Schüler lernen, autonome Entscheidungen darüber zu treffen, was sie glauben. Dieses Modell kann jedoch in Frage gestellt werden, insbesondere dann, wenn liberale Werte selbst angezweifelt werden und Pädagogen sich dazu berufen fühlen, sie zu verteidigen. In der Regierungszeit des Präsidenten Donald Trump gewann die Frage nach der Neutralität der politischen Bildung besondere Resonanz. Während einige Prak-

tiker/-innen und Theoretiker/-innen (z.B. Geller 2020) dafür plädierten, ein tief verwurzelt und fundiertes Bekenntnis zu einer bestimmten Form der politischen Neutralität beizubehalten, unterstrichen andere die Bedeutung von „*standing up*“ (Zivilcourage). Als Beispiel für letzteren Ansatz kann die pädagogische Non-Profit-Organisation „Facing History and Ourselves“ (FHAO) gelten, deren Ziel ist es, historische Beispiele zu benutzen, um Zivilcourage in der heutigen Gesellschaft zu fördern.

5. Ziele und Inspirationen

Ebenso wie bei den oben skizzierten Debatten herrscht unter den Vertreter/-innen der verschiedenen Konzeptionierungen/Formen von *civic education* wenig Übereinstimmung im Hinblick auf die zu verfolgenden Bildungsziele. Als Konsens unter Wissenschaftler/-innen sowie Praktiker/-innen kann jedoch die Annahme gelten, dass Bürger/-innen in einer Demokratie eine anspruchsvolle Rolle innehaben und dass sie dafür ausgebildet werden können und auch sollten. Westheimer und Kahne haben ihrerseits in einer Analyse der US-amerikanischen Bildungsprogramme im Bereich von *civic education* explizite und implizite Zielsetzungen ermittelt. In ihrem Artikel zeigen die Autoren das Spektrum der formulierten oder implizierten Ziele auf, die im Rahmen von *civic education* im amerikanischen Kontext zu finden sind. Sie machen dabei gleichzeitig darauf aufmerksam, dass die Zielsetzung von *civic education* stets politische Konsequenzen hat. Sie unterscheiden zwischen drei Typen von idealen Bürgern als Zielvorstellung von Bildungsprogrammen: persönlich verantwortliche Bürger (*personally responsible citizens*), beteiligungsorientierte Bürger (*participatory citizens*) und gerechtigkeitsorientierte Bürger (*justice-oriented citizens*). Die erste Kategorie eines idealen Bürgers bezieht sich auf individuelle Verantwortungsübernahme, die sich in Form von konkreten Handlungen wie beispielsweise Blutspende, Spende von Essen, Mülltrennung etc. zeigen. Die zweite Kategorie „gute Bürger“, die beteiligungsorientiert sind, entschließen sich zu einer kollektiven Aktion (z. B. zur Organisation von Essenzustellungen für Bedürftige). Die letzte Kategorie, also die gerechtigkeitsorientierten Bürger, beschäftigen sich mit hintergründigen und gesellschaftsrelevanten Gerechtigkeitsfragen (z. B. Warum gibt es in der Gesellschaft Menschen, die auf Essensspenden angewiesen sind?). Sie engagieren sich in Form von unterschiedlich gear-

Drei Typen
des idealen
Bürgers

teten sozialen Bewegungen, um die Wurzeln von Ungerechtigkeiten auch auf der Ebene des Systems anzugehen (vgl. Westheimer/Kahne 2004). Die Autoren empfehlen, eine kritische Debatte darüber zu führen, welche Werte, welche gesellschaftlichen Vorstellungen sowie welche politischen und ideologischen Interessen den Bildungsprogrammen zugrunde liegen: „We need to choose carefully. The choices we make have consequences for the kind of society we ultimately help to create“ (ebd., 247).

6. Aktuelle Herausforderungen

In den USA wird, wie auch in Deutschland, über Polarisierungstendenzen in der Gesellschaft und „gaps“, d.h. entstehende Klüfte zwischen verschiedenen Individuen und Gruppen einer Gesellschaft, diskutiert. Ebenso sorgt der „*civic engagement gap*“ für eine Debatte über den Zusammengang von Engagement und verschiedenen Kontexten. Untersuchungen zur politischen Sozialisation von Jugendlichen betonen verstärkt die Korrelation zwischen dem politischen (*civic*) Engagement und den sozialen, kulturellen und ethischen Kontexten, in denen sich junge Menschen bewegen. Zahlreiche Studien legen nahe, dass die „*civic engagement gap*“ nicht nur in Bezug auf politische Kenntnisse und Kompetenzen zu beobachten ist, sondern auch in Bezug auf Möglichkeiten, innerhalb und außerhalb der Schule soziales und politisches Kapital zu entwickeln: „People who are poor and non-White are also demonstrably less likely to develop traditional civic skills via education, the workplace, or participation in voluntary associations – three of the primary venues in which individuals have the opportunity to develop and practice communication, analysis, organization, and leadership skills relevant to civic and political participation.“ (Levinson 2010, 338) Benachteiligte Schüler/-innen/Lerner/-innen sind jedoch nicht immer diejenigen, die schwächere Kenntnisse und Fähigkeiten aufweisen. Beispielsweise besitzen afroamerikanische Jugendliche mehr Wissen und Erfahrung in Fragen der Strafjustiz und Diskriminierung als weiße Student/-innen (Cohen/Luttig 2020).

Als besonders besorgniserregend erscheint das Aufkommen dessen, was Atwell, Bridgeland und Levine (2017) „bürgerliche Wüsten“ (*civic deserts*) nennen, nämlich Orte, an denen es wenige bis gar keine Gelegenheiten für Menschen gibt, sich zu treffen, Probleme zu diskutieren oder Herausforderungen anzugehen. Die Autoren schät-

Civic engagement gap

Civic deserts

zen, dass in US-amerikanischen Städten und Vorstädten ca. 30% der Jugendlichen in solchen bürgerlichen Wüsten leben, in ländlichen Regionen sind es sogar ca. 60%. Sie betonen die Dringlichkeit neuer Formen von Teilhabe, Vernetzung und Dialog sowie der Mitwirkung in Gruppen. „*Civic deserts*“ sind einleuchtende Beispiele für einen allgemeinen Rückgang des Vereinslebens in den USA seit den 1970er Jahren (Putnam/Garrett 2020).

7. Ausblick

Obwohl über die Beschaffenheit/Form und die Ziele von *civic education* kontrovers diskutiert wird, herrscht unter Theoretiker/-innen und Praktiker/-innen weitgehend Einigkeit darüber, dass sich die politische Kultur und das System der USA in einer Krise befinden, dass Polarisierung und Fehlinformationen mit dieser Krise verbunden sind und dass eine bessere politische Bildung ein Teil der Lösung sein könnte. Infolgedessen schenken führende Organisationen der *civic education* seit vielen Jahrzehnten Aufmerksamkeit.

Im Jahr 2021 veröffentlichte die *National Academy for Education* einen Bericht mit dem Titel „Educating for Civic Reasoning and Discourse“, der Forschungsergebnisse zu politischer Bildung zusammenfasst und für eine Diskussion kontroverser Themen im Klassenzimmer plädiert (Lee/White/Dong 2021). Die US-Bundesregierung finanzierte eine interdisziplinäre und weltanschaulich heterogene Arbeitsgruppe, um die *Educating for American Democracy Roadmap* zu entwerfen, die freiwillige Anleitungen dazu bietet, was und wie in den Fächern Geschichte und Politik vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit unterrichtet werden sollte (Educating for American Democracy 2021). Auch in diesem Bericht stand die Förderung von Diskussionen und Debatten im Vordergrund. In der Zwischenzeit haben hochrangige Mitglieder des Kongresses ein Gesetz eingeführt, den *Civics Secures Democracy Act* von 2021, das 1 Milliarde US-Dollar für die politische Bildung bereitstellen würde. Zudem haben viele US-Bundesstaaten in den Jahren 2020 und 2021 neue Gesetze zur politischen Bildung erwogen oder sogar verabschiedet, darunter einerseits Gesetze, die in der Schule die Behandlung von Themen einschränken, die als linksgerichtet gelten, andererseits aber auch Gesetze, die eine qualitativ hochwertige politische Bildung in der Öffentlichkeit finanzieren oder anderweitig fördern. Das Thema politische Bildung ist so umkämpft wie seit Generationen nicht mehr. Zukünft-

Krise des
politischen
Systems

tige Weiterentwicklungen und Ergebnisse sind nicht vorhersehbar, aber es besteht kein Zweifel daran, dass sich die politische Bildung in den kommenden zehn Jahren grundlegend ändern wird.

Literatur

- Caesar, J. W. 2013: *The Role of Political Science and Political Scientists in Civic Education*. Washington, DC
- Cohen, C./Luttig, M. 2020: *Reconceptualizing Political Knowledge: Race, Ethnicity, and Carceral Violence*. In: *Perspectives on Politics*, 18(3), S. 805-818
- Cohen, A. K. et al. 2018: *Action civics education and civic outcomes for urban youth: An evaluation of the impact of Generation Citizen*. In: *Citizenship Teaching & Learning*, 13(3), S. 351-368
- Crittenden, Jack/Levine, Peter: Art. "Civic Education". In: Zalta, Edward (ed.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online publ. am 27.12.2007, zuletzt überarb. am 31.08.2018, URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education/> [zuletzt abgerufen am 12.02.2019]
- Crocco, M./Halvorsen, A.-L./Jacobsen, R./Segall, A. 2018: *Less arguing, more listening: Improving civility in classrooms*. In: *Phi Delta Kappan*, 99(5), S. 67-71
- De Tocqueville, A. 2000: *Democracy in America*, edited and translated by Harvey C. Mansfield and Delba Winthrop. Chicago
- Delli Carpini, M./Keeter, S. 1997: *What Americans Know About Politics and Why it Matters*. Yale University Press
- Educating for American Democracy (EAD) 2021: "Educating for American Democracy: Excellence in History and Civics for All Learners." iCivics, March 2, 2021. www.educatingforamericandemocracy.org
- Galston, W. A. 2001: *Political knowledge, political engagement, and civic education*. In: *Annual review of political science*, 4(1), S. 217-234
- Geller, R. C. 2020: *Teacher Political Disclosure in the Trump Era*. In: *Annals of Social Studies Education Research for Teachers* 1(1), S. 37-41
- Gutmann, A. 1987: *Democratic Education*. Princeton
- Kloubert, T. 2019: *Civic Education und das Problem der Indoktrination. Eine Fallstudie in den USA*. Frankfurt/M.
- Levine, P. 2022: *What Should We Do? A Theory of Civic Life*. New York, in press
- Levine, P. 2013: *What the NAEP Civics Assessment Measures and How Students Perform*. CIRCLE Fact Sheet (via circle.tufts.edu)
- Lee, C. White, G./Dong, D. (eds.) 2021: *Educating for Civic Reasoning and Discourse*. National Academies of Education
- Levinson, M. 2010: *The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions*. In: L. Sherrod/J. Torney-Purta/C. A. Flanagan (ed.): *Handbook of Research on Civic Engagement* (331-361). Hoboken

- National Assessment Governing Board, The Nation's Report Card, <https://www.nationsreportcard.gov/>, visited September 2021
- National Council for the Social Studies (NCSS) 2013: The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K–12 Civics, Economics, Geography, and History. Silver Spring, MD: NCSS
- Payne, C M. 1997: Education for Activism: Mississippi's Freedom Schools in the 1960s, National Research Association paper (Chicago, IL, March 24-28)
- Putnam, R. D./S. R. Garrett 2020: The Upswing: How America Came Together a Century Ago and How We Can Do It Again. New York
- Westheimer, J. 2004: Introduction. The politics of civic education. In: Political Science & Politics, 37(2), S. 231-235
- Westheimer, J./Kahne, J. 2004: Educating the „Good“ Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. In: Political Science & Politics, 37(2), S. 241-247
- Wheeler-Bell Q. 2014: Educating the Spirit of Activism: A “Critical” Civic Education. In: Educational Policy, 28(3), S. 463-486
- Winningham, H./Butcher, J. 2021: Why Action Civics Is More Action Than Civics: K-12 Students Aren't Ready to Be Activists, Heritage Foundation commentary, Feb. 8. <https://www.heritage.org/education/commentary/why-action-civics-more-action-civics-k-12-students-arent-ready-be-activists>

Stichwortverzeichnis

Das Stichwortverzeichnis verweist auf die Beiträge, in denen der jeweilige Begriff inhaltlich thematisiert wird. Die Seitenangaben verweisen auf die Anfangsseite der jeweiligen Beiträge.

| Stichwort | Beitrag |
|-------------------------------------|--|
| Aktivierung | Strelow: Methoden des Beginns, S. 434 |
| Aktualitätsprinzip | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Algorithmen | Heldt: Medienbildung, S. 374 |
| Allgemeinbildung | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 434 |
| Allgemeindidaktische Modelle | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Alltagssprache | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Alteritätserfahrung | Busch: Historisches Lernen, S. 312 |
| Alternative Fakten | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 260 |
| Ambiguität | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Ambiguitätstoleranz | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356; Heldt: Medienbildung, S. 374 |
| Analogie | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Anforderungssituationen | Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Angebote zur politischen Bildung | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204 |
| Anlaufstellen | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204 |
| Anthropologische Prämissen | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303 |
| Anti-Bias-Approach | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135 |
| Antipädagogik | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135 |
| Antipluralismus | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Antisemitismus | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Anwendungsphase | Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Architektur | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Argumentationstraining | Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Argumentieren | Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Asien | Kennedy: Asia, S. 602 |
| Associational Democracy | Kloubert/Levine: USA, S. 611 |
| Ästhetik | Besand: Bilder und Filme, S. 467 |
| Ästhetisches Erleben | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Aufklärung | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Auslegung | Juchler: Hermeneutik, S. 63 |
| Außerschulische politische Bildung | Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251 |
| Außerschulische politische Lernorte | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Authentizität | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515; Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Basiskonzept | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51 |
| Bedeutsamkeit | Goll: Problemorientierung, S. 223 |

| | |
|---|---|
| Belletristik | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| berufsbiografischer Ansatz | May: Lehrerbildung, S. 160 |
| Betroffenheit | Goll: Problemorientierung, S. 223 |
| Beutelsbacher Konsens | Sander: Geschichte, S. 13; Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194; Müller: Kontroversität, S. 231 |
| Bezugsdisziplin | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40 |
| BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Big Data | Heldt: Medienbildung, S. 374 |
| Bildung | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51; Sander: Konstruktivismus, S. 86; Sander: Kompetenzorientierung, S. 122; Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240; Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| Bildung für nachhaltige Entwicklung | Overwien: Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 382 |
| Bildungsbegriff | Hafeneger: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Bildungspläne | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135 |
| Bildungssprache | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Bildungsstandards | Sander: Geschichte, S. 13; Sander: Kompetenzorientierung, S. 122 |
| Bildungstheorie | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Bildungsverständnis | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51 |
| Binnenorientierung | Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271 |
| Biografie | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| biografische Reflexion | May: Lehrerbildung, S. 160 |
| Blended Learning | Hauk: Blended Learning, S. 491 |
| Bundesverfassungsgericht | Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271 |
| Bundeszentrale für politische Bildung | Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194 |
| Bürger/Bürgerinnen | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| -bewusstsein | Busch: Historisches Lernen, S. 312 |
| -kunde | Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| -leitbild | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29; Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Citizenship Education | Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593; Kennedy: Asia, S. 602 |
| Civic Deserts | Kloubert/Levine: USA, S. 611 |
| Civic Education | Gloe: Demokratielernen, S. 320; Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593; Kloubert/Levine: USA, S. 611 |
| Datensouveränität | Heldt: Medienbildung, S. 374 |
| DDR | Sander: Geschichte, S. 13; Sander: Friedenspolitische Bildung, S. 391 |
| DemocraCity | Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| Demokratie | Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194; Gloe: Demokratielernen, S. 320; Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574; Kennedy: Asia, S. 602 |

| | |
|--|--|
| Demokratiebildung | Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194; Gloe: Demokratielernen, S. 320; Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593 |
| Demokratiedefizit | Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| Demokratielernen | Scherb: Pragmatismus, S. 75; Gloe: Demokratielernen, S. 320 |
| Demokratiepädagogik | Gloe: Demokratielernen, S. 320 |
| Demokratieverständnis | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Demokratisierung | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143; Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Deutungsmuster | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Diagnostik | Sander: Kompetenzorientierung, S. 122; Füchter: Diagnostik, S. 421; Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Diagnosemethode | Füchter: Diagnostik, S. 421 |
| Didaktische Prinzipien | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| Differenzierung | Achour: Diversität, S. 365; Kühberger: Differenzierung, S. 442 |
| Digital Divide | Heldt: Medienbildung, S. 374 |
| Digitale Medien | Hauk: Digitale Medien, S. 484 |
| Digitalisierung | Hauk: Digitale Medien, S. 484 |
| Dilemma-Methode | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Diskurs | Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Diskursausschlüsse | Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Diskursivität | Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Distanzunterricht | Hauk: Blended Learning, S. 491 |
| Disziplin | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40 |
| Diversität | Kühberger: Differenzierung, S. 442 |
| Domäne | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40 |
| DVPB (Deutsche Vereinigung für Politische Bildung) | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Éducation à la citoyenneté | Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| Effektivitätsgefühl | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279 |
| Effizienz | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| Einstellungen | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110; Füchter: Diagnostik, S. 421 |
| Einstieg | Strelow: Methoden des Beginns, S. 434 |
| Einstiegsphase | Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Elementarbildung | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135 |
| Emanzipation | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51; Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Emotionen | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110; Petri: Emotionen, S. 338; Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Emotionale Gewissheiten | Petri: Emotionen, S. 338 |
| Empathie | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Empirische Forschung | Scheunpflug: Global Citizenship Education, S. 410 |
| Entdeckendes Lernen | Detjen: Forschend lernen, S. 507 |

| | |
|---|---|
| Entwicklungsaufgaben | Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Entwicklungspolitische Bildung | Overwien: Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 382 |
| Entwicklungspsychologie | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| EPAs Sozialkunde/Politik | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Erfahrungsbasierte politische Bildung | Kloubert/Levine: USA, S. 611 |
| Erfahrungs- und Verstehensmöglichkeiten | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51 |
| Erfahrungsorientierung | Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271 |
| Erkenntnistheorie | Scherb: Pragmatismus, S. 75; Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Erkundung | Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524; Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| Erlebnis | Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Erwachsenenbildung, politische | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Erwachsenenbildungsgesetze | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Erziehung | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| Ethische Prinzipien | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303 |
| Europa | Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593 |
| Europabezogene Didaktik | Rappenglück: Europabezogenes Lernen, S. 400 |
| Europabezogene Simulationen | Rappenglück: Europabezogenes Lernen, S. 400 |
| Europabildung | Rappenglück: Europabezogenes Lernen, S. 400; Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593 |
| Europäische Unionsbürgerschaft | Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593 |
| Europakompetenz | Rappenglück: Europabezogenes Lernen, S. 400 |
| Europarat | Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593 |
| Evaluation | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Evidenz | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110 |
| Exemplarität | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Exkursion | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279; Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Expertenbefragung | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279; Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| Extremismus | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Extremismus der Mitte | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Extremistische Weltbilder | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135 |
| Fächerübergreifendes Lernen | Busch: Historisches Lernen, S. 312; Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Fächerverbund | Hellmuth: Österreich, S. 565 |
| Fachkonzepte | Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Fachsprache | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Fake News | Heldt: Medienbildung, S. 374; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Fallprinzip | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Fehlbarkeit | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312 |
| Feindbilder | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Filmbildung | Besand: Bilder und Filme, S. 467 |
| Filterblase | Heldt: Medienbildung, S. 374 |

| | |
|---|---|
| Financial literacy | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| Flipped Classroom | Hauk: Blended Learning, S. 491 |
| Förderdiagnostik | Füchter: Diagnostik, S. 421 |
| Forschendes Lernen | Detjen: Forschend lernen, S. 507; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Forschung | Fischer/Lange: Qualitative Forschung, S. 99; Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110 |
| Forschungsdefizite | Kuhn: Texte, S. 458 |
| Forschungsprozess | Scherb: Pragmatismus, S. 75 |
| Freiheit | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303 |
| Fridays For Future | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Frieden | Sander: Friedenspolitische Bildung, S. 391 |
| Friedenserziehung | Sander: Friedenspolitische Bildung, S. 391 |
| Führungen | Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Gedenkstätten | Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Gefühle | Petri: Emotionen, S. 338 |
| Geisteswissenschaften | Juchler: Hermeneutik, S. 63; Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Gemeinschaftskunde | Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152 |
| Gender | Achour: Diversität, S. 365 |
| Genese | Busch: Historisches Lernen, S. 312 |
| Genetische Didaktik | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Genetisches Prinzip | Petrik: Adressatenorientierung, S. 215; Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Geographie | Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152 |
| Geschichte | Görtler: Soziale Arbeit, S. 186 |
| Geschichte der Jugendbildung | Hafeneger: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Geschichte der politischen Bildung | Sander: Geschichte, S. 13; May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Geschichtskultur | Busch: Historisches Lernen, S. 312 |
| Geschichtsunterricht | Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152; Busch: Historisches Lernen, S. 312 |
| Gesellschaft | Zurstrassen: Gesellschaft, S. 296 |
| Gesellschaftsbild | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Gesellschaftsform | Gloe: Demokratielernen, S. 320 |
| Gesellschaftskritik | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Gesetze | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Gespräch | Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Gestaltung | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Global Citizenship Education | Scheunpflug: Global Citizenship Education, S. 410 |
| Globales Lernen | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204; Overwien: Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 382; Scheunpflug: Global Citizenship Education, S. 410 |
| GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) | Sander: Geschichte, S. 13; Sander: Kompetenzorientierung, S. 122 |
| Grundwerte | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303 |
| Handeln | Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251 |

| | |
|--|---|
| Handlungsfähigkeit | Sander: Kompetenzorientierung, S. 122; Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Handlungskompetenz | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143; Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194 |
| Handlungsorientierung | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143; Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251; Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271; Strelow: Methoden des Beginns, S. 434 |
| Herausforderungen | Hafener: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Hermeneutik | Juchler: Hermeneutik, S. 63; Sander: Konstruktivismus, S. 86; Kuhn: Texte, S. 458 |
| Hermeneutische Textinterpretation | Kuhn: Texte, S. 458 |
| Herrschaft | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Herrschaftscharakter | Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271 |
| Herrschaftsform | Gloe: Demokratieformen, S. 320 |
| Herrschaftslegitimation | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Heterogenität | Achour: Diversität, S. 365 |
| historisch-politische Bildung | Hellmuth: Österreich, S. 565 |
| Homo oeconomicus | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| Hong-Kong | Kennedy: Asia, S. 602 |
| Hybride Lernumgebungen | Hauk: Blended Learning, S. 491 |
| Ich-Stärke | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Identität | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Ideologiekritik | Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Implikationszusammenhang | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Individualisierung | Achour: Diversität, S. 365; Kühberger: Differenzierung, S. 442 |
| Indoktrination | Müller: Kontroversität, S. 231 |
| Informationsphase | Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Inklusion | Achour: Diversität, S. 365; Kühberger: Differenzierung, S. 442 |
| Institutionalisierung | Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271; Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Institutionenkunde | Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271 |
| Instruktion | Goll: Problemorientierung, S. 223 |
| Integration | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40 |
| Interdisziplinarität | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312; Zurstrassen: Gesellschaft, S. 296 |
| Interessencharakter | Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271 |
| Intergration | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Interkulturelle Bildung | Achour: Diversität, S. 365 |
| Interkulturelle Kompetenz | Rappenglück: Europabezogenes Lernen, S. 400 |
| Internationaler Vergleich (international comparison) | Kennedy: Asia, S. 602 |
| Interpretative Unterrichtsforschung | Fischer/Lange: Qualitative Forschung, S. 99 |
| Intersektionalität | Achour: Diversität, S. 365 |
| Interview | Detjen: Forschend lernen, S. 507 |

| | |
|--|--|
| Jugend in der EU | Rappenglück: Europabezogenes Lernen, S. 400 |
| Jugendarbeit | Görtler: Soziale Arbeit, S. 186 |
| Jugendbildung, Befunde zur | Hafeneger: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Grundlagen | Hafeneger: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Jugendsozialarbeit | Görtler: Soziale Arbeit, S. 186 |
| Kaiserreich | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Kanon | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Kategoriale Konfliktanalyse | Busch: Historisches Lernen, S. 312 |
| Kategorien | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Kerncurriculum | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Kinder- und Jugendhilfe | Görtler: Soziale Arbeit, S. 186 |
| Kinderrechte | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135 |
| Klassiker der Politikdidaktik | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| KMK-Standards | May: Lehrerbildung, S. 160 |
| Kognitionspsychologie | Goll: Problemorientierung, S. 223 |
| Kognitive Aktivierung | Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Kommunikativität | Scherb: Pragmatismus, S. 75 |
| Kompetenzen | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110; Scheupflug: Global Citizenship Education, S. 410; Scholz: Spiele, 498 |
| Kompetenzdiagnostik | Füchter: Diagnostik, S. 421 |
| gesellschaftliche | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Kompetenzmodelle | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Kompetenzorientierung | Sander: Geschichte, S. 13; Sander: Kompetenzorientierung, S. 122; Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543; Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Kompetenztheoretischer Ansatz | May: Lehrerbildung, S. 160 |
| Konfliktorientierung | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279; Strelow: Methoden des Beginns, S. 434; Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593 |
| Konstruktion | Goll: Problemorientierung, S. 223 |
| Konstruktivismus | Sander: Konstruktivismus, S. 86; Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Konstruktivismus, radikaler | Scherb: Pragmatismus, S. 75 |
| Konsum | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| Kontingenz | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Kontroversität | Müller: Kontroversität, S. 231; Füchter: Diagnostik, S. 421; Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Kontroversitätsprinzip/Kontroversprinzip | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Konzepte | Sander: Konstruktivismus, S. 86; Sander: Kompetenzorientierung, S. 122; Görtler: Soziale Arbeit, S. 186; Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251; Hellmuth: Österreich, S. 565 |
| Konzeptionen | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Krieg | Sander: Friedenspolitische Bildung, S. 391 |

| | |
|--|--|
| Kritischer Rationalismus | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Kritisches Denken | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312 |
| Kritisch-kommunikative Didaktik | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Kulturelle Bildung | Besand: Bilder und Filme, S. 467 |
| Landeszentralen für politische Bildung | Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194 |
| Lebensform | Gloe: Demokratielernen, S. 320 |
| Lebenssituation | Zurstrassen: Gesellschaft, S. 296 |
| Lebenswelt | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Lehr- und Lernformen | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Lehrer/-innenvorstellungen | Fischer/Lange: Qualitative Forschung, S. 99 |
| Lehrerbildung | May: Lehrerbildung, S. 160 |
| Lehrkunstdidaktik | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Lehr-lern-theoretische Didaktik | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Lehrpläne | Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Leistungsbewertung | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Leistungsdiagnostik | Füchter: Diagnostik, S. 421 |
| Leistungsmessung | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Lernaktivitäten | Scholz: Spiele, S. 498 |
| Lernaufgaben | Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Lernbereich Gesellschaft | Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152 |
| Lernen | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Lernformen | Scholz: Spiele, S. 498 |
| Lernhandeln | Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Lernorte | Hafeneger: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Lernspiele | Scholz: Spiele, S. 498 |
| Lerntheorie | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Lernzeiten | Hafeneger: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Lerner/-innendidaktiken | Fischer/Lange: Qualitative Forschung, S. 99 |
| Lesekompetenz | Kuhn: Texte, S. 458 |
| Lesson study (learning study) | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Lokalität (locality) | Kennedy: Asia, S. 602 |
| Luxemburg | Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| Machtanalyse | Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593 |
| Machtmissbrauch | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135 |
| Malaysia | Kennedy: Asia, S. 602 |
| Marktwirtschaft | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| Mediatisierung | Heldt: Medienbildung, S. 374 |
| Medien | Heldt: Medienbildung, S. 374 |
| Medienbildung | Besand: Bilder und Filme, S. 467; Hauk: Digitale Medien, S. 484 |
| Medieneffekte | Hauk: Digitale Medien, S. 484 |
| Medienkompetenz | Heldt: Medienbildung, S. 374; Hauk: Digitale Medien, S. 484 |
| Medienkritik | Hauk: Digitale Medien, S. 484 |
| Mehrdeutigkeit | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Menschenrechte | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303; Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Menschenrechtsbildung | Eis/Schmitt: Politische Bildung in der EU, S. 593 |
| Meta-Kommunikation | Scherb: Pragmatismus, S. 75; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Methoden | May: Lehrerbildung, S. 160; Görtler: Soziale Arbeit, S. 186; Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251; Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Methodologie | Juchler: Hermeneutik, S. 63 |
| Migration | Achour: Diversität, S. 365 |
| Migrationsgesellschaft | Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| Mission | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Modelle der Allgemeindidaktik | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Möglichkeitsraum | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51 |
| Moral | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Moralisch-politische Urteilsbildung | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Motivation | Strelow: Methoden des Beginns, S. 434 |
| Multidisziplinarität | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40 |
| Multiperspektivität | Juchler: Hermeneutik, S. 63; Müller: Kontroversität, S. 231; Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312 |
| Multiperspektivisches Lernen | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Münchener Manifest | Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194 |
| Mündigkeit | Sander: Geschichte, S. 13; Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51; Sander: Kompetenzorientierung, S. 122; Pohl: Unterrichtsfach, S. 143; Müller: Kontroversität, S. 231 |
| Museen | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Musik | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Myanmar | Kennedy: Asia, S. 602 |
| Nachhaltigkeit | Scheunpflug: Global Citizenship Education, S. 410 |
| Nachschlagewerke | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204 |
| Narration | Juchler: Hermeneutik, S. 63; Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Nationalsozialismus | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Naturwissenschaften | Juchler: Hermeneutik, S. 63; Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Normativität | Müller: Kontroversität, S. 231 |
| Normativer Bezugspunkt | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| Orte des Lernens | Clupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Österreich | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Pädagogische Potenziale | Scholz: Spiele, S. 498 |
| Paradigmen | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |

| | |
|---------------------------------|---|
| Partizipation | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135; Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152; Hauk: Digitale Medien, S. 484; Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574; Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| Partnerschaftserziehung | Gloe: Demokratielernen, S. 320 |
| Perspektivwechsel | Müller: Kontroversität, S. 231; Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| PISA-Studie | Sander: Kompetenzorientierung, S. 122 |
| Planspiele | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Planspiel-Datenbank | Rappenglück: Europabezogenes Lernen, S. 400; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Plattformen | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204 |
| Pluralismus | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279 |
| Pluralität | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312 |
| Policy-Dimension | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Political Literacy | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Politics-Dimension | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279 |
| Politik | Sander: Konstruktivismus, S. 86; Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| als Kern | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279 |
| -begriff | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| -kompetenz | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110 |
| -Labor | Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| -verständnis | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29; Kuhn: Texte, S. 458 |
| -werkstatt | Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| -wissenschaft | Juchler: Hermeneutik, S. 63; Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40 |
| -zyklus | Goll: Problemorientierung, S. 223; Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279 |
| Politikdidaktische Hermeneutik | Kuhn: Texte, S. 458 |
| Politikdidaktische Konzeptionen | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Politikdidaktische Prinzipien | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Politische Aktion | Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251 |
| Politische Bildung als Prinzip | Göttler: Soziale Arbeit, S. 186 |
| Politische Erziehung | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| Politische Identitätsbildung | Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Politische Konzepte | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204 |
| Politische Mündigkeit | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| Politische Prozesse | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Politische Urteilsbildung | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Politische Urteilsfähigkeit | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110; Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312 |
| Politisches Handeln | Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251 |
| Politisches Interesse | Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |

| | |
|---------------------------------------|---|
| Politisches Lernen | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204 |
| Politisches Wissen | Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Politisierungstypen | Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Polity-Dimension | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Postkolonialität | Scheunpflug: Global Citizenship Education, S. 410 |
| Pragmatische Maxime | Scherb: Pragmatismus, S. 75 |
| Praktische Philosophie | Scherb: Pragmatismus, S. 75 |
| Prävention | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Prinzipien der Politikdidaktik | May/Pohl: Politikdidaktische Konzeptionen, S. 29 |
| Problematisierung | Strelow: Methoden des Beginnens, S. 434 |
| Problemorientierung | Goll: Problemorientierung, S. 223; Massing: Institutionenkundliches Lernen, S. 271; Strelow: Methoden des Beginnens, S. 434 |
| Pro-Contra-Debatte | Müller: Kontroversität, S. 231 |
| Profession | Hafeneger: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Professionalisierung | May: Lehrerbildung, S. 160; Müller: Kontroversität, S. 231 |
| Professionelle Kompetenz | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110; Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Professionsforschung | Fischer/Lange: Qualitative Forschung, S. 99 |
| Professionswissen | Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Projekt | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Projektunterricht | Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| Projektionen | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Protestbewegungen (protest movements) | Kennedy: Asia, S. 602 |
| Prozessuale Leistungsbewertung | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Prozessverdrossenheit | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279 |
| Qualitative Forschung | Fischer/Lange: Qualitative Forschung, S. 99 |
| Qualitative Methoden | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Quantitative empirische Forschung | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110 |
| Rassismus | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Raum | Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Recherche | Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| Rechtsnormen | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303 |
| Rechtsordnung | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303 |
| Rechtspopulismus | Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Rechtsstaat | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303 |
| Re-education | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Reflexion | Müller: Kontroversität, S. 231 |
| Reflexivität | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Reformpädagogik | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Reiheneinstieg | Strelow: Methoden des Beginnens, S. 434 |
| Relativismus | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Religionsunterricht | Sander: Geschichte, S. 13; Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152 |
| Responsivitätsgefühl | Oberle/Schöne: Politische Prozesse, S. 279 |

| | |
|------------------------------|---|
| Rezeptives Lernen | Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| Sachmethode | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240 |
| Scaffolding | Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Schlüsselprobleme | Grammes: Exemplarisches Prinzip, S. 240; Zurstrassen: Gesellschaft, S. 296 |
| Schüler/-innenvorstellungen | Fischer/Lange: Qualitative Forschung, S. 99 |
| Schulfach | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40; Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| Schulfachdebatte | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| Schulische Evaluationskultur | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Schweiz | Sander: Geschichte, S. 13; Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Schwerpunktsetzung | Strelow: Methoden des Beginns, S. 434 |
| Selbst- und Weltverhältnisse | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51 |
| Selbsterkenntnis | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51 |
| Selbstevaluation | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Selbstreflexion | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356; Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Selbstwirksamkeit | Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251 |
| Serienforschung | Besand: Bilder und Filme, S. 467 |
| Servicestellen | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204 |
| Sichtstruktur | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110 |
| Simulation | Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Sinnliche Erfahrung | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Social Studies | Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152; Kloubert/Levine: USA, S. 611 |
| Sokratisches Gespräch | Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Solipsismus | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Soziale Konstruktion | Goll: Problemorientierung, S. 223 |
| Soziale Normen | Oberreuter: Rechtserziehung, S. 303 |
| Soziale Ungleichheit | Achour: Diversität, S. 365 |
| Soziales Experiment | Petrik: Adressatenorientierung, S. 215 |
| Soziales Handeln | Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251 |
| Soziales Lernen | Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152 |
| Sozialstudie | Detjen: Forschend lernen, S. 507; Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Sozialwissenschaften | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40; Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Soziologie | Zurstrassen: Gesellschaft, S. 296 |
| Soziologische Denkweisen | Zurstrassen: Gesellschaft, S. 296 |
| Spielbasiertes Lernen | Hauk: Blended Learning, S. 491 |
| Spiel | Scholz: Spiele, S. 498 |
| Spieltheorie | Scholz: Spiele, S. 498 |
| Spieltypen | Scholz: Spiele, S. 498 |
| Spielfilm | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Sprache | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |

| | |
|---|---|
| Sprachbildung | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Sprachkompetenz | Giraz: Sprachförderung, S. 329; Massing: Gesprächsformen, S. 450 |
| Sprachsensibler Politikunterricht | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Staatsbürgerkunde | Sander: Geschichte, S. 13; Hellmuth: Österreich, S. 565; Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| Strukturelle Gewalt | Sander: Friedenspolitische Bildung, S. 391 |
| Strukturierung | Strelow: Methoden des Beginnens, S. 434 |
| Strukturtheoretischer Ansatz | May: Lehrerbildung, S. 160 |
| Studienreisen | Ciupke: Reisen und Exkursion, S. 524 |
| Stundeneinstieg | Strelow: Methoden des Beginnens, S. 434 |
| Studentafel | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| Subjektorientierung | Kühberger: Differenzierung, S. 442; Hellmuth: Österreich, S. 565 |
| Tatsachenerkenntnis | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312 |
| Teilnehmerorientierung | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Teilnehmerstatistik | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Terrorismus | Sander: Friedenspolitische Bildung, S. 391 |
| Text | Kuhn: Texte, S. 458 |
| Textanalyse | Kuhn: Texte, S. 458 |
| Textbegriff | Kuhn: Texte, S. 458 |
| Textsorten | Kuhn: Texte, S. 458 |
| Theater | Juchler: Außerschulische Lernorte, S. 515 |
| Theorien | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110; Göttler: Soziale Arbeit, S. 186 |
| Theorien der pluralistischen Demokratie | Scherb: Pragmatismus, S. 75 |
| Theorie-Praxis-Verhältnis | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Tiefenstrukturen | Weißeno: Quantitative Forschung, S. 110; Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Träger der Jugendbildung | Hafeneger: Außerschulische Jugendbildung, S. 176 |
| Transdisziplinarität | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40 |
| Transformation | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51 |
| Umfrage | Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| Umweltbildung | Overwien: Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 382 |
| Ungewissheit | Niehoff: Extremismusprävention, S. 356 |
| Ungleichheit | Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251 |
| Unternehmergeist | Engartner: Ökonomisches Lernen, S. 288 |
| Unterricht | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |
| Unterrichtseinstieg | Strelow: Methoden des Beginnens, S. 434 |
| Unterrichtsprinzip | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143; Sander: Fächerübergreifende Aufgabe, S. 152; Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312; Hellmuth: Österreich, S. 565 |
| Unterrichtsqualität | Waldis/Ziegler: Schweiz, S. 574 |
| Urteil | Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Urteilsbildung | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Urteilsfähigkeit | Juchler: Hermeneutik, S. 63; Sander: Kompetenzorientierung, S. 122 |
| Urteilskompetenz | Pohl: Unterrichtsfach, S. 143; Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194; Hahn-Laudenberg: Kompetenzorientiert unterrichten, S. 543 |
| Utopie | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Vermittlungsprozess | Gessner: Bildungstheoretische Grundlagen, S. 51 |
| Verschwörungserzählungen | Pohl: Makromethoden, S. 533 |
| Verstehen | Juchler: Hermeneutik, S. 63 |
| Viabilität | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Vielfalt | Kühberger: Differenzierung, S. 442 |
| Virtuelles Klassenzimmer | Hauk: Blended Learning, S. 491 |
| Vorschule | Neuß: Vorschulische Einrichtungen, S. 135 |
| Vorstellungen | Füchter: Diagnostik, S. 421 |
| Vorverständnis | Juchler: Hermeneutik, S. 63 |
| Wahrheit | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Wahrheitsgeltung | Scherb: Pragmatismus, S. 75 |
| Weimarer Republik | Sander: Geschichte, S. 13 |
| Weiterbildungsgesetze | Hufer: Erwachsenenbildung, S. 168 |
| Weltgesellschaft | Scheunpflug: Global Citizenship Education, S. 410 |
| Werte | Petri: Emotionen, S. 338; Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Werte-Konflikte | Reinhardt: Moralisches Lernen, S. 346 |
| Wirklichkeit | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Wissen | Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Wissensarten | Füchter: Diagnostik, S. 421 |
| Wissensformen | Hedtke: Fachwissenschaftliche Grundlagen, S. 40 |
| Wissensnetz | Juchler: Narrative Medien, S. 476 |
| Wissensvermittlung | Golz/Kost: Bundeszentrale und Landeszentralen, S. 194 |
| Wissensbasierte politische Bildung | Kloubert/Levine: USA, S. 611 |
| Wissenschaft | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312 |
| Wissenschaftliche Evaluation | Deichmann: Leistungsbewertung, S. 553 |
| Wissenschaftsorientierung | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312 |
| Wissenschaftspropädeutik | Juchler: Wissenschaftsorientierung, S. 312; Detjen: Forschend lernen, S. 507 |
| Wissenschaftstheorie | Juchler: Hermeneutik, S. 63; Sander: Konstruktivismus, S. 86 |
| Wortschatz | Giraz: Sprachförderung, S. 329 |
| Zeitschriften | Kühberger: Unterstützungsstrukturen, S. 204 |
| Zentrum für politisch Bildung | Schoentgen: Luxemburg, S. 583 |
| Ziele | Görtler: Soziale Arbeit, S. 186; Wohnig: Handlungsorientierung, S. 251 |
| Zukunftswerkstatt | Pohl: Makromethoden, S. 533 |

Autorinnen und Autoren

Sabine Achour

Dr. phil., Professorin für Politische Bildung/Politikdidaktik an der Freien Universität Berlin.

Anja Besand

Dr. rer. soc., Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Technischen Universität Dresden.

Matthias Busch

Dr. phil., Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier.

Paul Ciupke

Dr. phil., Diplompädagoge und freiberuflicher Publizist. Bis 2018 im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union NRW in Essen und von 2004 bis 2020 Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“.

Carl Deichmann

Dr. phil., Professor (em.) für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Joachim Detjen

Dr. phil., Professor (em.) für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Politische Bildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Andreas Eis

Dr. phil., Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel.

Tim Engartner

Dr. phil., Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt/M. und Direktor der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL).

Sebastian Fischer

Dr., Vertretungsprofessor für Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover.

Andreas Füchter

Dr., Fachleiter für das Fach Politik und Wirtschaft am Studienseminar für Gymnasien Heppenheim (Hessen) und Lehrbeauftragter Fachdidaktik Politik und Wirtschaft an der Technischen Universität Darmstadt.

Susann Gessner

Dr. rer. soc., Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Philipps-Universität Marburg.

Muhammed Giraz

Studienrat und abgeordneter Lehrer für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung der Ruhr-Universität Bochum.

Markus Gloe

Dr., Professor für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde und Politik und Gesellschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Michael Görtler

Dr., Professor für Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg.

Thomas Goll

Dr. phil., Professor für Integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Dortmund.

Hans-Georg Golz

Dr. phil., M. A., Leiter des Fachbereichs Print in der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn.

Tilman Grammes

Dr. phil., M.A., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer an der Universität Hamburg.

Benno Hafeneeger

Dr. phil., Professor (em.) für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg.

Katrin Hahn-Laudenberg

Dr. phil., Juniorprofessorin für Bildung und Demokratiepädagogik im Kontext von Migration und Integration an der Universität Leipzig.

Dennis Hauk

Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoktorand) am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Reinhold Hedtke

Dr., Professor (em.) für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie an der Universität Bielefeld und Seniorprofessor an der Goethe-Universität Frankfurt/M.

Inken Heldt

Dr. phil., Juniorprofessorin für die Didaktik der Politischen Bildung an der Technischen Universität Kaiserslautern.

Thomas Hellmuth

Dr. phil., Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Wien.

Klaus-Peter Hufer

Dr. rer. pol., phil. habil., außerplanmäßiger Professor an der Universität Duisburg-Essen.

Ingo Juchler

Dr. phil. habil., Professor für Politische Bildung an der Universität Potsdam.

Kerry J. Kennedy

Ph.D., Prof. (em.), Advisor (Academic Development) and member of the Department of Curriculum and Instruction at The Education University of Hong Kong.

Tetyana Kloubert

Ph.D., Akademische Rätin an der Universität Augsburg.

Andreas Kost

Dr. sc. pol., Honorarprofessor für Politikwissenschaft an der Universität Duisburg-Essen und stellvertretender Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen.

Christoph Kühberger

Dr. habil., Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg.

Hans-Werner Kuhn

Dr. phil., Professor (em.) für politische Bildung mit dem Schwerpunkt Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Dirk Lange

Dr., Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und der Leibniz Universität Hannover.

Peter Levine

Ph.D., Associate Dean of Academic Affairs and Lincoln Filene Professor of Citizenship & Public Affairs in Tufts University's Jonathan Tisch College of Civic Life, in Massachusetts/USA.

Peter Massing

Dr. phil., Professor (em.) für Sozialkunde und Didaktik der Politik an der Freien Universität Berlin.

Michael May

Dr. phil., Professor für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Stefan Müller

Dr. phil. habil., Privatdozent für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Mirko Niehoff

Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter für Didaktik der politischen Bildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Norbert Neuß

Dr. phil. habil., Professor für Pädagogik der Kindheit an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Monika Oberle

Dr. phil., Professorin für Politikwissenschaft und Didaktik der Politik an der Georg-August-Universität Göttingen.

Heinrich Oberreuter

Dr. Dr. h.c., Professor (em.) für Politikwissenschaft an der Universität Passau und Direktor a. D. der Akademie für Politische Bildung in Tutzing.

Bernd Overwien

Dr. phil. habil., Professor (em.) für die Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel.

Annette Petri

Dr. rer. soc., Leiterin der Prälat-Diehl-Schule in Groß-Gerau.

Andreas Petrik

Dr. phil., Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kerstin Pohl

Dr. phil., Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Stefan Rappenglück

Dr., gesellschaftsführender Gesellschafter von Rappenglueck Simulations Berlin-München und Lehrbeauftragter an der Hochschule München. Bis März 2021 Vertretungsprofessor für Europäische Studien/Politikwissenschaft an der Hochschule München.

Sibylle Reinhardt

Dr. phil. habil., Professorin (em.) für Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Wolfgang Sander

Dr. phil. habil., Professor (em.) für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Armin Scherb

Dr. phil. habil., bis 2019 Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Annette Scheunpflug

Dr. phil., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Sophie Schmitt

Dr. rer. pol., Qualifikationsprofessorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Helmar Schöne

Dr. phil. habil., Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Marc Schoentgen

Dr., Direktor des Zentrums für politische Bildung in Luxemburg.

Lothar Scholz

Dr. rer. soc., Fortbildungsdezernent i. R. am Staatlichen Schulamt Darmstadt-Dieburg sowie Lehrerfortbildner und Seminarleiter.

Hannes Strelow

Gymnasiallehrer für die Fächer Politik-Wirtschaft und Geschichte an einem niedersächsischen Gymnasium.

Monika Waldis

Dr., Professorin und Leiterin des Zentrums für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA).

Georg Weißeno

Dr. phil. habil., Professor (em.) für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Alexander Wohnig

Dr. phil., Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen.

Béatrice Ziegler

Dr., Professorin (em.) für Geschichte und Geschichtsdidaktik und ehem. Leiterin des Zentrums für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA).

Bettina Zurstrassen

Dr., Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld.

Mit dieser Neuauflage wurde das Standardwerk der politischen Bildung vollständig überarbeitet. Zahlreiche neue Beiträge sind hinzugekommen, alle weiteren wurden aktualisiert. So präsentiert dieses Handbuch in bewährter Form und auf aktuellem Stand alle relevanten Grundlagen der politischen Bildung: fachliche Kontroversen, didaktische Prinzipien, inhaltsbezogene Aufgabenfelder, Akteurinnen und Akteure, Medien und Methoden. Fast 60 renommierte Autorinnen und Autoren bereiten das professionelle Wissen des Faches in kompakter Form auf und machen das Handbuch zu einer unentbehrlichen Grundlage für Studium, Weiterbildung und Berufspraxis.

Autorinnen und Autoren

Sabine Achour, Anja Besand, Matthias Busch, Paul Ciupke, Carl Deichmann, Joachim Detjen, Andreas Eis, Tim Engartner, Sebastian Fischer, Andreas Füchter, Susann Gessner, Muhammed Giraz, Markus Gloe, Michael Görtler, Thomas Goll, Hans-Georg Golz, Tilman Grammes, Benno Hafener, Katrin Hahn-Laudenberg, Dennis Hauk, Reinhold Hedtke, Inken Heldt, Thomas Hellmuth, Klaus-Peter Hufer, Ingo Juchler, Kerry J. Kennedy, Tetyana Kloubert, Andreas Kost, Christoph Kühberger, Hans-Werner Kuhn, Dirk Lange, Peter Levine, Peter Massing, Michael May, Stefan Müller, Norbert Neuß, Mirko Niehoff, Monika Oberle, Heinrich Oberreuter, Bernd Overwien, Annette Petri, Andreas Petrik, Kerstin Pohl, Stefan Rappenglück, Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander, Armin Scherb, Annette Scheunpflug, Sophie Schmitt, Helmar Schöne, Marc Schoentgen, Lothar Scholz, Hannes Strelow, Monika Waldis, Georg Weißeno, Alexander Wohnig, Béatrice Ziegler, Bettina Zurstrassen

ISBN 978-3-7344-1362-9



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



9 783734 413629

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.