

**Editorial**

„Den“ Politikunterricht kann es bereits aufgrund der Eigentümlichkeiten von Bildungsprozessen und der daraus folgenden Singularität der Planung und Durchführung von Unterricht nicht geben. Politische Bildung an Schulen ist aber zudem mit einer bemerkenswerten Vielfalt ihrer curricularen Rahmenbedingungen konfrontiert, die die Verschiedenartigkeit ihrer Praxen verstärkt. Die Beiträge zum Schwerpunktthema „Politikunterricht im Vergleich“ vermitteln Einblicke in die vielfältige Unterrichtskultur politischer Bildung und ihrer Ursachen auf Ebene der Lehrpläne.

*Matthias Busch* und *Tilman Grammes* laden dazu ein, sich mit der Unterrichtsgeschichte der politischen Bildung auseinanderzusetzen, um vergessene Pfade politischer Bildung didaktisch zu nutzen. Ihr Beitrag mündet in einem Aufruf zur Einsendung historischer Unterrichtsbeiträge, über die sicherlich viele POLIS-Leserinnen und Leser verfügen (vgl. S. 11).

*Mahir Gökbudak* und *Reinhold Hedtke* stellen das „Ranking Politische Bildung“ vor, mittels dem erstmals verglichen wurde, wieviel Unterrichtszeit die Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I den Fächern der politischen Bildung zugestehen.

*Cloé Gobert* und *Igor Martinache* aus unserem französischen Partnerverband (der Association des professeurs de Sciences Économiques et Sociales) beleuchten mit *Andrea Szukala* deutsch-französische Perspektiven integrativer Unterrichtsfächer der politischen Bildung.

*Franziska Hedinger* und *Claudia Schneider* zeigen am Beispiel der curricularen Situation in der Deutschschweiz, welche Chancen und Herausforderungen mit der Umsetzung der politischen Bildung im Geschichtsunterricht verbunden sind.

Die didaktische Werkstatt entfällt zugunsten eines Abdrucks der Stellungnahme der Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung zur geplanten Ausweitung des Programms „Demokratie leben“ sowie der Schaffung eines Demokratiefördergesetzes in der Zeitung. *Benedikt Widmaier* ordnet diese Entwicklungen für die POLIS ein.

Allen Autorinnen und Autoren herzlichen Dank für ihre Beiträge und allen Leserinnen und Lesern eine gewinnbringende Lektüre.

*Moritz Peter Haarmann*

# POLIS

## Politikunterricht im Vergleich

**Zeitung**

Kommentar: „Rechtsstaatsklassen“ ... Wie bitte? . . . . . 4

**Fachbeiträge**

*Matthias Busch, Tilman Grammes*

Wenn das Fach sein Gedächtnis (wieder-)entdeckt ... Warum eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der politischen Bildung lohnt 7

*Mahir Gökbudak, Reinhold Hedtke*

Was ist den Kultusministerien die politische Bildung an allgemein bildenden Schulen wert? Ergebnisse des ersten Rankings Politische Bildung in der Sekundarstufe I . . . . . 12

*Cloé Gobert, Igor Martinache, Andrea Szukala*

Der Weg der integrativen Sozialwissenschaften SES an französischen Schulen. Deutsch-französische Perspektiven . . . . . 16

*Franziska Hedinger, Claudia Schneider*

Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der fächerübergreifenden Umsetzung der politischen Bildung in der Schweiz innerhalb der Sekundarstufe I . . . . . 19

**DVPB aktuell****Impuls:**

*Katja Maurer*

Hilfe und Emanzipation. 50 Jahre medico-international. . . . . 22

**Termine** . . . . . 29

**Berichte**

Hessen: Was heißt Demokratieförderung? . . . . . 25

Mecklenburg-Vorpommern: Neuer Vorstand . . . . . 25

Nordrhein-Westfalen: Neue Homepage . . . . . 26

–: Anhörung im Hauptausschuss des Landtags . . . . . 27

Schleswig-Holstein: Wahl des Landesvorstands . . . . . 27

–: Jüdisches Leben heute. Migration und Integration . . . . . 27

Thüringen: Fach Gesellschaftswissenschaften auf dem Prüfstand . . . . . 28

–: DVPB baut zum achten Mal an der Schulbrücke Europa . . . . . 28

–: Politischer Stammtisch mit dem Bildungsminister . . . . . 29

Niedersachsen: 50 Jahre DVPB Niedersachsen . . . . . 30

–: Tag der Politischen Bildung: „Ist das noch Politische Bildung...“? . . . 30

**LITERATUR**

Rezensionen . . . . . 31

Vorschau / Impressum . . . . . 34



## „Rechtsstaatsklassen“ ... Wie bitte?

### Ein Kommentar

**Frankfurt.** Am 8. Mai 2018 haben sich in Frankfurt am Main die Vorsitzenden der CDU- und CSU-Landtagsfraktionen aus allen Bundesländern getroffen und einen Beschluss zur Sicherstellung des „gesellschaftlichen Zusammenhalts durch eine konsequente Asyl- und Integrationspolitik“ gefasst. Ein Punkt in dieser Initiative befasst sich auch mit der politisch-sozialen Bildung: „Die Integration derer, die in Deutschland bleiben können, hat – nicht zuletzt zur Wahrung des gesellschaftlichen Friedens – Priorität. Dazu gehört über den notwendigen Willen zum Spracherwerb hinaus auch die bundesweite Einführung von Rechtsstaatsklassen bzw. Wertekundeunterricht, um Flüchtlingen die Werte und Grundregeln unseres Rechtsstaates zu vermitteln. Sprach- und Wertevermittlung soll der Regelbeschulung vorgeschaltet sein und sind unabdingbare Voraussetzung für gelingend Integration.“

Die Reaktion der Presse im Umfeld der Fraktionsvorsitzendenkonferenz war von skeptischen Rückfragen gekennzeichnet: Warum Wertekunde-Unterricht nur für Flüchtlinge? Brauchen nicht auch viele autochthone Deutsche Wertevermittlung? Warum soll ein solcher Unterricht separat nur von Zugewanderten besucht wer-

den? Wäre es nicht besser, Einheimische und Zuflucht-Suchende würden zusammen lernen? Warum Wertekunde vor dem Regelbesuch von Schulen und nicht in ihnen? Warum Wertelernen durch Unterricht und nicht durch gemeinsame Erfahrungen im praktischen Zusammenleben? Sind Werte überhaupt als Wissen vermittelbar wie Mathe-Formeln?

Und was soll eigentlich der komische Name „Rechtsstaatsklassen“? Die Autoren haben ihn aus Hessen übernommen, wo seit einigen Jahren nicht Pädagogen sondern Juristen ehrenamtlich Schulungen für Flüchtlinge anbieten. Aber freiwillige Rechtskunde ist doch etwas Anderes als eine unabdingbare Pflichtvoraussetzung vor der Regelbeschulung! Und kennen die Urheber dieser Idee eigentlich § 3 (1) der geltenden Verordnung

über die Integrationskurse der Bundesanstalt für Migration: „Der Kurs dient der erfolgreichen Vermittlung ... von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland.“? Solche Lernangebote gibt es also schon längst.

Um nicht missverstanden zu werden: Alle Zuwanderer, die in Deutschland leben wollen, müssen die Werte des Zusammenlebens, wie sie im Grundgesetz niedergelegt sind, kennen lernen und in ihrem Verhalten respektieren. Aber gelingende Integration braucht bessere Ideen als „Rechtsstaatsklassen“.

*Hans-Joachim von Olberg*

Der 14. Bundeskongress Politische Bildung findet vom 07.-09. März 2019 in Leipzig statt und steht unter dem Titel "Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft". Veranstaltungsorte sind die Kongresshalle am Zoo sowie die Volkshochschule Leipzig.

Der nächste Bundeskongress Politische Bildung rückt näher! Ab sofort kann man sich über Programm und Anmeldeformalitäten informieren auf einer Internetseite der Homepage der Bundeszentrale: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/format/kongress-tagung/269250/14-bundeskongress-politische-bildung>. Mit dem Fortschritt der Planungen wird diese Seite Schritt für Schritt anwachsen.

## Aktuelle Entwicklungen der Demokratieförderung und der politischen Bildung

Benedikt Widmaier

In der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung haben Modellprojekte gegen Rechtsextremismus seit Mitte der 1990er Jahre bereits eine längere Tradition. Als Auslöser solcher Projekte können insbesondere die ausländerfeindlichen Ausschreitungen in Rostock-Lichtenhagen aber auch die Morde von Mölln und Solingen benannt werden.

Eine geradezu katalysatorische Wirkung für den Aufbau von Projekten gegen Rechtsextremismus hatten dann aber insbesondere die NSU-Morde. Der NSU-Untersuchungsausschuss des Bundestages hat 2013 in seinem Abschlussbericht eine kontinuierliche Unterstützung der Demokratieförderung empfohlen. Dabei solle insbesondere die präventive Bildungsarbeit gegen Rassismus und Rechtsextremismus weiterentwickelt werden: „Politische Bildung [sei deshalb zu] stärken statt [zu] kürzen. Politische Bildung ist Zukunftsvorsorge für unsere Demokratie.“

Ein wichtiger Schritt in diese Richtung war die „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ von 2016. Mit der Strategie sollen „Angebote, Strukturen und Verfahren, die demokratisches Denken und Handeln“ fördern, gestärkt und durch „entsprechende Bildungsprozesse“ angeregt werden. „Eine besondere Rolle spielt hierbei die politische Bildung.“ Zu einem der wichtigsten Instrumente in der politischen Durchsetzung der Strategie hat sich seither das Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ entwickelt.

Das noch junge Bundesprogramm „Demokratie leben!“ hat eine in mehrfacher Hinsicht dynamische Entwicklung hinter sich. Die Mittel des Programms sind zwischen 2016 und 2017 verdoppelt worden und auf 104 Mio. Euro angestiegen. Mit dieser enormen Ausstattung sind sehr schnell neue Strukturen auf allen politischen Ebenen aufgebaut worden. Auf der Ebene der Bundesländer sind seit 2015 aus den ehemaligen Landeskoordinierungsstel-

len der Vorläuferprogramme nun Landesdemokratiezentren geworden.

Auf der kommunalen Ebene sind (nach einschlägigen Informationen ca. 260) sogenannte „Partnerschaften für Demokratie“ in Städten und Kreisen aufgebaut worden. 35 Institutionen werden momentan in der „Förderung der Strukturentwicklung zum bundeszentralen Träger“ unterstützt, darunter sind bekannte Institutionen der rassismuskritischen Bildungsarbeit, wie die Amadeu Antonio Stiftung, aber auch neue Player, die eindeutig als Quereinsteiger zu bezeichnen sind.

Der letzte große Förderbereich im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ sind die sogenannten Modellprojekte. Das beginnt mit Demokratieprojekten in der Kinderbetreuung und im schulnahen Sozialraum, geht über Projekte gegen Hass im Netz, Prävention und Deradikalisierung im Strafvollzug und bis hin zu Themen wie Vielfalt in der Arbeits- und Unternehmenswelt. Es ist paradox, dass wir die präzisesten Informationen über das Programm „Demokratie leben!“ seit einigen Tagen aus der Antwort der Bundesregierung auf eine Anfrage der AfD im Bundestag haben (Drucksache 19/1012 vom 01.03.2018). Dort wird minutiös aufgelistet, welche Institutionen in den beiden letzten Jahren mit welchen Summen gefördert worden sind.

Neben dem Bundesprogramm haben heute fast alle Länder eigene Landesprogramme zu Bekämpfung und Prävention von (Rechts-)Extremismus aufgelegt. Beispielweise „Hessen – Aktiv für Demokratie und gegen Extremismus“, ein Programm für das pro Jahr 4,7 Mio. Euro bereitgestellt werden (vgl. dazu auch den Bericht der DVPB/Hessen in diesem Heft auf S. 25). Das Programm wird vom Hessischen Kompetenzzentrum Extremismusprävention (HKE) im Landespolizeipräsidium koordiniert. Dass sich der Blick einer Sicherheitsbehörde auf Aufgaben der politischen Bildung von dem der traditionell dort tätigen Institutionen unterscheidet, scheint nicht erstaunlich.

Gegen Ende der letzten Legislaturperiode des Bundestags bahnte sich an, dass die Struktur des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ durch ein „Demokratiefördergesetz“ in eine dauerhafte staatliche Förderung überführt werden sollte. Dafür lag seinerzeit bereits ein Gesetzesentwurf vor, der vom BMFSFJ auch den Trägern zur Diskussion weitergeleitet worden ist (vgl. dazu u.a.

Newsletter 10/2017 des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement). Im neuen Koalitionsvertrag ist von einem entsprechenden Gesetzesvorhaben nicht mehr die Rede, aber die neue Ministerin, Franziska Giffey, hat Ende April 2018 angekündigt, dass die Demokratieförderung ausgebaut und das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ über 2019 hinaus weiterlaufen soll.

Vor diesem Hintergrund ist auch die auf der folgenden Seite von POLIS dokumentierte Stellungnahme der Landeszentralen für politische Bildung von Ende Januar 2018 zu verstehen. Dort werden wichtigste fachliche Diskussionen angeregt, unter anderem über die starke (defizitorientierte) Ausrichtung der Demokratieförderung auf Extremismusprävention, die Entstehung von institutionellen Parallelstrukturen und die Gefahr, dass in diesen Strukturen die über Jahrzehnte aufgebauten Fachstandards der politischen Bildung unterlaufen werden könnten.



**Benedikt Widmaier**

wurde am 27. Februar 1958 geboren, ist Politikwissenschaftler und Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung „Haus am Mahlberg“ in Heppenheim. Er ist unter anderem 2. Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) und Mitglied im Bundesvorstand der DVPB.

Die Herausforderungen für die demokratische Entwicklung und den politischen Zusammenhalt in Deutschland sind erkennbar gewachsen. Der Bund hat deshalb in den letzten Jahren sowohl den Haushaltsansatz für die Bundeszentrale für politische Bildung als auch die Projektmittel für außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung deutlich erhöht. Welche Konsequenzen das für die Gesamt-Architektur der Förderung politischer Bildung hat, diskutieren B. Widmaier in diesem Text und die Zentralen für politische Bildung in ihrem Positionspapier auf der folgenden Seite.

Quelle: privat

## **Stellungnahme der Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung zu den Planungen der Bundesregierung zur Ausweitung des Programms „Demokratie leben“ und zur Schaffung eines Demokratiefördergesetzes**

1. Die Bereitstellung von mehr als 120 Mio. Euro von Seiten des Bundes für Angebote der politischen Bildung auf kommunaler, Länder- und Bundesebene ist sehr zu begrüßen und macht deutlich, wie groß der Bedarf an Angeboten der politischen Bildung angesichts der gesellschaftlichen und politischen Umbrüche ist. Zudem wird deutlich, wie sehr dieser Bereich – insbesondere als Folge staatlicher Konsolidierungsbemühungen - in den letzten Jahren finanziell unterausgestattet war und noch immer ist.

2. Ebenso ist es positiv, dass sich aufgrund der Sondermittel des Bundes seit 1998 ein Spektrum neuer Träger und Anbieter politischer Bildung entwickeln konnte. Diese leisten eine wichtige und notwendige Arbeit insbesondere in den Bereichen der Beratungsarbeit für die lokale Zivilgesellschaft und für Opfer rechtsextrem motivierter Gewalt. Politische Bildung verfolgt bereits seit Langem einen interdisziplinären Ansatz. Die neue Akteurslandschaft bietet Potenzial für Synergien und die gemeinsame Entwicklung neuer Handlungsansätze. Der rapide Aufwuchs der Programme innerhalb der letzten drei Jahre und die spezifische inhaltliche Ausrichtung der Bundesprogramme schaffen aber nach unserer fachlichen Einschätzung eine Reihe struktureller und inhaltlicher Probleme. Auf diese möchten wir hinweisen, auch weil wir davon ausgehen, dass diese nicht intendiert waren und sind.

3. Strukturelle Probleme: In den Bundesländern und auf kommunaler Ebene nehmen wir die Gefahr wahr, dass durch die Landesdemokratiezentren, die Modellprojekte und die lokalen Partnerschaften Parallelstrukturen unter dem Label „Demokratiepädagogik“ entstehen, die häufig sogar besser ausgestattet sind als die traditionell gewachsenen und dauerhaft angelegten Strukturen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und teilweise auch der Landeszentralen für politische Bildung. Zudem führt die Verpflichtung einer 20-prozentigen Ko-Finanzierung der Projekte

dazu, dass noch vorhandene lokale Mittel bzw. Landesmittel nicht mehr für eigene Schwerpunktsetzungen genutzt werden, sondern zur Absicherung der Angebote im Rahmen der Bundesprogramme und zur Einwerbung weiterer Bundesmittel verwendet werden.

Dies geht soweit, dass einzelne Träger von Modellprojekten als Konkurrenz zu langjährig geförderten Projekten des Landes auftreten, da sie mit Unterstützung der Bundesmittel ähnliche oder gleiche Angebote vorhalten. Für die Adressaten der Bildungsangebote, aber auch für viele Multiplikatorinnen und Multiplikatoren politischer Bildung (inklusive der Medien) führt dies zu einer verwirrenden Unübersichtlichkeit.

4. Inhaltliche Probleme: Politische Bildung ist immer Förderung der politischen Teilhabe und Prävention von problematischen Einstellungen und Handlungsweisen. In der über 60jährigen Geschichte der politischen Bildung in Deutschland hat sich eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die Einladung und Motivation zur Teilhabe bewährt. Angesichts der zunehmenden Abwendung von demokratischen Strukturen und Prozessen und angesichts der zunehmenden sozialen Ungleichheit politischer Teilhabe halten wir es für dringend geboten, in der politischen Bildung den Schwerpunkt auf die Förderung von politischer Teilhabe zu legen. Bestimmte Gruppen der Bevölkerung – insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene – kann politische Bildung nicht erreichen, wenn sie diese als „Demokratiegefährder“ adressiert. Politische Bildung leistet schwerpunktmäßig primäre Präventionsarbeit, indem sie die demokratischen Grundwerte und menschenrechtliche Normen verständlich macht und auf eine zivile demokratische Grundhaltung abzielt. Projekte und Maßnahmen, die ihre Schwerpunkte in der sekundären Prävention bzw. Intervention haben, können diese Aufgabe nicht bewältigen.

5. Einbindung der neuen Träger in die Fachdiskurse der politischen Bildung. Von der Förderung von Modellprojekten und „bundeszentralen“ Trägern haben zwar auch viele gut eingebundene Strukturen der politischen Bildung profitiert. Zugleich sind auch neue Trägerstrukturen entstanden, die zum Teil bisher nur unzureichend in die Fachdiskussionen der politischen Bildung, z. B. über bestehende Trägerstrukturen, eingebunden sind. Diese fehlende Einbindung kann auch nicht durch

die neu aufgebauten und oft ebenso wenig eingebundenen Landesdemokratiezentren aufgefangen werden. Wir sehen die Gefahr, dass die Qualitätsstandards bei einigen Trägern nicht gewährleistet sind und auf diese Weise in zahlreichen Angeboten die Fachstandards der politischen Bildung unterlaufen werden. Fachstandards wie der Beutelsbacher Konsens, die Interessen- und Erfahrungsorientierung (Subjektperspektive, Erschließung der Themen aus der Perspektive der Teilnehmenden), Handlungsorientierung, ein weit gefasstes Verständnis von Indoktrinationsverbot, Multiperspektivität und Überparteilichkeit sowie die Nicht-Neutralität der politischen Bildner müssen auch in den durch die Bundesprogramme geförderten Projekten und Maßnahmen eingehalten werden. [...]

6. Wir halten es aus fachlicher Sicht für einen Fehler, dass der starke Ausbau der Sonderprogramme des Bundes nicht einhergeht mit einer angemessenen Anpassung der Förderung bestehender Trägerstrukturen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene, z. B. der Förderung durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) sowie der Bereiche politische Jugendbildung und Jugendverbandsarbeit.

Wir appellieren daher dringend – auch im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Bundesprogrammes über das Jahr 2018 hinaus –, in folgenden Bereichen umzusteuern:

1. Nutzung der Mittel, um bestehende Strukturen der politischen Bildung dauerhaft zu stärken.
  2. Demokratieförderung nicht unter dem Zweck der Gefahrenabwehr, sondern als Einladung zur Mitgestaltung unseres demokratischen Gemeinwesens zu verstehen.
  3. Auch die Präventionsangebote weit zu fassen und sie nicht auf Intervention zu reduzieren.
  4. Einbindung der Bundesprogramme in die bestehenden Fachdiskurse der politischen Bildung und – soweit noch nicht geschehen – Beteiligung etablierter Akteure (z. B. der Landeszentralen) bei der Mittelvergabe und Evaluation von Projekten und Maßnahmen.
  5. Stärkung des Theorie-Praxis-Austauschs und Intensivierung der Forschung und Lehre im Bereich der nicht-schulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.
- (mehrheitlich verabschiedet auf der Leitungskonferenz der Zentralen am 29.01.2018)*





Matthias Busch, Tilman Grammes

## Wenn das Fach sein Gedächtnis (wieder-)entdeckt ... Warum eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der politischen Bildung lohnt

**„Politische Bildung ist so alt wie das  
Menschengeschlecht.“  
(Kurt Gerhard Fischer, 1970)**

### Zum Bedeutungsverlust der Theoriegeschichte innerhalb der politischen Bildung

Die Fach- und Professionalisierungsgeschichte gilt gemeinhin als wichtige Möglichkeit, die Selbstreflexion einer Disziplin zu stärken und das jeweilige Selbstverständnis durch das Angebot historischer Varianten lebendig und innovationsfähig zu halten. Auch in der Lehrerbildung wurde lange Zeit die Geschichte – genauer: die Ideengeschichte – des eigenen Faches und des Schulwesens als Ausgangspunkt eigener Professionalisierung betrachtet. Im „Pädagogischen Wörterbuch“ von 1931 empfiehlt der Herausgeber Wilhelm Hehlmann (1931, 220) auf die Frage „Wie studiert man Pädagogik?“ „von vornherein dringend“ das Studium über den „Zugang zu der Geschichte der pädagogischen Theorie und des Bildungswesens“. Ein Blick in aktuelle universitäre Curricula und Lehrbücher für den sozialwissenschaftlichen Unterricht lässt von dieser Tradition nur wenig erkennen. Heutige Lehramtsstudierende kennen historisch orientierte Einführungsverlesungen vielleicht noch aus dem Modul „Po-

litische Theorie“; in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist „Bildungsgeschichte“ ebenso wie Allgemeine Didaktik entsorgt. In der Politikdidaktik sind Angebote mit Titeln wie „Geschichte der politischen Bildung von 1945 bis zur Gegenwart“ (Universität Gießen) oder „Ideengeschichte und Konzepte der politischen Bildung“ (LMU München) selten. In den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten „Standards und inhaltlichen Anforderungen“ für die Lehrerbildung in Deutschland findet die Disziplingeschichte in den politikdidaktischen Studieninhalten keine Erwähnung. Auch in den Prüfungsordnungen der einzelnen Länder bleibt die geschichtliche Entwicklung – wenn sie überhaupt vorgesehen ist – oft auf die Zeit „nach 1945“ beschränkt.

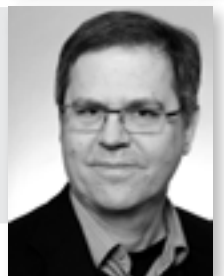
Das war nicht immer so: Mit Etablierung der universitären Politikdidaktik ab Ende der 1960er Jahre erschienen zahlreiche Lehrbücher, Quellensammlungen und Kompendien speziell für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und Lehramtsstudierenden. Eine „Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871 – 1965“ veröffentlichte beispielsweise 1965 Karl Borchering, Fachberater für politische Bildung der Stadt München. Nach der deutschen Wiedervereinigung 1989/90 galt die historisch orientierte „Politische Bildung in Deutsch-

land“ von Peter Massing und Hans-Werner Kuhn unter Mitwirkung von Werner Skuhr mit Quellenausügen und einleitenden Kommentierungen als Pflichtlektüre in der

Prof. Dr. Matthias Busch ist  
Professor für Didaktik der  
Gesellschaftswissenschaften  
an der Universität Trier,  
Fachbereich III.



Prof. Dr. Tilman Grammes  
ist Professor für Didaktik  
der sozialwissenschaftlichen  
Fächer an der Universität  
Hamburg, Fakultät für Erzie-  
hungswissenschaft.



universitären Lehrerbildung. Walter Gagels „Geschichte der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ in zwölf Lektionen, hervorgegangen aus einer Vorlesung an der Martin-Luther-Universität Halle im Sommersemester 1994, brachte es bis 2005 auf drei Auflagen.

### Die Theoriegeschichte als Erfolgsgeschichte des Status quo

Die wenigen Neuerscheinungen tradieren seitdem den Forschungsstand der frühen 1990er Jahre ohne den Anspruch, substantiell neue Perspektiven oder Erkenntnisse zur Fachgeschichte beitragen zu wollen (vgl. u.a. Detjen 2007/<sup>2</sup>2013, May/Schattschneider 2011). Diesen Befund bestätigt auch die aktuelle Themenausgabe „Politische Bildung“ der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* (vgl. Caruso/Schatz 2018 und die weiteren Beiträge darin).

Allen Publikationen gemeinsam ist hierbei die Tendenz, vornehmlich bildungspolitische Dokumente und Texte einiger weniger, als „Klassiker“ ausgemachter pädagogischer „Altmeister“ (Günther C. Behrmann) wie Theodor Wilhelm, Hermann Giesecke oder Bernhard Sutor zu berücksichtigen. Viele Historiographien datieren den Beginn einer institutionalisierten politischen Bildung zudem auf die Zeit nach 1945 und setzen erst mit Beginn der Re-Education-Politik ein (vgl. Gagel 2005; Sander/Steinbach 2014). Auch die bedeutsame Fachgeschichte in der DDR wird nur plakativ als Kontrastfolie erwähnt. Es überwiegt ein eklektischer, normativ-anachronistischer Zugriff auf die Vergangenheit der politischen Bildung. Die fachdidaktische Entwicklung wird deterministisch vorweggenommen und in holzschnittartiger Parallelisierung zu Phaseinteilungen der politischen Geschichte erzählt. Letztlich wird Theoriegeschichte als Erfolgsgeschichte des Status quo teleologisch instrumentalisiert und auf diese Weise reduziert auf die Bestätigung von bereits zuvor Gewusstem, ohne dass sie für neue Erkenntnis fruchtbar werden könnte.

Geschichtswissenschaftlichen Forschungsergebnissen und methodischen Standards können solche „Meistererzählungen“ nicht standhalten. Nur selten werden vorliegende Detailstudien der historischen Bildungsforschung und Geschichtswissenschaft interdisziplinär zur Kenntnis genommen und in die Überblicksdarstellungen integriert. Das in der Politikdidaktik überlieferte Bild vom obrigkeitstaatlichen Deutschen Kaiserreich ergänzt beispielsweise Margaret Lavinia Anderson in ihrer Arbeit „Lehrjahre der Demokratie“ um demokratiepädagogische Facetten, indem sie Erfahrungen demokratischer Kultur

und demokratische Lernprozesse u.a. in der Auseinandersetzung über Reichstags- und Kommunalwahlen weit vor 1918 rekonstruiert (Anderson 2009). Hans-Christian Harten untersucht in seiner Monographie „Himmlers Lehrer“ die heterogene Ausgestaltung weltanschaulicher Schulung in der SS zwischen 1933 und 1945. Es wird gezeigt, dass sich „moderne“, reformpädagogisch aufgeklärte Unterrichtsprinzipien durchaus mit nationalsozialistischem Eiferertum vertrugen“ (Harten 2014, 204), mithin ausgebildete Lehrpersonen in den Reihen der Waffen-SS um eine „kreative Unterrichtsgestaltung“ (ebd., 205) bemüht waren, in der statt Indoktrination und Drill Unterrichtsdiskussionen und selbständiges Arbeiten – wenn auch unter den Bedingungen der totalitären Diktatur nicht ergebnisoffen – praktiziert worden seien.

### Ansatzpunkte einer Unterrichtsgeschichte

Skeptiker werden bezweifeln, ob es für ein schwach etabliertes Nebenfach überhaupt

möglich ist, eine Unterrichtsgeschichte zu schreiben. Inzwischen erscheint es aber auf der Basis zahlreicher, allerdings verstreut vorliegender Einzelstudien lohnenswert, eine Gesamtdarstellung zu wagen, die Unterrichtsgeschichte aus dem Klassenzimmer heraus erschließt. Auf diese Weise kann die Entwicklung der Politikdidaktik nicht nur als normative Ideengeschichte orientiert an den „großen Konzeptionen“ und „Klassikern“, sondern auch als kollektiver Prozess der Wissenskstitution rekonstruiert werden. Didaktische Vorstellungen, Denkmuster und Praktiken entwickeln sich aus der Bildungspraxis in Auseinandersetzung mit Ideen und Theorieentwürfen. Die meisten Quellengattungen, aus denen sich Unterrichtsspuren rekonstruieren lassen, sind inzwischen Gegenstand von Spezialstudien geworden: (Stunden-)Präparationen, Unterrichtsreportagen und -berichte, Unterrichtsmedien, Schülermitschriften, Fotografien oder Filme. Sie ermöglichen eine Annäherung an eine Wissens- und Kulturgeschichte der politischen Bildung, die Erkenntnisse auf ganz unterschiedlichen Ebenen erzielen kann:

1.) *Ebene des Curriculum (Fach- und „Stoffgeschichte“)*: Das eigenständige Unterrichtsfach lässt sich mit seiner Praxis, seinen Methoden, Inhalten, Medien und Zielen bis ins Deutsche Kaiserreich zurückverfolgen. Neben der vielfach als Geburtsstunde des Staatsbürgerkundeunterrichts tradierten „Allerhöchsten Ordre“ Kaiser Wilhelms II. von 1890, in der dieser staatsbürgerliche Unterweisung gegen die „Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen“ forderte, lassen sich auch bürgerliche und sozialistische Positionen finden, in denen eine politisch-ökonomische Bildung als Voraussetzung für Emanzipation, wirtschaftliche Erfolge und individuelle Freiheitsrechte betrachtet wird.

In der Weimarer Republik ringen Politiklehrer und -lehrerinnen angesichts einer Radikalisierung gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen und einer Politisierung von Schule und Unterricht um didaktische Konzepte für einen sachlichen, der Demokratie adäquaten Politikunterricht. Wie soll mit antidemokratischen rechts- wie linksextremen Jugendlichen und Lehrkräften umgegangen werden? Wie ist eine „objektive“ Thematisierung ak-



Abb. 1: Die Geschichte der politischen Bildung in Deutschland reicht bis in die Weimarer Republik zurück. Titelblatt des „Zeitspiegels“, der zu aktuellen politischen Konflikten eine Presseauswahl für den Einsatz im Unterricht veröffentlichte, die nach dem Prinzip der „Kontradiktorik“ kontrovers zusammengestellt wurde.



Abb. 2: Im Januar 1950 berichtet die Wochenschau – damals noch im Format einer „Zeitung für die Jugend“ – u. a. über die Einführung von Politik als Pflichtfach in Hessen. Die Kernthese: „Der Angstruf: ‚Nun Politik auch noch in der Schule!‘ verstummt, wenn besorgte Eltern die Richtlinien gelesen haben (...)“

tueller politischer Konflikte möglich? Fachdidaktische Grundsätze, die gemeinhin als Erfindung der sozialwissenschaftlichen und didaktischen Wende der 1960er Jahre gelten – und in ihrer Umsetzung auch heutige Kolleginnen und Kollegen vor Herausforderungen stellen – wie das Kontroversgebot oder das Überwältigungsverbot, lassen sich bereits in der Weimarer Republik in ihrer Rolle als Abgrenzungskriterium bei der Konstitution einer eigenständigen Profession verfolgen (vgl. Busch 2016).

Auch zur Staatsbürgerkunde der DDR liegt bereits eine ausführliche Dokumentation und Interpretation vor (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006). Sie zeigt die paradoxen Anforderungsprofile einer sozialistischen Pädagogik auf den Ebenen von Bildungspolitik, Lehrerbildung, Unterrichtskommunikation und Perspektiven von Eltern, Schülern und Lehrern auf das Fach. Auch in der DDR gab es fachdidaktische Kontroversen.

Noch vor einem eigenständigen Unterrichtsfach werden Grundfragen gesellschaftlichen Zusammenlebens im 19. Jahrhundert im Religionsunterricht, der Heimatkunde,

Geschichte und den Sprachen verhandelt. Die Geschichte der politischen Bildung lässt sich daher auch als Unterrichtsprinzip, Methoden- und Stoffgeschichte rekonstruieren, eine Stoff- und Motivgeschichte politischer Bildung, wie sie als „Frenzel“ für die Literaturgeschichte bereits existiert. Die sich wandelnde Inszenierung unterschiedlicher Themengebiete wäre zu dokumentieren: Wie gestalteten und diskutierten beispielsweise Lehrende länderübergreifend zu Beginn des 20. Jahrhunderts oder in der Frühphase der EWG eine Europadidaktik oder die Thematisierung internationaler Friedensinitiativen? Wie werden Herausforderungen interkultureller Pädagogik politikdidaktisch bearbeitet – von der Integration ethnischer Minderheiten und „auslandsdeutscher“ Schüler nach dem ersten Weltkrieg, der Integration von Flüchtlingen in der „Ostpädagogik“ nach 1945, der Gastarbeiter-Pädagogik der frühen 1970er Jahre (vgl. Grammes 2010) oder als Frage der Beschulung von Kindern von Vertragsarbeitern aus sozialistischen Bruderländern in der DDR?

Das gilt auch für methodische Bauformen, z. B. für die Traditionen des Projektunterrichts (vgl. Händle 1999) oder für Unterrichtsprinzipien. Über das Prinzip genetischen Lernens promovierte der Leipziger Lehrer Friedrich Wilhelm Lindner bereits 1808.

2.) Ebene der Unterrichtsmedien: Diese Ebene wird traditionell von der Schulbuchforschung bearbeitet, die sich als *textbook studies* international etabliert hat und im Umfeld des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig fachdidaktisch bedeutsame Studien hervorbringt. Die Erweiterung zur Bildungsmedienforschung nimmt den *pictorial turn* auf. Unterrichtsmedien von der Schiefertafel über das Schulbuch bis hin zum 16-mm-Lehrfilm oder digitalen Erklärvideo beeinflussen und verändern Lehr-Lern-Prozesse und die Modellierung von Unterrichtsgegenständen. Bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts bildeten beispielsweise Schulwandbilder ein zentrales Unterrichtsmedium, das die Welt im Klassenraum repräsentierte, sie didaktisch und ideologisch präparierte (vgl. Zimmer 2017). Die fachdidaktischen Diskussionen in den 1920er Jahren zum Massenmedium „Radio“ – das es Schülerinnen und Schülern erstmals ermöglichte „in den Provinzstädten

... Ohrenzeuge geschichtlichen Geschehens zu sein“ (Kettel 1928, 534) – nehmen zahlreiche medienpädagogische Überlegungen aus späteren Debatten über das Fernsehen oder das Internet vorweg, da sie Politikvermittlung und mediale Partizipation von Jugendlichen ähnlich radikal veränderten wie heute *Twitter* oder *YouNow*. Neben Rundfunksendungen wie „Mikrofonbesuch beim Reichsgericht“ oder „Ein Tag an der Börse“ wurden so beispielsweise auch „Funklehrstunden“ mit ausgewählten „Sendeklassen“ übertragen oder Radiobeiträge von Jugendlichen selbst produziert, in denen sie von ihren Alltagserfahrungen oder von internationalen Ferienlagern berichteten (vgl. Busch 2016, 269ff.).

3.) Ebene der Lehrerinnen und Lehrer: Das Erkenntnisinteresse kann auch auf die „Politische Taktik der Politischen Didaktik“ (von Olberg 1996) gerichtet werden: Eine Verbandsgeschichte der Politiklehrerschaft beginnt – noch vor der Gründung eines Geschichtslehrervereins – 1909 mit der „Vereinigung der Politiklehrerinnen und Politiklehrer“ (vgl. Busch 2016, 269ff.).



Abb. 3: Ende der 1960er-Jahre erscheint die Wochenschau bereits als Zeitschrift in schulstufenspezifischen Ausgaben, die sich jeweils einem Schwerpunktthema widmen. „Leitthema“ der Ausgabe 4/1969 für die gymnasiale Oberstufe ist anlässlich der gerade gebildeten sozialliberalen Koalition „Die Regierung“.

nigung für staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes“ (vgl. von Olberg 2015), deren Arbeitsprogramm vorsah, „die einschlägige Literatur des In- und Auslandes sammeln, die parteipolitische Erziehung und deren Gefahren, sowie die Einrichtungen zur staatsbürgerlichen Erziehung im Auslandes sowie die Ansätze dazu im Inlande genau studieren, praktische Vorschläge zur Gestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichtes in allen Bildungsanstalten, in Heer und Marine, und endlich die vorhandenen Lehrmittel prüfen, gegebenenfalls neue gewinnen“ zu wollen (Hedler 1912, 203f.). Der internationale Erfahrung- und Wissensaustausch war – wenn auch unter anderen Bedingungen, die eine mehrmonatige Schiffs- und Studienreise in die USA mit sich brachte – damals wie heute Motor für didaktischen Kulturtransfer und Innovation. „Amerikafahrer“ brachten bis in die 1970er Jahre hinein immer wieder wichtige Impulse für demokratiepädagogische Schul- und Unterrichtsentwicklungen nach Deutschland (vgl. Koinzer 2011).

Unterrichtsentwürfe, Qualifikationsarbeiten im zweiten Staatsexamen und deren Bewertungen geben Einblick in Lehrerbildung und Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. Meier (2017) kann auf dieser Quellenbasis Praxisformen einer aktuellen kategorialen Konfliktanalyse für die Zeit vor 1933 dokumentieren!

Stimmt die provokante These, „dass wir im Rückblick auf 100 Jahre deutscher Geschichte einfach feststellen (müssen), dass deutsche Lehrer alles gelehrt haben, was sie lehren sollten“ (Behrmann 1997, 90)? Wie verhielten sich republikanische Lehrerverbände in Krisensituationen 1914 oder 1933? Wie reflektierten Lehrende ihre Rolle und Verantwortung als politische Bildner in verschiedenen politischen Systemen? Wie gelingt es Pädagoginnen und Pädagogen zu unterschiedlichen Zeiten, ihren Unterricht vor politischer Instrumentalisierung zu schützen und gesellschaftliche Einflüsse „in pädagogisch legitime Einflüsse“ zu transformieren (vgl. Benner 2014, 108ff.)? Politisches Auftreten und ideologische Ausrichtung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (vgl. Müller/Ortmeyer 2017) oder die zweifelhafte inhaltliche und personelle Entnazifizierung der deutschen Schulen nach 1945 (vgl. Bilski 2016) bilden historische Lehrstücke. Anhand

von Portraits widerständiger Pädagogen, wie etwa des Lehrers Heinz Schultz (Brandes 1993), können heutige Lehrkräfte ihre eigene politische Rolle und Verantwortung reflektieren. Eine systematische Studie zur Praxis der „Berufsverbote“ in den 1970er Jahren oder Fallstudien zum Umgang mit Lehrkräften an den demokratischen Rändern stehen noch aus.

4.) *Ebene der Lernenden*: Eine demokratiepädagogische Praxis der Schülermitverwaltung reicht bis ins 17. Jahrhundert zurück und wird im Kaiserreich zum Feld der Auseinandersetzung über den angemessenen Umgang der Generationen miteinander. Jugendbewegungen und schulische Partizipationskulturen stehen in einem Wechselverhältnis. Deshalb ist auf dieser Ebene der interdisziplinäre Austausch nicht nur mit der Historischen Bildungsforschung, sondern auch mit der historischen Jugendsoziologie und der politischen Kulturforschung erforderlich. Informelle Bildungsprozesse in der außerschulischen Jugendarbeit und schulische Lernkulturen können aufeinander bezogen werden. Eine bedeutsame Skizze von Hermann Giesecke (1980), die Geschichte von Jugendgenerationen mit der Entwicklung politischer Bildung in Bezug zu setzen, ist nicht weiterverfolgt worden.

Aus Schülerzeitungen der 1950er, 1960er und 1970er Jahre lässt sich ein Wandel von Schul- und Unterrichtskulturen erheben und die Wahrnehmung von Politikunterricht und Fachlehrkräften aus Perspektive von Lernenden – auch international vergleichend – rekonstruieren (vgl. Reh/Scholz 2012). Wie veränderten sich Kommunikationsweisen, das Lehrer-Schüler-Verhältnis oder das politische Selbstverständnis von Schülerinnen und Schülern? Wenn heute über „diagnostische Kompetenz“ nachgedacht wird, schafft die Beschäftigung mit der Methode des Soziogramms in der technokratischen Form einer 1970er Didaktik eine heilsame Distanz gegenüber den damit verbundenen Erwartungen an solche quasi medizinischen Zugriffe. Vergleichende Fallstudien von Formen des Schülerprotests, etwa gegen Preiserhöhungen im öffentlichen Nahverkehr, gegen Atomenergie oder militärische Interventionen, könnten eine Typologie des Umgangs an der Grenze von politischer Bil-

dung und Aktion vor dem Hintergrund des Überwältigungsverbots bieten. Wenn aktuell angesichts von Fundamentalismus unter Jugendlichen über Präventionsstrategien und Deradikalisierung nachgedacht wird, können vergleichende Diskursanalysen zu Situationen klärend wirken, in denen gesellschaftliche Krisenwahrnehmungen den Ruf nach politischer Bildung als „Feuerwehr“ und sozialpädagogischer Gesellschaftstherapie laut werden ließen, etwa angesichts der Wahrnehmung terroristischer Bedrohung im sog. Deutschen Herbst 1977.

### **Innovationspotential historischer Fachunterrichtsforschung**

Die Beispiele zeigen, dass historische Fachunterrichtsforschung über ein bloß antiquarisches Geschichtsinteresse hinausgeht und strukturelle Fragen politischer Bildung systematisch bearbeiten hilft. „Das geschichtliche Labor ... enthält gleichsam die Versuchsanordnungen, die Abläufe der Experimente, aus denen Nachfolgende lernen könnten. Wie in einer Computersimulation kann man jetzt im Schnelldurchgang gedanklich nachvollziehen, was ... Jahrzehnte gedauert hatte. Die Chance liegt darin, daraus Anwendungsmöglichkeiten zu entdecken, zu prüfen, anzunehmen oder zu verwerfen, ohne dass man erst die Irr- und Umwege beschreiten muss, über welche die Geschichte berichtet“ (Gagel 2005, 18). Historische Fachunterrichtsforschung fordert dazu heraus, eigene Praktiken, Vorstellungen und Paradigmen zu hinterfragen. Ihr Innovationspotential besteht darin, vergessene Alternativen, neue Perspektiven und Lösungsvarianten zu strukturellen fachdidaktischen Herausforderungen bereitzustellen. Auseinandersetzungen mit historischen Fällen schärfen zentrale Fragen der eigenen Profession und im – vielleicht befremdlichen – Vexierspiegel des Vergangenen kann das eigene Bekannte neu entdeckt werden.

Vor dem Hintergrund, dass die heutige Studierendengeneration um die Jahrhundertwende geboren worden ist, kann im historischen Fachunterricht als Spiegel von Gesellschaft die wechselvolle Geschichte des 20. Jahrhunderts vertieft angeeignet werden. Krisenhafte Situationen, wie zum Beispiel Systemwechsel, können als eine Art Wetzstein für jegliches fachdidaktische Denken



und seine Grenzen ein wichtiges Element in allen Phasen der Lehrerbildung darstellen. Historische Unterrichtsberichte und -reportagen, in denen Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht lebendig und detailliert erzählen – eine Kompetenz, die heute nur noch wenig trainiert wird –, zeigen, dass diese Textsorte einen geschärften Blick auf Fachunterricht fördern kann.

### Politikdidaktische Archive als Verbandsaufgabe

Als verbandspolitische Entwicklungsaufgabe steht nach wie vor die Einrichtung politikdidaktischer Archive an, in denen Unterrichtsreportagen, schriftliche Unterrichtsentwürfe, Wandbilder sowie andere alte und neue Medien gesammelt und für die Lehrerbildung aufbereitet werden.

Die Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung stellt schon jetzt online eine beachtliche Sammlung pädagogischer Fachzeitschriften, Handbücher und Lexika bereit. Schulwandbilder lassen sich über die Forschungsstelle Historische Bildmedien an der Universität Würzburg beziehen. An der Universität Trier werden seit diesem Jahr „Bildungsgeschichtliche Fundstücke zur historisch-politischen Bildung“ herausgegeben (vgl. Busch 2018). Einen anderen Zugang zum Sozialkundeunterricht ermöglichen sogenannte *educational documentaries* und filmische Darstellungen. Ein aktuelles Beispiel ist der Spielfilm „Das schweigende Klassenzimmer“ (Buch: Dietrich Garstka, 2018), der eine Abiturklasse in der DDR portraitiert, die sich anlässlich des Ungarischen Volksaufstands 1956 zu einer Schweigeminute für die Opfer im Unterricht entscheidet. Eine Dokumentation von Unterrichtsaufzeichnungen seit Ende der 1960er Jahre im Rahmen eines Medienportals des Deutschen Instituts für internationale Pädagogische Forschung wird künftig weitere Zugriffe für Forschung und Lehre eröffnen (Schluß/Jehle 2013). Wenn im digitalen Zeitalter Unterrichtsentwürfe nur noch als flüchtige digitale Medien bereitgestellt werden, wird nicht zuletzt die Dokumentation der Gegenwart zur neuen Herausforderung, damit die Zukunft des Faches nicht einmal geschichtslos sein wird.

**Sammelaufwurf:** Welche Verbandsmitglieder haben noch Einzelexemplare von (eigenen) schriftlichen Lehrprobenentwürfen, Praktikumsberichten („Didaktische Akte“) oder Zweite Staatsexamensarbeiten im Fach? Hinweise auf Bestände in Studienseminaren, beispielsweise aus den 1970er Jahren, sind willkommen! Bevor solche Dokumente in den Papierkorb wandern, bitte Original, Kopie oder Digitalisat senden/mailen an: Matthias Busch (buschm@uni-trier.de) oder Tilman Grammes (tilman.grammes@uni-hamburg.de).

### Literatur

- Anderson, M. L. (2009): Lehrjahre der Demokratie. Wahlen und politische Kultur im Deutschen Kaiserreich. Stuttgart.
- Behrmann, G. C. (1997): Staatsbürgerkunde in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Indoktrination im Schulunterricht. In: Gruner, P. (Red.): Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im PLIB: 6.-8.12.1995. Ludwigsfelde-Struveshof, S. 90.
- Benner, D. (2014): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Aufl. Weinheim, Basel.
- Bilski, A. (2016): Entnazifizierung des Düsseldorfer Höheren Schulwesens nach 1945. Demokratisierung und personelle Säuberung im Umfeld von Wiederaufbau und Reorganisation des Schulwesens einer Großstadt in der britischen Zone. Essen.
- Brandes, V. u. a. (Hg.) (1993): Erziehung zum kritischen Denken. Frankfurt/M.
- Busch, M. (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Busch, M. (Hg.) (2018): Projektarbeit in der Weimarer Republik. Unterrichtsreportage über eine Studienfahrt an der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, 1929. Bildungsgeschichtliche Fundstücke zur historisch-politischen Bildung. Heft 1. Universität Trier.
- Caruso, M./Schatz, S. J. (2018): Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: APuZ 13–14/2018, S. 4-11.
- Detjen, J. (2007/2013): Politische Bildung in Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.
- Gagel, W. (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden.
- Giesecke, H. (1980): Entwicklung der Didaktik des Politischen Unterrichts. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1. Reinbek, S. 501–547.

- Grammes, T. (2010): Gastarbeiter. Kleine Geschichte der Anfänge interkultureller politischer Bildung in der Bundesrepublik nach 1945. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelle Bildung. Schriftenreihe Bd. 1050. Bonn, S. 218–231.
- Grammes, T./Schluß, H./Vogler, H.-Jo. (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden.
- Händle, C. (1999): Politische Bildung in der Schule. In: dies./Oesterreich, D./Trommer, L.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe 1. Opladen, S. 13–68.
- Harten, H.-C. (2014): Himmlers Lehrer. Die Weltanschauliche Schulung in der SS 1933–1945. Paderborn.
- Hedler, A. (1912): Die Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung und ihre Veröffentlichungen. In: Die deutsche Schule 1912, 16. Jg., Heft 4, S. 201–210.
- Hehlmann, W. (Hg.) (1931): Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig.
- Kettel, P. (1928): Rundfunk im Geschichtsunterricht. In: Pädagogische Warte 1928, 35. Jg., S. 533–535.
- Koinzer, T. (2011): Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn.
- May, M./Schattschneider, J. (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Schwalbach/Ts.
- Meier, H. (2017): Staatsbürgerkundlicher Unterricht in der Weimarer Republik im Spiegel von Assessorenarbeiten der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln. Hamburger Studententexte Didaktik Sozialwissenschaften. Bd. 9. Universität Hamburg. (online frei zugänglich)
- Müller, S./Ortmeyer, B. (2017): Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933–1945. 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- Olberg, H.-J. von (1996): Politische Taktik der Politischen Didaktik. In: Weidinger, Dorothea/DVPB (Hg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Opladen, S. 50–60.
- Olberg, H.-J. von (2015): Die Gründung der ‚Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung‘ vor dem 1. Weltkrieg. In: POLIS 4/2015, S. 13–16.
- Reh, S./Scholz, J. (2012): Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren. In: Priem, K./König, G. M./Casale, R. (Hg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim u. a., S. 105–123.
- Sander, W./Steinbach, P. (Hg.) (2014): Politische Bildung in Deutschland – Profile, Personen, Institutionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schluß, H./Jehle, M. (Hg.) (2013): Videodokumentation von Unterricht – Historische und vergleichende Zugänge zu einer Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden.
- Zimmer, E. (2017): Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlages Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn.

Mahir Gökbudak, Reinhold Hedtke

## Was ist den Kultusministerien die politische Bildung an allgemein bildenden Schulen wert?

### Ergebnisse des ersten Rankings Politische Bildung in der Sekundarstufe I

Im Zeitungsteil von POLIS 01/2018 wurde die Studie „17 Minuten Redezeit, 20 Sekunden Politik“ vorgestellt, mit der die Autoren dieses Beitrags für den Sekundarbereich I in Nordrhein-Westfalen den quantitativen Anteil politischer Themen in den Lehrplänen der Unterrichtsfächer der politischen Bildung ermittelt haben.

Mit dem aktuellen Beitrag leisten Mahir Gökbudak und Reinhold Hedtke eine Vorstellung und Einordnung des „Rankings Politische Bildung“. Mit dieser Studie wurde das erste Mal interföderal verglichen, welchen quantitativen Anteil die Unterrichtsfächer der politischen Bildung an den Stundentafeln der Sekundarstufe I einnehmen.

Das Ranking Politische Bildung 2017 beantwortet die Doppelfrage danach, welche Bedeutung das Schulfach der politischen Bildung im gesamten Bildungsgang einer Schulform hat und wie diese Schulform im Vergleich der Bundesländer abschneidet. Die

„Faktensammlung zur politischen Bildung in Deutschland“ von Andreas Kalina und der „Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen“ von Anja Besand (Lange 2010; Kalina 2014; Besand 2014). Dirk Lange untersucht viele Aspekte der politischen Bildung, die er in einem multidimensionalen, gewichteten Länderranking zusammenfasst. Anja Besand legt eine umfassende und detaillierte Studie vor, ohne jedoch Stundentafeln, Fächern und Curricula der politischen Bildung zu vergleichen. Lange und Kalina präsentieren auch Daten für politische Bildung in der Sekundarstufe I. Aber keine der Studien bietet einen Indikator, der die genannte Doppelfrage beantwortet.

und ggf. die Verteilung auf die Jahrgangsstufen vor. Kernlehrpläne beschreiben die inhaltliche Grundstruktur. Die Umsetzung in der Schulpraxis kann zum Teil sehr stark von diesen ministeriellen Normierungen abweichen. Die endgültige Verteilung der einzelnen Fächer auf die Jahrgangsstufen wird von den Schulleitungen und ggf. den Schulkonferenzen beschlossen. Die Fachkonferenzen und Lehrkräfte verantworten wiederum die Umsetzung der Lehrpläne im Unterricht. Im Schulalltag kann dies bedeuten, dass ein Leitfach innerhalb eines Bundeslandes unterschiedlich zeitlich und inhaltlich im Unterricht verankert ist. Auch der divergierende persönliche Einsatz an Schulen entscheidet über die Qualität des Leitfaches der politischen Bildung. Zu nennen ist hier unter anderem ein überdurchschnittlich hoher Anteil an fachfremd erteiltem Unterricht und ein anzunehmender überdurchschnittlich hoher fachspezifischer Unterrichtsausfall. Damit kann es an mehreren systemischen Stellen zu deutlichen Diskrepanzen zwischen formalen Vorgaben und Realisierung in der Praxis kommen.

Zudem fällt auf, dass Schulfachbezeichnungen nicht immer die inhaltlichen Schwerpunkte der entsprechenden curricularen Vorgaben widerspiegeln. So kommt es vor, dass politische Inhalte in einem Fach mit der offiziellen Bezeichnung Politik nur einen vergleichsweise geringen Stellenwert haben. Schließlich kann im Vergleich innerhalb eines Bundeslandes das Leitfach für die politische Bildung relativ zum Fächerdurchschnitt schwach mit Wochenstunden ausgestattet sein.

Deshalb entwickelt das Ranking Politische Bildung 2017 den einfachen quantitativen Indikator der Stundentafelquote und berechnet sie für die Sekundarstufe I. Allgemein gibt die Stundentafelquote an, wie hoch der prozentuale Anteil eines Schulfaches an der in der Stundentafel für eine Schulform festgelegten Gesamtwochenstundenzahl eines Bildungsgangs ist. Das Ranking Politische Bildung misst und vergleicht die Stundentafelquote für das obligatorische Leitfach der politischen Bildung am Gymnasium und an weiteren Schulformen.

Wenn man ein bundesweites Ranking der Position der schulfachlich organisierten politischen Bildung in den Stundentafeln der Sekundarstufe I erstellen will, braucht man einen einfachen, quantifizierenden Indikator.

#### Stundentafeln verkörpern Politik

Stundentafeln geben nur den quantitativen Umfang des Leitfaches der politischen Bil-

schulische politische Bildung der 16 Bundesländer ist divers, komplex und nicht selten auch intransparent. Das Ranking Politische Bildung reduziert diese Diversität auf das dafür zugeordnete Schulfach (Leitfach), auf die Stundentafelwochenstunden des Faches sowie auf den prozentualen Anteil an der Gesamtsumme der Kontingenzstunden eines ganzen Bildungsgangs (Stundentafelquote).

Es existieren zwar einige aufschlussreiche Studien zur politischen Bildung im Bundesländervergleich: der „Monitor politische Bil-

Mahir Gökbudak ist Lehrer im Hochschuldienst an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften.



Prof. Dr. Reinhold Hedtke ist Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie an der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.



So positionieren sich beispielsweise sowohl Nordrhein-Westfalen als auch Schleswig-Holstein im Ranking der Stundentafelquoten überdurchschnittlich gut. Das allein lässt jedoch keineswegs eindeutige Rückschlüsse auf die Stundenplanpraxis zu. Denn in Schleswig-Holstein wird z. B. lediglich für das Fach Religion in der Sek-I-Stundentafel eine Mindeststundenzahl festgelegt, nicht jedoch für das Leitfach der politischen Bildung (Weltkunde bzw. Wirtschaft/Politik). Die Schulen sind nicht einmal dazu verpflichtet, politische Bildung in der gesamten Sekundarstufe I überhaupt auf den Stundenplan zu setzen. Weil die jeweiligen Schulen in der Stundenplangestaltung ungebunden sind, kann es sein, dass Politikunterricht trotz höherer Stundentafelquote faktisch vergleichsweise seltener stattfindet, selbst wenn die Zuteilung der Stundentafelquote höher angesetzt sein sollte als in anderen Bundesländern, die dafür jedoch eine obligatorische Stundenzahl für Politik definieren. Forschungsprojekte, die das erfassen, stehen noch aus.

Die oben genannten Abweichungen und Relativierungen in der Praxis der Schulen machen deutlich, dass die Positionierung anhand der Stundentafelquote keine Aussage darüber erlaubt, wie sich die politische Bildung in der Praxis der Schulen niederschlägt. Aus ei-

nem relativ guten Abschneiden im quantitativen Bundesvergleich der Stundentafelquoten kann man somit nicht auf die tatsächliche Praxis der politischen Bildung schließen. Dass die Schulpraxis in der Realität die Positionierung anhand der Stundentafelquote übertrifft, ist jedoch unwahrscheinlich. In der Regel wird der Gesamtrahmen der Kontingentstunden von den Schulleitungen nicht überschritten und der Umfang, den die Stundentafel für das Leitfach der politischen Bildung im Stundenplan vorsieht, auch nicht erhöht.

Dennoch ist die Stundentafelquote bildungspolitisch ein hoch relevanter Indikator. Sie belegt die rechtlich verbindlichen bildungspolitischen Vorgaben für die Verteilung von obligatorischer Lernzeit in Form der Ausstattung von Schulfächern mit Wochenstunden und zeigt somit auf, welchen Stellenwert die Bildungspolitik dem Leitfach der politischen Bildung zumisst. Im Ländervergleich weist die Analyse der Stundentafelquote nach, dass sich die Landesregierungen unterschiedlich stark für die politische Bildung in Schulen einsetzen.

### Ergebnisse aus dem Ranking für politische Bildung 2017

Bezogen auf das Gymnasium ergibt die empirische Analyse eine klar strukturierte Rang-

ordnung im Hinblick auf die politische Bildung innerhalb der Stundentafel. Die Struktur besteht aus einer kleinen Gruppe von weit hinter den Median zurückfallenden Ländern, einem breiten Mittelfeld, einer ambitionierten Gruppe sowie einer kleinen Spitzengruppe (Übersicht 1).

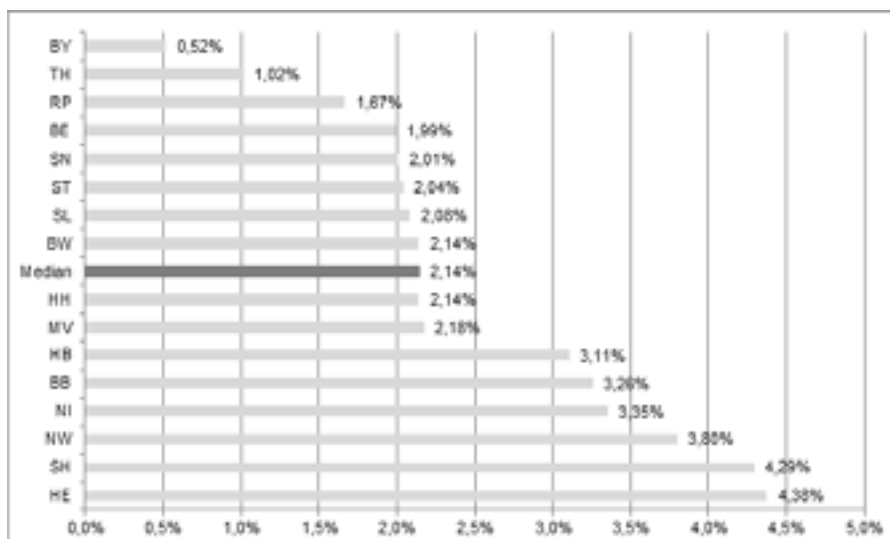
Die Schlusslichter Bayern und Thüringen liegen sehr weit unterhalb des Medians. Sie räumen der politischen Bildung in ihren gymnasialen Stundentafeln vergleichsweise sehr geringen Wert ein. Zu dieser unterdurchschnittlichen Gruppe gehört auch Rheinland-Pfalz.

Mit recht ähnlichen Werten rangieren Berlin, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Saarland, Baden-Württemberg, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern im Mittelfeld. Bremen, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen heben sich durch eine vergleichsweise gute Verankerung des Leitfaches in die Stundentafel deutlich davon ab. Im Ländervergleich sind Schleswig-Holstein und Hessen weit oben anzusiedeln.

Für die politische Bildung gewährt die bayerische Staatsregierung ihren Gymnasiastinnen und Gymnasiasten weniger als ein Achtel dessen, was die Landesregierungen von Schleswig-Holstein und Hessen ihren Lernenden im gymnasialen Bildungsgang anbieten. Selbst im Vergleich zum Drittschlechtesten bietet Bayern nur ein Drittel der Wochenstundenanteile.

Auch im gymnasialen Jahrgangsstufenvergleich zeigen sich erhebliche Unterschiede im Einsatz von politischer Bildung im Bildungsgang. Die vier Länder Bayern, Saarland, Sachsen und Thüringen beginnen mit dem Politikunterricht erst ab Klasse 9. Bayern startet erst in Jahrgangsstufe 10 und liegt damit abgeschlagen auf dem letzten Platz. Für Bayern und Thüringen fällt auf, dass sie sowohl beim Ranking nach Stundentafelanteilen als auch bei der zeitlichen Platzierung von den anderen Bundesländern abgehängt sind. Auch Sachsen und das Saarland erweisen sich als nur wenig besser. Gemäß dieser beiden Kriterien sind diese vier Bundesländer die eindeutigen Schlusslichter in der politischen Bildung in Deutschlands Sekundarstufe I.

Erweitert man nun die Analyse auf die gesamte Sekundarstufe I über die verschiedenen Schulformen hinweg, kommt es zu keinen großen Verschiebungen bei den Rangplätzen



Übersicht 1: Stundentafelquoten für politische Bildung am Gymnasium (Sekundarstufe I)

Eigene Berechnung. Wochenstundenanteile des Leitfachs in Prozent der Gesamtstunden der Kontingentstundentafeln (vgl. Gökbudak/Hedtke 2018: 2f.). Länderkürzel: BB Brandenburg, BE Berlin, BW Baden-Württemberg, BY Bayern, HB Bremen, HE Hessen, HH Hamburg, MV Mecklenburg-Vorpommern, NI Niedersachsen, NW Nordrhein-Westfalen, RP Rheinland-Pfalz, SH Schleswig-Holstein, SL Saarland, SN Sachsen, ST Sachsen-Anhalt, TH Thüringen.

(Übersicht 2). Zu den insgesamt Schlechtesten gehören Bayern, Thüringen, Berlin und Rheinland-Pfalz, zu den Unterdurchschnittlichen fast gleichauf Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Das etwas überdurchschnittliche Mittelfeld bilden Baden-Württemberg und das Saarland. Die Gruppe der Ambitionierten besteht aus Brandenburg, Niedersachsen und Bremen. Die Spitzengruppe besetzen Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

Bildungspolitisch zeigt das Ranking für das Gymnasium, dass die Bundesländer weit von einer gemeinsamen Vorstellung entfernt sind, welche Wertschätzung dem Leitfach der politischen Bildung in der gymnasialen Stundentafel zukommen soll.

In vorsichtiger Annäherung lässt die quantifizierte schulfachliche Verankerung politischer Bildung in den Stundentafeln drei bildungspolitische Kulturen erkennen:

1. Die Kultur der Vernachlässigung politischer Bildung bewertet deren Leitfach als deutlich weniger wichtig als andere Schulfächer. Sein Stundentafelanteil fällt weit hinter den Bundesdurchschnitt zurück. Für die gesamte Sekundarstufe I liegt eine solche Vernachlässigungskultur offensichtlich in Bayern, Thüringen, Berlin und Rheinland-Pfalz vor, für das Gymnasium in Bayern, Thüringen und Rheinland-Pfalz und für die nicht-gymnasia-

len Schulformen in Berlin und Bayern. Diese Vernachlässigungskultur findet sich in gut einem Viertel aller Bundesländer.

2. In der gegenpoligen Anerkennungskultur erhält die schulische politische Bildung überdurchschnittliche Stundentafelanteile. Die vergleichsweise höchste quantitative Anerkennung für die gesamte Sekundarstufe I und für das Gymnasium zeigen demnach Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Hessen. Mit deutlichem Abstand folgen Bremen, Niedersachsen und Brandenburg. Ein gutes Drittel der Länder pflegt eine Anerkennungskultur der politischen Bildung.
3. Die Kultur der Mittelmäßigkeit schenkt der politischen Bildung an Schulen im Ländervergleich nur wenig Beachtung. So sieht das immerhin ein gutes Drittel der Bundesländer: Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg und das Saarland.

Das Ranking liefert einen wichtigen Beitrag für die Einschätzung der Bedeutung des Leitfachs für die politische Bildung in allen 16 Bundesländern an Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen in der Sekundarstufe I. Die Ergebnisse dieser Untersuchung münden in der Unterscheidung der drei oben charakterisierten bildungspolitischen Kulturen.

Auch die Studien von Lange und Kalina konnten keine einheitliche Kultur der politischen Bildung in Deutschland feststellen. Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein sind in der Gruppe der fünf diesbezüglich besten Länder vertreten. Bayern, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen schneiden übereinstimmend unterdurchschnittlich ab.

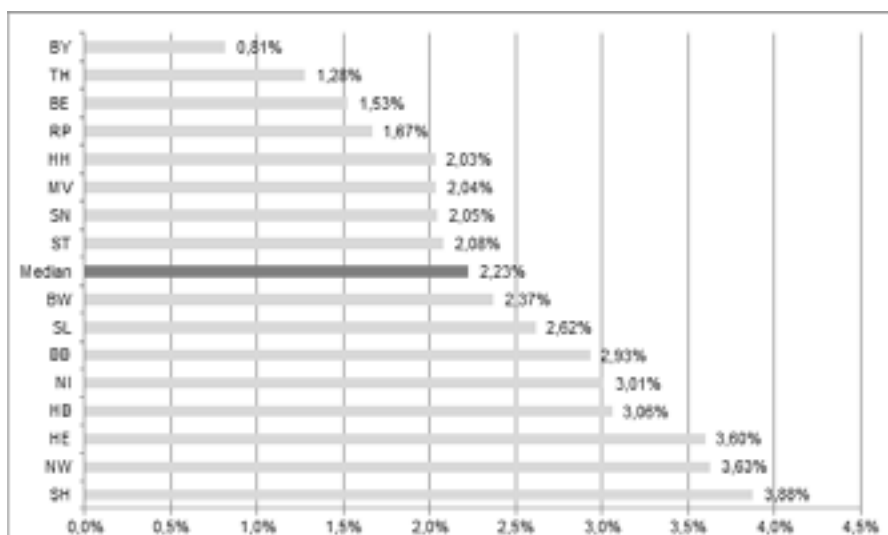
Die Ergebnisse der drei Studien von Gökbudak/Hedtke, Lange und Kalina können dahingehend interpretiert werden, dass die Bundesländer weit von einer gemeinsamen Bewertung der Bedeutung politischer Bildung an Schulen entfernt sind und in Deutschland sehr unterschiedliche Kulturen der Anerkennung von politischer Bildung herrschen.

Um festzustellen, ob es sich um stabile bildungspolitische Kulturen oder um kontingente Ergebnisse politischer Prozesse handelt, sind weitere Überprüfungen durch detailliertere Länderstudien nötig.

### Politische Bildung und das Fach Geschichte

Ganz ähnlich wie Lange und Kalina berechnen auch wir bei Fächerverbänden zunächst einen Bruttowert, aus dem wir dann die Stundenvorgaben für andere Fächer wie Geschichte herausrechnen, bevor wir die Prozentwerte bestimmen (Gökbudak/Hedtke 2018: 11–27).

Die Kultusministerien von Ländern, die der politischen Bildung im Bundesvergleich überdurchschnittlich wenige Stundentafelstunden zusprechen, verweisen nicht selten darauf, dass politische Bildung nicht nur im dafür zuständigen Schulfach stattfinden müsse, sondern eine fächerübergreifende Aufgabe innerhalb des gesamten Schulalltags sei. Besonders häufig wird angeführt, dass auch das Fach Geschichte einen politischen Bildungsauftrag habe, man also einen Teil der Stunden dieses Faches der politischen Bildung zurechnen müsse (vgl. dazu auch die von Franziska Hedinger und Claudia Schneider dargestellte Situation der politischen Bildung in der Schweiz: S. 19ff. dieser POLIS). Abgesehen davon, dass es unseres Wissens bisher noch keine empirischen Studien dazu gibt, an welcher Stelle und wie umfangreich das in den Curricula und auch in der Lehrerbildung für Geschichte eingebunden ist, kann das Ranking Politische Bildung um die Stundentafelanteile des Faches Geschichte ergänzt werden (siehe Übersicht 3).



Übersicht 2: Stundentafelquoten für politische Bildung in der Sekundarstufe I im Schulformdurchschnitt

Eigene Berechnung. Wochenstundenanteile des Leitfachs in Prozent der durchschnittlichen Gesamtstunden der Kontingenzstundentafeln der erfassten Schulformen (vgl. Gökbudak/Hedtke 2018: 5 f.). Länderkürzel siehe Übersicht 1.



Rangplatz im Ranking PB	Land	Leitfach der politischen Bildung	Stundentafelwochenstunden			Anteil PB an Summe (%)
				Geschichte	Summe Leitfach PB + Geschichte	
16	Bayern	Sozialkunde	1	9	10	10%
15	Thüringen	Sozialkunde	2	8	10	20%
14	Rheinland-Pfalz	Sozialkunde	3	7	10	30%
[...]						
3	Nordrhein-Westfalen	Politik/Wirtschaft	6	6	12	50%
2	Schleswig-Holstein	Wirtschaft/Politik	7	7	14	50%
1	Hessen	Politik und Wirtschaft	7	7	14	50%

Übersicht 3: Das Verhältnis von Politik und Geschichte am Gymnasium

Eigene Berechnungen, Jahrgangsstufen 5-10 bzw. 5-9; SH aufgerundet.

Wie verändert sich das Gesamtbild, wenn das Fach Geschichte eingebunden wird?

In den Bundesländern Bayern, Thüringen und Rheinland-Pfalz, die am unteren Ende des Rankings für das Gymnasium rangieren, verbessert sich die Position der politischen Bildung relativ betrachtet dadurch nicht. Zum einen bleibt der prozentuale Anteil des Faches der politischen Bildung an der Gesamtstundenzahl der beiden Fächer gering. Zum anderen entfallen bei den Ländern der Spitzengruppe in der Summe deutlich mehr Stunden auf die beiden Unterrichtsfächer Geschichte und Politik zusammen als bei den niedrig rangierenden Ländern – bei den beiden besten Bundesländern sind es sogar zwei Fünftel mehr. Das zeigt, dass es in den Stundentafeln der Länder, die beim Politikunterricht besonders schlecht dastehen, auch um die historisch-politische Bildung insgesamt vergleichsweise schlecht bestellt ist.

### Politische Bildung an Schulen stärken

Stundentafelquoten stellen Vergleichswerte dar, aber sie erfassen nur die ministeriellen Vorgaben für die Verteilung von Wochenstunden auf Fächer, nicht jedoch die Praxis der politischen Bildung. Das Ranking macht folglich auch nur Aussagen über die formal festgelegte Stundenanzahl, sagt aber nichts über die inhaltliche Qualität und die tatsächliche Umsetzung in den jeweiligen Bundesländern aus. Um festzustellen, ob die schulfachlich organisierte politische Bildung gut aufgestellt ist, sind detaillierte Länderstudien nötig – einige Aspekte für Nordrhein-Westfalen haben wir dazu in POLIS 1-2018 präsentiert.

Hohe nationale Rangplätze relativieren sich im internationalen Vergleich. Das zeigen Vergleichsstudien wie die International Civic and Citizenship Education Study 2016 (ICCS) – an der aus Deutschland nur Nordrhein-Westfalen teilgenommen hat. Für eine Demokratie ist es wichtig, die politische Bildung junger Menschen von ihrer sozialen Herkunft zu entkoppeln. In dieser Hinsicht schneidet nur Bulgarien schlechter ab als NRW; auch beim politischen Wissen erreichen Schülerinnen und Schüler in NRW im europäischen Vergleich nur ein unterdurchschnittliches mittleres Niveau (Hahn-Laudenberg/Abs 2017, S. 108). Relativ zu Westeuropa und Skandinavien sind in NRW sowohl das „Verständnis für politische Prozesse und Zusammenhänge“ als auch die politische Urteilskompetenz schwächer (ebd., S. 97). Für ein Land, das national in der Spitzengruppe rangiert, bleibt also in der schulischen politischen Bildung noch sehr viel zu tun.

Inbesondere bei Lernenden mit niedrigerem sozioökonomischem Status, fördert politisches Wissen aus dem Unterricht gesellschaftlich-politisches Interesse. Echte und relevante Mitbestimmung in der demokratischen Schule verstärken dieses Interesse noch, denn durch Diskussionsanlässe wurde das Interesse der Lernenden an gesellschaftlichen und politischen Themen positiv beeinflusst.

Diesen positiven Zusammenhang zwischen offenem Diskussionsklima in Unterricht und Schule und der erwarteten bürgerschaftlichen Partizipation, konnte die Studie statistisch signifikant bei 19 von 24 Ländern aufzeigen.

Um Grundlagen für die Demokratie in Politik und Gesellschaft zu schaffen und diese gut belegten Zusammenhänge zu stärken, sollte es bildungspolitisch ein wichtiges Anliegen sein, die politische Bildung in Schulen nicht zu vernachlässigen!

### Literatur

- Besand, A. (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Schwalbach/Ts.
- Gökbudak, M./Hedtke, R. (2017): 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers, 6. Bielefeld.
- Gökbudak, M./Hedtke, R. (2018): Ranking Politische Bildung 2017. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I. Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers, 7. Bielefeld, Heft 2-2018.
- Gökbudak, M./Hedtke, R. (2018): Politische Bildung in der Sekundarstufe I. Ein Bundesländervergleich. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (i. E.).
- Hahn-Laudenberg, K./Abs, H. J. (2017): Politisches Wissen und Argumentieren. In: Abs/Hahn-Laudenberg (Hrsg.), Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, New York, 77–111.
- Kalina, A. (2014): Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der politischen Bildung in Deutschland. 2. Aufl. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Lange, D. (2010): Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schulz, W. et al. (2017): Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report. Amsterdam.

Cloé Gobert, Igor Martinache, Andrea Szukala

## Der Weg der integrativen Sozialwissenschaften SES an französischen Schulen

### Deutsch-französische Perspektiven

Aus der Perspektive einer Politik der politischen und ökonomischen Bildung sind internationale Vergleiche sehr hilfreich, um allgemeine Tendenzen der curricularen Steuerung in den zunehmenden globalisierten und

sprechenden Fächer im Westdeutschland der sechziger Jahre, in unmittelbarer Verbindung mit der rasanten zentralstaatlich vorangetriebenen Modernisierung der französischen Wirtschaft (Planifikation) und Gesellschaft in jener Zeit gesehen werden. Dieser Prozess wurde bildungspolitisch durch eine massive Bildungsexpansion erweitert, die hier vor allem mit der Öffnung des Gymnasiums verbunden war.

Die bildungspolitische Steuerung in Frankreich erfolgt, anders als im deutschen Bildungsföderalismus, zentral über das Pariser Ministerium *Education Nationale*, wo die landesweit einheitlichen Lehrpläne entwickelt werden. Als eines der jüngsten Schulfächer wurden 1967 die „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ (SES) im Schwerpunkt (Filière) B des Gymnasiums eingeführt. Die integrativen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind also nicht in allen Zweigen des Gymnasiums präsent und tragen als ein Fach unter mehreren zur Politischen Bildung französischer Schülerinnen und Schüler bei.<sup>1</sup>

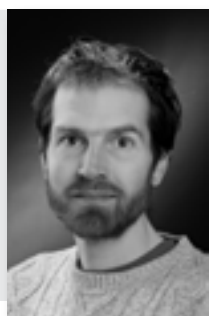
alwissenschaften selbstständig als Mittel der Kritik anzuwenden. Dafür erscheinen zwei Voraussetzungen elementar: Zum einen werden Inhalte nicht aus der Sicht einzelner akademischer Disziplinen thematisiert, sondern als „Gegenstände“, die bereits im öffentlichen Raum vorhanden sind (Bevölkerung, Familie, Arbeit, Staat etc.). Jedes dieser fachlichen Objekte zwingt Lehrkräfte dazu, sich ihnen über verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen zuzuwenden (zum Beispiel der Ökonomie, Soziologie, Geschichte, Anthropologie oder der Politikwissenschaft). Eine weitere Besonderheit ist die aktivierende Didaktik des Faches, die die Schülerinnen und Schüler zu Akteuren ihres eigenen Lernprozesses macht. Sie arbeiten sozialwissenschaftlich an Originaldokumenten und werden so in einen ständigen Dialog über die sozio-ökonomische Aktualität einbezogen. Der Frontalunterricht, der im französischen Gymnasium der sechziger Jahre bestimmend war (und manchmal auch heute noch ist), wurde damit auf curricularer Ebene überwunden.

Diese beiden Aspekte werden in Frankreich als zentral für eine politische Bildung in der Schule hervorgehoben: Den Schülerinnen und Schülern wird bewusst, dass wissenschaftliches Wissen konstruiert ist und dass Sozialwissenschaften auch zwischen den Forscherinnen und Forschern kontrovers sind – denn die Lernenden nutzen zu ihrem Wissensaufbau sozialwissenschaftliche Methoden (z. B. statistische Analysen, Beobachtung, Interview). Zudem können die Schülerinnen und Schüler aus ihrem sozialen Kontext heraustreten, wenn sie verstehen, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit bestimmten Methoden sozioökonomische Probleme beschreiben und erklären, ohne dass dies heißt, dass daraus unhinterfragbare Wahrheiten entstehen. Grundsätzlich geht es nicht nur um selbstständiges statt reproduzierendes Arbeiten, sondern auch um die eigenständige Aneignung und Präsentation

Cloé Gobert unterrichtet als Lehrerin das Fach Sciences économiques et sociales (SES) am Guy Mollet Gymnasium in Arras und ist Dozentin an der Universität Lille 1.



Igor Martinache ist stellvertretender Generalsekretär der Association des professeurs de Sciences Économiques et Sociales (APSES) und verantwortet als Dozent an der Universität Lille 1 die Lehrkräftebildung für das Unterrichtsfach SES.



Prof. Dr. Andrea Szukala ist Professorin für die Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Münster, Fachbereich für Erziehungs- und Sozialwissenschaften.



liberalisierten Bildungssystemen der OECD überhaupt wahrnehmen zu können. Im Folgenden werden zentrale Entwicklungstendenzen des französischen Schulfachs „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ (*Sciences économiques et sociales* – SES) referiert, die in einer Perspektive der Kritik an ähnlichen Prozessen, z. B. in den deutschen Bundesländern, entfaltet werden. Die Entwicklung der französischen SES muss, anders als die ent-

### Das Gründungsprojekt SES

Die Einführung eines Faches SES im französischen Gymnasium lag im Geist dieser Zeit. Es ging darum, „die Schule [zu] modernisieren und gegenüber der zeitgenössischen Welt [zu] öffnen“ (Chatel 1993). Schon in der Präambel zum ersten Lehrplan wird daher der politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler ein besonderer Platz gegenüber der Wissenschaftspropädeutik eingeräumt: „Es geht also weniger darum, Wissen anzuhäufen, als bei den Schülern eine gewisse intellektuelle Haltung zu schaffen“ (*Education Nationale* 1967). Das Fach sollte eine kritische Distanz der Lernenden gegenüber den eigenen Urteilen, aber auch gegenüber kollektiven Prägungen hervorbringen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, die theoretisch-methodischen Instrumente der Sozi-

sowie um Debatten mit Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften. Der Bruch mit der passiven schulischen Lernhaltung durch eine aktivierende Didaktik ist für das damals formulierte Projekt SES zentral: Es soll so auch mit der reaktiven Haltung brechen, in die Bürgerinnen und Bürger häufig als Wählende oder Zuschauende gedrängt werden.

### **Angriffe auf das Fach und die Gegenmobilisierung in den achtziger Jahren**

Ein bildungspolitischer Konsens über das Projekt wurde allerdings nie erzielt. Die ersten Angriffe auf die SES kamen vom Staat selbst. Ende der 1970er Jahre gab der liberale Premierminister und Wirtschaftsprofessor Raymond Barre einen Bericht über die SES in Auftrag. Der Bericht kritisierte vor allem die zwei Grundpfeiler Transdisziplinarität und aktivierende Didaktik, und rief damals zur Abschaffung des Faches und des gesamten Abiturschwerpunktes B auf. Initiiert durch ihren neu gegründeten Verband APSES (*Association des professeurs de SES*) motivierte dies Lehrkräfte der SES zu einem zweitägigen Streik. Bei einer Kundgebung am 2. Juni 1980 ergriffen von Pierre Bourdieu bis Jacques Attali berühmte Protagonisten der französischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Partei für die SES und den Ansatz, das „Soziale“ in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu erhalten.

Der damalige Bildungsminister war so zu einem neuen Bericht gezwungen. Dieser befürwortete schließlich die Fortführung der SES. Die starke öffentliche Mobilisierung der Jahre 1980–1982 zeigte Wirkung: Es war gelungen, der Sorge um den Pluralismus in den SES Ausdruck zu verleihen und zugleich das Bildungsministerium zu zwingen, die Leistungen des Faches grundlegend anzuerkennen.

Seither sind die SES regelmäßiger Schauplatz der Auseinandersetzung zwischen zwei Konzeptionen des ökonomischen Lernens: Auf der einen Seite stehen die Anhänger der ursprünglichen integrativen Philosophie des Faches (so auch die APSES), die eine gegenstandsbezogene, interdisziplinäre sozio-ökonomische Bürgerbildung junger Franzosen befürworten; auf der anderen Seite die Befürworter einer Entwicklung, die auf die stärkere schulische Vermittlung von marktwirtschaftlichen Überzeugungen und Werten („culture

économique“) abzielt. In den Lehrplänen soll hierfür zum Beispiel den Themenfeldern Management und Finanzwesen mehr Raum gegeben werden. Die nach 1982 vorgelegten neuen Lehrpläne spiegelten einen Kompromiss zwischen beiden Ansätzen, denn hier gewannen die Wirtschaftswissenschaften bereits deutlich an Bedeutung. Vor allem die Makroökonomie und die „Messung“ ökonomischer und sozialer Sachverhalte wurden gegenüber den qualitativ und theoretisch orientierten Analysen im Curriculum privilegiert. Die didaktische Auftrennung zwischen den wirtschaftlichen und soziologischen Dimensionen vertieft sich seither unablässig, während die in Frankreich traditionsreiche Wirtschafts- und Sozialgeschichte im Begriff ist, ganz aus dem Lehrplan zu verschwinden. Nach einer erneuten Reform im Jahr 1988 wurde erstmalig curricular auf die universitären Bezugsdisziplinen verwiesen und das Ziel formuliert, die Schülerinnen und Schüler auf ein spezifisches Fachstudium vorzubereiten. Die grundsätzliche Betonung einer universitätsdisziplinären Perspektive wurde vor allem aus dem Lager der Verfechter einer an klassischer Wirtschaftswissenschaft orientierten SES formuliert. Zwei Reformprojekte der Bildungsminister Jean-Pierre Chevènement und René Monory setzten erneut die Abschaffung des Abiturschwerpunktes B sowie die Trennung der Wirtschaftslehre von den anderen Sozialwissenschaften auf die Agenda. Das curriculare Projekt SES ist hochgradig politisiert.

### **Lobbyistische Einflussnahmen auf das Fach**

Seit den 1980er-Jahren tritt ein weiterer Akteur auf die Bühne und gewinnt an Einfluss: Die Arbeitgeberlobby. Durch die Schaffung von verschiedenen Verbänden zur Förderung der wirtschaftlichen Bildung („Positive Entreprise“, „Institut de recherche économique et fiscale“, „La finance pour tous“, usw.) gelang es den Unternehmen, sich durch Kooperationsvereinbarungen mit dem Bildungsministerium in Planung und Ausgestaltung der sozialwissenschaftlichen Bildung zu involvieren. Das Ministerium spricht seitdem von „Partnerschaften“, die APSES von einem Teilerückzug des Staates aus bildungspolitischer Verantwortung. Durch die Partnerschaften gelang es z. B. dem Verband „Entreprendre pour apprendre“, verschiedene curriculare

Maßnahmen erfolgreich zu verankern, wie etwa Schülerfirmen und Start-ups in Gymnasien und Universitäten. Im Jahr 2012 unterzeichnete das Ministerium ein Abkommen mit dem „*Institut de l'Entreprise*“, um Annäherungsprozesse zwischen Schulen und Unternehmen weiter zu verdichten: Unternehmen laden Lehrkräfte zu Besichtigungen ein oder stellen selbst Dozierende zur Verfügung, die in Schulklassen ihre Sichtweise auf Unternehmen vorstellen. In jährlichen Praktika für jeweils 400 Lehrkräfte wird ein Bild von Unternehmen vermittelt, das von der fachlichen sozialwissenschaftlichen Analyse weitgehend entkoppelt ist. Die Unternehmen selbst steuern damit die Sichtweise, das sich die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler von ihnen entwickeln. Unterstützend werden den Lehrkräften diverse „kostenfreie“ Unterrichtsmaterialien offeriert.

Darüber hinaus veröffentlichen Verbände regelmäßig „Schulbuchstudien“, in denen Kritik an der sozialwissenschaftlichen Analyse von Wirtschaftsakteuren und dem „zu großen Mitgefühl“ der Soziologie mit Blick auf soziale Ungleichheit geübt wird. Aber auch Wirtschafts- und Finanzminister selbst bekennen sich öffentlich zu einem von Unternehmensseite diagnostizierten angeblichen „ökonomischen Bildungsmangels der Franzosen“ (Rozier 2009). Auch wenn diese Lobbys bisher nicht ihr Hauptziel (die curriculare Separation des ökonomischen Lernens) erreicht haben, haben sie ganz bedeutend an Handlungsmacht gewonnen. Dies zeigt auch die letzte Lehrplanreform ab dem Jahr 2008, die einen klaren Schnitt zwischen den Kapiteln der Ökonomie und den der „Sozial- und Politikwissenschaften“ ausarbeitet, auch wenn einige integrierte Sichtweisen noch erhalten sind. Vor allem der zunehmend abbilddidaktische Charakter des Curriculums unterläuft das Gründungsprojekt der SES. Ein enzyklopädisch aufgebaute Lehrplan schränkt die Arbeit der Lehrenden stark ein und macht es ihnen zeitlich zunehmend unmöglich, Debatten und andere schüleraktivierende Unterrichtsformate zu organisieren. Schließlich wurden die Abiturprüfungen verändert zugunsten einer reinen Wissensreproduktion auf Kosten der kontroversen Urteilsbildung. Derzeit wird in Frankreich eine Gymnasialreform diskutiert. Die drei festen Schwerpunkte (Filières), die heute kohärent das Lehrprogramm in den

Bereichen Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften organisieren, sollen aufgelöst werden. Die SES würden dann eine Option unter vielen, was die Gefahr einer Marginalisierung birgt. Gleichzeitig soll aber das Fach Geschichte-Geographie um „Geopolitik und Politikwissenschaft“ in einem neuen interdisziplinären Fach ergänzt werden, was eine Entkernung der SES als sozialwissenschaftliches Unterrichtsfach mit politikwissenschaftlichen und soziologischen Anteilen zur Folge haben und eine Ökonomisierung der SES durch die Hintertür nach sich ziehen könnte.

### Gemeinsame deutsch-französische Herausforderungen

Am französischen integrativen Projekt SES können verschiedene Entwicklungsdynamiken aufgezeigt werden, die nicht nur die curriculare Transformation eines einzelnen Schulfaches betreffen, sondern auf eine Neujustierung der Aufgaben öffentlicher Schulen in Frankreich und auch in Deutschland hinweisen. Diese Entwicklungen beeinflussen massiv die Verankerung und die Reichweite der schulischen Bildung in unserer Domäne.

Die gemeinsamen Tendenzen sind auf verschiedenen Ebenen situiert: Auf Ebene der bildungspolitischen Steuerung gewinnen neue und demokratisch nicht legitimierte Akteure Handlungsmacht mit Blick auf hoheitliche Aufgaben wie die Curriculumentwicklung, die Lehrkräftebildung und die Qualitätssicherung von Lehr- und Lernmaterialien (Hedtke 2011). Hier werden zentrale Funktionen einer Bildungspolitik, die die gesamtgesellschaftlichen Perspektiven auf Bürgerschaft und Wirtschaftsbürgerschaft konstruktiv curricular ausarbeitet und durch autonome Lehrpersonen mündigkeitsorientiert didaktisch umsetzt, erodiert und für Privatinteressen instrumentalisiert (Szukala 2015). Quantifizierbare Formate der Prüfung und Evaluation (Kompetenzorientierung) werden gegenüber zeitintensiven, handlungsorientierten kooperativen Formen der Demokratiebildung in der Schule aufgewertet, was zu einer Zunahme von reproduktiven anstelle der produktiv-kreativen Unterrichtsformate führt und das

pädagogische Handeln der Akteure unter einen neuen Rechtfertigungszwang setzt. Hier spielen die universitären Fachvertreterinnen und Fachvertreter der Anteilsdisziplinen eine nicht immer positive Rolle, wenn sie im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplinpolitik Fachinteressen einer „reinen Lehre“ durchzusetzen versuchen und hierbei den pluralistischen Charakter einer bildungsorientierten Sozial- und Wirtschaftswissenschaft in der Schule aus den Augen verlieren. Das „Projekt SES“ der sechziger Jahre offenbart, wie durch ein integratives Schulfach die heterodoxen wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze in der sozialwissenschaftlichen Bildung breit rezipiert und später auch ebenso stark durch die Vertreter einer orthodoxen Neo-Klassik bekämpft werden.

Die bildungspolitische Aufladung zeigt, dass in einer durch die grundlegende Auseinandersetzung um die Verbindung von Demokratie und Kapitalismus geprägten Periode (Polanyi 1944/1977), der Zugang zu Bildungsinstitutionen und Definitionsmacht in diesem besonderen Feld von allen Beteiligten als ein hohes Ziel angesehen wird: Hier werden vor allem Dispositionen der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger adressiert, die Logiken des Benchmarks und der Individualisierung als natürliche Umgebung von Bürgerschaftlichkeit im 21. Jahrhundert zu internalisieren. Dies zeigen im Fall SES vor allem auch Angriffe auf das Anteilfach Soziologie, dem vorgeworfen wird, eine „Disziplin der Entschuldigung/der Ausrede“ (Manuel Valls) zu sein.

Es kann nicht unterschätzt werden, wie sehr die Sozialwissenschaften in der Schule in die derzeitigen gesellschaftlichen Umbrüche verspannt sind. Allein dies rechtfertigt bereits eine internationale Perspektive auf ihre Entwicklung, die kritische Beobachtung der in sie involvierten Akteure und das gemeinsame Handeln im Interesse ihres Fortbestehens.

### Anmerkung

1 Die „éducation civique“ der jungen Franzosen erfolgt in verschiedenen Fächern und außerhalb des Fachunterrichts. Allein im Fach SES wird aber im schulischen Unterricht das sozialwissenschaftliche Denken thematisiert.

### Literatur

- Coriat, B./Eydoux, A./Labrousse, A./Orléan, A. (Hg.) (2017): *Misère du scientisme en économique*. rois-sieux, Le Croquant.
- Cahuc, P./Zylberberg, A. (2016): *Le négationnisme économique*. Paris, Flammarion.
- Chatel, E. (dir.), (1993) : *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*. Lyon, INRP.
- Chatel, E. (2015): *Genèse d'un enseignement de l'économie intégré aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire français entre 1964 et 1966*. *Education et sociétés*, n°35, p. 33-49.
- Chatel, E./Grosse, G. (2002): *L'enseignement de la sociologie au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante* », *Education et sociétés*, 9, S. 127-139
- Galy M./Le Nader E./Combemale P. (Hg.) (2015), *Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*. Paris, La Découverte.
- Gobert C. (2014): *La séparation disciplinaire dans les programmes de SES : un enjeu pour les sciences sociales* ». *Mémoire de Master 2*, Université de Lille 1.
- Hedtke, R. / Möller, L. (2011): *Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik*. *iböb. Initiative für eine bessere ökonomische Bildung*, Bielefeld
- Lahire, B. (2016): *Pour la sociologie*. Paris, La Découverte.
- Martinache, I. (2016): *Les sciences économiques et sociales au lycée : le combat pour un adjectif*. *L'Economie politique*, 72, S. 18-32.
- Polanyi, K. (1977): *The Great Transformation: Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Wiesbaden: Europaverlag.
- Rozier S., (2009): *„Une piqûre d'économie“*. *Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises*. *Savoir/Agir*, 10, S. 65-72.
- Szukala A. (2015): *L'enseignement de l'économie dans le secondaire en Allemagne : une éducation à l'économie sociale du marché ?* », *Education et sociétés*, 35, S. 67-85.



Franziska Hedinger, Claudia Schneider

# Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der fächerübergreifenden Umsetzung der politischen Bildung in der Schweiz innerhalb der Sekundarstufe I

## Einleitung

In Deutschland ist die politische Bildung in der Sekundarstufe I inzwischen als Unterrichtsfach etabliert. Zwar unterscheiden sich je nach Bundesland die Bezeichnungen, Fachzuschnitte und nicht zuletzt die Stundendotation (vgl. den Beitrag von Reinhold Hedtke und Mahir Gökbudak in diesem Heft). Der im Rahmen des Beschlusses über die Grundsätze der politischen Bildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) vom 15. Juni 1950 ausgesprochenen Empfehlung, ab dem siebten Schuljahr ein Unterrichtsfach der politischen Bildung einzurichten, sind aber inzwischen alle Bundesländer nachgekommen (vgl. Detjen 2013, S. 9). Anders sieht die Situation in der Deutschschweiz aus. Obwohl die schulische Vermittlung der politischen Bildung in der Schweizer Bevölkerung Rückhalt geniesst (GFS Bern 2014, S. 5–6), ist der Politikunterricht institutionell schwach verankert. In wenigen Kantonen war die politische Bildung Gegenstand von Lehrplan-Zusätzen, um diese in den Unterricht aufzunehmen. Der neue Lehrplan 21, welcher für Deutschschweizer Kantone verbindlich gelten soll und in einigen Kantonen schon umgesetzt ist, hält erstmals die politische Bildung flächendeckend als Bildungsziel fest. Über die ganze Schulzeit wird die politische Bildung als fächerübergreifendes Thema «Politik, Demokratie und Menschenrechte» unter der Leitidee der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE+) verankert. Am konkretesten wird die politische Bildung im dritten Zyklus auf Sekundarstufe I als Teilthema des Fachbereichs „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ bestimmt. Hier ist politische Bildung als vierter Kompetenzbereich von Geschichte aufgelistet (D-EDK, 2016, S. 36–37, S. 354–361).

Problematisch erscheint hierbei, dass die Mehrheit der Geschichtslehrpersonen keine Ausbildung im Fachbereich politische

Bildung geniessen konnte. Aufgrund dieser Umstände führen wir an unserem Zentrum das Forschungsprojekt „Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf Sekundarstufe I“ durch. Ziel ist es zu erforschen, welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten sich aus den skizzierten Rahmenbedingungen ergeben.

Im vorliegenden Artikel wollen wir anhand a) der Logik und Bildungsziele des Geschichtsunterrichts und des Politikunterrichts, b) der Sicht der Lehrpersonen und c) der bisher von uns gemachten Erfahrung aus dem Forschungsprojekt erste Überlegungen zu den Potentialen und Problemen von im Geschichtsunterricht integrierter politischer Bildung in der Deutschschweiz diskutieren.

## Logik und Bildungsziele der beiden Fachdidaktiken

Zentraler Gegenstand des Geschichtsunterrichts ist Geschichte. Elementar ist dabei die Nicht-Gleichsetzung von Geschichte mit Vergangenheit. Während Vergangenes selbst nicht mehr unmittelbar zugänglich ist, meint Geschichte Erzählungen über Vergangenes, die stets durch die Perspektiven ihrer Entstehungszeit geprägt sind. Mit Jeismann lässt sich Geschichte deshalb definieren „als ein auf Überreste und Tradition gestützter Vorstellungskomplex von Vergangenheit, der durch das gegenwärtige Selbstverständnis und durch die Zukunftserwartungen strukturiert und gedeutet wird“ (2000, S. 51). Geschichtsunterricht soll Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein vermitteln. Spielt im Geschichtsunterricht die Auseinandersetzung mit Dauer und Wandel sowie das Erkennen von Ursache und Wirkung eine zentrale Rolle (Schreiber et al., 2006), befasst sich der Politikunterricht zwar auch mit gesellschaftlichen Phänomenen, jedoch aus einem

anderen Blickwinkel. Hier liegt der Fokus auf der Analyse, wie Menschen ihr Zusammenleben politisch gestalten. Es soll thematisiert werden, wie Gesellschaften ihre allgemeingültigen Regelungen organisieren und wie sie allgemeinverbindliche Entscheidungen treffen. Um den Lernenden Wege und Möglichkeiten einer mündigen Teilhabe am demokratischen Zusammenleben zu eröffnen,

Franziska Hedinger forscht als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz zur Umsetzung der politischen Bildung im Geschichtsunterricht.



Claudia Schneider forscht als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz zur Umsetzung der politischen Bildung im Geschichtsunterricht.



ist insbesondere die Auseinandersetzung mit Interessens- und Machtverhältnissen sowie den Durchsetzungschancen der verschiedenen Akteure von Bedeutung (GPJE, 2004, S. 9–11). Die unterschiedlichen didaktischen Selbstverständnisse verdeutlichen, dass Lehrpersonen – um den beiden Domänen gerecht zu werden – unterschiedliche Perspektiven auf ein und dasselbe Unterrichtsthema legen müssen. Für ein umfassendes Verständnis über gesellschaftliche Sachverhalte ist es aus unserer Sicht gewinnbringend, wenn Schülerinnen und Schüler dabei sowohl der

**Tabelle 1:** Kompetenzmodelle

<b>Historische Kompetenz</b> (Schreiber et al., 2006, S. 19–29)	<b>Politische Kompetenz</b> (Krammer, 2008, S. 7–12)
<p><i>Historische Fragekompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulieren und Stellen von historischen Fragen, welche Verunsicherungen aufgreifen</li> <li>• Erfassen von Fragestellungen, welche historische Narrationen kennzeichnen</li> </ul>	<p><i>Politische Urteilsfähigkeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorliegende politische Entscheidungen und Urteile nachvollziehen, überprüfen und bewerten</li> <li>• selbst politische Urteile fällen und urteilen</li> </ul>
<p><i>Historische Orientierungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren und den jeweils neu gewonnenen Kenntnissen, Einsichten, Verfahrensweisen, Haltungen etc. anzupassen</li> <li>• Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens</li> <li>• Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens</li> <li>• Reflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition</li> </ul>	<p><i>Politische Handlungsfähigkeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessen, Entscheidungen und Meinungen artikulieren und durchsetzen</li> <li>• Angebote von Institutionen und politischen Einrichtungen nutzen</li> </ul>
<p><i>Historische Methodenkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Re-Konstruktion von Geschichte aus Quellen und Darstellungen</li> <li>• De-Konstruktion bestehender Geschichte(n) hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen, Aussageabsichten, Plausibilitäten</li> </ul>	<p><i>Politische Methodenfähigkeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fertige Manifestationen entschlüsseln und verstehen</li> <li>• eigene Manifestationen aufbauen</li> </ul>
<p><i>Historische Sachkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domäne des Historischen mit Hilfe der genannten Prinzipien/Konzepte/Kategorien und Scripts zu strukturieren</li> </ul>	<p><i>Politische Sachkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich mit Begriffen, Kategorien und Konzepten auseinandersetzen</li> </ul>

historischen wie der politischen Perspektive begegnen.

Wie sieht es mit den konkreten Bildungszielen aus? Durch den Geschichtsunterricht sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, einerseits methodengeleitet auf der Basis der Arbeit mit Quellen selbst Geschichte zu (re-)konstruieren, andererseits sollen sie auch kompetent mit der Vielzahl an bereits in Gesellschaft und Geschichtskultur vorliegenden Erzählungen über Vergangenes umgehen können und deren Prinzipien verstehen, also Geschichte de-konstruieren. Diese zwei grundsätzlichen Modi werden im Kompetenzmodell der FUER-Gruppe aufgegriffen (Schreiber et al., 2006). In der politischen Bildung ist das Bildungsziel die politische Mündigkeit. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, sich in der Gesellschaft zu orientieren, politische Sachverhalte kompetent einzuschätzen sowie ihre eigenen Interessen und Vorstellungen durch

politische Partizipation in der öffentlichen Arena zu vertreten und zu verteidigen (GPJE, 2004, S. 9). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die geforderten Kompetenzen der beiden Didaktiken.

Ein erster Blick legt den Schluss nahe, dass es Synergien zwischen den historischen und politischen Kompetenzen gibt. Beispielsweise beinhalten beide Didaktiken eine Sach- und Methodenkompetenz. Betrachtet man die einzelnen Ausdifferenzierungen der Kompetenzbereiche genauer, werden jedoch auch Verschiedenheiten der fachspezifischen Bedingungen und Orientierungen deutlich. Während die politische Sachkompetenz beispielsweise konkrete Basiskonzepte (beispielsweise von Sander 2007) auflistet, ist die Geschichtsdidaktik damit viel zurückhaltender (Waldis et al. 2017, S. 42). Daher stehen die Lehrpersonen mehrheitlich vor der Herausforderung, dass sie aus zwei Fachdidaktiken Kompetenzen mit „spezifischen Prägungen,

Orientierungen und Befähigungsrichtungen“ (Ziegler 2017, S. 45) bei den Schülerinnen und Schülern fördern müssen, bei denen ihnen in der Schweiz meist nur zwei Lektionen pro Woche zur Verfügung stehen. Ziegler weist darauf hin, dass innerhalb dieser Rahmenbedingungen die Gefahr im fächerübergreifenden Unterricht besteht, die Fachlichkeit der jeweiligen Disziplinen zu verwässern (2017, S. 45).

### Die Sicht der Lehrpersonen

Den zwölf Geschichtslehrpersonen, die an unserem Forschungsprojekt teilnehmen, stellten wir die Frage, welchen Erfolgen und Schwierigkeiten sie bisher bei der Umsetzung der politischen Bildung begegneten. Auffällig ist, dass sich alle Lehrpersonen in ihren Antworten auf die Lernenden beziehen und dabei vor allem das Kriterium in den Mittelpunkt rückt, ob sie an den behandelten Themen interessiert sind und sich

angesprochen fühlen. Fachliche Aspekte wie Anbindung an Themen oder die Eigenlogik der beiden Disziplinen werden von den Lehrpersonen nicht erwähnt. Falsch wäre aber davon auszugehen, dass die Lehrpersonen die fachlichen Aspekte ignorieren würden. Angesprochen auf die Erwartungen an die ins Forschungsprojekt integrierte Weiterbildung nannten die Lehrpersonen, dass sie beispielsweise mehr zur Verbindung zwischen der politischen Bildung und Geschichte erfahren möchten.

### Erste Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis

Bisher konnten wir in unserem Forschungsprojekt neun Lehrpersonen bei der Umsetzung der politischen Bildung im Geschichtsunterricht begleiten. Von uns vorgegeben war, dass sie das Thema „Schweiz-Europa/Europäische Union“ oder das Thema „Menschenrechte“ in ihren Unterricht integrierten. Dabei haben die Lehrpersonen geschickt die Verbindung von historischen mit politischen Unterrichtsthemen genutzt. So haben sie ausgehend von der Französischen Revolution und einer historischen Perspektive darauf die Menschenrechte behandelt. Obwohl die Lehrpersonen die politische Perspektive zu den Menschenrechten auch in der Epoche der Französischen Revolution hätten einbringen können – beispielsweise mit den Machtverhältnissen bei den Aushandlungen der „Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen“ – bevorzugten alle, das Thema mit einem Bezug zur Gegenwart zu diskutieren. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie die politische Bildung im Gegensatz zum Geschichtsunterricht vor allem mit Aktualität gleichsetzen. Ähnlich wurde auch „Schweiz-Europa/Europäische Union“ in den Erprobungen aufgegriffen: Über die historische Entwicklung der Europäischen Union und dem prägenden Abstimmungs-Nein der Schweizer Stimmbürgerinnen und Stimmbür-

ger zum Europäischen Wirtschaftsraum im Jahr 1992 hin zu den ausgehandelten bilateralen Verträgen und jetzigen innenpolitischen Debatten. Vor allem bei dem in der Schweiz kontroversen Thema Europäische Union war die Tendenz bei den Lehrpersonen vorhanden, voreilig eine politische Urteilsbildung von den Schülerinnen und Schülern zu verlangen. Bevor eine Urteilsbildung möglich ist, müssen sich die Lernenden jedoch aus verschiedenen Perspektiven mit dem jeweiligen Gegenstand auseinandersetzen. Dieses Bewusstsein fehlte den Lehrpersonen teilweise und man hatte dann den Eindruck, dass politische Bildung mit debattieren bzw. diskutieren gleichgesetzt wird. Positiv fiel bei beiden Unterrichtsthemen auf, wie einzelne Lernende Rückfragen stellten, die darauf schließen lassen, dass sie mit dem Unterrichtsthema einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellten. Die zu Beginn der Fortbildung geäußerten Befürchtungen von Lehrpersonen, dass die politische Bildung ihre Schülerinnen und Schüler nicht interessieren würde, scheinen daher unbegründet.

### Ausblick

Die theoretischen Überlegungen zu den Bildungszielen des Geschichts- und Politikunterrichts machen deutlich, dass für den Aufbau von Konzeptwissen und das Verständnis von politischen Entscheidungs- und Urteilsprozessen die Einnahme sowohl einer historischen wie politischen Perspektive auf eine Problemlage nutzbringend ist. Dirk Lange hält diesbezüglich treffend fest, dass „Politik ein Teil von Geschichte und Geschichte ein Teil von Politik“ ist (2006, S. 122).

Trotz dieser thematischen Berührungspunkte sollte fächerübergreifender Unterricht unseres Erachtens nicht zu einer Verwässerung der beiden Fachdidaktiken führen. Vor allem die historische Frage- und Orientierungskompetenz sowie die politische Urteils- und Handlungskompetenz

verlangen von den Lehrpersonen einiges an fachlichem und fachdidaktischen Wissen ab. Wie diese Professionskompetenz von Lehrkräften unter den gegebenen Bedingungen in der Schweiz gewährleistet werden soll, in denen die Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen während der Ausbildung zur Geschichtslehrperson nur vereinzelt Module zur Politikdidaktik belegen können, ist fraglich.

### Literatur

- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2016): Lehrplan 21. Luzern.
- Detjen, J. (2013): Politische Bildung – Geschichte und Gegenwart in Deutschland (2. Aufl.). München.
- GFS Bern (2014): Politische Bildungsoffensive für alle und mehr Schlagkraft für den Bundesrat (im Auftrag der Bank Julius Bär). Bern.
- GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Jeismann, K-E. (2000): „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Jacobmeyer, W./Schönemann, B. (Hrsg.), Karl-Ernst Jeismann. Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn, S. 46–72.
- Krammer, R. (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), Kompetenzen durch Politische Bildung (Bd. 29). Innsbruck, S. 5–14.
- Lange, D. (2006): Politische Bildung und historisches Lernen. Kategoriale Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Fächern Geschichte und Politik. In: Arand, T. et al. (Hrsg.), Geschichtsunterricht im Dialog. Münster, S. 123–131.
- Schreiber, W. et al. (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (2. Aufl.). Neuried.
- Waldis, M. et al. (2017): Europa – eine Fallanalyse zur Umsetzung der politischen Perspektive im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte. In: Mittnik, P. (Hrsg.), Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. Innsbruck, S. 39–54.
- Ziegler, B. (2017): Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage. In: Manzel, S./ Oberle, M. (Hrsg.), Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 35–55.



Impuls  
Termine  
Personen  
Berichte

# DVPB aktuell

## IMPULS

### Hilfe und Emanzipation

**Die Frankfurter Hilfsorganisation medico international begeht ihr 50 jähriges Jubiläum und bezieht sich dabei ausdrücklich auf die 68er-Bewegung**

Von Katja Maurer

Es gibt viele Wege die Entwicklungsgeschichte einer Institution zu erzählen. Was die Frankfurter Hilfs- und Menschenrechtsorganisation medico international betrifft, ließe sie sich auch über ihre Standorte erzäh-

so etwas in der Fachsprache der Hilfe „media driven emergency“, eine Katastrophe, die von den Medien wahrgenommen wird und damit Spenden geriert. Die Fernsehbilder konfrontierten die Zuschauer in einer nicht gekannten Weise mit Not, mit unverschuldeter Not, dass sie eine Ohnmacht der Gefühle weckten. Deshalb dieser Impuls bei den medico-Gründern möglichst schnell Abhilfe schaffen zu wollen und das auch dem deutschen, beziehungsweise Frankfurter Publikum zu vermitteln. Bis heute finden sich solche Impulse der Solidarität in vielen studentischen Initiativen, die konkret vor Ort helfen wollen.

Damals aber war es eine Zeit der Politisierung und damit auch eine Zeit der Kritik. Sehr schnell verstanden die Frankfurter Helferinnen, dass die Aktion der Medikamentenlieferung nur auf den ersten Blick sinnvoll war. Die Medikamente waren abgelaufen. Die Beipackzettel nur auf Deutsch. In den Flüchtlingslagern gab es keine ärztliche Versorgung, die in der Lage gewesen wäre, den Medikamenteneinsatz sinnvoll zu begleiten. Auch die Blaulichtaktion durch Frankfurts Straßen war bizarr und unnötig, denn die Medikamente wurden in einen Flieger verladen, der selbstverständlich festgelegte Ab-

flugzeiten hatte. Bis heute bestimmt dieser Wunsch nach rascher Hilfe und Abhilfe, den viele insbesondere bei Naturkatastrophen haben, auch die Praxis der Hilfe. Das ist heute so problematisch wie damals.

#### Mit Blaulicht zum Flughafen

1968 und folgende wurde aus der Erkenntnis der eigenen Fehler schnell eine sehr grundsätzliche Debatte. Wenn die schnelle direkte Hilfe mit Medikamenten nicht hilft, was hilft dann? Ein funktionierendes öffentliches Gesundheitssystem, das allen gleichen Zugang bietet? Eine Weltordnung, die nicht auf Ausbeutung der ärmsten Länder beruht und die Ungleichheit zementiert und verschärft? Ein Ende des Kalten Krieges, der in so vielen Ländern des Südens als Stellvertreterkrieg tatsächlich ausgefochten wurde? Man war in dieser Zeit sehr schnell ausgehend von kleinen Fragen bei großen Themen. Und das lag an der Politisierung einer ganzen Generation weltweit, die sich zu befreien suchte, aber auch wegen des Vietnamkrieges immer mit internationalen Themen befasst war. Solidarität und Hilfe verstand sich in diesem Kontext sehr politisch. Sie bewegten sich an der Seite von nationalen Befreiungsbewegungen

Katja Maurer leitet fast 20 Jahre die Öffentlichkeitsarbeit von medico international. Sie ist die verantwortliche Redakteurin des medico-Rundschreibens, das jede und jeder kostenlos bestellen kann.



len. Angefangen hat medico 1968. Studierende der Medizin und Krankenpflegerinnen gründeten Aktion medico. Wenige Tage vor Beginn der Mai-Unruhen in Paris. In einem Verschlag in Bonames mit viel Abstellfläche sammelten sie Medikamente, um sie in notleidende Regionen der Welt zu bringen. Sie sammelten Medikamente in Arztpraxen und kauften VW-Busse mit Blaulicht, die dann mit großem Alarm zum Flughafen fuhren. Es war die Zeit der Biafra-Bilder, hungernde Kinder, die in allen deutschen Wohnzimmern wahrgenommen worden. Heute nennt man



und stellten das eigene Tun in den Kontext der Verhältnisse. Der emanzipatorische Anspruch, der auch die Hilfe und die Helfenden prägte, bestand darin in jeder konkreten Arbeit, nicht nur die Befreiung von Ausbeutung und Unterdrückung, sondern auch die Befreiung zur Selbstbestimmung zu unterstützen. Dass man in Hybris und revolutionärer Verblendung manchmal übersah, dass von Freiheit nicht mehr die Rede sein konnte, gehört zu dieser Geschichte dazu.

Ein Medikamentenlager und Schnelle-Hilfe-Autos waren für diese neuen Formen von Hilfe nicht mehr nötig. Die Auflösung der Lager kostete viel Geld. Die Medikamente waren Sondermüll. Die Organisation bezog ein Hinterhaus in der Hanauer Landstraße. Eine Gegend, die damals nur Warenlager und Industriebetriebe beherbergte. Aber medico, das eine Handvoll hauptamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatte, dafür aber umso mehr Zivildienstleistende war nun viel zentraler gelegen und neben den Tonnagen der Katastrophenhilfe begann medico mit der „Hilfe zur freien, selbstbestimmten Lebensgestaltung“. Eine Hilfe, die sich viel stärker auf die lokalen Akteure und deren politischen und sozialen Kontext bezog. Aus dieser Zeit reichen bis heute Zusammenarbeiten mit Partnerinnen und Partnern. Dazu zählen Organisationen der palästinensischen Flüchtlinge im Libanon oder der Rote Halbmond in den Flüchtlingslagern der Sahrauis, die aus der von Marokko bis heute besetzten Westsahara vertrieben wurden.

Die 1970er und vor allen Dingen 1980er Jahre haben viele Organisationen der nicht-staatlichen deutschen Entwicklungshilfe Hilfe politischer begriffen als heute. Man organisierte Hilfe an der Seite der Anti-Apartheid-Bewegung in Südafrika, man unterstützte Befreiungsbewegungen in Mittelamerika, verabschiedete sich von Kinderpatenschaften und Adoptionsprogrammen. Es war die Zeit des Club of Rome und seiner Grenzen des Wachstums und die Gründung der Nord-Süd-Kommission, die den Widerspruch in der Welt weniger zwischen Ost und West, sondern eher zwischen Nord und Süd ausmachte. Die deutsche nichtstaatliche Entwicklungshilfe ist bis heute von dieser Zeit insofern geprägt, dass sie der nachhaltigen Hilfe mit lokalen Partnerinnen und Partner und einer kontextbezogenen Darstellung ihrer Arbeit den Vorzug gibt. Vergli-

chen mit anderen Praktiken großer Player im internationalen Hilfsbusiness, die viel stärker den eigenen Einsatz betonen, um Spenden zu gewinnen, ist das immer noch eine politische Besonderheit der deutschen EZ.

In dieser Zeit wurden Solidarität und Hilfe vielfach noch in eins gedacht. Die Allende-Regierung in Chile, die linken politischen Bewegungen in Argentinien, Brasilien oder Uruguay, mit ihren Übergängen zur Stadtguerilla, die palästinensische Bewegung, später die mittelamerikanischen Aufstände in El Salvador, Nicaragua und Guatemala erschienen von Deutschland und Europa aus gesehen als die Verlängerung und Inwirklichkeitssetzung der 68er Freiheitsträume. In den westlichen Ländern konnte man gegen AKWs und für Frieden kämpfen, im Süden aber stand noch die Revolution auf der politischen Agenda, die Umwälzung aller gesellschaftlichen Verhältnisse, die dann auch Gesundheit bringen würde.

### Gesundheit für Alle

Denn so konnte man auch das 1978 verabschiedete Konzept der Weltgesundheitsorganisation WHO lesen, das unter der Überschrift „Gesundheit für Alle“ ein aus damaliger Perspektive umwälzende Idee der Basisgesundheitsversorgung (Primary Health Care) entwickelte. Diese Idee verabschiedete sich von einem Gesundheitsverständnis, das nur die medizinische Versorgung von Krankheit meint und setzte an dessen Stelle das Erreichen der bestmöglichen Gesundheit für alle als Norm. Wenn man sich bewusst macht, dass nur 20 – 30 Prozent der Krankheiten physische Ursachen haben, das also die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen ausschlaggebend für die Gesundheit sind, ein überzeugendes Konzept. Dieses damals formulierte Recht auf Gesundheit, das als öffentliches Gut proklamiert wurde, ist für die Gesundheitsinitiativen, mit denen medico bis heute arbeitet, immer noch die gemeinsame ideelle Grundlage. Von der Verwirklichung der „Gesundheit für Alle“ sind wir allerdings weiter entfernt als damals. Denn die Gesundheit und die Gesundheitsversorgung unterliegen seit dem Washingtoner Konsensus des Internationalen Währungsfonds, der eine neoliberale Antwort auf die Schuldenkrise der lateinamerikanischen Länder war, einer Privatisierungswelle sondergleichen. So gibt es zwar heute in vielen Ländern des Südens ei-

nen Zugang zu hochentwickelten Produkten der Medizin und Krankenhaustechnologie, dafür ist die Kluft im Zugang zu Gesundheit extrem gewachsen. Dieses Phänomen ist übrigens global und macht sich insbesondere an der Lebenserwartung fest, die einer Spreizung je nach sozialer Lage von bis zu 20 Jahren unterliegt. Wer arm ist, stirbt früher. Im Sinne der Gesundheit für Alle ist das eine Verweigerung des Grundrechts auf Leben, in Jahren gezählt.

Doch zurück zu den 1980er Jahren mit ihrer bipolaren, dichotomischen Weltordnung. Es gab eine große Solidaritätsbewegung mit Mittelamerika. Im medico-Büro stand der Telex, mit dem die Nachrichten aus Mittelamerika an all die Solidaritätsgruppen weiter geleitet wurden. Information, Aufklärung, Debatte wurde groß geschrieben (bis heute). Es entstand das Rundschreiben, eine kostenlose Vierteljahreszeitschrift, die bis heute erscheint.

### Kritische Theorie im Gepäck

Medico hatte in dieser Zeit bereits sein drittes Büro bezogen. Ein ehemaliges Männerwohnheim mit Waschbecken in jedem Zimmer. Am Main und 10 Minuten von der Frankfurter Innenstadt entfernt. Über 5 kleine Stockwerke verteilt saßen nun schon mehr hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Zivildienstleistende. Es gab ein Ritual, jeden Morgen gemeinsam die Post zu öffnen, damit keiner Macht durch exklusives Wissen besitzt. Wenn man das Haus betrat, passierte man zuallerst das Büro der Zivildienstleistenden, die dort einen Wettbewerb veranstalteten, wieviel leere Pizzakartons in ein Büro passen, bis man es nicht mehr betreten kann. Dann kam das große Sitzungszimmer. Vor dem stand ein immer gehäuft voller Aschenbecher. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mussten aber auch an einem Plakat vorbei, das zwar von medico produziert worden war, aber kein medico-Logo trug. Auf dem Plakat sah man das großformatige Spiegelbild des Philosophen und Mitbegründer der Frankfurter Schule Adorno. Er saß auf einem Stuhl mit einem Selbstausslöser in der Hand und schaute mit einem Blick aus Zweifel und Verzweiflung in sein eigenes Spiegelbild. Unter dem Plakat stand ein Zitat von Adorno: „Zu dem, was heute in der Welt passiert können wir nichts sagen, nur heulen wie ein Hund.“

Das Adorno-Plakat gibt einen Hinweis darauf, warum es medico nach den 1980er Jahren, dem Ende des Ost-West-Konflikts und dem Scheitern solcher Befreiungsprojekte wie in Nicaragua und dem Ende der Solidaritätsbewegungen gelang, ein politisches Verständnis von Hilfe und globale Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten. Denn mit der kritischen Theorie, ihrer negativen Dialektik nach Auschwitz und einem Begriff von instrumenteller Vernunft im Gepäck, war es möglich eigene politische Irrtümer, auch die Hybris der 68er und Post 68er Bewegung kritisch und selbstkritisch zu reflektieren, ohne das Verständnis für die systemischen Ursachen globaler Ungleichheit aufzugeben. Medico war und blieb nicht eine globalisierungskritische, sondern eine kapitalismuskritische Organisation. Das hielt medico in den 1990er Jahren nicht davon ab, mit dem privaten Fernsehsender RTL große Spendenaktionen für die Kurden im Nordirak durchzuführen, die während des ersten Golfkrieges von Saddam Hussein mit Giftgas beschossen wurden. Damals starben 5000 Menschen in Halabja an Giftgas, 100000 kurdische männliche Jugendliche und Männer wurden von der irakischen Armee verschleppt worden und sind bis heute nicht mehr aufgetaucht. Nachdem die US-Luftwaffe eine No-Fly-Zone über dem Nordirak eingerichtet hatte, wurden mit finanzieller Unterstützung von medico ganze Dörfer in der Region wieder aufgebaut.

### Aufschwung der Zivilgesellschaft

Die 1990er Jahre erlebten einen weltweiten Aufschwung der Zivilgesellschaft. Liberale Demokratien, die sich überall durchzusetzen schienen, schafften zwar den Kapitalismus nicht ab, öffneten ihr aber Handlungsspielräume. So entstand auch die Kampagne zum Verbot der Landminen, die medico in einer Frankfurter Kneipe gemeinsam mit Bobby Muller gegründet hatte. Muller ist US-Vietnamveteran und lieferte mit seiner Biografie die Vorlage für Bruce Springsteens *Born in the USA*. 1997 setzte diese globale Kampagne ein weltweites Verbot von Antipersonenminen vertraglich durch und entwickelte ein Konzept des humanitären Minenräumens, das von den reichen Ländern des Nordens finanziert wurde. Die Kriegshinterlassenschaften des Kalten Krieges, der im Süden als Stellvertreterkrieg ausgefochten worden war,

wurden nach dem Verursacherprinzip beseitigt. Das ist nach wie vor ein Vorbild, wie es möglich sein könnte, globale Politik zu machen. Dafür erhielt die Landminenkampagne den Friedensnobelpreis. Bei der Verkündung saßen die Kollegen von medico in der Obermainanlage. Funk und Fernsehen kam und filmte die Freude der Mitarbeiter, die – so will es das Gerücht – den Sekt aus Senfgläsern tranken, weil nicht genug andere Gläser vorhanden waren.

### Krieg gegen den Terror

Wenn man von heute auf diese Zeit schaut, muss man allerdings bitter feststellen, dass sich die Hoffnungen der 1990er Jahre im Großen und Ganzen nicht erfüllt haben. Nicht die weltweite Zivilgesellschaft, sondern der Krieg gegen den Terror gibt den neuen globalen Takt vor. Der letzte große demokratische Aufstand, der arabische Frühling mit seinem Begehren nach Brot und Freiheit, ist mit dem Konflikt in Syrien in einen großen Stellvertreterkrieg um die regionale Vormachtstellung und eine neue multipolare Ordnung gemündet. Medico unterstützt in Ägypten, in Syrien und im Libanon Partner, die inmitten dieses Konfliktes demokratische Zivilgesellschaft repräsentieren. Sie sind in Ägypten ständig vom Verbot bedroht. In Syrien mussten ihre Mitarbeiter vor bunkerbrechenden Bomben, die medico-Untergrundschulen trafen, und schonungslosem und völkerrechtswidrigem Giftgas fliehen.

Medico hat in den 2000er Jahren begonnen, sich auf jährlichen Konferenzen kritisch und selbstkritisch mit der Hilfe und ihre Folgen auseinanderzusetzen. Denn mit dem Siegeszug des neoliberalen Kapitalismus bleibt auch die Hilfe nicht von der Kommodifizierung, ihrer kapitalistischen Verwertung, verschont. Hilfe droht immer mehr zum Geschäft zu werden. Statt von Nachhaltigkeit spricht man von Effektivität, statt von sozialen Beziehungen, mit ihrer Unberechenbarkeit und Eigentümlichkeit, von Wirkungsmessung. Begriffe aus der Betriebswirtschaft verunstalten die Hilfe und entpolitisieren sie. Vergleichbarkeit gilt als das Non plus Ultra – und keiner fragt sich, wo denn dabei die Unterschiede der Kontexte und der darin handelnden Menschen bleibt. Nicht von Ursachenbekämpfung ist mehr die Rede, sondern von Stärkung der Resilienz, also der Fähigkeit unerträgliche Verhältnisse auszuhalten. „Fit für die Katastrophe“, hieß eine medi-

co-Konferenz zu diesem Thema, deren Kritik an der Zementierung des Status Quo bei unseren Projektpartnern auf großes Echo stieß.

Wenn Hilfe immer mehr zum Geschäft wird, der Status Quo, also auch die globale Ungleichheit, unverrückbar erscheint, worin kann dann eine politische emanzipatorische Hilfe und Solidarität heute bestehen? Diese Frage müssen nicht nur Organisationen wie medico international beantworten. Denn die liberale Demokratie, die alle so schätzen, droht in einem Sicherheitsdiskurs unterzugehen. Der Soziologe Stephan Lessenich spricht von der Externalisierungsgesellschaft, die ihre Probleme auslagert. Wenn es aber heute kein Außen mehr gibt, drohen diese Gesellschaften in ihrer Abschottungslogik, die ja vor allen Dingen die eigenen Privilegien, ihre imperiale Lebensweise, verteidigt, zunehmend auf rassistische, islamfeindliche und antisemitische Denkweisen zurückzugreifen. Dagegen hilft nur eine Wiederentdeckung und Neubegründung des Kosmopolitismus, der heute – wie der Publizist Georg Seeblen sagt – auch eine Kreolisierung bedeutet.

Medico hat an seinem nun neusten Standort, einem Haus wieder im Frankfurter Ostend, das mit Geldern der medico-Stiftung errichtet wurde und mit Veranstaltungen dem kritischen Denken einen Ort verschaffen will, einen Vorgeschmack davon erlebt. Wir hatten geflüchtete Jugendliche aus Syrien und Afghanistan zu Gast, außerdem Jugendliche einer Frankfurter Gesamtschule und zwei Fotografinnen aus Spanien und Frankreich. In einem Fotografie-Projekt beschäftigten sie sich mit ihren auf unterschiedlichen Erfahrungen basierenden Sehweisen. Sie erstellten Fotos, die Überlebenssituationen von Flüchtlingen nachstellten. Sie setzten sich die Augen der Geflüchteten in ihre Selbstportraits. Fünf Sprachen wanderten über den Tisch, die mehrsprachigen Jugendlichen der Gesamtschule übersetzten fließend, die Füße hoch gelegt. Da wurde der Begriff Kosmopolitismus lebendig und es gab keine Mehrheitsgesellschaft mehr, in die man sich hinein integrieren muss. Sondern es entstand etwas Neues. Dass dies nicht nur an einem Ort wie Frankfurt möglich ist, sondern in seiner globalen Dimension verstanden werden und als Norm gesetzt werden muss, ist Aufgabe von emanzipatorisch gedachter Hilfe, die ihre Berechtigung immer wieder selbst hinterfragen muss.

## BERICHTE

### Hessen

#### Was heißt Demokratieförderung?

Im Zusammenhang mit dem in diesem Heft beschriebenen und mit der Stellungnahme der Landeszentralen kommentierten Aufbau von Demokratieförderung im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben“ (vgl. dazu in diesem Heft S. 5–6) stellt sich die Frage, was genau Demokratieförderung heißt und welche Rolle dabei die politische Bildung spielt bzw. spielen kann, soll und will. Wirklich schlüssige Antworten auf diese Frage gibt es noch nicht. Immerhin hat die fachliche Debatte zu dieser Frage inzwischen begonnen und der hessische Landesverband der DVPB konnte dazu gemeinsam mit dem Bundesausschuss Politische Bildung (bap) und der Akademie „Haus am Maiberg“ mit der Tagung „Was heißt Demokratieförderung – und welche Rolle spielt dabei die politische Bildung“ im Februar 2018 wichtige Impulse geben.

Die Tagung begann mit einem Vortrag des ehemaligen Bundesdatenschutzbeauftragten Peter Schaar zur Frage, ob die zunehmende Dominanz des sicherheitspolitischen Denkens die Demokratie fördert oder ob das sicherheitspolitische Paradigma der Demokratie nicht eher schadet. Benno Hafener, seit Jahrzehnten einer der besten Kenner und Begleiter der politischen Jugendbildung in Deutschland, machte dann deutlich, dass politische Bildung schon oft anlassbezogen als Feuerwehr gerufen worden ist. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung seien trotzdem immer auch ein Feld der gesellschaftspolitischen Analyse und schnellen eigenständigen Intervention gewesen. Sie habe damit offensiv eigene Demokratiepoltik betrieben und sich an Zielen wie Subjekt- und Handlungsorientierung, Emanzipation, Kritik und mündiger Bürgerschaft orientiert. Die Tagung endete mit einer Podiumsdiskussion, an der u.a. auch Thomas Heppener teilnahm, der im Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend für das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ zuständig ist. Er forderte deutlich dazu auf, dass die „alten“ Träger der politischen Bildung ihre Erfahrungen, ihre Traditionen und ihre Qualitätsstandards offensiver in die Entwicklung der Demokratieförderung einbringen sollen.

Der Landesverband der DVPB Hessen hat sich nicht nur mit dieser Tagung in die Diskussion eingeschaltet, sondern war im Herbst 2017 Initiator einer politischen Kampagne, in der es um die bereits erwähnte Frage der Dominanz von sicherheitspolitischen Erwägungen ging. Die Stellungnahme mit dem Titel „Neutralitätsgebot und Zuverlässigkeitsüberprüfung sind keine geeigneten Instrumente für Bildungsarbeit in der Demokratie!“ war das Startsignal für eine ganze Reihe anderer öffentlicher Interventionen, in denen die Rücknahme von Regelanfragen beim Verfassungsschutz von Personen, die in der präventiven politischen Bildung arbeiten, gefordert wurde. Außerdem wurde gefordert, das staatliche Neutralitätsgebot nicht auf die Bildungsarbeit der freien Träger der Zivilgesellschaft zu übertragen. Nachdem die Frankfurter Rundschau am 07.12.2017 die Kampagne

mit einer Doppelseite, u.a. mit einem Interview von Bernd Overwien, dem Vorsitzenden der DVPB Hessen, unterstützte, trat der hessische Innenminister in der Frage der Zuverlässigkeitsüberprüfungen den Rückzug an. Erst Anfang Mai 2018 wurden Zuwendungsbescheide mit entsprechend veränderten Passagen zugestellt. Die Diskussion wird aber weiter geführt, weil der Entwurf eines neuen hessischen Verfassungsschutzgesetzes Rechtsgrundlagen liefert, mit deren Hilfe solche Zuverlässigkeitsprüfungen in Zukunft erneut möglich wären.

Benedikt Widmaier

## Mecklenburg-Vorpommern

#### Neuer Vorstand der DVPB nach erfolgreichem Sozialkundefortbildungstag 2018

Im März 2018 trafen sich auf Einladung der DVPB gut 80 Sozialkunde-Lehrerinnen und -Lehrer zum Sozialkundefortbildungstag, der in diesem Jahr erstmalig auch mit Unterstützung der Landeszentrale für politische Bildung organisiert wurde. Unter dem Titel „Rechtsfragen in Politik und Gesellschaft“ nahmen die Vorträge am Vormittag unterschiedliche juristische Themen in den Blick. Prof. Dr. Bernd-Dieter Meier von der Universität Hannover fokussierte im ersten Vortrag zum Jugendstrafrecht gesellschaftliche wie juristische Betrachtungsweisen auf das Phänomen straffälliger Jugendlicher und hob dabei den erzieherischen Charakter des Jugendrechtes hervor. Die Frage des Internationalen Rechts und des Völkerrechts war Thema von Frau Prof. Dr. Peters von der Universität Rostock. Ein Blick auf das aktuelle Weltgeschehen bot reichlich Anschauungsmaterial für diese Fragen.

Inzwischen ist es zur Tradition geworden, auch Schülerinnen und Schüler auf dem Sozialkundefort-

tag zu Wort kommen zu lassen. So beeindruckten im Wettbewerb „Jugend debattiert“ prämierte Jugendliche mit ihrer Debattenpräsentation zur Frage von „Videoüberwachung auf Bahnhöfen zur automatischen Gesichtserkennung“. Mit ihrer Vorstellung konnten sie den anwesenden Kolleginnen und Kollegen Mut machen, Formate wie „Jugend debattiert“ für alle Beteiligten gewinnbringend stärker zu nutzen.

Die Workshops am Nachmittag beschäftigten sich mit unterschiedlichen Formaten und Methoden der Unterrichtsgestaltung zum Thema Recht. So wurde unter anderem erläutert, wie das Grundgesetz spielerisch erkundet werden kann (Format des Actionbound), welche präventiven Möglichkeiten Schulen und Eltern gegen Formen des Cybermobbings haben und welche Angebote „Jugendrechtshäuser“ in MV für Schulen zur Verfügung stellen.

Der Sozialkundefortbildungstag schloss mit einer offenen Runde bei Kaffee und Gebäck und bot nochmal allen die Möglichkeit zu Gesprächen und Austausch. Neben der Funktion als fachlicher wie auch didaktischer und methodischer Fortbildungstag soll der Sozialkundefortbildungstag auch dem informellen Austausch und der Vernetzung dienen. Für März 2019 ist der nächste Fortbildungstag bereits wieder in der Planung – wie auch in diesem Jahr mit der Landeszentrale für politische Bildung, dem Institut für Qualitätsentwicklung und mit den Studierenden des Faches Sozialkunde.

Im Anschluss an den Sozialkundefortbildungstag fand die Mitgliederversammlung der DVPB statt. Wir freuen uns, dass im Vorstand sowohl alt gediente Mitglieder weiterhin aktiv bleiben werden aber auch darüber, dass wir mit Michél Murawa als Beisitzer ein neues Vorstandmitglied begrüßen dürfen.

Vorsitzende bleibt Dr. Gudrun Heinrich, Stellvertretende Vorsitzende: Susanne Krüger (Lehrerin); Emanuel Nestler (Lehrer). Schatzmeisterin bleibt weiterhin Mandy Kröppelien (Geschäftsführerin EIZ). Als Beisitzer unterstützen den Vorstand: Wolfgang Klameth (Lehrer, IQMV), Dr. Martin Koschkar (Politikwissenschaftler), Michél Murawa (CJD Nord, Waren) und Tino Höfert (Kreisjugendring Greifswald).

Dr. Gudrun Heinrich



Foto: © dvpb mv

Auf dem Foto fehlen: Tino Höfert und Wolfgang Klameth.



## Nordrhein-Westfalen

### „Eine gute Homepage bringt mehr als 1000 Kugelschreiber!“

#### Gedanken zum Re-Launch des Internetauftritts des Landesverbands NRW

„Eine gute Homepage bringt mehr als 1000 Kugelschreiber!“ – Dieses war wahrscheinlich das treffendste Argument in einer der vielen Landesvorstandssitzungen, in denen die Neugestaltung des neuen Internetauftritts diskutiert wurde. Seit 2014 – also vor ziemlich genau 4 Jahren – wurde gemeinsam überlegt, was eine neue Webseite an Funktionen haben sollte. Aber zunächst ein paar Worte zur alten, mittlerweile ausgedienten Internetpräsenz der DVPB NW e.V.: Ca. 10 Jahre lang hat sich der Landesverband mit Hilfe einer WordPress-Online Website vorgestellt. Die kostenlose Web-Version von WordPress bietet eine große Auswahl an Vorlagen, die mit wenig Kenntnissen einen durchaus ansehnlichen Internetauftritt ermöglicht. Die einzigen Kosten (ca. 20€/Jahr) fielen über Jahre nur für die Domain (dvpb-nw.de) an, damit man auf die eigentliche URL des Blogs (dvpb-nw.wordpress.com) weiterleitet wurde. Parallel zur Verbandsseite entstanden weitere Blogs für die Landesverbandszeitschrift Politisches Lernen, den Mitgliederbereich für den Austausch von Klausuren und interessanten Unterrichtsmaterialien, die den Mitgliedern regelmäßig zur Verfügung gestellt wurden, sowie eine Schnupperseite für interessierte Personen, die zunächst einen Vorgeschmack auf die Serviceleistungen des Verbandes erhalten wollten. Für viele Jahre war dies eine kostengünstige und repräsentative Lösung für einen ehrenamtlich arbeitenden Verband.

Mit den Jahren haben sich zum einen die technischen Möglichkeiten sowie das ästhetische Empfinden geändert. Die Displaygrößen der Endgeräte haben eine größere Varianz und stellen ebenso unterschiedliche Anforderungen an eine Homepage. Zum anderen sind die meisten Nutzer wesentlich vorsichtiger geworden, was den Standort der Server, die Angabe von persönlichen Daten im Internet und deren möglicher Weitergabe angeht. Durch die zunehmende Sensibilisierung der Nutzer wurde kritisch nachgefragt, warum auf unserer Internetseite denn auch Werbebanner unterschiedlicher Anbieter zu finden waren. Die Inhalte der Werbung konnte

nicht gesteuert werden und war die Einnahmequelle von WordPress, um den scheinbar „kostenlosen“ Service für uns als Verband und viele Millionen anderer Nutzer zur Verfügung stellen zu können.

Kritische Stimmen fragten, ob denn eine Neugestaltung mit professioneller Unterstützung seinen vergleichsweise hohen Preis wert sei. Die damals aktuellen Besucherzahlen hätten – bis auf für den Mitgliederbereich – sicher dagegen gesprochen. Dem entgegnet wurde aber sicher treffend, dass eine Homepage die zeitgemäße Form der ersten Kontaktaufnahme sowie der (Verbands-)Präsentation ist. Was nützt ein Kugelschreiber als Werbeträger, der auf eine Homepage verweist, die wenig repräsentativ erscheint?

Parallel zu dieser Frage war man sich im Landesvorstand einig, dass der eigentliche Schatz des Landesverbandes – die Zeitschrift Politisches Lernen – zu wenig Beachtung außerhalb des Kreises der DVPB und der wenigen zusätzlichen Abonnenten erfährt. Viele gute Aufsätze sind gedruckt in den Ausgaben der Zeitschrift und seit fast schon vier Jahrzehnten nur in der Printausgabe verfügbar. Diesen Umstand wollte der Landesvorstand ebenfalls ändern. Neben der Darstellung des Verbandes sollte auch die Zeitschrift der DVPB NW e. V. einen würdigen Platz auf der Seite erhalten und die Beiträge mit einer Verzögerung von zwei Jahren kostenlos allen Besuchern der Website als Download zur Verfügung stehen.

Mit dieser Liste an Wünschen und Anforderungen wurden verschiedenen Agenturen und Webentwickler kontaktiert, bis sich aufgrund der Expertise und des Angebots die Wahl auf die Duisburger Firma KRANKIKOM fiel. Ein junges Team von vier Personen nahm sich viel Zeit und entwickelte mit Vertretern des Landesvorstands in diversen Treffen das aktuelle Ergebnis: Eine ansprechende Internetpräsenz, in der die Zeitschrift Politisches Lernen wie auch der Mitgliederbereich eingebunden ist. Aufgrund des Aufbaus der einzelnen Artikel sind die Beiträge aus Politisches Lernen Suchmaschinen-optimiert. Aber auch der viel gelesene eMailbrief hat eine neues Gesicht bekommen und passt sich in das „Look & Feel“ der neuen Homepage ein. Die Mitglieder können sich nach einem kur-

zen und datensparsamen Registrierungsprozess ein eigenes Passwort setzen und in „ihrem Bereich“ die eigenen Daten wie z.B. Anschrift selbst verwalten. Alle diese Daten liegen auf einem Server in Duisburg und werden dort nach deutschen Datenschutzregeln behandelt. Der Zuspruch ist groß und bestätigt die Entscheidung des Landesvorstands ein weiteres Mal.

Eine entscheidende Sache jedoch hat der Landesverband über viele Jahre unterschätzt: Die Datenschutzverordnung und das Betreiben einer Website ist wesentlich komplizierter als bisher angenommen. Erst durch die Beteiligung der Agentur KRANKIKOM wurden wir auf den aktuellen Stand der notwendigen Verfahren zur Einhaltung des Datenschutzes sowie auf Grauzonen in der bisherigen Praxis hingewiesen. Diese Rechtssicherheit lässt sich mit dem Vereinsvermögen sicher nicht aufwiegen. Eine Abmahnung aufgrund einer Datenschutzverletzung würde nach der neuen Datenschutzverordnung einen Verband wie die DVPB NW e. V. leicht finanziell ruinieren können.

Als Fazit möchte ich festhalten: Einen der 1000 Kugelschreiber kann ein Verband gut nutzen, um ein potentielles Neumitglied anzusprechen und neben dem Flyer auch einen nützlichen Alltagsgegenstand als Werbeträger mitzugeben. Das persönliche Gespräch über den Verband lässt die Einzelperson eher Mitglied werden als ein zufälliger Besuch einer Website – wie schön Sie auch immer gestaltet sein mag, aber der mitgegebene Kugelschreiber oder Flyer sollte auf eine Homepage verweisen, die ebenso qualitativ hochwertig ist, wie das zuvor geführte Gespräch am Infostand, im Lehrerzimmer oder auf einer Veranstaltung zwischen einem DVPB-Mitglied und einem hoffentlich zukünftigen Mitglied.

Der Landesverband NRW hat viel Geld investiert, andere Landesverbände könnten nun von dieser Investition profitieren, wenn Sie gerade in einer ähnlichen Überlegung sind. Die Homepage kann landesverbandstypisch angepasst, reduziert oder weiter ausgebaut werden. Entwicklungskosten fallen nicht mehr an. Den Kontakt zur Agentur KRANKIKOM stellt die DVPB NW e. V. gerne her.

Thorsten Obel





## Fortsetzung Nordrhein-Westfalen

**„Demokratie leben, Demokratie schützen, für Demokratie werben – Politische Bildung muss alle mitnehmen!“**

### Anhörung im Hauptausschuss des Landtags am 15. März 2018

Im Mittelpunkt der Anhörung, die auf einen Antrag der SPD-Fraktion zurückging, stand die Forderung, die politische Bildung in Nordrhein-Westfalen zu stärken und für alle zu gewährleisten. Hintergrund der Anfrage ist die Problematik der sozial ungleichen Beteiligung an Politik und im öffentlichen Leben. Es sind vor allem Menschen aus bildungsnahen und/oder sozioökonomisch gut aufgestellten sozialen Milieus, die die Möglichkeiten der Einflussnahme und der Gestaltung von Politik und Gesellschaft nutzen. Die soziale Selektivität erstreckt sich dabei nicht nur auf die soziale Herkunft von Parteimitgliedern, die Zusammensetzung von Parlamenten und die Beteiligung an Wahlen, sondern tendenziell auch auf andere Formen politischer Partizipation (z.B. Plebiszit, Engagement in Bürgerinitiativen) bis hin zur Mitgliedschaft in Vereinen, z.B. Sportvereinen. Problematisch ist diese „Krise der Repräsentation“, weil Strukturen politisch-sozialer Ungleichheit vertieft und ausgebaut werden und hierdurch die Politikverdrossenheit und Demokratiedistanz zunimmt.

Obwohl es im Antrag vornehmlich um eine Stärkung der außerschulischen Bildung ging, wurde von vielen der geladenen Experten und Expertinnen in den schriftlichen und mündlichen Stellungnahmen die besondere Bedeutung der schulischen politischen Bildung betont. So wird zum Beispiel in vielen Bundesländern auch von den Landesschülervertretungen der Ausbau der politischen Bildung an Schulen gefordert. Diese Forderungen der Schülervertretungen decken sich mit den Ergebnissen vieler empirischer Befragungen, in denen die Jugendlichen ihr wachsendes Bedürfnis nach mehr politisch-gesellschaftlichem Orientierungswissen zum Ausdruck gebracht haben (Shell-Studie 2016, Deutsches Kinderhilfswerk 2017).

Zugleich, so einige der geladenen Experten, sei jedoch auch eine Stärkung der außerschulischen politischen Bildung notwendig, z.B. im Bereich der Arbeit mit Geflüchteten oder in der Quartiersentwicklung. Des Weiteren bestehe auch nach Abschluss der Schulzeit ein Bedarf an politischen Fortbildungsangeboten.

Die Notwendigkeit einer engen Kooperation von schulischer und außerschulischer/non-formaler politischer Bildung, z.B. im offenen Ganztagsbereich, bei Projekten, bei Exkursionen oder auch bei der Quartiersentwicklung, wurde von Prof. Zurstrassen betont, die die DVBP NW im Landtag vertreten hat.

Ausschussprotokoll unter: <https://www.landtag.nrw.de/porta/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA17-214.pdf>

Bettina Zurstrassen

## Schleswig-Holstein

### Landesverband Schleswig-Holstein – Wahl des Landesvorstands

Auf der Mitgliederversammlung des Landesverbands am 12.03. wurden gewählt:

- Erster Vorsitzender: Prof. Dr. Andreas Lutter (Kiel)
- Zweiter Vorsitzender: Dr. Peer Egtved (Flensburg)
- Schatzmeisterin: Johanna Arp (Laboe)
- Beisitzer: Joachim Brunkhorst (Norderstedt), Dr. Andreas Groh (Kiel), Wolfgang Heise (Kiel) und Julian Wollmann (Kiel)



Foto: Christian Meyer-Heidemann

### Jüdisches Leben heute. Migration und Integration

Am 12. März 2018 fand in der Jüdischen Gemeinde Kiel die 12. Fachtagung mit folgenden Schwerpunkten statt.

- Was bedeutet Migration in den unterschiedlichen Ausformungen und wie wirkt sie sich auf Migranten und Aufnahmeländer aus?
- Wie sieht das subjektive Erleben von Gemeindegliedern aus?
- Wie bewältigten die Gemeinden diese Herausforderung?

In seiner Begrüßung weist der Landesbeauftragte für politische Bildung, Dr. Christian Meyer-Heidemann, auf die Notwendigkeit von Veranstaltungen dieser aktuellen Thematik hin. Dabei betont er die Besonderheit und Herausforderung unterschiedlichster Ausformung, die im Zusammenhang mit der Zuwanderung von Juden und deren Angehörige aus Ländern der GUS nach Deutschland stehen.

Die Jüdische Gemeinde Kiel wird durch Joshua Pannbacker, Mitglied des Vorstands vertreten. In seiner Begrüßung stellt er u.a. den Ablauf des Gemeindelebens der 2004 gegründeten liberalen Gemeinde mittels eines Info - Films vor.

Dr. Silke Ettlting klärt einführend Zusammenhänge zwischen Migration, Integration und Antisemitismus. Als aktuelles Beispiel wählt sie eine Projektarbeit am Jüdischen Museum Rendsburg, das sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin begleitet.

Ehsan Abri lebte bis 2011 im Iran. Aus politischen Gründen verließ er das Land und migrierte nach Deutschland. Hier gründete er mit einer Gruppe interessierter Flüchtlinge das Projekt „New Ways for

Newcomers“. Ziel soll sein, Zuwanderer aus autokratischen Gesellschaften mit hier herrschenden sozialpolitischen Verhältnissen vertraut zu machen.

Im Fokus dieser Gruppenarbeit steht die Aufklärung der Zusammenhänge von Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit als Merkmale einer sozialpolitischen sowie kulturellen Unvereinbarkeit innerhalb einer demokratischen Gesellschaftsordnung.

Das Referat für Migration der Stadt Kiel wird von deren Leiterin, Birgit Lawerenz, auf der Tagung vertreten. Im Mittelpunkt ihrer Ausführungen stehen Berichte über Integration im Alltag, Unterstützungs- und Partizipationsmöglichkeiten. Weitere Beispiele sind: Koordinierung unterschiedlicher Gruppierungen, Integration von Flüchtlingen, Beratung in Sozialfragen und direkte Unterstützung von Migrantenselbstorganisationen.

Joshua Pannbacker, Mitbegründer der Gemeinde geht näher auf Entstehen, Aufbau und Alltag der Jüdischen Gemeinde Kiel ein. Als besondere Herausforderung benennt und erläutert er die Sozial- und Migrationsaufgaben. Die Frage nach jüdischer Identität im Zusammenhang mit Migrationshintergrund wird zum ausgiebigen Diskussionspunkt.

Der Film „Mazel Tov“ (Ausschnitt) stellt eindrucksvoll Selbstdarstellungen von aus den GUS Staaten eingewanderten Juden vor. Nelly Eliasberg, Jüdische Gemeinde Kiel, kam 1990 mit ihren Eltern zunächst nach Berlin. Obwohl sie als 6-jähriges Kind nicht zu dem im Film vorgestellten Personenkreis gehört spricht sie mit außergewöhnlicher Offenheit über ihre Begegnungen im Umfeld von Migration und Integration.

Wolfgang Heise

## Thüringen

### Das Fach Gesellschaftswissenschaften auf dem Prüfstand

#### Bericht zum Diskussionsforum über das Fach Gesellschaftswissenschaften am 17. April 2018

Mitte April 2018 luden der Landesverband Thüringen und dessen Kooperationspartner, die Professur für Didaktik der Politik der Friedrich-Schiller-Universität Jena, die Landeszentrale für politische Bildung und das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Studierende dazu ein, gemeinsam über das Wahlpflichtfach Gesellschaftswissenschaften (Gewi) zu diskutieren.

Zunächst stellte Dr. Sigrid Biskupek, die als ehemalige Referentin des Thillm an der Entwicklung des Faches beteiligt war, dessen Konzeption vor. Hierbei handelt es sich um ein Wahlpflichtfach, das

im Umfang von jeweils drei Wochenstunden in den Klassenstufen 9 und 10 an Thüringer Gymnasien angeboten wird. Im Sinne eines Integrationsfaches besteht ein Hauptanliegen in der multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Gesellschaft, weshalb das Fach Bezüge zu den Fächern Sozialkunde, Geographie, Geschichte, Religion, Ethik sowie Wirtschaft und Recht in Gewi besitzt. Methodisch steht das projektorientierte Lernen im Mittelpunkt, mit dessen Hilfe laut Lehrplan Themenfelder wie etwa „Individualisierung als gesellschaftlicher Trend“, „Kommunikation im Alltag“ oder „Wandel der Arbeitswelt“ bearbeitet werden sollen. Da es sich bei Gewi um ein bundesweit bisher einmaliges Fach handelt, stehen dafür keine Lehrbücher zur Verfügung. Ken Tetzlaff, Referent des Thillm, verwies deswegen auf die Weiterbildungen und die Materialien, die das Thillm anbietet. Einen Einblick in die Unterrichtspraxis bot anschließend der Vortrag von Andrea Götzte, Lehrerin am Karl-Theodor-Liebe Gymnasium in Gera. Sie unterrichtet Gewi bereits seit mehreren Jahren und

schilderte bspw. wie man mit dem Inselfpiel in das Fach einsteigen und dadurch Vorstellungen von Gesellschaft entwickeln kann. Ihrer Einschätzung nach biete das Fach viele Vorteile wie etwa die Teilnahme am Wettbewerb zur Politischen Bildung der Bundeszentrale, die Kooperation mit lokalen Lernorten und die Offenheit der Themen- und Methodenwahl. Trotzdem zeigen sich in der Praxis auch einige Probleme. Das Unterrichten des Faches bedürfe auf Grund der Perspektivenvielfalt eines Teams verschiedener Fachlehrer, im Schulalltag stehe man aber regelmäßig als Einzelkämpfer da.

Im Anschluss an diese Impulse diskutierten die Teilnehmer angeregt über das Fach. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie der multiperspektivische Anspruch realisiert werden könne, wenn es in der Regel von einem Lehrer unterrichtet werde und keine Lehramtsausbildung dafür existiere.

*Benjamin Moritz  
(Landesvorstand Thüringen)*

### DVPB baut zum achten Mal an der Schulbrücke Europa

Ein weiteres Mal versammelten sich Schüler aus Jena, Mönchengladbach (Nordrhein-Westfalen), Noordwijk (Niederlande), Prešov (Slowakei), Zarbze (Polen) und Stara Zagora (Bulgarien) um an dem einzigartigen Projekt der Schulbrücke Europa teilzunehmen.

Dieses einzige internationale Schulprojekt in deutscher Sprache versteht sich seit 2006 als kontinuierliches Projekt der drei Kooperationspartner Deutsche Nationalstiftung, Robert-Bosch-Stiftung und Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) an dem Mitglieder der DVPB seit 2008 regelmäßig teilnehmen. Organisation und Durchführung des Projektes lag in den Händen von Dr. Frithjof Reinhardt und Thomas von der Gönna (EJBW).

Neben dem diesjährigen Tagungsort Naumburg findet die Schulbrücke in Jugendgästehäusern in bekannten deutschen Städten, wie z.B. Dresden, Weimar, Heidelberg oder Stuttgart statt. Dabei treffen sich jeweils zweimal im Frühjahr und Herbst eines Jahres 8 Schüler aus 6 verschiedenen europäischen Schulen. Vom 1. Bis zum 9. März 2018 stand die Zusammenführung von Schülern verschiedener europäischer Nationen und die Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Nation und Europa als Ziel des Kultur- und Bildungsprojektes im Vordergrund.

Gemeinsam mit Schülern anderer Nationalitäten verständigten sich Schüler der IGS „Grete Unrein“ aus Jena unter Anleitung des Fachleiters und Vorstandsmitglied des Landesverbandes der DVPB Thüringen, Toralf Schenk, über das Thema „Die Transformation Europas – Woher? Wohin?“. Im Mittelpunkt standen die Fragen „Wer sind wir?“, „Woher kommen wir?“ und „Wohin gehen wir?“.

An erster Stelle des Projektes steht der interkulturelle Kontakt zwischen den Jugendlichen während der Arbeitsphasen, in denen die europäische Histo-

rie anhand eines 10 m langen Zeitstrahls und unter Einbeziehung der einzelnen Nationalgeschichten erarbeitet wird. Im weiteren Verlauf entwickeln die Jugendlichen Zukunftsentwürfe zu den Problemfeldern Demokratie und Menschenrechte, Bildung und Werte, Ökonomie und Ökologie, Krieg und Frieden.

Über die inhaltliche Arbeit hinaus boten sich den Teilnehmern viele Möglichkeiten durch Kennlernübungen, Spiele und zahlreiche Gesprächsanlässe Kontakte zu knüpfen. Die Teilnehmer teilten ihre

Interessen, Hobbies und Erfahrungen und fanden so einen Zugang zu anderen Ländern, Mentalitäten und Einstellungen. Das Projekt setzt zudem auf Nachhaltigkeit und versteht sich als Impulsgeber für den Kontakt zwischen jungen Menschen in Europa, das Ende März 2019 dann in Greifswald seine Neuauflage finden wird.

*Toralf Schenk  
zweiter Landesvorsitzender*



Teilnehmer der IGS an der diesjährigen Schulbrücke Europa in Naumburg gemeinsam mit den Projektleitern Dr. Frithjof Reinhardt (vorne links) und Thomas von der Gönna (hinten rechts)

### Politischer Stammtisch mit dem Bildungsminister

Zum diesjährigen Stammtischgespräch konnte der Landesverband der DVBP Thüringen in diesem Jahr den Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport, Helmut Holter, als Gast begrüßen. Zwei Stunden nahm dieser sich Zeit, mit den Anwesenden über zahlreiche Themen hinweg in Gespräch zu kommen, seine politischen Vorhaben zu umreißen und sich die Umstände und Probleme der Politischen Bildung in Thüringen aus erster Hand schildern zu lassen. Damit trug Holter seinem Vorsatz Rechnung, in möglichst engen Kontakt zu Personen aus der Praxis zu treten, um selbst einen direkten Einblick in die ihn beschäftigenden Sachbereiche zu erhalten.

Holter, derzeit Vorsitzender der Kultusministerkonferenz, hob den für ihn persönlich hohen Stellenwert der Politischen Bildung dadurch hervor, dass er erklärte, sich für seine Amtszeit das Thema Demokratiebildung auf die Fahne geschrieben zu haben. Sich der problematischen Bestimmung dieses Begriffs bewusst, präzierte Holter sein Vorhaben damit, neue Impulse zur Vermittlung grundlegender, gesellschaftlicher Umgangsformen, von Selbstverständlichkeiten zur gemeinschaftlichen Regelsetzung und Konfliktlösung setzen zu wollen, welche zugleich über allen politischen Richtungsvorgaben ständen. Auf dem gesamten Bildungsweg solle Demokratiebildung als „roter Faden“ dienen, da demokratische Werte wie Toleranz, Vielfalt und Gemeinschaft in allen Schulbereichen und Unterrichtsfächern betont werden könnten. Als Aktivmaßnahmen zur Umsetzung dieses Vorhabens führte Holter die geplante Überarbeitung der Empfehlungen zur Menschenrechtsbildung der Kultusministerkonferenz, um diese an aktuelle sowie historische Ereignisse und Jahrestage anzupassen, als auch die Förderung zahlreicher Schulprojekte zur Erinnerungskultur an. Die Bedeutung der Erlebbarkeit schulischer Lerninhalte betonte er dabei besonders.

Solcherlei projektbezogene Einzelmaßnahmen richten jedoch nicht aus, so die Kritik der anwesenden Verbandsmitglieder, Politische Bildung in der Breite zu leisten. Dazu bedürfe es vielmehr einer Stärkung der Regelstrukturen in allen Schulzweigen. Gerade der Sozialkundeunterricht käme im derzeitigen Schulalltag oftmals zeitlich, personell und in der öffentlichen Wahrnehmung zu kurz. Außerdem werde Sozialkunde unverhältnismäßig häufig fachfremd



Foto: Johannes Linkelmann

der Bildungsminister (Mitte) im Gespräch mit den Landesvorsitzenden Anselm Cypipnka (links) und Toralf Schenk (rechts):

unterrichtet. Dies sind die Ergebnisse einer Bielefelder Studie über die Rahmenbedingungen Politischer Bildung, bei welcher Thüringen den letzten Platz belegte. Holter teilte die Einschätzung der Anwesenden und kündigte in diesem Zusammenhang an, die Überarbeitung der Studententafeln angedacht und die Erhöhung des Sozialkundeunterrichts von einer auf zwei Wochenstunden ab der 8. Klasse an Regel- und Gesamtschulen bereits in die Wege geleitet zu haben. Weiterhin nahm Holter den Vorschlag, bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung die Grundlagen zur Befähigung demokratischer und politischer Bildung für alle Lehrer zu schaffen, wohlwollend auf. Dazu seien in der derzeitigen Ausbildungssituation lediglich Sozialkundelehrer inhaltlich und didaktisch im Stande, auf welche die gesamte Last der Politischen und Wertebildung der Schüler abgeladen werde. Politische Bildung solle daher verbindlicher Bestandteil der Lehrerbildung werden, um angehende Lehrer zur Vermittlung demokratischer Werte im Unterricht zu befähigen. Außerdem müsse auch

den vorhandenen Lehrern die Möglichkeit zur Fortbildung und Weiterqualifikation eingeräumt werden, um die Qualität der schulischen Politischen Bildung für die Zukunft sicherzustellen.

Gerade in Zeiten zunehmend demokratiefeindlicher Tendenzen innerhalb der Gesellschaft, der sprachlicher Verrohung und medialer Desinformation, so Holter, sei gute Politische Bildung unabdingbar. Ein Mehr an politischem Wissen und Kultur sei vonnöten, um Leitplanken zu errichten, um Junge Menschen verbindlich an Demokratie und ihre Werte heranzuführen. In diesem einhelligen Sinne und mit dem beiderseitigen Vorsatz, auch weiterhin in Kontakt zu bleiben, bedanke sich Holter für das informative Gespräch, sowie die Vertreter der DVBP für das offene Ohr und die Verständigkeit des Ministers.

*Johannes Linkelmann  
Mitglied im Landesverband der DVBP Thüringen*

## TERMINE

### September 2018

04.09.2018 **Thüringen**  
Tag der Gesellschaftswissenschaft „Gesellschaft in Bewegung“

**Weitergehende Informationen finden Sie auf den Homepages der Landesverbände.**

### Oktober 2018

05. – 06.10.2018 **Bayern**  
„Marx 200 - Soziale Ungleichheit in Deutschland und Europa“

18. – 28.10.2018 **Berlin**  
Fortbildung Vermittlung der Geschichte des Holocaust

25.10.2018 **Thüringen**  
Politiklehrrtag: „Chancen und Grenzen außerschulischer Lernanbieter“

30.10.2018 **Nordrhein-Westfalen**  
Landesforum dvpb



## Niedersachsen

### Jubiläumsveranstaltung – 50 Jahre Deutsche Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen

Am 25.04.2018 fand im Leibnizhaus Hannover die Jubiläumsveranstaltung anlässlich des 50jährigen Bestehens des Landesverbands Niedersachsen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) statt.

Prof. Dr. Tonio Oeftering, der seit September 2017 Landesvorsitzender Verbands ist, begrüßte die Gäste, bevor der Niedersächsische Kultusminister Grant Hendrik Tonne, die Vizepräsidentin des Niedersächsischen Landtags Petra Emmerich-Kopatsch sowie der DVPD-Bundesvorsitzende Prof. Dr. Dirk Lange jeweils ein Grußwort hielten.

Im zweiten Teil der Veranstaltung warf zunächst der ehemalige Kultusminister, Landtagspräsident und DVPB-Landesvorsitzende Prof. Rolf Wernstedt einen Blick zurück auf 50 Jahre DVPB Niedersachsen, bevor als abschließender Redner Prof. Dr. Harald Welzer den Festvortrag mit dem Titel „Anleitung zum selbst denken. Politische Bildung für eine offene Gesellschaft“ hielt.

In seinem sehr pointierten Vortrag stellte Welzer u. a. die für die politische Bildung wichtige Frage, wie es der relativ kleinen Gruppe der sogenannten Neuen Rechten möglich sei, einer Mehrheit, die nach den Ergebnissen verschiedener Untersuchungen eher zufrieden und glücklich ist und keine Zweifel an der Demokratie hat, ein verändertes mentales Klima zu

imprägnieren und eine neue Kultur der Menschenfeindlichkeit allgemein diskursfähig zu machen.

Mit Bezug auf Sebastian Haffners Schilderungen über das Ende der Weimarer Republik und die heraufziehende NS-Zeit hält Welzer die Auffassung für falsch, dass Nazivergleiche mit heutigen Erscheinungen der Rechten illegitim seien. Er bezeichnet diese Form als historisch-politischen Kollateraleffekt, zumal sich der Holocaust aus einer modernen Gesellschaft heraus entwickelt habe. Hier würde man, so Welzer, die Einzigartigkeit des Holocaust auf den Nationalsozialismus übertragen – unvergleichlich sei aber lediglich der Holocaust, nicht der Nationalsozialismus.

An die Praxis der Politischen Bildung richtet er u. a. die Empfehlung, Gedenkstätten als Orte historischer Erinnerung und Reflektion zu nutzen und die „beschwiegene Mehrheit“ zusammenzubringen und zu aktivieren, um toxische Imprägnierungsprozesse abzuwehren und selbstdienenden Vorurteilen zu begegnen.

Die von ihm mitbegründete Initiative „Die offene Gesellschaft“ sei dafür ein Beispiel. In mehr als 1.000 Aktionen bringe sie Menschen u. a. am „Tag der offenen Gesellschaft“ zusammen, um sich auszutauschen und ein Zeichen für die Demokratie, für Offenheit, Gastfreundschaft, Vielfalt und Freiheit zu setzen. Der nächste Termin für diese bundesweite Aktion ist der 16. Juni 2018.

Ein ausführlicher Bericht erscheint in der nächsten Ausgabe der Fachzeitschrift des Landesverbandes „Politik unterrichten“.

*Prof. Dr. Tonio Oeftering  
1. Vorsitzender des Landesverbandes*

### Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung zum Thema „Ist das noch Politische Bildung ....?“

am 20.09.2018 in Hannover

Veranstalter: dvpb-Niedersachsen

Am 20. September findet in den Räumen der Leibniz-Universität die 26. Landesfachtagung zur Politischen Bildung statt

In den Fachpanels am Nachmittag werden fachkundige Referentinnen und Referenten sich mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit den Themen „Jugendkulturen“, „Spot On – Demokratie auf der Spur“, „Politische Bildung durch ästhetische Bildung?“ und „Raised Voices – Fight For Your Democracy!“ einem Projekt des Stadtschüllerrates Braunschweig auseinandersetzen.

Die Tagung wird von der Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen und dem Kultusministeriums finanziell gefördert.

#### Thomas Krüger:

#### Neue Aufgabenfelder für politische Bildung

**Frankfurt am Main.** Der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger, hat Anfang Mai gegenüber der Frankfurter Rundschau (FR) erklärt: „Unser Etat ist zuletzt von 37 auf 57 Millionen Euro jährlich gestiegen. Und die Zahl der Stellen ist von 160 auf 200 angewachsen. Die politische Bildung muss in Zeiten der Demokratiekrise den gesellschaftlichen Dialog organisieren.“ Krüger fuhr fort: „Das Problem der Parteienlandschaft ist, dass sie die Globalisierung überwiegend bejaht. Da kommen bestimmte Leute nicht mehr mit.“ Zugleich seien neben Arm und Reich „neue Bruchlinien entstanden. Die Gesellschaft wird immer diverser.“ Daraus resultiere ein „riesiger Reflexionsbedarf“. Mit anderen Worten: Die Menschen suchten Antworten auf den Zustand der Welt. Zugleich wachse das Bedürfnis nach Gemeinschaft und Heimat.

Das alles wiederum habe nach Ansicht der professionellen politischen Bildner Konsequenzen für die Art der Vermittlung des nötigen Wissens. Dringender denn je sei es, so der Landesbeauftragte Schleswig-Holsteins für politische Bildung, Christian Meyer-Heidemann am 5. Mai gegenüber der FR, auch auf bildungs- und politikferne Milieus zuzugehen. Traditionell sprächen die Zentralen für politische Bildung des Bundes und der Länder Jugendliche an, präsentierten sich immer öfter mit eigenen Angeboten auch im Netz und arbeiteten mit Multiplikatoren zusammen. Doch die Experten sind sich einig: Das reicht nicht mehr. Krüger erklärt: „Vielleicht sollten wir mit der politischen Bildung künftig schon in Grundschulen ansetzen statt wie bisher in den Sekundarschulen. Da ist noch viel Luft nach oben.“

vO

Foto: C.C. Sievers



vlr: Petra Emmerich-Kopatsch, Landtagsvizepräsidentin, Mareike Wulf MdL CDU, Björn Foersterling MDL FDP, Kultusminister Grant Hendrik Tonne, Prof. Dr. Harald Welzer, Prof. Rolf Wernstedt, Prof. Dr. Dirk Lange





### **Bildung in der Weltgesellschaft: Säkulare Vernunft und religiöses Bewusstsein**

**Wolfgang Sander: Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft, Wochenschau Verlag 2018, 232 Seiten, 24,00 Euro 2018, 219 Seiten, 39,99 Euro**



Das neue Buch des bekannten Didaktikers der Politischen Bildung bearbeitet zwei Themenkreise. Der erste stellt ein umfassendes Plädoyer für ein transkulturelles, jede nationalstaatliche und eurozentrische Limitierung überschreitendes Verständnis von Bildung dar, das sich den ebenso irreversiblen wie mannigfaltigen Dimensionen weltgesellschaftlicher Globalisierung öffnet. Mit dem zweiten Themenkreis unternimmt der Verfasser, eher in systematischer Absicht, den Versuch, die „christlichen Wurzeln“ des bis heute dominierenden neuhumanistischen Bildungsbegriffs gegen dessen – normative Lücken hinterlassendes – säkulare Deutung und Selbstdeutung zu erinnern und zu rehabilitieren. Der Verfasser hofft in der Verbindung beider Themenkreise die „Suche nach einem neuen Bildungsverständnis“ zumindest einleiten zu können.

Der erste Themenkreis findet in allen sechs Hauptkapiteln seinen Niederschlag. Der Leser wird insbesondere in den ersten beiden Kapiteln mit den alltagsweltlichen Seiten der Globalisierung ebenso bekannt gemacht wie mit den sozial-wissenschaftlichen Versuchen, diese immer komplexer werdenden Wirklichkeiten zu erfassen (z.B. Konstruktivismus, Systemtheorie, Neo-Institutionalismus). In kultureller Hinsicht informiert das vierte Kapitel unter der Überschrift „Traditionen der Bildung“ zusammen mit einigen Hinweisen zu Platon und Humboldt vor allem über die pädagogischen Leitideen der großen Religionen (Christentum, Judentum, Islam, Konfuzius, Hinduismus und Buddhismus). Ob es gelungen ist, ein kultur- und religionsübergreifendes Verständnis dafür zu entwickeln, „wofür der Begriff Bildung steht“, wird der Leser selbst entscheiden müssen. Das sechste Kapitel stellt die „Schule in der Weltgesellschaft“ vor. Dabei sieht der Verfasser die in den Kapiteln zuvor eröffnete „weltgesellschaftliche Perspektive“ als fachübergreifende Querschnittsaufgabe“ an, die unterrichtlich in „lernfördernder“ ebenso wie in „bildungsfördernder“ Hinsicht dimensioniert werden und dabei individuelle Lernwege ermöglichen müsse.

Der transkulturelle Charakter eines solchen „weltgesellschaftlichen“ Bildungsverständnisses entwirft, obwohl er von der alten ethischen wie bildungstheoretischen Frage nach einer gelingenden Form menschlichen Zusammenlebens seinen Ausgangspunkt nimmt, nicht die Utopie einer neuen weltgesellschaftlichen Lebensform. Wohl aber benötigt er, so das dritte Kapitel unter Berufung auf John Rawls, einen „übergreifenden Konsens“, dem die Menschen aus der Verschiedenheit ihrer kulturellen Herkünfte, also „jeweils von ihrem eigenen Standpunkt aus“ (Rawls), zustimmen können müssen.

Wer auf der Grundlage dieses formalen (Rechts-) Prinzips vom Verfasser nun ein Votum für einen „globalen Humanismus“ (Kapitel 3) erwartet hätte, muss sich, und damit wird der zweite Themenkreis des Buches eingeleitet, eine wichtige Korrektur gefallen lassen. Denn die „säkulare Vernunft“, die sich bildungstheoretisch jetzt hätte artikulieren können, reicht Sander zu Folge nämlich nicht aus, und zwar deshalb nicht, weil die säkulare Perspektive das „Elend“ des Humanismus, insbesondere seiner neuhumanistischen Spielarten, übersieht. Das „Elend“ liegt in einem „wirklichkeitsfremden“ und „hyperoptimistischen“ Menschenbild, das die Endlichkeit des Men-

schen, seine Schwäche sowie die Begrenztheit seiner Erkenntnismöglichkeiten, auch – und gerade – das „Böse“, christlich: die „Sünde“ marginalisiert und damit die „Erlösungsbedürftigkeit“ des Menschen am Ende leugnet. Deshalb muss insbesondere der Neuhumanismus Humboldts, weil er „normativ leer“ bleibt und eine „Lücke“ hinterlässt, die, wie Sander vor allem im fünften Kapitel deutlich zu machen versucht, nur durch „den bewussten und reflexiven Rückgriff auf die christliche Tradition“, geschlossen werden kann.

Daraus den Schluss ziehen zu wollen, Sander wolle für das gesuchte transkulturelle Bildungsverständnis die christliche Tradition zur Verbindlichkeit erklären, wäre freilich ein Missverständnis. Er rekurriert auf „das Eigene“ dieser (unserer) Tradition, weil gerade diese angesichts eines normativ leerlaufenden (Neu)Humanismus Begründungsleistungen liefert, die im Zuge des Säkularisierungsprozesses auf der Strecke geblieben sind. Aber glaubt Sander im Ernst, dass die im klassischen Neuhumanismus wie bei seinen zeitgenössischen Interpreten angeblich ungeklärt bleibende Frage, „warum sich jemand bilden solle“, nur mit dem „christlichen Liebesgebot“ und der „Gottesebenbildlichkeit“ des Menschen zu reichend beantwortet werden kann?

Dass Humboldts Bildungsbegriff, gerade auch in normativer Hinsicht, mehr aussagt als Sanders eigene – verkürzte – Rezeption unterstellt, kann an dieser Stelle nicht gezeigt werden. Möglicherweise ist die von Sander in die Schranken verwiesene „säkulare Vernunft“ doch leistungsfähiger als es den Anschein hat. In diesem Fall wäre hinsichtlich der Form und Struktur der Bildung das „neue“ Bildungsverständnis immer noch das alte.

Friedhelm Brüggem

## Konstruktivismus: Kritik aus Kassel

**Bernd Reef: Konstruktivismus in der Didaktik der politischen Bildung. Eine Kritik. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2017, 283 Seiten, 36,00 Euro**



Das Buch von Bernd Reef ist eine ausführliche und sehr kritisch gehaltene Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus, und zwar auf vier Ebenen: (1) mit dem Konstruktivismus als Erkenntnistheorie, (2) mit dem konstruktivistischen Denken in der Lerntheorie und (z.T.) Unterrichtspsychologie, (3) mit den verschiedenen Spielarten der konstruktivistischen Didaktik als allgemeindidaktischer Position, und (4) nicht zuletzt mit verschiedenen Varianten einer konstruktivistisch unterlegten Didaktik der politischen Bildung. In qualitativer und quantitativer Hinsicht liegt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus als erkenntnistheoretischer Position; dieser Teil nimmt knapp ein Drittel des Buches ein (Kap. 1). Ein zweites Drittel entfällt auf den Konstruktivismus in der Allgemeinen Didaktik und in der Didaktik der Politischen Bildung (Kap. 2). Das dritte Drittel ist einerseits dem Zusammenhang von Lerntheorien und Konstruktivismus gewidmet sowie einer erneuten kritischen Durcharbeitung konstruktivistischen Didaktik bzw. Fachdidaktik der politischen Bildung (Kap. 4 und 5).

Der Argumentationsstil des Buches ist äußerst dicht, fast nur referierend und analysierend, bewegt sich nah und akribisch an den analysierten Texten, verfährt äußerst detailliert und kritisch. Im Grunde bleibt vom Konstruktivismus und von der konstruktivistischen (Fach-)Didaktik nicht viel übrig. Durch sehr eng am Text arbeitende Analysen und Rückfragen sowie durch Aufweis der unterschiedlichen und schwankenden Präsentationsformen konstruktivistischen Denkens in den Publikationen v.a. der rezipierten fach- und allgemeindidaktischen Autoren wird nach Meinung Reefs deutlich: (1) Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie ist untauglich. (2) Die konstruktivistischen Didaktiker haben nicht nur nicht richtig verstanden, worauf sie sich stützen (also: den Konstruktivismus). In der didaktischen Auslegung des nichtverstandenen Konstruktivismus führen sie, so Reef, diese ihre Ahnungslosigkeit auch noch in einer sehr ungeordneten und unpräzisen Weise dem Leser

vor. Insofern: Wahrlich starker Tobak! Der Untertitel des Buches könnte auch lauten „Ein Verriss“.

Auf der ersten Ebene, auf der Ebene der Auseinandersetzung mit Konstruktivismus als Erkenntnistheorie zeigt sich der Autor als guter Kenner der verschiedenen Varianten des Konstruktivismus und ebenso als ein Kenner der epistemologischen Gegenpositionen in älteren und neueren Positionen des Realismus. Er macht deutlich, dass radikaler Konstruktivismus in sich widersprüchlich ist, dass radikale Konstruktivisten aber dort, wo sie recht haben, eigentlich auch Kritische Rationalisten bzw. Neorealisten sein könnten.

Mit Blick auf die didaktische Umsetzung des Konstruktivismus durch Autoren wie Reich, Arnold und Siebert führt Reef sehr detaillierte, ausführliche Textanalysen durch und kommt immer wieder zu dem Ergebnis, dass man erstens nicht genau rekonstruieren kann, was eigentlich gesagt und gemeint ist, und dass darüber hinaus das, was man verstehen könne, in sich inkonsistent und widersprüchlich entwickelt bzw. dargestellt sei; dies trifft seiner Meinung nach insbesondere auf die Arbeiten Reifs zu. Die sehr eng an den Texten arbeitende, kleinschrittige Analyse und Kritik ist einerseits sehr erhellend, sie ist aber andererseits auch konstant getragen von einer gewissen grundsätzlich skeptischen, nicht-wohlmeinenden Lesehaltung; hier und da wirkt sie geradezu beckmesserisch. Der kritische Impetus wird noch verstärkt, wenn sich der Autor den sich konstruktivistisch verstehenden Politik-Didaktikern zuwendet (Sander, Siebert, Grammes); insbesondere die Arbeiten von W. Sander (Gießen) werden zum Gegenstand heftiger Analyse und Kritik. Auf 40 Seiten weist er ihnen Unklarheiten, Ungereimtheiten, innere Widersprüchlichkeiten zwischen verschiedenen Publikationen sowie schließlich die eine oder andere in der Tat misslungene Formulierung nach. Einerseits macht das eine gewisse Zeitlang durchaus Vergnügen, dieser scharfen Klinge bei der Arbeit zuzuschauen. Andererseits ist es aber doch auch ermüdend, weil jede Sache, jede Position, jeder Autor, dem Reef sich zuwendet, am Ende völlig ausgebeutet und filetiert auf dem Tisch liegt. Manchmal schießt der Autor auch übers Ziel hinaus, wenn er punktuell ins Hämische, ja beinahe Beleidigende abgleitet. Beispiele: „Es dürfte selbst xyz schwer fallen, den Behaviorismus mit dem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus zu verbinden“ (S. 131); „Scharfes Nachdenken hätte xyz vor diesem Fehlschluss bewahrt“, S. 122). „Ich weiß nicht, wie xyz darauf kommt, ...“ (S. 140). „Dann zitiert xyz einen Herrn zyx mit ähnlichen sprachlichen Vorlieben.“ (S. 148).

Etwas nach der ersten Hälfte des Buches (ab S. 169ff), in den Kapiteln 4 („Lerntheorien und Konstruktivismus“) und 5 („Noch einmal: Konstruktivistische Didaktik und ihre Kritik“) wird der Ton weniger kritisch-aggressiv. Jetzt geht es um das Verhältnis von Lernpsychologie, Unterrichtswissenschaft und konstruktivistischer (Fach-)Didaktik sowie um die Formulierung einer eigenständigen politikdidaktischen Position des Autors.

Das fünfte, abschließende Kapitel nimmt noch einmal die Diskussion um den Konstruktivismus der allgemein-didaktischen und lernpsychologischen Ebene auf (mit z. T. aktuellerer Literatur als in Kap 3). Im Ergebnis macht Reef (auch unter Bezug auf andere Autoren) klar, dass aus dem konstruktivistischen Denken keine eindeutigen Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht resultieren. Sinnvoller sei es,

zwischen eher direkter und indirekter Instruktion zu unterscheiden. In Übereinstimmung mit dem Stand der Forschung zu lernwirksamem Unterricht kommt auch Reef zu dem Schluss, dass es auf die aufgaben- und situationsgerechte Mischung von oder Abwechslung zwischen eher direkten und eher indirekten Formen ankomme.

In Abschnitt 5.3 (S. 214 ff.) setzt dann erneut eine Auseinandersetzung mit Positionen der Politik-Didaktik ein. Es geht um unterschiedliche Verständnisse der Begriffe „Kompetenzen“, „Konzepte“ und „Probleme“ – alle drei Begriffe können Ausgangspunkte für die Begründung von (Politik-)Didaktik sein. Zwar sind alle Politik-Didaktiker der Idee der Mündigkeit der Schüler verpflichtet; unterhalb dieser allgemeinen Zielsetzung lägen jedoch klare Differenzen vor. Reef sieht eine heftige Debatte zwischen zwei Lagern: Um W. Sander (Gießen) herum eine Gruppe, die einem eher konstruktivistischen Verständnis folge, und um G. Weißeno (Karlsruhe) herum eine andere Gruppe, die eher einer realistischen Epistemologie anhängt. Die Geschichte dieser Debatte sowie deren verschiedenen Wendungen, Repliken und Gegen-Repliken wird referiert. Das Ende bleibt irgendwie offen; jedenfalls lässt Reef diese Positionen im Raum stehen, ordnet sich selbst auch nicht zu. Er selbst plädiert für eine „Problem- und Konfliktorientierung“ innerhalb der Politik-Didaktik – wahrlich kein neuer Gedanke! –, und referiert dann Positionen, die dies in Vergangenheit und Gegenwart ebenfalls tun.

In der Rückschau fällt auf, dass Reef in seinem Buch keine eigenen empirischen oder sich in irgendeiner Weise auf Wirklichkeit des (Politik-)Unterrichts bezogenen Argumentation oder Forschungsergebnisse erarbeitet und präsentiert: Seine Wirklichkeit ist die Wirklichkeit der Texte über Konstruktivismus, Allgemeine Didaktik, Lernpsychologie und Politikdidaktik. Für mich erhellend war v.a. die Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus als Erkenntnistheorie; in diesem ersten Teil – ein Drittel des Buches – arbeitet Reef am eigenständigsten und überzeugendsten. Da er sehr lange, gründlich und detailliert auf Argumentationen und Begriffe v.a. der (Fach-)Didaktiker schaut, muss Reef am Ende, und diesmal sogar mit dem von ihm vielkritisierten W. Sander leicht resignativ konstatieren, dass Konzepte prinzipiell ‚unscharf‘ sind (S. 238).

Insgesamt ist es ein Buch, das anhand detaillierter Analysen auf viele Schwachstellen der Konstruktivismus-Debatte in Allgemeiner Didaktik und in der Didaktik der Politischen Bildung aufmerksam macht. Für Kenner der Theorie-Debatten ist das sicherlich mit dem einen oder anderen Aha-Erlebnis und mit inhaltlichen Einsichten verbunden. Eine Heilung der in der Tat manchmal diffusen Lage der verschiedenen Konstruktivismen wird nicht angeboten.

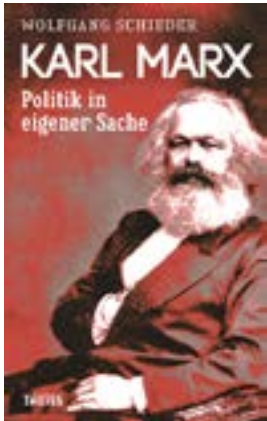
Ewald Terhart (Münster)

## Karl Marx 1818–2018: Ein denkwürdiges Jubiläum. Sammelbesprechung

**Wolfgang Schieder: Karl Marx – Politik in eigener Sache. Neuausgabe, Darmstadt: Theiss / Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2018, 240 Seiten, 29,95 Euro.**

**Michael Quante: Der unversöhnliche Marx – Die Welt in Aufruhr. Münster: Mentis 2018, 115 Seiten, 12,80 Euro.**

**Thomas Steinfeld: Der Herr der Gespenster – Die Gedanken des Karl Marx. München: Hanser 2017, 287 Seiten, 24,00 Euro.**



Zum diesjährigen Marx-Jubiläum hat sich alle Welt geäußert – vom Bundespräsidenten übers Trierer Dommuseum bis zur Bundeszentrale für politische Bildung, die bereits im Vorjahr ein Themenheft zu 150 Jahre „Das Kapital“ (Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 19-20) vorlegte. Nach dem Ende des Ostblocks, heißt es, kann man endlich diesen verlorenen Sohn nach Deutschland heimholen. Wenn man

sich die Flut der Veröffentlichungen ansieht, scheint das auch zu gelingen. Doch stellt sich die Frage, wer hier eigentlich warum gewürdigt wird? Ein Politiker, ein Philosoph, ein Ökonom? Der letzte Romantiker oder Universalgelehrte des 19. Jahrhunderts – oder bloß ein wortmächtiger Journalist, der mit seinen Voraussagen krachend gescheitert ist?

### Ein Politiker?

Konsens ist bei den meisten Würdigungen, dass die Aktualität von Marx – jenseits der runden Jahreszahl – in seiner Kritik der politischen Ökonomie besteht. Diese hat ja angesichts der Erfahrungen der globalen Finanzkrise 2007ff breite Bekräftigung erfahren. So stellt der Sozialhistoriker Wolfgang Schieder in der überarbeiteten Neuausgabe seiner nach dem Ende des realen Sozialismus veröffentlichten Studie („Karl Marx als Politiker“, 1991) fest, „dass niemand so früh und so systematisch eine finale Endkrise des ‚Kapitalismus‘ vorausgesagt hat wie Marx in seinem fundamentalen Hauptwerk ‚Das Kapital‘“. Hellsichtigkeit müsse man der Theorie zugute halten. Doch habe sie letztlich keine Lösung der ökonomischen Probleme anzubieten, ja noch nicht einmal eine relevante Analyse, denn der von Marx behandelte „Unternehmerkapitalismus“ sei seit über 100 Jahren Historie, das politische Programm des Autors damit natürlich ebenso.

Schieder will Marx „ganz aus den Bedingungen des 19. Jahrhunderts heraus verstehen“, betreibt also, ähnlich wie die großen angelsächsischen Studien von Jonathan Sperber (2013) oder Gareth Steadman Jones (2016), eine „Historisierung seiner Biographie“. Im Fokus sind jedoch nicht die persönlichen Lebensumstände. Als Korrektur der philosophischen oder ideengeschichtlichen (Um-)Deutungen will

Schieder einen vernachlässigten, aber seiner Ansicht nach zentralen Aspekt herausstellen, nämlich „die von Marx aktiv betriebene Politik“. In zwei Hauptkapiteln, die sich mit der Vormärz-Phase bis zur 48er-Revolution samt Nachwehen und mit Aufstieg wie Niedergang der Internationale (1864-1872) befassen, führt er seine These aus, dass Marx hauptsächlich als politisch aktiver Mensch verstanden werden müsse – allerdings nicht im üblichen Sinne von (Partei-)Politik, denn Marx wehrte sich entschieden, wie Schieder vermerkt, gegen das Etikett „Politiker“.

Marx strebte eine soziale Umwälzung an, sein Ziel war die proletarische Revolution, als Theoretiker der Arbeiterbewegung stellte er sich diesem Ziel zur Verfügung, ohne eine parteipolitische Führungsposition anzustreben. Diesen Standpunkt belegt Schieder in schlüssiger Weise. Doch dann fangen bei ihm die Probleme an. Die eigentlichen Streitfragen der Kapitalismuskritik, die jeweils strategische Kontroversen nach sich zogen, werden hier nämlich nur gestreift. Das Agieren von Marx (und Engels) erscheint so im Grunde als Durchsetzungsproblem und Machtkampf unter besonderen historischen Bedingungen, hat mehr mit charakterlichen Fehlhaltungen oder Fehleinschätzungen zu tun als mit strittigen Inhalten. So habe dem Politiker Marx, der in den beiden genannten Phasen „an sich selbst gescheitert“ sei, letztlich die Stärke gefehlt, „politische Kompromisse zu schließen“ und einzuhalten. Marx wird dabei am modernen Verständnis eines flexibel und kompromissbereit agierenden Berufspolitikers gemessen, der sich handelsüblichen Grundwerten und im Übrigen seinem Gestaltungswillen, vulgo: seiner Karriere verpflichtet weiß.

Als ein Beispiel ist hier etwa Schieders Darstellung des Streits zu nennen, der 1868 in der Internationale nach Erscheinen des „Kapital“ entstand. Marx hatte sich darüber beschwert, dass seine Schrift in der Kongress-Berichterstattung übergangen wurde, was persönliche Auseinandersetzungen nach sich zog. Schieder hält das für einen „vergleichsweise nichtigen Anlass“, der einmal mehr dokumentiere, wie „empfindlich“ und „herablassend“ die Autorität Marx zu reagieren pflegte. An solchen Stellen werden dann wieder die obligatorischen Vorwürfe des Dogmatismus und absoluten Wahrheitsanspruchs, der Unduldsamkeit und Oberlehrer-Attitüde, des Elitebewusstseins und Freund-Feind-Denkens abgespult, wie sie bis heute zum Repertoire des Antimarxismus gehören.

### Ein Philosoph?

Im Blick auf solche Bewertungen bietet der Philosoph Michael Quante eine Gegenposition, bei ihm ist das „Kapital“ von zentraler Bedeutung und kein Objekt der Historisierung. Quante hat zusammen mit David Schweikard das neue „Marx Handbuch“ (2015) herausgegeben – in dem Michael Heinrich übrigens einen konzisen Abriss der „Kapital“-Argumentation liefert – und zum Themenheft der Bundeszentrale den Eröffnungsbeitrag beigesteuert. Dieser ist in Quantes Buch, zusammen mit zwei weiteren Aufsätzen und einem Interview aus dem Jahr 2017, wieder abgedruckt, eingeleitet durch eine knappe Darlegung der „Philosophie von Karl Marx“. Die Marxsche Kapitalismuskritik, betont Quante, sei heute „aktueller denn je“ und Marx „ein Klassiker, nicht, weil er tagesaktuell ist, sondern weil seine theoretische Durchdringung der damaligen sozialen Welt Strukturen expliziert, die in ihrer Tiefendimension bis heute die gesellschaftli-

che Entwicklung maßgeblich prägen.“ Ja, Quante gesteht Marx dann sogar Tagesaktualität hinsichtlich des allseits zu verzeichnenden Rechtstrends zu. Marx habe den Blick auf die soziale Frage gerichtet und damit gezeigt, wie sich der nationalistischen Herausforderung begegnen lässt: „Ohne philosophische und politische Aufklärung werden die Menschen sich immer stärker nach alten Zeiten sehnen“, also wieder aus der Krise des Kapitalismus den Übergang zu faschistischen Lösungen machen.

Quante hält gegen philosophische Traditionen oder sozialdemokratische Umdeutungen fest: „Die Kritik der politischen Ökonomie von Marx ist keine Gerechtigkeitstheorie.“ Das heißt, die kapitalistische Produktionsweise ist nicht damit zu kritisieren, dass man ihr die Ideale sozialer Gerechtigkeit oder wahrer Freiheit & Gleichheit entgegenhält. Denen hat Marx ja gerade, wie Quante in seinem instruktiven Rundgang zeigt, den Prozess gemacht – mit dem Nachweis nämlich, dass sie zur Warenproduktion dazugehören. Für den philosophischen Marx-Experten entsteht damit aber ein neues Problem. An der armseligen Rolle der Ware Arbeitskraft und der Absurdität des Systems, die Marx in ihrem notwendigen Zusammenhang analysierte, hat sich zwar, wie Schieder dokumentiert, eine ganze Umsturzbewegung festgemacht. Philosophisch betrachtet, soll dem „Kapital“ aber gerade die kritische, handlungsleitende Dimension fehlen. Das Urteil über die Wirtschaftsweise bleibe nach der Analyse offen. Es brauche einen festen philosophischen Grund, den Marx leider nicht mitgeliefert, dessen Notwendigkeit er vielleicht übersehen habe, weil ihm sein eigenes theoretisches Programm nicht recht klar geworden sei. Daraus folgt für Quante: „Wenn man diese Gesellschaftsformation aus ethischer Sicht kritisieren will, muss man andere ethische Normen und Werte als Maßstab heranziehen. Diese aber legt Marx in seiner Kritik nicht offen.“

Die Marxsche Kapitalismuskritik sei „eine kritische Sozialphilosophie und keine ökonomische Theorie (im Sinne einer empirischen Einzelwissenschaft). Entgegen einem bis heute weit verbreiteten Missverständnis gilt es, den genuin philosophischen Charakter der Marxschen Konzeption zu erkennen und anzuerkennen“. Quante führt dieses Programm durch, obwohl er, ähnlich wie Schieder, konstatieren muss, dass Marx sich gerade nicht so gesehen hat. Quantes Grundannahmen – die „Philosophiethese“ und die „Kontinuitätsthese“ – sind bewusst kontrafaktisch formuliert. Marx „selbst habe sein eigenes Theorieprogramm als Abkehr von der Philosophie verstanden“ und zusammen mit Engels in den „rückblickenden Selbstdarstellungen die Diskontinuitäten wesentlich stärker betont als die Kontinuitäten“.

### Ein Journalist?

Thomas Steinfeld, der für das Feuilleton der Süddeutschen Zeitung tätig ist, hat Ende 2017 eine Essay-Sammlung vorgelegt, die die besondere Stellung von Marx zu den ökonomischen Verhältnissen seiner Zeit, zur theoretischen Arbeit und zur politischen Aktion ausführlich würdigt. Die 16 Essays liefern eine gut lesbare, thematisch orientierte Einführung ins Marxsche Denken. Sie machen sich jeweils an zentralen Kategorien fest – von Geld, Mehrwert, Kapital, Arbeit über Kommunismus, Revolution und Freiheit bis zu Wissenschaft und Zeitung. Das letzte Stichwort erinnert daran, dass der Großteil der Marxschen Schriften aus Zeitungsartikeln besteht: Würde



man die „journalistischen Arbeiten zu einem Œuvre zusammenfassen, so ergäbe sich daraus ein Werk, das um ein Vielfaches voluminöser wäre als das ‚Kapital‘“.

Diese Bemerkung berührt sich mit dem, was Schieder über Marxens politische Aktivitäten berichtet: Er habe sich vor allem als ein öffentlich wirkender Schreiber verstanden, der Theorie nicht für die Gelehrtenwelt betreibt, sondern konsequent in politische Wirksamkeit – auch in ‚dienender‘ Funktion als Redakteur, Protokollant, Sekretär der Bewegung – übersetzt. Wenn Steinfeld das so zusammenfasst: „Lebenspraktisch betrachtet, war er Journalist“, dann ist ihm natürlich bewusst, dass das nur cum grano salis gilt. Der SZ-Journalist liefert auch gleich die Marxschen Klagen über das „beständige Zeitungsschmieren“ nach: Schon 1843, nach seiner ersten Tätigkeit bei der Rheinischen Zeitung, ist er des „Schmiegens, Biegens, Rückendrehens und (der) Wortklauberei müde“, wie er in einem Brief an Arnold Ruge schreibt. Nach Begeisterung für den Journalistenberuf klingt das nicht gerade!

Der Überdruß rührte natürlich nicht vom stressigen Tagwerk her, sondern vom politischen Interesse,

das Marx zum Zeitungsmachen führte und mit dem er dort ins Handgemenge geriet. Er wollte das Pressewesen, im Gegensatz zu seiner – heute vollendeten – bürgerlichen Wirklichkeit, als Medium der Aufklärung und der Organisation eines gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses nutzen. Steinfeld, der den Betrieb kennt, sieht hier eine gewisse Pressegläubigkeit der Marxisten, die bis in die Gegenwart reiche. Zwar würden sich mittlerweile im Internet zahllose marxistische Artikel finden (zur Marx-Renaissance vgl. dort z.B. [www.i-v-a.net](http://www.i-v-a.net)), doch sei die vorherrschende „Form der Parteischrift an die Öffentlichkeit im traditionell bürgerlichen Sinn gebunden... So kommt es schließlich, dass die Revolutionäre die letzten sind, die an das Funktionieren einer bürgerlichen Öffentlichkeit glauben“.

Ob sich wirklich eine Traditionslinie des Qualitätsjournalismus von Marx bis in die Gegenwart ziehen lässt, die dann auch noch in Opposition zu den Social Media und ihrer Desinformation verläuft, darf bezweifelt werden. Solche Bewertungen stammen eher aus der beruflichen Optik eines Zeitungsmachers. Aus der könnte man aber auch Aufklärendes beisteuern, z.B. zu Schieders Missverständnis, wenn er bei

der redaktionellen Organisation der Neuen Rheinischen auf „die einfache Diktatur von Marx“ (so Engels) zu sprechen kommt und daraus wieder umstandslos den Marxschen „Führungsanspruch“ samt „Bewusstsein eigener politischer Unfehlbarkeit“ etc. ableitet. Ein Profi wie Steinfeld sollte hier den Historiker einmal aufklären: Die Diktatur des Chefredakteurs ist unvermeidlich, wenn der Redaktionsschluss droht und regelmäßiges Erscheinen garantiert sein will, sie hat mit Charakterdefekten nichts zu tun. An der Stelle war Marx – im Unterschied zu seinen sonstigen Aktivitäten – ausnahmsweise keine exzeptionelle Erscheinung.

Johannes Schillo



## Die nächsten Hefte

POLIS 3/2018 (1. Oktober): Menschenrechte: ERKLÄREN

POLIS 4/2018 (22. Dezember): Emotionen und Politische Bildung

POLIS 1/2019 (1. April): 70 Jahre Grundgesetz

POLIS 2/2019 (1. Juli): Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung

*Liebe Leserinnen und Leser,*

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall:

Schreiben Sie an die Redaktion:

36100 Petersberg, Igelstück 5a, [tschirner@em.uni-frankfurt.de](mailto:tschirner@em.uni-frankfurt.de).

## Impressum

### POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für

Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung

für Politische Bildung durch den

Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange

([www.dvpb.de](http://www.dvpb.de))

22. Jahrgang 2018

### Leitende RedakteurIn

Dr. Martina Tschirner

Igelstück 5a, 36100 Petersberg

Tel.: 0661 9621133

### Verlag

Wochenschau Verlag

Dr. Kurt Debus GmbH

Eschborner Landstraße 42–50

60489 Frankfurt/M.

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

### Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)

Helmut A. Bieber

Dr. Moritz Peter Haarmann

Dr. Gudrun Heinrich

Prof. Dr. Dirk Lange

Hans-Joachim von Olberg

Prof. Dr. Bernd Overwien

Prof. Dr. Armin Scherb

### Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Moritz Peter Haarmann

### Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

### Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare

können nicht zurückgesandt werden.

### Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten

Sie bitte an [info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de),

Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften

richten Sie bitte an [wochenschau@brocom.de](mailto:wochenschau@brocom.de) oder

Tel.: 07154/ 132730.

### Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

### Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

### Druck

Tolek Printing House

### Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

### Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

### Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2018

### Anzeigenleitung

Brigitte Bell

Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577

[brigitte.bell@wochenschau-verlag.de](mailto:brigitte.bell@wochenschau-verlag.de)

### Bankverbindung

Volksbank Weinheim

IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07

BIC GENODE61WNNM

© Wochenschau Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

### Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnementsausgabe liegen zwei Werbemittel bei: Katalog Debus Pädagogik und Flyer Politisches Sachbuch.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2\_18

### Bildnachweise

*Aufmacherfotos der Rubriken:*

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com;

„Didaktische Werkstatt“: © Robert Neumann,

fotolia.com; „Literatur“: © adistock, fotolia.com