



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2013

Schwerpunkt
Kritische
Politische Bildung

Zeitung

Preis für Politische Bildung 2013 geht an
Nürnberger Jugendprojekt

Fachbeiträge

Bernhard Claußen

Kritische Politische Bildung und ihre Didaktik

Bettina Lösch

Was heißt ‚kritische Politische Bildung‘ heute?

Klaus-Peter Hufer und Jens Korfkamp

Kritische Politische Bildung?! – Ein Zwischenruf

Forum

„Kritische Politische Bildung – heute?“ –
POLIS fragte nach...

Didaktische Werkstatt

Michael Görtler

Die Beschleunigung von Lebenswelt und Politik

Verbandspolitische Rundschau

Spiegelung einer frühen Planungsphase
am Beispiel Rheinland-Pfalz

Früh-Einladung zur Tagung „Politik und Recht
im demokratischen Rechtsstaat“

6,80 € (D)/7,00 € (A)/11,20 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 2/2013

Editorial

Macht es im Jahre 2013 noch Sinn, von „Kritischer“ Politischer Bildung zu sprechen, wenn der Terminus eine Unterscheidung treffen soll? Muss Politische Bildung nicht per se „kritisch“ sein? Impliziert dies nicht schon das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses? Ein Antwortspektrum muss mindestens die Historizität des Terminus berücksichtigen. Deshalb erscheint es unverzichtbar, zunächst *Bernhard Claußen* als den Politikdidaktiker zu Wort kommen zu lassen, der mit seiner „Kritischen Politikdidaktik“ (1981) im Rekurs auf die „Frankfurter Schule“ den historischen Markstein für diese Begriffsverwendung gesetzt hat. Demgegenüber müssen diejenigen, die heute von „Kritischer Politischer Bildung“ sprechen, die Berechtigung des Etiketts erklären.

Diesen Versuch unternimmt *Bettina Lösch* als Mitherausgeberin des gleichnamigen Sammelbands. *Klaus-Peter Hufer* und *Jens Korfkamp* versuchen in ihrem Beitrag aus der Perspektive der Erwachsenenbildung eine Würdigung der aktuellen Diskussion. Dabei sehen sie die Möglichkeiten Kritischer Politischer Bildung durch einen output-orientierten ökonomistischen Mainstream der Politikdidaktik stark eingeschränkt.

Eine zusätzliche Erweiterung des Meinungsspektrums erfährt die Diskussion in dem anschließenden Interview-Format mit Antworten von *Gudrun Hentges*, *Kerstin Pohl*, *Tonio Oeftering*, *Edwin Stiller* und *Fritz Reheis*. Dessen Schüler *Michael Görtler* eruiert in der Didaktischen Werkstatt Möglichkeiten einer kritischen unterrichtlichen Begegnung mit dem Problem der Beschleunigung in einer durchökonomisierten Lebenswelt.

Armin Scherb

Zeitung

Preis für Politische Bildung 2013 geht an
Nürnberger Jugendprojekt..... 4

Schwerpunkt: Kritische Politische Bildung

Fachbeiträge

Bernhard Claußen
Kritische Politische Bildung und ihre Didaktik:
Aktualität und Aktualisierung eines Propriums 7

Bettina Lösch
Was heißt ‚kritische Politische Bildung‘
heute? 11

Klaus-Peter Hufer und Jens Korfkamp
Kritische Politische Bildung?! – Ein Zwischenruf
aus der Praxis..... 15

Forum

„Kritische Politische Bildung – heute?“ –
POLIS fragte nach... 18

Didaktische Werkstatt

Michael Görtler
Die Beschleunigung von Lebenswelt und Politik.
Gegenstand kritischer politischer Bildung
und Thema des Politikunterrichts 22

Verbandspolitische Rundschau

**Spiegelung einer frühen Planungsphase am
Beispiel Rheinland-Pfalz:**
Früh-Einladung zur Tagung „Politik und Recht
im demokratischen Rechtsstaat“ 27

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

Bremen: Bremer Gespräche zur Politischen Bildung
finden erfreuliche Resonanz 28

Nordrhein-Westfalen: Drei Wegmarken der
laufenden Arbeit 28

Thüringen: Thüringer Landesverband baut
Brücken nach Europa 29

Brandenburg: Bericht über Großprojekt
„Schule als Just Community“ 31

Rezensionen 33

Vorschau/Impressum 34

Magazin

Bildnachweise für die Fotos in den Beiträgen:

S. 4: Thomas Ernst • S. 9: Anjouli Portius • S. 24: Deutscher
Bundestag/Marc-Steffen Unger

Preis für Politische Bildung 2013 geht an Nürnberger Jugendprojekt

Berlin. Der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) hat am 14. Mai in Berlin zum dritten Mal den „Preis Politische Bildung“ vergeben. „Die ausgezeichneten Projekte zeigen, wie wichtig es ist, Politikverständnis und politische Beteiligung in allen Lebensbereichen zu fördern und zu stärken“, sagte Lothar Harles, Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung.

Der mit 10.000 Euro dotierte erste Preis ging an „Laut! Partizipation von Jugendlichen in Nürnberg“, ein Kooperationsprojekt des Jugendamtes der Stadt Nürnberg, des Kreisjugendrings Nürnberg Stadt und des Medienzentrums Parabol. Besonders geehrt wurde die Vielschichtigkeit des Partizipationsprojekts, das vielen Jugendlichen die politische und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, sei es durch sozialräumliche Jugendversammlungen, durch „laut! TV“ oder durch die transparente Darstellung auf www.laut-nuernberg.de.

Hervorgehoben wurde die Kooperation verschiedener Träger sowie die Intention, alle interessierten Jugendlichen zu beteiligen, nicht nur die bereits politisch Engagierten. Lobend erwähnt wurde zudem, dass „laut!“ immer wieder neue Module der Partizipation hinzufügt, wie zum Beispiel „laut! cash“ zur

finanziellen Förderung von Projekten, die Demokratiewerkshops für Schulklassen oder die „laut! Blah Blase“, die Begriffe aus Verwaltung und Politik jugendgerecht erklärt.

Den zweiten Preis und damit 5.000 Euro nahm das Projekt „Jugend im Landtag“ des Landesjugendrings Mecklenburg-Vorpommern e.V. entgegen. Mit dem dritten Preis wurde die Lebenshilfe gGmbH in Berlin für das Filmprojekt „Politik geht uns alle etwas an!“ prämiert.

Unter dem Motto „Politik – Das verstehen wir darunter!“ hatten sich über 100 Projekte der politischen Bildungsarbeit beworben. Gefördert wird der alle zwei Jahre verliehene Preis vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Schirmherr ist MdB Ernst-Reinhard Beck, Vorsitzender des Kuratoriums der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.

Die Preisverleihung war in diesem Jahr die zentrale Veranstaltung der Aktionstage Politische Bildung, die traditionell vom 5. bis 23. Mai stattfinden.

bap



Die stolzen Hauptpreisträger bei der Preisverleihung in Berlin: v.l.n.r.: Thomas Lang und Dorothee Petersen (Kreisjugendring Nürnberg Stadt), Nives Homec (Jugendamt Stadt Nürnberg) und Klaus Barthel (Mitglied des Bundestags).

Zeitung

Österreichische Initiativen für Politische Bildung ab der 7. Schulstufe

Wien. Seit März 2013 kämpft eine neue Bürgerinitiative für die Einführung des Unterrichtsfachs „Politische Bildung“ bereits in der 7. Schulstufe. „Die Demokratie lebt von politisch mündigen, das heißt informierten, politisch gebildeten Bürger/innen“, heißt es in der Begründung. Bürger müssten entsprechendes Wissen vermittelt bekommen – über Rechte und Pflichten, die Bedeutung der Demokratie, die Möglichkeiten der Partizipation, den Aufbau des politischen Systems, die Trennung der Staatsgewalten oder die Rolle der Medien.

Kritisiert wird von den Initiatoren auch, dass bisher einzig an den Berufsschulen ein eigenständiges Fach „Politische Bildung“ existiert. Ansonsten ist sie als Teil des Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ an den Allgemeinbildenden Schulen, sowie als Teil eines Faches (etwa mit Recht oder Wirtschaft) an den Berufsbildenden Schulen vertreten.

Die flächendeckende Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs „Politische Bildung“ erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen besser informiert als bisher zur ersten Wahl schreiten, heißt es weiter. Bisher wurden auf der Seite des Parlaments 530 Zustimmungserklärungen für die Bürgerinitiative abgegeben.

Unterstützung von der Bundes- schülervertretung

Ein eigenes Unterrichtsfach „Politische Bildung“ – das ist längst überfällig, um junge Menschen auf das Leben in einer Demokratie vorzubereiten. Davon sind die Bundesschülervertreter überzeugt. Sie besuchten deshalb Anfang April Unterrichtsministerin Claudia Schmied, um das wieder einmal zu fordern.

Bundesschulsprecher Felix Wagner dazu: „Es reicht nicht, dass Politische Bildung, so wie bisher, als Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert ist. Es reicht auch nicht, dass Schülerinnen und Schüler in der achten Schulstufe Politische Bildung im Rahmen des Geschichtsunterrichts erhalten sollen. Wir dürfen bereits ab dem Alter von sechzehn Jahren wählen

und müssen daher dementsprechend auf das Leben in einer Demokratie vorbereitet werden, indem man Abläufe veranschaulicht und einen Grundstock an Wissen über Politik schafft. Politische Bildung ist ein MUSS und darf nicht nur als Anhängsel eines anderen Unterrichtsfaches vermittelt werden. Politischer Bildung muss im Unterrichtsgeschehen endlich die angemessene Wichtigkeit beigegeben werden.“

Begonnen werden soll mit der Vermittlung von Faktenwissen über den Aufbau und die Funktionsweise von unterschiedlichen politischen Systemen mit Schwerpunkt auf demokratische Systeme. „Dies ermöglicht in den darauffolgenden Unterrichtsjahren, dass der Unterricht eine Diskussionsplattform wird, die Platz für kritische und sachliche Auseinandersetzung mit dem tagespolitischen Geschehen bietet. Es muss dafür ein eigenes Fach geben, damit den Diskussionen der Raum geboten wird, den sie brauchen, um sinnvoll geführt werden zu können. Andere Fächer bieten aufgrund des zu bewältigenden Lernstoffs kaum genug Raum für Diskussionen dieser Art. Politische Bildung als Unterrichtsfach ist daher längst überfällig!“

Die BSV ist die gesetzlich gewählte Vertretung der österreichischen Schülerinnen und Schüler. Sie besteht aus 27 Landesschulsprechern und zwei Sprechern der Zentrallehranstalten. Der derzeitige Bundesschulsprecher Felix Wagner kommt aus der Österreichischen Schülerunion.

Der Standard / Kurier

Harald Parigger neuer Direktor der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit

München. Bayerns Kultusminister Ludwig Spaenle hat am 16. Mai Dr. Harald Parigger zum Direktor der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit berufen. Der 59-jährige Direktor des Gymnasiums Grafing wird die neue Aufgabe zum 1. August 2013 antreten. Der studierte Gymnasiallehrer und promovierte Historiker war in einer öffentlichen Ausschreibung ausgewählt worden. Seine Auswahl hat die Zustimmung des Ministerrats und des Parlamentarischen Beirats der Landeszentrale erhalten.

Dr. Christoph Rabenstein, der stellvertretende Sprecher des Parlamentarischen Beirats, freut sich, dass mit Parigger als neuem Direktor „ein Neuanfang für die Landeszentrale insgesamt möglich ist und sie aus den Schlagzeilen herauskommt. Mit seinen vielfältigen Erfahrungen wird Dr. Parigger neue Akzente in der Vermittlung der politischen Bildung in Bayern setzen.“

*Staatsministerium für
Unterricht und Kultus*

Maik Reichel. Neuer Leiter der Landeszentrale für politische Bil- dung in Sachsen-Anhalt

Magdeburg. Der Leiter des Museums in Lützen, Maik Reichel, wurde Anfang Mai neuer Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt. Der 41-jährige Historiker und Experte in der Erwachsenenbildung löst damit Dr. Kai Langer ab, der im Februar kommissarisch die Leitung der Landeszentrale übernommen hatte und der dann wieder auf seinen Posten als Direktor der Stiftung Gedenkstätten zurückkehrt.

Von 2001 bis 17. Januar 2011 war Reichel ehrenamtlicher Bürgermeister der Stadt Lützen. 2006 brachte er die schlachtfeldarchäologischen Untersuchungen in Lützen auf den Weg und begleitet diese seitdem. Seit 2010 ist Maik Reichel Prokurator (Vorstand) der Stiftung Schulpforta, die Förderin des Landesschule Pforta ist. Daraus entstand 2012 eine Sonderausstellung im Museum im Schloss Lützen. Von 2005 bis 2009 war er Mitglied der SPD-Fraktion des Deutschen Bundestages. Hier hat er als ordentliches Mitglied im Innenausschuss, der auch zuständig ist für die Angelegenheiten der Bundeszentrale für Politische Bildung, und im Verteidigungsausschuss mitgearbeitet. Maik Reichel ist verheiratet und hat drei Söhne.

Behörden-Spiegel online

Einflussnahme auf den Unter- richt. LobbyControl e. V. veröffentlicht Broschüre

Köln. Lobbyismus macht auch vor der Schultüre nicht halt. LobbyControl hat untersucht, mit welchen Methoden Lob-

byisten Einfluss auf den Unterricht nehmen und welche Motive dahinter stecken. Das aufschlussreiche Ergebnis hat die „Initiative für Transparenz und Demokratie e.V.“ in einer Broschüre „Lobbyismus an Schulen“ (Köln 2013) veröffentlicht. Sie führt Belege dafür an, dass die Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche professionell organisiert wird und Teil langfristiger und umfassender Lobbystrategien ist.

Felix Kamella von LobbyControl erläutert: „Immer mehr Lobbyisten erstellen Unterrichtsmaterialien, veranstalten Schulwettbewerbe und bilden Lehrer fort. Doch hinter dem scheinbar wohlmeinenden Engagement stehen konkrete Interessen, die dazu führen, dass die Inhalte einseitig werden. Kinder und Jugendliche als Wähler und Konsumenten von morgen werden zum Ziel einer langfristigen und umfassenden Lobbystrategie. Dass die Inhalte einseitig werden, ist nicht verwunderlich. Denn der Einsatz an den Schulen soll letztlich den Verbands-, Unternehmens-, oder Vereinszielen dienen.“

Volkswagen schlägt deshalb in seinem Unterrichtsmaterial zum Thema Mobilität und Klimaschutz natürlich nicht vor, mehr mit dem Fahrrad zu fahren. Oder die Lobbyorganisation der Erdgas- und Erdölförderunternehmen gibt vor, dass diese mit ihrem Schulengagement nur „die Reputation der Branche verbessern“ wollen.

LobbyControl spitzt zu: „Den Akteuren geht es nicht um Bildung, sondern um Meinungsmache und Marketing. Und die Politik schweigt dazu oder fördert sogar zweifelhafte Kooperationen.“

In der sechszehnseitigen, anschaulich mit Beispielen illustrierten Broschüre sind viele Beeinflussungswege aufgezeigt. Einseitige, meist kostenlos zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien sind nur eine Form. Die Homepage der Initiative führt weitere auf: „Da Schulbücher an Schulen oft veraltet sind, eignen sich die Materialien gut, die politische Botschaft mit aktuellen Themen zu verknüpfen und so in die Schule zu tragen. Eine weitere Möglichkeit ist es, Vertreter von Unternehmen oder Verbänden als „Experten“ in den Unterricht zu schicken. Auch Spiele werden für Meinungsmache genutzt.

Der unterhaltsame Ansatz soll die Inhalte für die Kinder und Jugendlichen attraktiv machen und ein positives Image erzeugen.“

Wie sich Unternehmen Zugang zu Schulen verschaffen, erläutert Kamella an einem Beispiel: „Lobbygruppen rücken durch Studien bestehende oder auch nur vermeintliche Mängel im Bildungssystem in den Fokus. Mehr Engagement von Unternehmen an Schulen wird dann als Lösung verkauft.“

Auf der Grundlage ihrer Analyse hat LobbyControl einen offenen Brief an die Bildungsminister der Bundesländer verfasst und sammelt dafür auf ihrer Internetseite Unterschriften. In der Eingabe formuliert die NGO: „Wir fordern Sie als Bildungsministerin und -minister auf, das Problem der Einflussnahme von Lobbyisten an Schulen anzugehen und Maßnahmen gegen Meinungsmache und Marketing im Unterricht zu ergreifen. – Richten Sie eine Monitoringstelle ein, bei der Lehrkräfte, Schüler oder Eltern auffälliges Material prüfen lassen können und die einen Leitfaden zum kritischen Umgang mit externem Material herausgibt. – Schaffen Sie Regeln für die Offenlegung der Finanzierung von externen Schulmaterialien. – Sorgen Sie für ein umfassendes Werbeverbot an Schulen.“

Die Informationsbroschüre kann im Netz bestellt und heruntergeladen werden von der Homepage von LobbyControl unter der URL: <https://www.lobbycontrol.de/>.

vO

Ende der mehrsprachigen Wahlfibeln. Politische Bildung künftig nur noch auf Deutsch

Berlin. Einheitsdeutsch statt Muttersprache: Vier Monate vor der Bundestagswahl im September wurde durch eine am 28. Mai veröffentlichte Recherche der Süddeutschen Zeitung bekannt, dass das Innenministerium keinen mehrsprachigen Leitfaden zur Wahl mehr herausgeben will. Deutsche mit Migrationshintergrund würden auch anderweitig über das politische System informiert.

Vor der Bundestagswahl 2009 war eine der zahlreichen Infobroschüren der

Bundeszentrale für politische Bildung mit „secim senim“ überschrieben. „Du hast die Wahl“ heißt das auf Türkisch und sollte die damals etwa 690.000 eingebürgerten Deutschen mit türkischem Hintergrund dazu ermuntern, ihr Wahlrecht wahrzunehmen.

Das Angebot der politischen Bildung richte sich „an alle interessierten Bürger, unabhängig von ihrer Herkunft“, erklärte der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesinnenministerium Ole Schröder in einer Antwort auf eine Frage der Abgeordneten Viola von Cramon. Es werde „daher seitens der Bundeszentrale für politische Bildung keine mehrsprachigen Wahlfibeln geben“.

Zuwanderer würden ja bereits in Integrationskursen „über die Grundzüge der politischen Beteiligung und Teilhabe in Deutschland informiert“. Eine der Voraussetzungen für den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit seien Kenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse in Deutschland.

Andererseits sind vermutlich fast alle Deutschen irgendwann einmal in der Schule in demokratischen Mechanismen unterrichtet worden, und dennoch sieht die Bundeszentrale offenkundig ausreichend viele Fragen, die es vor einer Wahl zu beantworten gilt. Im Kern geht es darum, ob das nur auf Deutsch oder auch in anderen Sprachen geschehen darf.

Anders als 2009, als die türkische Fibel zusammen mit dem Integrationsbeauftragten des Berliner Bezirks Tempelhof-Schöneberg erstellt worden war, lautet die Antwort der Bundesregierung nun: Nein. Denn: „Eine weitere Einbürgerungsvoraussetzung sind ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache.“

Die Bundestagsabgeordnete Cramon verweist dagegen auf die unterdurchschnittliche Wahlbeteiligung der Migranten und wirft Innenminister Hans-Peter Friedrich „borniertes, provinzielles Denken“ vor. „Natürlich haben eingebürgerte Deutsche gute deutsche Sprachkenntnisse“, räumt sie ein. Dennoch halte sie es „für extrem sinnvoll, über das komplizierte deutsche Wahlsystem in den Muttersprachen zu informieren – denn nur das, was ich genau verstehe, kann ich auch unterstützen“.

vO

Kritische Politische Bildung und ihre Didaktik: Aktualität und Aktualisierung eines Propriums*

von *Bernhard Claußen*



Prof. Dr. Bernhard Claußen, Universität Hamburg, Arbeitsfeld: Politikdidaktik/ Bildung und Gesellschaft.

Foto: Bildwerkstatt Nienstedten.

„Wenn ... die Frage gestellt wird, ob und ... wie man heute noch ‚kritische Theorie‘ betreiben könne, ... kann damit in keinem Fall gemeint sein, ob man eine ... Theoriegestalt unter veränderten Bedingungen wieder beleben könne – implizit beinhaltet dies ..., daß es sich ... um ... geistig Totes handle. Ebenso steril ist ... das ausdrückliche Totsagen einer Theorie, weil man sich damit um ... Erfahrungen bringt, zu denen selbst solche Bedeutungsanteile gehören, die sich nicht unmittelbar aktualisierend verwerten lassen.“ (Gunzelin Schmid Noerr, 2012)

Anlässe

Kapitalismusbedingte Katastrophen im letzten Jahrhundert waren Gründe für *systemkritische Zeitdiagnosen* zur obsolet-irrationalen Herrschaft in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Kultur. Exponiert sind sie im Zentrum und Umfeld der *dialektisch-materialistischen Sozialphilosophie* der ‚Frankfurter Schule‘ geleistet und ab Mitte der Sechziger Jahre breiterer Öffentlichkeit bekannt geworden. *Praxis und Theorie der Politischen Bildung* sind davon nicht uninspiriert geblieben: Mit ansehnlichen Ergebnissen wurden etliche originäre Zugänge zur Berücksichtigung markanter Essenzen skeptischer Epochensezierung in unkonventionellem Unterricht jenseits von Affirmation, zugunsten von Demokratisierung und Humanisierung, entwickelt.

Darin liegende *Kritik-Impulse* zur Suche nach basalen Daseinsalternativen wurden im Roll Back zu Neokonservatismus und Neoliberalismus – zumal nach der Priorisierung unbarmherziger Ökonomismen im Zuge der Herstellung der Deutschen Einheit und schon zuvor grassierender Globalisierung – mit biederer Verpönung pointierter Kapitalismus-Entlarvung rigide zurückgedrängt und nur von wenigen Fachangehörigen noch vertreten. Die Szene wird seither von *partikularistischen ‚Modernisierungen‘* des Unterrichts mit reanimierten Altprogrammen dominiert. Sie laufen auf *Anpassung an Systemimperative* hinaus, die als *neue Gouvernementalität* der Diktatur des Marktes mithilfe technokratischer Vergesellschaftung bis zur Funktionalisierung der Psychostrukturen für *Selbstunterwerfungen* führen. Damit wird für eine *entpolitisierte Bürger-*

gesellschaft in der Spielregeldemokratie als Staatsform ertüchtigt.

Nach dagegen bislang ausnahmsweise sich regenden *Widerständen* wird nun in jüngeren Fachdidaktik-Zirkeln teilweise für *Kritische Politische Bildung* und ihre Profilierung plädiert. Sie soll Bedrohungen der Prosperität des Gemeinwesens und der Staatsbürger durch sozio-ökonomische Destruktionskräfte im politischen System begegnen. Doch bleiben Erwägungen selbst der Handbuchliteratur dazu oft hinter bewährten Grundelementen befreienden Politikunterrichts zurück: Es durchmischen oder ergänzen sich kategoriale Schwächen, etikettenschwindlerische Umdeklaration konformistischer Konzeptversatzstücke und ein Eklektizismus keineswegs progressiver Zeitgeistströmungen. Um darin partiell dennoch *aufscheinende Chancen für grundlegende Erneuerungen* nicht zu versäumen, ist eine für Selbstkritik und integrative Momente kohärenter Gedankenführung unerlässliche Fokussierung regulativer Ideen angebracht.

Erinnerungen

Der Begriff des Kritischen besitzt keinen Gebrauchsmusterschutz. So mag man dafür halten, was gerade ‚richtig‘ erscheint, und sich mit äußerlichem Unterscheiden, vordergründigem Monieren oder formallogischer Examinierung begnügen. ‚Kritisch‘ sind dann z.B. Äußerung von Unmut über Regierungen, Aufdecken von Fehlern in staatlichen Statistiken oder Differenzen zwischen Parteien, Demaskierung unwahrer Medienaussagen über Koalitionen oder unproduktiver Unterrichtseffekte. Sind an Politischer Bildung Beteiligte schlechthin zur Beurteilung, Prüfung, Bewertung, Bemängelung, Ablehnung, Beanstandung, Mißbilligung sowie zum Einspruch, Tadel oder Verriß geneigt, können sie insoweit *Kritikverhalten* sich zugutehalten.

Auch wenn Nutzwert damit verbundener Motive, Fertigkeiten und Artikulationen für staatsbürgerliche Existenz gegeben ist, zeigt sich darin nur ein Vorhandensein *allgemeiner Urteilstauglichkeit oder Spontanrezension*, das auf Politisches zwar übertragen wird, jedoch

dafür nicht genügt, oft sogar unangemessen ist. Von wissenschaftlich gebildeten Fachleuten muß erwartet werden,

- entweder sich auf disziplinintern betonte sowie präzisierte Definitionen und Semantiken nachdenklich einzulassen
- oder Abweichungen davon unter Rückgriff auf Alltagsdenken hinreichend zu begründen und nicht zu verschleiern.

Unerläßlicherweise anzuerkennen ist, daß Kritik in szientifischen, wissenschaftspropädeutischen und bildungsrelevanten Kontexten *kein bloß emotionaler Reflex* bleiben darf, sondern mit Differenzierung nach kriteriengeleiteten Maßstäben reflexiv und selbstprüfend zu elaborieren ist.

Um Vorwürfe eines fachgeschichtsblinden Eigentlichkeitsjargons zu vermeiden, ist zu würdigen, daß spätestens seit den *Ausformungen prononciierter Sozialwissenschaften als Kritische Theorie und ihr korrespondierender Kritischer Politikdidaktik* samt deren Referenzen der Kritik-Begriff in *eigentümlicher Konnotation* intentional, als heuristisches Instrument und in dezidierten gegenstandstheoretischen Aussagen spezifiziert ist. Darüber sollte man vielleicht, mit ausreichender Begründung freilich, heutzutage paradigmatisch hinauskommen, doch ist dahinter ohne sträfliche Soliditäts- und Seriositätsverletzungen nicht zurückzubleiben. Zu rekapitulieren gilt daher, daß im nämlichen Horizont punktueller Vorarbeiten, systematischer Darlegungen und andauernder Weiterführungen im Ensemble der konkurrierenden Konzepte Politischer Bildung und ihrer Bezüge sich Kritik nicht auf petitessenhafte Detailphänomene kapriziert:

Primär fungiert sie, sach- und werturteilend, als Entdeckung, Erarbeitung, Bezeichnung, Analyse, Deutung, Funktionsbestimmung und Wirkungsenthüllung *unzureichend legitimer Herrschaftsgestalt und Machtausübung* im Zusammenhang mit Unfreiheit, Ungerechtigkeit, Unterdrückung, Ungleichheit und Ideologie in falschem Bewußtsein oder fragwürdiger Programmatik vom Range widerspruchserzeugender *struktureller Wesenseigenschaft der To-*

talität des Verflechtungszusammenhangs von Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur im internationalisierten Gesamtgefüge der Staatsgebilde. Als Krisen fokussierendes Zentralsegment von Konfliktergründung und Theoriekomplexen gehört solche Kritik wissenschaftlich wie bildungspraktisch zum *emanzipatorischen Handlungs- und Erkenntnisinteresse*.

Dieses zielt auf *radikale Aufklärung* zugunsten des notwendigen Offenhaltens von Möglichkeiten einer in der Bearbeitung öffentlicher Angelegenheiten vernünftigen Transformation als unhaltbar sich erweisender Zivilisationsordnung. In dazu erforderliche *Problemmatisierungen* einzuschließen sind alle Fehlentwicklungen – auch der beanspruchten Aufklärungs- und Vernunftkapazitäten.

Essentiale

Mitnichten sind deswegen in Unterricht und Studium *Kritik-Expositionen der ‚Frankfurter Schule‘*, womöglich doktrinär, zu verkündigen. Zwar muß Gelegenheit bestehen, wenigstens ihre *wichtigsten Anschauungen* – im abwägenden Vergleich zu Aussagen und Standpunkten anderer Theorien – in eigenständigen Lektüren überblicksartig und in typischen Vertiefungen kennenzulernen. Doch kommt es vor allem, solange *Pluralität* der Wissenschaftsfreiheit und Lehrplanvorgaben nicht suspendiert ist, bei der Beschäftigung mit *Politik als widersprüchliche Komplexion* im Kontext gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Konstellationen auf zweierlei an:

Für ergiebige Problemschau sind neben der Befassung mit phänomenologisch-hermeneutischen und empirisch-analytischen Betrachtungen samt ihren (re- und de-)konstruktivistischen Spielarten

- sowohl der *Blick für das Ineinanderwirken* der Implikationen (*neo-marxistischer* Gesellschafts-, Politik-, Kultur- sowie Individual- und Sozialpsychoanalyse experimentell zu schärfen
- als auch die *Eruierung von Interdependenzen* zwischen darin liegenden

Fachbeitrag

Erhellungen sowie den Feldern, Dimensionen und Faktoren der (systemischen) Verwicklung personaler und abstrakter Herrschaft mithilfe *diagnostisch-historischen* Vorgehens zu erproben.

Es geht mithin nicht um Monismen, sondern um die *Vermeidung jedweder Einseitigkeit* und um deretwillen allerdings um eine Repräsentanz materialistisch objektivierender Expertise und fundamentaler oppositionell-visionärer Utopien, Infragestellung von Werturteilsfreiheit sowie Relativierung positivistischer Verkürzungen und idealistischer Fehlschlüsse.

Kritische Sozialphilosophie sieht dafür eine (selbst)bezweifelnde *Aufarbeitung der Fortschritte traditioneller Forschung* ausdrücklich vor; Kritische Politische Bildung vermag dem durch *Askese bei Vermittlungsvorgängen* naiven oder propagandistischen Typs zu genügen. Mit Erweiterung um ein Zumutungsgebot im Fairneßsinnen wird sie ohne erkenntnisdepotenzierende Einübung von Disparitäten dem Anspruch im Beutelsbacher Konsens auf Vergegenwärtigung und Austragung von Kontroversen, Orientierung an der Interessenlage der Lernenden und Verzicht auf Überwältigungen in besonderer Weise gerecht.

Deutlich wird das im Grundverständnis von Politischer Bildung als *Widerspruch zur Herrschaft* mithilfe einer *intransitiven Auseinandersetzung zur begründeten Ausbalancierung* von Dispositionen zur

- adaptativ-reproduktionsstauglichen Tradierung,
- integrativ-vitalisierenden Erschließung,
- distanzierend-innovativen Konstituierung

politisch-gesellschaftlicher Sinn-, Ordnungs- und Handlungszusammenhänge. Was Konzepte mit praktischem oder technischem Interesse (als Institutionenkunde, Partizipationsübung, Anschauung moralischer

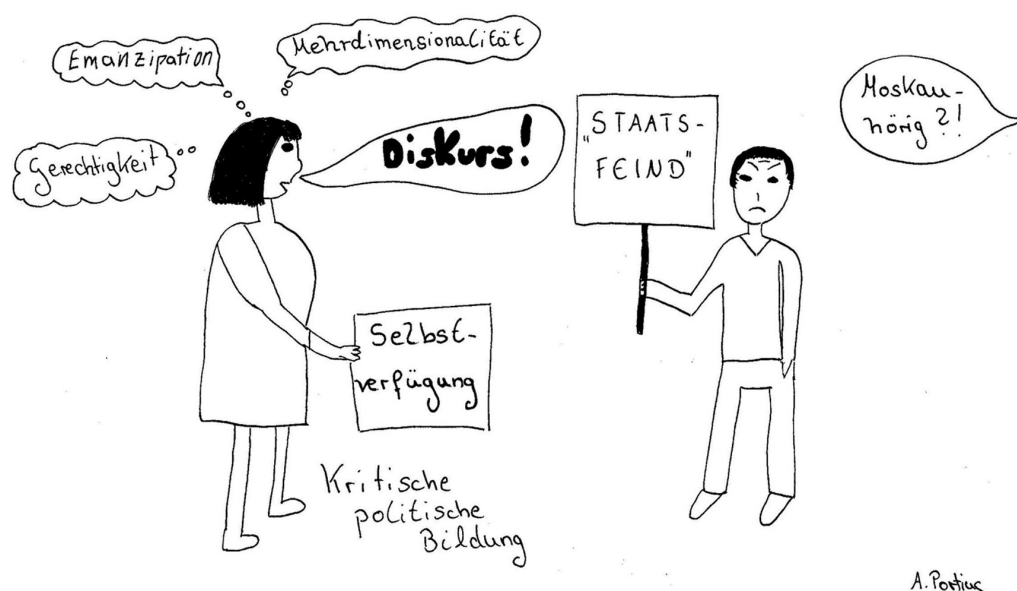
oder biographischer Dilemmata im Politikbezug u.a.m.) zentrieren, ist darin – nicht additiv, sondern etwa vermittelt *Akzentuierung* der Beteiligung am Ausgang aus Unmündigkeit und *selektiver Synthetisierung* produktiver Elemente – aufgehoben.

Nötig ist dafür im unablässigen *Puls-schlag zwischen Abstraktion und Konkretisierung*, der auf Verknüpfung *deduktiven und induktiven Vorgehens* hindeutet, Belehrungsverzicht. Er bedeutet statt Beliebigkeit von Inhalten und Methoden oder willkürlicher Entwicklung von Politikbildern *Förderung einer investigativ-intellektuellen Suchbewegung* zur Läuterung des Bewußtseins mit Ausstrahlung auf Affektstruktur und Handlungsvermögen der politischen Persönlichkeit als demokratischer Sozialcharakter. Das ist etwas anderes als Akkumulation von Einzelwissen über politische Organe oder Schulung von patriotischer Gesinnung oder Loyalitätsbeschaffung für Eliten und staatsbürgerliches Wohlverhalten. Deren Aspekte werden zwar durchaus angesprochen, stehen aber ebenso zur Disposition. Kenntnisse über parlamentarisches Geschehen, Gefühle zur Regierungsform und Operationsvermögen als Mitglied des Souveräns, wie sie traditionellen Praktiken in Systemimmanenz eigen sind, werden nicht ausgegrenzt, jedoch durchgemustert, neu sortiert und dechiffrierungsdienlich konfiguriert.

Entwicklungen

Kritischer Politischer Bildung inhärente Hilfestellung bei Erlangung und Erweiterung von *Selbstverfügungsfähigkeit* ist weder überflüssig noch komplett verwirklicht. Das liegt nicht, wie gegnerisch gesehen, an ‚überzogenen Vorstellungen‘ oder ‚Kopflastigkeit‘, sondern an mangelndem Mut, fehlender Unterstützung und verkrusteten Kräfteverhältnissen. So bestätigen sich Befürchtungen, daß emanzipatorischen Lernprozessen (nicht nur in der Staatsschule als bürokratische Institution der apparativen Herrschaft) enge Grenzen gezogen sind. Diskreditierung ihres Ansinnens wurde – selbst in der Fachhistoriographie – durch *dreiste Diffamierung* als ‚extremistisch‘, ‚moskauhörig‘, ‚verfassungsfeindlich‘, ‚staatsverächtlich‘, ‚terrorismusnah‘ oder ‚unpraktikabel‘ versucht.

Indes sind es *desaströse Lebensverhältnisse und Auflehnungen dagegen*, die trotz vielerlei Verblendungen subjektives wie objektives *Insistieren auf grundlegender Kritik* der von instrumenteller Rationalität klassenmäßig determinierten Zivilisationsordnung in Öffentlichkeit und Bildungsarbeit nahelegen. Demokratiepädagogische Sandkastenspiele, Vorführung von Rechtsfakten, Memorieren von Verfassungsartikeln, Simulation von Polittalkshows mit Exekution von Standardisierungen und man-



ches mehr, was derzeit die Moden bestimmt, taugen dafür nicht. Wachsende Politikverdrossenheit, Vertrauensverluste der Demokratie, Verbreitung rechtsradikaler Ansichten sowie besinnungslose Ausflüchte in die Freizeit-, Konsum- und Medienwelt sollten als Folge elementarer gesellschaftlicher Mißstände und Versagen etablierten Politikunterrichts, aber ebenso als Anzeichen berechtigter Unzufriedenheit unterhalb kultivierter Kritikartikulation gedeutet werden.

Deshalb ist Kritische Politische Bildung angesichts vielen als apokalypsenah vorkommender *Gefährdungen eines würdevollen (Über-)Lebens* in ökologischen Krisen, ökonomischen Verwerfungen, Einbußen an sozialen Bindungen oder Pressionen zur Selbstentmündigung in Erwerbsarbeit und Politainment mit Preisgabe von Solidarität dringender denn je. Dazu *gestartete Initiativen* sind daher grundsätzlich begrüßenswert, jedoch meist *allenfalls vordergründig* auf Kritische Theorie der politischen Gesellschaft und des Sozialwissenschaftlichen Unterrichts bezogen.

Ihnen ist schon deshalb eine *Regression* didaktisch-methodischer Prinzipien eigen, weil gebotene Diskussionen über zeitgenössisch-riskante (Welt-) Systementwicklungen (z.B. Natur- und Geschlechterverhältnisse, Abbau von Demokratie- und Rechtsstaatlichkeit, Rassismus, Neue Kriege, globalisierte Verelendung und Multikulturalität)

- ohne einholenden Anschluß an bereits emanzipativ geleistete didaktische Reflexionen darüber wie überkommene *Stofforientierung* statt als Extrapolation von Bildungsrelevanz und -gehalten,
- mit Unterrichtstechniken anstelle von subtilen Verfahren der Erkenntnisgewinnung favorisierender Methodenorientierung im Kotau vor neuen Kommunikationsmitteln zugunsten *aktionaler Betriebsamkeit*

geführt werden. Sie geraten damit zur Wiederauflage – postmodern-beliebig kombinierter – materialer und formaler ‚Bildung‘, die einer Förderung wünschenswerter *Ich-Autonomie abträglich* ist.

Aussichten

Offensiv zu vertreten ist *Kritische Politische Bildung als kategoriales Lernen*, das nicht, wie unkundig behauptet, auf Begriffshuberei hinausläuft, sondern als Transzendenz didaktischer Gegenstands- oder Verhaltenszentrierung *problemorientierte Durchdringungen* anpeilt, deren Kritikhaltung vor allem in Hinsicht auf Tendenzen und Potenzen von Zu- und Umständen, Vorgängen und Interessen treffend ist, nicht aber sogleich Umwälzungsmodelle beinhalten muß. Der Vermeidung von Eindimensionalität bei Wirklichkeitsanalysen und Zukunftsentwürfen sowie dem Erfordernis vernünftiger Verständigung über deren Schwerpunkte, Angemessenheit und Folgerungen kommt es entgegen, wenn Kritische Politische Bildung *diskursorientiert ist*: (nach)forschend-entdeckendes Lernen interaktiv-kommunikativ entwirft, für Teilhabe an Streitkultur befähigt sowie Lernerträge in andere Lebenswelten und die Öffentlichkeit zu tragen vorsieht.

Die *Inanspruchnahme von Deliberation* als inklusiv-demokratischer Modus und Fluchtpunkt ist ein wichtiger Impuls. Darin ist nämlich ein lernpsychologisch tragfähiger und Asymmetrien relativierender Austausch angelegt, der

- bedürfnisgeprägte Interessen für einen aggregierten,
- handlungsleitende Ziele und Normen für einen authentischen

Gesamtwillen verhandelt. Zu erwarten steht, daß jüngste Anstrengungen zur didaktischen Reinterpretation anspruchsvoller Pragmatikansätze fruchtbar sein können für eine Auslotung diskursiver Prozeduren in ihrer Relevanz für nötigenfalls strukturveränderndes Handeln in Konsequenz begründeter Kritik. Bei Vermeidung oberflächlicher Utilitarismen liegen darin anregende Modalitäten zur Einfädelung Politischer Bildung in *zivilgesellschaftliche Aktivitäten*, die nicht in Ehrenamtlichkeit zur Staatsentlastung versiegen, sondern Beitrag zur Selbstregierung unter Verdichtung, Verflüssigung und Vervielfältigung des Strebens nach Forcierung der *Erörterung sozialer Bürgerrechte zur Verwirklichung von Gerechtigkeit*

und *Egalität* sind. Entfaltungsgrenzen in Bildungseinrichtungen sind damit tendenziell überwindbar.

Insofern derartige Diskursivität notwendig als Klärung von *Wahrheitsfragen zur Problemdiagnose und Wertefragen zur Problemlösung* zu modellieren ist, bleibt die *Inhaltsebene* der Kommunikation von Belang. Erweiterung des Spektrums der in Vergessenheit geratenden *Konzentration auf Schlüsselprobleme* für politisches Lernen nach dem *Prinzip des Exemplarischen* um Ausprägungen und Gestaltwandlungen des *lobbykratischen High-Tech-Kapitalismus im Zeitalter der digitalisierten Dominanz kriminalitätsanfälliger Finanzmärkte* sollte thematische *Akzente für Kritik* nach sich ziehen. Diese würden besonders nahe bei den Lebenserfahrungen der Adressaten Politischer Bildung sein und ihnen Möglichkeiten des Widerstands gegen akute Mechanismen der Selbstentmachtung durch gefühlscalte Verinnerlichung der Wirtschaftszwänge eröffnen.

Im übrigen kann eine Adaptation materialistischer Subjekt- und Lerntheorie *gegen neuropsychologische Behauptungen* immunisieren, wonach Menschen gar keinen freien Willen hätten und für nicht-autoritäre Vergemeinschaftung nicht begabt seien. *Politikdidaktische Forschung* schließlich muß sich nicht mit Modul-Fabrikation für Lernprogramme oder Abbildung schlechten Unterrichts befassen. Als prägnante Kritik ihrer Funktionen und Ursachen in Mängeln von Theorie und Bildungspolitik mit lediglich ‚einfacher Modernisierung‘ kann sie weitaus aufschlußreicher sein, um in Negation von Negation noch Perspektiven aufzuzeigen. ◆

Anmerkung

- * Der *knappe Problemaufriß* erfolgt auf Wunsch des Verfassers in der ‚alten‘ Rechtschreibung. Erläuterungen, Ergänzungen und Belege sind einer ausführlicheren Argumentation unter dem Titel ‚*Kritische Theorie und Modernisierung der Politischen Bildung*‘ vorbehalten, die sich, zeitnah publiziert, auch auf bereits bekannte Schriften des Autors stützt.

Was heißt ‚kritische politische Bildung‘ heute?¹

von Bettina Lösch



Dr. Bettina Lösch ist Privatdozentin und Akademische Rätin am Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft des Instituts für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln. Arbeitsschwerpunkte sind: Demokratietheorie und -bildung, Globale Transformationsprozesse, Politische Bildung und Strukturen sozialer Ungleichheit (race-class-gender).

Prinzipien wie Emanzipation und der Anspruch auf Demokratisierung in der Bundesrepublik prägten eine lange Zeit die Debatte um politische Bildung. Damit war auch die Kritikfähigkeit gegenüber den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse verbunden. Der gesellschaftliche Kontext für diese kritisch-emanzipatorische politische Bildung und Didaktik, wie sie etwa von Hermann Giesecke, Rolf Schmiederer oder Bernhard Claußen formuliert wurde, waren

das Erstarken rechtsextremer Parteien sowie die entdemokratisierenden Tendenzen einer formierten und nach wie vor autoritär strukturierten Nachkriegsgesellschaft in den 1960er- und 70er-Jahren.

Diese explizite Haltung und der Anspruch einer kritischen Selbstaufklärung und emanzipatorischen Entfaltung der Gesellschaft sind meines Erachtens im Diskurs der politischen Bildung „auf der Strecke geblieben“. Ein Grund dafür ist, dass die politische Bildung wissenschaftlich fast nur noch durch die schulische Politikdidaktik repräsentiert wird. Die außerschulische politische Bildung mit ihren stärker gesellschaftskritischen Anliegen ist im wissenschaftlichen Diskurs kaum vertreten, da ihr eine universitäre Verankerung fehlt (vgl. Bürgin/Lösch 2013). In den 1980er/90er-Jahren wurde die Strömung kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung und Politikdidaktik außerdem durch die vermeintliche „Verwissenschaftlichung“ und didaktische Spezialisierung der schulischen politischen Bildung an den Rand gedrängt. Es wurde der Versuch unternommen, diese Strömung mit der Argumentation zu delegitimieren, dass die Verfolgung eines emanzipatorischen Zieles oder Interesses eine unzulässige Instrumentalisierung darstelle. Prinzipien kritisch-emanzipatorischer Bildung seien nicht mehr zeitgemäß, traditionalistisch und hätten missionarischen Charakter (vgl. etwa Sander 2006, S. 67).

Entgegen dieser Absage von Seiten der schulischen Politikdidaktik erhielten in den letzten Jahren solche gesellschaftstheoretischen Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften erhöhte Aufmerksamkeit, die sich mit neuen Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie veränderten Regierungstechniken und politischen Handlungsmöglichkeiten analytisch-kritisch auseinandersetzen. Auch wenn derzeit kritische Ge-

sellschaftstheorien durch strukturelle Anpassungen an den neoliberalen Zeitgeist an Universitäten nur ein marginalisiertes Dasein pflichten, entstehen gleichzeitig neue Räume und Gelegenheiten kritischer Wissensproduktion (vgl. Brüchert/Wagner 2007). Davon bleibt auch die politische Bildung nicht unberührt.

Ermutigt durch das Plädoyer für eine kritische politische Bildung von Klaus Ahlheim und Horst Mathes (vgl. Ahlheim/Mathes 2005) machte ich die Reaktualisierung kritischer politischer Bildung zu meinem Habilitationsthema und veröffentlichte gemeinsam mit Andreas Thimmel ein Handbuch zur kritischen politischen Bildung im Wochenschau Verlag (2010). Die Publikation sollte aktuelle Strömungen kritischer Gesellschaftstheorie und -forschung für die politische Bildungsarbeit thematisieren und zugänglich machen sowie Grundlagen und Erfordernisse einer kritischen politischen Bildung verdeutlichen. Ein weiteres wichtiges Anliegen war, die Debatte nicht auf das gegenwärtig dominante, wenn auch heterogene Feld der schulischen Politikdidaktik zu beschränken, sondern für alle Theorie- und Praxisfelder der politischen Bildung zu öffnen, etwa die Jugend- und Erwachsenenbildung oder die Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik. Im Handbuch wird bewusst kein einheitlicher Kanon oder ein in sich geschlossenes Paradigma kritischer politischer Bildung vertreten, sondern sehr vielfältige Ansätze einer politischen Bildung mit kritischem Anspruch präsentiert. Die gegenwärtigen Strömungen kritischer politischer Bildung können an unterschiedliche Traditionslinien, wissenschaftliche Disziplinen und Theorien anknüpfen: sei es die kritische Bildungs- oder Lerntheorie, die kritische Politikdidaktik und Pädagogik, kritische Subjekt- oder Gesellschaftstheorien. Das Handbuch bildete einen Auftakt (und nicht das Resultat) für eine re-aktuali-

sierte kritische politische Bildung. Es folgte die Gründung des „Forums kritische politische Bildung“ sowie Tagungen und weitere Publikationen, die sich etwa mit dem Kritikbegriff beschäftigen oder sich gesellschaftspolitischen Transformationsprozessen und didaktischen Perspektiven zuwenden.

Das damit anvisierte kooperative Projekt stößt bei denjenigen auf Zuspruch, die sich dieser theoretischen Richtung verbunden fühlen, bereits entsprechende Forschungs- und Dissertationsprojekte durchführen oder in der Praxis politischer Bildungsarbeit kritisch reflexiv vorgehen. Kritische politische Bildung wird hier als notwendige Ergänzung und Herausforderung der existierenden Diskurse und Praxen politischer Bildung und schulischer Politikdidaktik betrachtet. Es gibt aber auch Stimmen, die behaupten, politische Bildung sei per se kritisch und es bedürfe keiner spezifischen Betonung des Kritischen. Außerdem lasse sich aus der Vielfältigkeit der Ansätze kein Gemeinsames der Kritik ableiten und es ermange an einer didaktischen Grundlegung.²

Im Rahmen des „Forums kritische politische Bildung“ werden genau solche Fragestellungen als spannend und inspirierend verstanden: Was ist das Besondere und Gemeinsame der Kritik? Was bedeutet unter gegenwärtigen Verhältnissen reflexive Kritik und wie sind unterschiedliche kritische Zugangsweisen miteinander in Beziehung zu setzen? Wie verändern sich politikdidaktische Prinzipien wie Mündigkeit und Emanzipation, Subjektorientierung oder Handlungsfähigkeit aufgrund gegenwärtiger Gesellschafts- und Subjekttheorien? Wie kann Kontroversität in einer Zeit umgesetzt werden, in der ökonomische und förderpolitische Vorgaben (Drittmittel oder dominante Forschungsthemen) die Lehre und Forschung an Hochschulen bestimmen und vielfältige staatliche und privatwirtschaftliche Akteure das Feld politischer Bildung – auch in der Schule – umkämpfen?

Mir kommt es darauf an, den Kritikbegriff für die politische Bildung wieder zu schärfen. Im Gegensatz zum Begriff der Politikdidaktik (oder gar der Demokratiepädagogik) halte ich an der Bezeichnung politische Bildung fest. Und es geht mir um eine kritische Selbstreflexion des eigenen Feldes.

Aspekte kritischer politischer Bildung

Ich möchte insofern einige Aspekte skizzieren, die meines Erachtens eine kritische politische Bildung kennzeichnen: Dies ist erstens der Bezug zur kritischen Theorie – und damit ist nicht allein die Kritische Theorie der Frankfurter Schule gemeint. Der Kritikbegriff der kritischen Theorie ist kein rein formaler, wie ihn Karl R. Popper im Sinne eines kritischen Rationalismus entfaltet. Der Kritikbegriff ist ein qualitativer, der die Veränderbarkeit sozialer Verhältnisse im Blick hat. Kritische Gesellschaftstheorie analysiert Herrschafts- und Machtverhältnisse, wie rassistische, Geschlechter- oder Klassenverhältnisse, sowie Strukturen sozialer Ungleichheit. Ein zentrales Anliegen dabei ist, die Eingebundenheit von Wissenschaft und Theorie(-bildung) in diese Verhältnisse zu reflektieren. Wissenschaft wird als soziale Praxis verstanden, die kritisierbar und veränderbar ist. Kritische Gesellschaftstheorie zielt auf Demokratisierung und Emanzipation, wobei beide Prozesse der Selbstbestimmung (des Gemeinwesens und der Individuen) als nicht geradlinige, sondern widersprüchliche, brüchige und stets umkämpfte verstanden werden.

Es geht folglich bei einem reflexiven Kritikbegriff nicht um beliebige Kritik, Schlechtreden der Verhältnisse oder gar Nörgelei und Krittellei. Es geht auch nicht um binäre Spaltungen in entweder/oder, positiv/negativ, gut/schlecht, optimistisch/pessimistisch, sondern um eine Kritikfähigkeit, die auf einer differenzierten Analyse beruht und auch Zwischentöne und Uneindeutigkeiten sieht, abwägt und aushält.

Kritische Gesellschaftstheorie kann in ihren Analysen Alternativen und Perspektiven eröffnen, wie Gesellschaft anders und besser gestaltet sein kann. Sie macht dies nicht modell- oder rezepthaft, sondern zeigt möglicherweise bereits bestehende Praxen auf, die auf Alternativen verweisen. Kritische Theorie trägt – und das ist ein zentraler Aspekt – zur Autorisierung marginalisierter Positionen bei, stärkt also diejenigen, die im dominanten Diskurs nicht oder kaum vertreten sind. Eine kritische politische Bildungspraxis will in Bezug zur kritischen Theorie ermöglichen, dass Indi-

viduen die sozialen Verhältnisse, in die sie tagtäglich eingebunden sind, verstehen und die soziale Welt, die sie sich bildend erschließen, eingreifend und emanzipativ verändern können. Dahingehend macht sie Widersprüche sichtbar, verdeutlicht Ursachen, Grundlagen und Auswirkungen von Entscheidungen sowie gesellschaftliche Zusammenhänge (etwa die gegenwärtigen globalen Transformationsprozesse und Krisen).

Mit der Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse entwickeln sich theoretische Erkenntnisse und Ansätze weiter. Damit verändern sich zweitens auch Grundlagen und Prinzipien politischer Bildung. Insbesondere neuere Ansätze kritischer Theorie – wie poststrukturalistische, postmoderne, (post-)feministische und subjekt- und identitätskritische Ansätze – fordern das Verständnis von Politik, Gesellschaft, Subjekt, aber auch von Wissenschaft und Theorie heraus. Denkt man etwa in den herrschafts- und machtkritischen Arbeiten des Poststrukturalismus, dann wirken die gesellschaftlichen Verhältnisse und Veränderungen in die Subjekte. Diese Theorien schenken dem Verhältnis von Gesellschaft und Subjekt sowie der Involviertheit der Individuen in die jeweiligen (Macht- und Herrschafts-)Verhältnisse mehr Aufmerksamkeit, auch verbunden mit der Frage, warum trotz aller Aufklärung Herrschaftsverhältnisse recht stabil sind.

Nicht nur das Subjektverständnis, sondern auch das Gefüge von Wissenschaft mit seinen Pfeilern von Vernunft, Kritik, Wahrheit und Macht wird einer kritisch-reflexiven Wendung unterzogen. Der Maßstab der Vernunft wird hinterfragt und die soziale Praxis der Kritik analysiert: „Was ist unsere Praxis, wenn wir Kritik äußern? (...) Wer ist das ‚Ich‘ oder das ‚Wir‘ der Kritik und wie wirkt das Kritische an der Konstitution des Kritikers mit, wie wirkt die Kritik beim Adressaten?“ (Demirovic 2008, S. 11) Dekonstruktion ist ein weiteres zentrales Mittel der Gesellschaftskritik geworden (vgl. Rodrian-Pfennig 2010). Soziale Kritik richtet sich auch auf traditionelle und neue Formen der Naturalisierung, Essentialisierung und Biologisierung. In der Phase des Post-Fordismus treten zudem die Selbstführungspraktiken der Individuen in den Blick.

Fachbeitrag

Legt man kritische Theorien der Gesellschaft und des Subjekts zu Grunde, ergeben sich neue didaktische Fragen und Herausforderungen: Was bedeutet das Prinzip der Mündigkeit im (post-fordistischen und neoliberalen) Diskurs von Eigenverantwortung und Selbstführungstechniken? Was bedeuten Subjektorientierung und -bildung, aber auch Emanzipation, wenn nicht mehr von einem souveränen und autonomen Subjekt sowie einem geradlinig auf Selbstbestimmung zielenden Bildungsprozess ausgegangen wird? Was bedeutet das Prinzip (und die Kompetenz) der Handlungsfähigkeit im Zuge der Vereinnahmung von Partizipation als Herrschaftstechnik? Wie gehe ich auf methodischer Ebene etwa mit der Inkorporiertheit gesellschaftlicher Strukturen um? – um nur einige Fragen zu skizzieren, die gegenwärtig innerhalb einer kritischen politischen Bildung diskutiert werden (vgl. Rodrian-Pfennig/Wilhelm/Kirschner/Bürgin 2012).

Eine kritische politische Bildung wird drittens im zeithistorischen Kontext der globalen Transformationsprozesse von Politik, Staatlichkeit und Ökonomie, eines finanzmarktgetriebenen Kapitalismus sowie des Post-Fordismus verfasst. Für die Profession politischer Bildung besteht immer wieder die Herausforderung, didaktische Fragen und Perspektiven auf der Basis der theoretischen Fachinhalte zu entwickeln. Daraus folgt, dass sich politische Bildung stets kritisch, reflexiv und kontrovers mit gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen muss. Die Einschätzungen, inwieweit das in der schulischen Politikdidaktik in letzter Zeit erfolgt ist, gehen diesbezüglich auseinander. Und damit verbunden wohl auch die Wahrnehmungen, ob sie per se kritisch sei oder nicht. Wir erleben derzeit die Aufkündigung des Wohlfahrtskompromisses, die Entmachtung der Parlamente, die Privatisierung und Informalisierung von Politik, die zunehmende Polarisierung von arm und reich, die langfristige Senkung der Reallöhne und Deregulierung von Arbeitsverhältnissen, die zunehmende Verschuldung öffentlicher Haushalte bei gleichzeitiger Steuer-senkung von Vermögenden und steuerlicher Belastung der unteren Einkommensgruppen. Mit diesen gesellschaftlichen Verhältnissen hat sich politische Bildung inhaltlich auf der erkenntnistheoretischen

Höhe kritischer Theorien auseinanderzusetzen, wenn sie denn an den Strukturen und Mechanismen sozialer Ungleichheit und Herrschaft interessiert ist. Dabei ist klar, dass in der politischen Bildungsarbeit nicht das geleistet werden kann und sollte, was eigentlich Aufgabe demokratischer und sozialstaatlicher Institutionen und Strukturen ist. Aber es bedarf einer re-aktualisierten Form der Gesellschafts- und Herrschaftskritik in der politischen Bildung, auch um wieder zu verdeutlichen, dass gesellschaftliche Verhältnisse historisch geworden und emanzipatorisch veränderbar sind.

Das rührt an den vierten Aspekt, das Politische der politischen Bildung neu zu denken. Das Politische verändert sich gegenwärtig durch globale Transformationsprozesse und Neustrukturierungen von Politik, politischen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten. Poststrukturalistische und -marxistische Ansätze sowie radikale Demokratietheorien regen außerdem dazu an, starre Trennungen zwischen privat und öffentlich, zwischen dem Politischen und dem Sozialen zu hinterfragen, nicht um sie generell aufzuheben, sondern um die Grenzziehungen deutlich zu machen und zu fragen, welchem Zweck diese jeweils dienen (vgl. Lösch/Rodrian-Pfennig 2013). Das Politische erschöpft sich demnach nicht in Institutionen und Verfahrensweisen von Politik, sondern ist (auch) im Privaten und Sozialen verortet.

Wenn ich von einem weiten Politikverständnis spreche, dann meine ich damit nicht die Erweiterung politischer Partizipation um zivilgesellschaftliche und privatwirtschaftliche Akteure (etwa im Sinne eines Governance Ansatzes) bei Beibehaltung klassischer Strukturen der Repräsentation und politischer Arbeitsteilung in Experten und Laien, Entscheidern und Mitwirkenden. Ich meine damit die Auseinandersetzung mit alltäglichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, bspw. die Thematisierung von Rassismus, von Geschlechter- und Klassenverhältnissen sowie der kapitalistischen Vernutzung von Naturressourcen und existentiellen Grundlagen. Das unterscheidet einen kritischen Begriff des Politischen von anderen geläufigen erweiterten Politikbegriffen.

Und abschließend geht es fünftens um das Feld der politischen Bildung



selbst, d.h. eine Kritik politischer Bildung. Die Kritik richtet sich dabei z.B. auf neue Kooperationspartner und Akteure der politischen Bildung, die von einer kontroversen Haltung und gesellschaftskritischen Sichtweise eher weit entfernt sind. Das betrifft etwa privatwirtschaftliche Akteure und Stiftungen im Feld der ökonomischen Bildung ebenso, wie die Bildungsarbeit des Verfassungsschutzes gegen Rechtsextremismus oder die Kooperationsvereinbarungen mit der Bundeswehr hinsichtlich ihrer Arbeit an und mit Schulen (vgl. zu weiteren Entwicklungen etwa Ahlheim/Schillo 2012). Die Kritik richtet sich aber auch auf eine staatliche Sparpolitik, die politische Bildungsprozesse verunmöglicht, die stets eine Voraussetzung für demokratische Verhältnisse sind. ♦

Anmerkungen

- 1 Beitrag und Titel verweisen auf den Tagungsband von Widmaier/Overwien 2013.
- 2 Auf den Vorwurf, kritische politische Bildung eröffne ein neues Lager und spalte, kann ich nur schwer antworten, denn er entzieht sich meinem Verständnis von Wissenschaft und damit notwendiger Kontroversität. Jegliche Theorie politischer Bildung und Didaktik basiert auf gesellschafts-, bildungs-, lern- und subjekttheoretischen Annahmen. Diese offen zu legen und zu begründen ist wichtig und daraus ergeben sich folglich Grenzen gegenüber anderen theoretischen Annahmen und Grundlagen, die diskutiert werden müssen.

Literatur

- Ahlheim, K.; Mathes, H.: Plädoyer für eine kritische politische Bildung. Ein Streitaufwurf. In: Praxis Politische Bildung, Jg. 9, Heft 3/2005, S. 229–234
- Ahlheim, K.; Schillo, J. (Hg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover 2012
- Bürgin, J.; Lösch, B.: Außerschulische politische Bildung und Hochschulen. Bestand, Bedarf und Perspektiven zur Weiterqualifizierung praxiserfahrener Bildungsarbeiter_innen, Projektantrag (unveröffentlicht), 2013
- Brüchert, O.; Wagner, A. (Hg.): Kritische Wissenschaft, Emanzipation und Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven Kritischer Theorie, Marburg 2007
- Demirovic, A.: Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: Ders. (Hg.): Kritik und Materialität, Münster 2008, S. 9–40
- Lösch, B.; Rodrian, M.: Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis, A.; Salomon, D. (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten – Transformationen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2013 (i.E.)
- Lösch, B.; Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010
- Rodrian-Pfennig, M.: Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In: Lösch, B.; Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 157–167
- Rodrian-Pfennig, M.; Wilhelm, J.; Kirschner, Ch.; Bürgin, J.: Workshop kritische politische Bildung. In: Angermüller, J.; Buckel, S.; Rodrian-Pfennig, M. (Hg.): Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion, Hamburg 2012, S. 250–265
- Sander, W.: Phoenix aus der Asche? Politische Bildung als Gegenstand von Forschung und Theoriebildung. In: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 2/2006, S. 66–74
- Widmaier, B.; Overwien, B. (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung?, Schwalbach/Ts. 2013 (i.E.)

Rückfragen an Bettina Lösch:

POLIS: Sehen Sie eine neue Konzeption? Sie sprechen nämlich expressis verbis von „Kritischer Politischer Bildung“ und nicht wie Bernhard Claßen von „Kritischer Politikdidaktik“. Oder: Wollen Sie dabei lediglich sagen, dass es nicht nur um die schulische Politische Bildung geht? Wie ist Ihre Position dann im Vergleich zur Position von Claßen zu verorten?

B.L.: Kritische politische Bildung umfasst schulische und außerschulische politische Bildung. Mir geht es um Bildungsprozesse und nicht nur um didaktische Fragen. Worin die Gemeinsamkeiten und worin die Unterschiede zu Claßen liegen, müsste man im Einzelnen betrachten und diskutieren. Ich fand seine Texte einerseits inspirierend, aber mich beschäftigen noch ganz andere Fragen, die eben mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen, Transformationsprozessen und deren theoretische Auseinandersetzung im Rahmen kritischer Gesellschaftsforschung zusammenhängen. Da ist ein Rückgriff auf alte Traditionen kritischer Politikdidaktik so einfach nicht (mehr) möglich. Schon gar nicht seit dem Bruch und der neuen Weltordnung nach 1989/90. Das Politische hat sich verändert und damit auch der Kontext politischer Bildung und Didaktik. Derzeit arbeiten aber einige an didaktischen Per-

spektiven einer kritischen politischen Bildung. Ich bin ja glücklicherweise nicht die einzige (Nachwuchs-)Wissenschaftlerin, die sich damit beschäftigt. Es wird Zeit brauchen, bis wir didaktische Aspekte in die Diskussion politischer Bildung besser einbringen können – und da wird der eine oder die andere sicherlich wieder auf Claßen zurückgreifen.

POLIS: Wie sehen Sie das Theorie-Praxis-Verhältnis aus der Sicht der „Kritischen Politischen Bildung“? Soll Politische Bildung nach Ihrer Auffassung mit politischer Aktion verknüpft werden?

B.L.: Hier kommt es ja darauf an, ob es um schulische und außerschulische politische Bildung geht. Ich weiß um die Grenzen schulischer politischer Bildung hinsichtlich politischen Handelns. Allerdings teile ich die Ansichten etwa von Widmaier, dass in der Kooperation von schulischer und außerschulischer Bildung auch neue Chancen entstehen, Schülerinnen und Schülern tatsächliches Handeln zu ermöglichen bzw. erfahrbar zu machen. So sehen es ja auch das Globale Lernen oder die Demokratiebildung vor. Wie das aussehen kann und die schulische Politikdidaktik sich etwa stärker auf Projektarbeit etc. einlässt, dass wird die weitere Diskussion zeigen. Hinsichtlich der Kompetenzdebatte muss sich hier ja etwas tun.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Benedikt Widmaier, Bernd Overwien (Hrsg.)

Was heißt heute Kritische Politische Bildung?

Autorinnen und Autoren: Christoph Bauer, Rainer Behrendt, Helmut Bremer, Carsten Bünger, Paul Ciupke, Andreas Eis, Andreas Füchter, Susann Gessner, Benno Hafener, Juliane Hammermeister, Peter Henkenborg, Klaus-Peter Hufer, Ingo Juchler, Annette Kammertöns, Tom Kehrbaum, Christian Kirschner, Alexander Lahner, Bettina Lösch, Mathias Lotz, Stephan Lünser, Peter Massing, Andreas Michelbrink, Klaus Moegling, Bernd Overwien, Henrik Peitsch, Sven Röbler, David Salomon, Wolfgang Sander, Johannes Schillo, Gerd Steffens, Jana Trumann, Oliver Venzke, Benedikt Widmaier, Alexander Wohnig.



**Zum
Heftschwerpunkt
der POLIS**

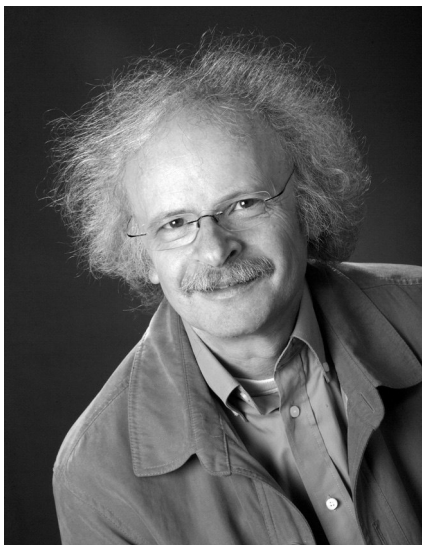
ISBN 978-3-89974906-9,
288 S., € 36,80
Subskription bis zum
31.8.2013: 29,80

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter
www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str. 10 • 65824 Schwalbach/Ts. • Tel.: 06196 / 8 60 65 • Fax: 06196 / 8 60 60 • www.wochenschau-verlag.de

Kritische politische Bildung?! – Ein Zwischenruf aus der Praxis

von Klaus-Peter Hufer und Jens Korfkamp



Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer ist Politik- und Bildungswissenschaftler, lehrt an der Universität Duisburg-Essen und ist Fachbereichsleiter der Kreisvolkshochschule Viersen.



Dr. Jens Korfkamp ist Sozialwissenschaftler und Leiter der Verbandsvolkshochschule Rheinberg.

Ausgehend von dem von Bettina Lösch und Andreas Thimmel im Jahre 2010 herausgegebenen Handbuch „Kritische politische Bildung“ und der sich daran anschließenden teilweise recht hitzig geführten Diskussion über Sinn und Ausrichtung einer kritischen politischen Bildung (vgl. Widmaier/Overwien 2013) werden wir in unserem Beitrag einige Beobachtungen zum momentanen Zustand der politischen Erwachsenenbildung beisteuern. Diese sollen verdeutlichen, wie problematisch und wenig konstruktiv unserer Meinung nach etliche Diskussionsbeiträge mit ihrer teils naiven Selbstfestlegung auf die Traditionslinien kritischer Theorien für die Praxis sind. Daran anschließend skizzieren wir die Möglichkeiten und Potenziale, die das Philosophieren für die politische Bildung bietet. Doch zuvor wird auf die Konturen einer politischen Bildung im

Anschluss an die Tradition der Kritischen Theorie eingegangen.

Prämissen einer kritischen politischen Bildung

Kritik als den zentralen Topos ihres Handbuchs verstehen die Herausgeber Lösch und Thimmel vor allem als eine Abgrenzung gegenüber anderen Ansätzen sowie als programmatische Ausrichtung, ohne dabei einen einheitlichen Kanon postulieren zu wollen. Ihnen geht es eher darum, die „Vielfältigkeit kritischer Ansätze in der politischen Bildung einem breitem Fachpublikum“ (2010, S. 9) zu präsentieren. Als Referenzgrößen aus den Sozialwissenschaften, die im Sinne einer kritischen politischen Bildung interpretiert werden, stehen so unterschiedliche Denker wie Theodor Ador-

no, Max Horkheimer, Michel Foucault, Pierre Bourdieu oder Antonio Gramsci im Fokus. An manchen Stellen entsteht sogar der Eindruck, dass diese Referenzgrößen bei dem Versuch der Begründung kritischer politischer Bildung ungeachtet ihrer durchaus heterogenen Theorien eher gebetsmühlenhaft im Rahmen einer sinnstiftenden Liturgie als „Säulenheilige“ vorgeführt werden denn als diskursiver Ausgangspunkt für erkenntnisleitende Fragen über die Gestaltung einer zeitgemäßen Bildungsarbeit. Ebenso scheint aus der nostalgisch verkärten Ferne der Blick dafür zu fehlen, welche theoretischen Herausforderungen es waren, denen die Gründer ihre Einsichten abgewonnen haben. Darüber hinaus fällt auf – auch ohne ein geschlossenes Paradigma einzufordern –, dass in der Gesamtschau der Einzelbeiträge des Handbuchs nicht nur ein „roter Faden“ fehlt, sondern auch eine explizite Bestimmung dessen, was die Prämissen einer kritischen politischen Bildung im 21. Jahrhundert sein können. Dabei reicht es als gemeinsame Vorannahme nicht aus, sich von einer affirmativen, positivistischen politischen Bildung abzuheben, indem man unter normativen Aspekten Perspektiven zur Gestaltung und Veränderung einer zukünftigen Gesellschaft eröffnen will. Ein Transfer zwischen aktuellen Themen der kritischen Gesellschaftsforschung und der außerschulischen und schulischen politischen Bildung ist u.E. nur zu leisten, wenn die Prämissen, auf die sich eine kritische politische Bildung bezieht, transparent gemacht werden.

Für die Bestimmung der Ausgangspunkte und möglichen Perspektiven für die Gegenwart stellen die Ausführungen von Axel Honneth (2007, S. 28–56), einem der bedeutendsten Vertreter der dritten Generation der Frankfurter Schule, zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie einen Steinbruch für ei-

ne konzeptionelle Debatte dar. Aus der Vielzahl der Merkmale und Kriterien der Kritischen Theorie filtert Honneth insgesamt drei Punkte heraus. Diese seien an dieser Stelle cursorisch ausgeführt. So kann laut Honneth (2007, S. 31) „als ein erster Punkt der Gemeinsamkeit doch der Ausgang von einem sozialtheoretischen Negativismus gelten“. D.h. die gesellschaftliche Situation, auf die eingewirkt werden soll, wird als ein Zustand sozialer Negativität wahrgenommen. Als Ursache für den negativen Zustand der Gesellschaft wird ein Defizit an sozialer Vernunft gesehen. Dementsprechend besteht die zweite Eigenart der Kritischen Theorie in dem Versuch, „den Prozeß einer pathologischen Verformung der Vernunft soziologisch zu erklären“ (ebd., S. 40). D.h., dass sie die Kritik sozialer Missstände mit einer Erklärung der Prozesse verknüpfen muss, die zu deren Verschleierung beigetragen haben. Allerdings bleibt es nicht allein auf der analytischen Ebene. Stark der Tradition des Linkshegelianismus verpflichtet, ist die Initiierung einer befreienden Praxis, die aus rationaler Einsicht zur Überwindung der sozialen Pathologien beitragen kann, die dritte gemeinsame Vorannahme. Trotz aller vorhandenen Skepsis über die Möglichkeit praktischer Aufklärung setzt die kritische Theorie voraus, „daß dieses subjektiv erlebte oder objektiv zuschreibbare Leiden bei den Gesellschaftsmitgliedern zu demselben Wunsch nach Heilung, nach Befreiung von den sozialen Übeln führt, den der Analytiker seinen Patienten unterstellen muß; [...] (ebd., S. 54). Für Honneth hat sich aber gezeigt, dass „kaum eines dieser drei gedanklichen Glieder heute noch in der theoretischen Form beizubehalten ist, [...] sie alle bedürfen der konzeptionellen Neuformulierung, der Vermittlung mit dem gegenwärtigen Stand unseres Wissens, wenn sie die Funktion noch erfüllen sollen, die ihnen einmal zugedacht war“ (ebd., S. 56). Damit ist auch das Feld der Aufgaben umrissen, die einer kritischen politischen Bildung im 21. Jahrhundert aufgegeben sind. Honneth arbeitet in seiner Analyse der kritischen Theorie heraus, dass es bei deren Implikationen Widersprüche gibt, zunächst einmal innerhalb der Theorie selbst. Wir sehen zudem auch eine wei-

tere ungelöste Problematik, und zwar im Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Ansprüche der kritischen Theorie kollidieren mit den praktischen Gegebenheiten der politischen Bildung, es bleibt unklar, wer das wie lösen soll bzw. kann.

Entwicklungen in der politischen Erwachsenenbildung

In der politischen Debatte um eine zeitgemäße Bildung überwiegt die Vorstellung, dass diese für die Wirtschaft nützlich zu sein hat. In diesem Kontext dominieren Plastikwörter wie (Schlüssel-) Qualifikationen, Kompetenzmodelle, Outputorientierung oder die Ideologie des lebenslangen Lernens, die das Mittel zum Zweck erklärt. Ein Jargon der Funktionalität, der deutlich werden lässt, dass das Substanzielle von Bildung immer mehr verschwindet. Im Unterschied zur globalen Wirtschafts- und Finanzmarktkrise beschreibt die amerikanische Philosophin Martha C. Nussbaum diese weltweit zu beobachtende Krise der Bildungsarbeit als eine „lautlose Krise“ (2012, S. 15). Fast unbemerkt verändern sich die Lerninhalte radikal und diese Veränderungen sind in ihren Auswirkungen auf die demokratische Gesellschaft keineswegs wohlüberlegt. Die Ausrichtung auf kurzfristigen Gewinn und Konkurrenzfähigkeit am Weltmarkt erfordert „brauchbare“, anwendungsorientierte und gewinnbringende Fähigkeiten, die die geisteswissenschaftlichen Aspekte der Natur- und Sozialwissenschaften wie Fantasie, Kreativität und stringentes kritisches Denken zunehmend verdrängen (vgl. ebd., S. 16). Eine Entwicklung, die laut Nussbaum bald in der Produktion von Generationen von nützlichen „Rädchen der Profitökonomie“ mündet, anstatt selbständig denkende Bürger hervorzubringen (vgl. ebd., S. 166). In ihrer gesellschaftlichen Tendenz läuft diese auf den Abbau von Bildung hinaus und ist durchaus auch im wissenschaftlichen Mainstream der politischen Bildung zu verorten (vgl. Weißeno u.a. 2009). Einerseits steht in einer zunehmend erlebnisorientierten Bildungsarbeit der (mediale) Unterhaltungswert der Veranstaltung im Vordergrund. Andererseits bestimmt die „Kon-

junktur der Kompetenz“ (Hufer 2008) die politische Bildungsdebatte nachhaltig durch ihre funktionalistische Orientierung an Kompetenzen.

Im System der Erwachsenenbildung wird politische Bildung zunehmend marginalisiert. Das geschieht weniger durch ideologisch motivierte politische Interventionen bei nicht konformen kritischen Bildungsangeboten, sondern durch das kalte Kalkül eines betriebswirtschaftlich durchdeklinierten Denkens in den Kategorien „Kosten“ und „Einnahmen“. Es zählt und zahlt der Kunde und der verdrängt den politisch interessierten Bürger. Wer als Pädagogin/Pädagoge heute noch politische Bildung beispielsweise in einer VHS engagiert vertritt, hat es schwer, vermutlich schwerer denn je: Sie/er muss die erzielten Einnahmen oder genauer verausgabten Kosten ihrer/seiner Arbeit rechtfertigen. Im Jargon der allgegenwärtigen Controller wird der Bereich der politischen Bildung als „dying dog“ bezeichnet, während in seinen Augen Einnahme trachtige Qualifizierungsangebote „cash cows“ sind. Die Folge sind permanente Rechtfertigungszwänge für diejenigen, die für politische Bildung innerhalb der Erwachsenenbildung stehen, sowie Entsolidarisierungsprozesse zu ihren Kolleginnen und Kollegen. Denn diese geben oft unumwunden zum Ausdruck, dass sie die politische Bildung finanzieren und durchschleppen. (Zur gegenwärtigen Situation der Erwachsenenbildung insgesamt siehe Dobischat/Hufer 2013.) Die Esoterik mancher Akrobaten der kritischen Theorie hilft da wenig. Wenn sie überhaupt in der Tiefebene der Praxis gelesen wird – wenn überhaupt! –, dann verursacht sie oft Kopfschütteln, so viel Luft, so wenig Erde! Politische Bildungsarbeit mit dem Ziel, möglichst vielen Menschen zur Kritikfähigkeit zu verhelfen bzw. sie in ihrem kritischen Bewusstsein zu unterstützen, geht anders: Das sind Tripelschritte, mühsam gesuchte Wege um die Barrikaden einer fremdbestimmten Erwachsenenbildung herum, die Suche nach Bündnispartnern, das Ausprobieren von Nischen und kleinen Fluchten. Und am Ende gibt es dann doch Erfolge: der von Seminarteilnehmenden gemeinsam artikulierte Widerspruch gegen Herrschaftsallüren, die Ermutigung,

Fachbeitrag

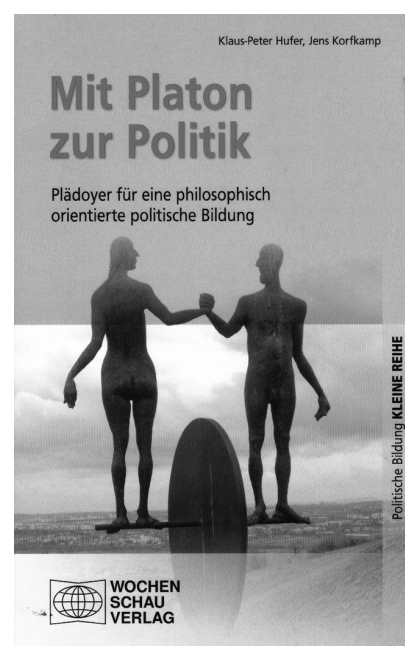
an einer Demonstration teilzunehmen, die Versicherung, den Mund aufzumachen, wenn rassistische Parolen verkündet werden, die eigene Befreiung aus engen Lebensverhältnissen, die Suche nach einem neuen, menschenwürdigen bzw. sozialverträglichen Job, der Entschluss, in einer Bürgerinitiative mitzumachen, die Einsicht, dass das Bücherlesen mehr bringt als das Fernsehen, die verlorene Angst vor dem Chef, das Gefühl, wie befreiend es ist, endlich den Mund aufzumachen... Das und vieles mehr leistet politische Erwachsenenbildung. Sicherlich schadet es nicht, dabei wieder einmal Adorno zu lesen oder sich bei Bourdieu zu vergewissern ... aber es geht auch ohne sie.

Philosophieren als politische Bildung – eine Perspektive

Angesichts der beschriebenen Entwicklungen in der Weiterbildung und in der politischen Bildung erscheinen die kategorischen und zwingend normativen Leitideen der Kritischen Theorie als eine Überforderung der Akteure. Vor allem aber verfehlen sie um Lichtjahre die Realität der Arbeit. Deshalb wird abschließend mit Blick auf die erwachsenenpädagogische Praxis die Frage nach Formen der Vermittlung des Politischen erörtert, die das Philosophieren für die politische Bildung bietet.

In seinem letzten großen Werk Anthropologie in pragmatischer Hinsicht hat Kant folgende „Maximen des gemeinen Menschenverstandes“ genannt: „1. Selbst denken 2. Sich (in der Mitteilung mit Menschen) in die Stelle jedes anderen zu denken 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken“ (Kant, Anthr., S. 549). Das scheint uns ein sinnvoller Wegweiser für die Methodik des Philosophierens zu sein, wie sie auch in der politischen Bildung praktiziert werden kann. Einmal steht im Vordergrund die Autonomie der Subjekte, der Lernenden und der an Bildungsveranstaltungen Teilnehmenden. Zweitens ist Empathie, Einfühlungsvermögen in die Sichtweisen und Standpunkte anderer gefordert. Und drittens wird authentisches Denken postuliert, ein Denken, das im Einklang mit den eigenen Wertvorstellungen steht. Am Ende stehen Mut

und Zivilcourage, was sich in gesellschaftlichem und politischem Handeln fortsetzt. Das sind nach wie vor ureigene Ziele politischer Bildung, zumindest einer solchen, die sich als eine emanzipatorische versteht, d.h. eine, die die Selbstbefreiung der Menschen unterstützt. Dieses Plädoyer für eine Verbindung von Philosophie und politischer Bildung hat eine zwar subjektive, aber durch vielfache Erfahrungen gesicherte Grundlage. Seit Jahren führen wir im Rahmen der Erwachsenenbildung zahlreiche und unterschiedlich konzipierte Veranstaltungen zur Philosophie als auch zur engeren politischen Bildung durch. Das wesentliche Ergebnis: Während die Angebote aus dem Feld „Politik“ schwächeln und häufig am Mangel an Nachfrage scheitern, haben die Vorträge, Foren, Matineen und Seminare zur Philosophie eine gute, ja mitunter eine starke Resonanz (vgl. Hufer/Korfkamp 2012, S. 21ff.). Unsere Beobachtung wird auch von einem Hinweis im Printmedienverzeichnis 2011/2012 der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen gestützt. Dort ist bei einer Buchbeschreibung („Philosophen. Deutschsprachige Denker in Einzelporträts“) folgender Satz zu finden: „[...] als Ratgeberin in ethischen Fragen ist Philosophie heute so stark gefragt wie nie zuvor.“ Immer wieder – so unsere Erfahrung – drängt es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer danach, solche Themen aufzuwerfen und mit anderen zu diskutieren. Dabei ist das tragende methodische Prinzip das des Diskurses oder des sokratischen Dialogs (vgl. Nussbaum 2012, S. 65ff.), wobei auch sachliche Informationen vermittelt werden müssen. Denn Inhalte, möglichst mit konträrer Perspektive, werden neben dem Meinungsaustausch erwartet. Die zahlreichen Menschen, die wir in unseren Veranstaltungen kennen gelernt haben, äußern immer wieder übereinstimmend, dass es ihnen Freude bereitet und sie stärkt, mit anderen die Sachen zu klären und ein hinterfragtes Leben zu führen. Mehr noch: Sie lassen sich darauf ein, in einer offenen Veranstaltung öffentlich ihre Vernunft zu gebrauchen und so ihre Urteilkraft zu schärfen (vgl. Negt 2010, S. 379ff.). Das ist politische (Selbst-)Bildung, denn: „Wer Aufklärung und Emanzipation zu wesentlichen Zie-



len und Zwecken der politischen Bildung erklärt, muss dieses sensible Vermittlungsorgan »Urteilkraft«, das ja an keinen spezifischen Gegenstandsbereich gebunden ist, mit besonderer Sorgfalt bedenken“ (ebd., S. 381). ◆

Literatur

- Dobischat, R.; Hufer, K.-P. (Hg.): Weiterbildung im Wandel. Programm und Profil auf Profiktours, Schwalbach/Ts. 2013
- Honneth, A.: Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie, Frankfurt/M. 2007
- Hufer, K.-P.: Funktionalität statt Aufklärung? Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz. In: kursiv. Journal für politische Bildung, Nr. 3/2008, S.12–17.
- Hufer, K.-P.; Korfkamp, J.: Mit Platon zur Politik. Plädoyer für eine philosophisch orientierte politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2012
- Kant, I. (1798 [1798]): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Band 10. In: Werke in zehn Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983 [1798], S. 399–690 (= Anthr.)
- Lösch, B.; Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010
- Negt, O.: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen 2010
- Nussbaum, M. C.: Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht, Überlingen 2012
- Weißeno, G. u.a.: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts. 2009
- Widmaier, B.; Overwien, B. (Hg.): Was heißt heute Kritische politische Bildung?, Schwalbach/Ts. 2013

„Kritische Politische Bildung – heute?“

POLIS fragte nach...

2010 ist das von Bettina Lösch und Andreas Thimmel herausgegebene Handbuch „*Kritische Politische Bildung*“ erschienen. Benedikt Widmaier hat im März 2011 im Haus am Maiberg eine Fachtagung unter der Fragestellung organisiert: „*Was heißt heute ‚Kritische Politische Bildung‘?*“ Angesichts der im Nachgang entstandenen Diskussion, ob es die Historizität dieses Labels überhaupt sinnvoll erscheinen lässt, heute noch von einer „*Kritischen*“ Politischen Bildung zu sprechen, hat die POLIS-Redaktion beschlossen, diesem Thema ein eigenes Heft zu widmen und u.a. renommierte PolitikdidaktikerInnen gebeten, ihre Position kurz darzulegen. Dieser Bitte sind nachgekommen: Gudrun Hentges (Fulda), Kerstin Pohl (Mainz), Tonio Oeftering (Hannover), Edwin Stiller (Düsseldorf) und Fritz Reheis (Bamberg).

Gudrun Hentges: Redundanz oder sinnvolle Akzentuierung?¹

In Abgrenzung zu Begriffen wie „staatsbürgerlicher Unterricht“ (Eschenburg 1951), „politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ (Litt 1953) oder „staatsbürgerliche Erziehung“ (Spran-



Dr. Gudrun Hentges ist Professorin für Politikwissenschaft an der Hochschule Fulda

ger 1957) etablierte sich der Begriff „Politische Bildung“ im Laufe der 1960er Jahre. Die so verstandene politische Bildung grenzte sich häufig ab von den antiquierten Konzepten einer top-down-Belehrung. Das (neue) Konzept der politischen Bildung erhob den Anspruch, einerseits gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu reflektieren (und zielte auf gesellschaftliche Veränderung ab), andererseits den Prozess der politischen Bildung aus der Perspektive des Subjekts zu denken und ausgehend vom Subjekt zu gestalten.

Die Dynamik im Feld der politischen Bildung speiste sich aus verschiedenen Quellen:

Einerseits waren es die sozialen Bewegungen im Umfeld der Studentenbewegung und Außerparlamentarischen Opposition, die die Bundesregierung dazu veranlassten, die bisher praktizierte politische Bildung einer kritischen Bilanz zu unterziehen sowie eigene theoretische und praktische Konzepte zu entwickeln.

Andererseits war es die Anfang der 1970er-Jahre erfolgte Etablierung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin an Universitäten, die einen entscheidenden Beitrag zu einer Professionalisierung der wissenschaftlichen Disziplin der politischen Bildung zu leisten vermochte.

Politische Bildung – inspiriert durch kritische Gesellschaftstheorie – verfolgte das Ziel, Jugendliche und (junge) Erwachsene dazu zu befähigen, sich kritisch mit gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen. Insofern fokussierte politische Bildung Kategorien wie Macht, Herrschaft, Konflikt, (widerstreitende) Interessen. Die so verstandene Politische Bildung zielte auf die „Erziehung zur Mündigkeit“, auf die Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Handlungsorientierung.

Ungeachtet des prägenden Einflusses kritischer Gesellschaftstheorien entwi-

Forum

ckelte sich in den siebziger Jahren eine sog. „politische Geographie“ der Politikdidaktik, ein Feld, in dem sich politische Bilder/innen und Politikdidaktiker unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Ausrichtung tummelten. Auch wenn Ansätze der kritischen Gesellschaftstheorie für die Entstehung und Herausbildung der (außer)schulischen Politischen Bildung von großer Relevanz waren, kann nicht bestritten werden, dass sich Politische Bildung immer auch im Spannungsfeld zwischen Affirmation und Kritik bewegt hat.

Wenn nun das von Bettina Lösch und Andreas Thimmel herausgegebene Handbuch unter dem Titel „Handbuch Kritische politische Bildung“ firmiert, so ist damit – in meinem Verständnis – nicht gemeint, dass die in dem Handbuch versammelten Autorinnen und Autoren einen grundlegenden Paradigmenwechsel einleiten oder gar eine neue in sich geschlossene Wissenschaftstheorie der *kritischen* politischen Bildung etablieren wollen.

Innerhalb des Spannungsfeldes Affirmation und Kritik akzentuieren die Beiträge der Autorinnen und Autoren die Seite der Kritik und rezipieren kritische Gesellschaftstheorien (Kritische Theorie, Poststrukturalismus, feministische Theorie, subjekt- und identitätskritische Theorien) unter der Fragestellung, in welcher Weise diese Ansätze nutzbar gemacht werden können für die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen, die zugleich auch Anforderungen an die politische Bildung sind.

Ausgehend von der Feststellung, dass Politische Bildung nicht per se kritisch ist (also durchaus auch affirmativ sein kann), ist es m.E. durchaus legitim, die „politische Bildung“ mit dem Adjektiv „kritisch“ zu versehen – auch auf die Gefahr hin, dass eine solche Charakterisierung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels und eines sich stets verschiebenden gesellschaftlichen Koordinatensystems notwendigerweise vage bleiben muss.

Kerstin Pohl: Ärgernisse und Anregungen



Dr. Kerstin Pohl ist Professorin für Politikwissenschaft und Didaktik der Politik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

Mit dem Label „Kritische politische Bildung“ grenzen sich die Befürworter/-innen von anderen politischen Bildnerinnen und Bildnern ab, die sie mit dem Gegenlabel „Mainstream“ etikettieren. Im Zuge dieser Abgrenzung werden immer wieder unsachgemäße Vorwürfe erhoben, die unsachliche Ressentiments gegen die Politikdidaktik offenbaren. Diese möchte ich hier als *Ärgernisse* bezeichnen. Die Befürworter einer „kritischen politischen Bildung“ liefern aber auch wichtige *Anregungen* für die weitere Diskussion.

Zu den *Ärgernissen* gehören die Unterstellungen, dass die Politikdidaktik mit einem Politikbegriff operiere, der sich auf das Regierungssystem beschränke, und dass sie ausschließlich die Stabilisierung des bestehenden politischen Systems im Sinn habe. Ein einziger Blick in die GPJE-Standards offenbart, dass beides nicht zutrifft. Häufig wird auch bei Fragen, zu denen innerhalb der Politikdidaktik erhebliche Differenzen bestehen, ein „Mainstream“ konstruiert, der der Komplexität der politikdidaktischen Diskussion nicht gerecht wird. So etwa wenn eine Fixierung auf Empirie, Anleihen beim radikalen Konstruktivismus oder Abstinenz gegenüber der Förderung von Handlungsbereitschaft bemängelt werden.

Wichtige *Anregungen* sehe ich vor allem in den Bezügen zu unterschiedlichen gesellschaftstheoretischen Überlegungen. Dabei sind heute meines Erachtens we-

niger Anleihen bei den Autoren der „alten“ Kritischen Theorie interessant, als vielmehr die Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Analysen zum „Habitus“ oder mit postmodernen Ansätzen zur Dekonstruktion des Subjekts von Michel Foucault, Chantal Mouffe und Judith Butler. Gesellschaftstheoretische Überlegungen liefern dabei zum einen Ansatzpunkte, um die bestehende politischen Bildung kritisch zu hinterfragen – zum Beispiel hinsichtlich ihres Subjektbegriffs. Über diese, bisher meist vorherrschende negative Kritik hinaus lassen sie sich aber auch konstruktiv nutzen. Beispiele sind etwa Helmut Bremers Ausführungen zur Habitustransformation durch die Ermöglichung neuer Erfahrungen und durch symbolische Umdeutungen² oder Annette Kammertöns' Vorschlag, die Kompetenz zur Analyse der verborgenen Mechanismen der Macht auf den Ebenen personaler Beziehungen, gesellschaftlicher Institutionen und politischer Herrschaftsverhältnisse zu fördern.³ Die politische Bildung – egal ob sie sich nun „kritisch“ nennen möchte oder nicht – sollte solche Impulse aufnehmen und weiterentwickeln.

Tonio Oeftering: Anpassung an eine komplexer werdende Welt

Bereits 2011 äußerte Ingo Juchler in der Zeitschrift GWP (Heft 2) in einer Be-



Dr. Tonio Oeftering vertritt derzeit die Professur Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Politische Wissenschaft der Leibniz Universität Hannover

sprechung des Handbuchs zur „Kritischen Politischen Bildung“ die Befürchtung, die mit dem Titel „kritisch“ verbundenen Assoziationen an eine Kritische Theorie der Frankfurter Schule könnten, in Abgrenzung zu den „anderen“ Ansätzen politischer Bildung, zu „einer Lagerbildung und Wagenburgmentalität“ führen, die den Interessen politischer Bildungsbemühungen „in höchstem Maße abträglich wäre.“ Grundsätzlich teile ich diese Einschätzung, wichtig erscheint mir jedoch ein differenzierender Blick auf das Attribut „kritisch“.

Insofern „kritisch“ das Herausbilden einer an der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule orientierenden „Richtung“ innerhalb der Politikdidaktik meint, finde ich dies nicht nur wenig beunruhigend, sondern begrüßenswert. Viele der thematischen Impulse, die von der „Kritischen Politischen Bildung“ ausgehen, etwa der sowohl inhaltlich wie auch programmatisch stärker gesetzte Fokus auf gesellschaftlich produzierte soziale Ungleichheiten, sind überfällig. Gleichwohl darf nicht vergessen werden, dass Emanzipation und Partizipation schon lange zum Kernbestand des Zielhorizonts politischer Bildungsarbeit gehören. Insofern sehe ich hier eher eine Aktualisierung und Anpassung dieser für politische Bildung zentralen Begrifflichkeiten an eine zunehmend komplexer und unübersichtlicher werdende Welt als eine neue Richtung.

Zumal die Frage nach der Historizität des Begriffs aus meiner Sicht für die jüngeren DidaktikerInnen ohnehin an Bedeutung verloren hat. Der Nachwuchs hat eben nicht mehr entweder bei Habermas oder bei Hennis, bei Sutor oder bei Schmiederer studiert. Möglicherweise haben sich die jüngeren PolitikdidaktikerInnen im Laufe ihres Studiums mit allen Vieren beschäftigt und alle Vier auf ihre Bedeutung für politisches Lernen hin befragt. Hierin würde ich weniger eine Form des szientistischen Eklektizismus sehen, als vielmehr einen pragmatischen Umgang mit unterschiedlichen Wissensquellen, die alle einen mehr oder weniger großen Beitrag zu dem zu leisten imstande sind, was das gemeinsame Ziel aller Beteiligten ist: Das Ermöglichen gelingender politischer Bildungsprozesse.

Was als solche zu gelten hat, ist hochumstritten. Aber eben nicht nur zwi-

schen vermeintlich „kritischen“ und „unkritischen“ DidaktikerInnen. Auch die von der „Kritischen Politischen Bildung“ skeptisch betrachteten sogenannten „Zitierkartelle“ wie die GPJE sind in sich sehr viel weniger homogen, als die Postulierung einer „kritischen“ Didaktik gegenüber einer „unkritischen“ suggeriert. Politische Bildungsziele wie Emanzipation, Partizipation und Kritikfähigkeit lassen sich auch aus ganz anderen Denkrichtungen begründen als nur aus einer an der Frankfurter Schule orientierten Didaktik – etwa aus der politischen Theorie Hannah Arendts. Das heißt: Insofern das Attribut „kritisch“ als eine Verortung innerhalb einer bestimmten Denkrichtung verstanden wird, ist nichts dagegen einzuwenden. Wenn damit jedoch gemeint wäre, den alleinigen Anspruch auf eine *kritische Haltung* in der Politikdidaktik zu vertreten, würde ich mich dagegen verwahren und darin tatsächlich einen Versuch sehen, eine „Lagerbildung und Wagenburgmentalität“ heraufzubeschwören, die der politischen Bildung unzutraglich wäre. Der richtige Umgang mit den sogenannten „Zitierkartellen“ kann nicht darin bestehen, diesen einfach ein weiteres hinzuzufügen.

Edwin Stiller: Notwendigkeit einer kritisch sozialwissenschaftlicher Bildung



Dr. Edwin Stiller ist Referent für Lehrerbildung im Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen

In seiner Europa-Rede im Februar 2013 hat Bundespräsident Gauck einen überzeugenden Appell für die europäische Idee formuliert: „Mehr Europa heißt für mich: mehr europäische Bürgergesellschaft.“ Sein Bürgerleitbild: „Erstens: Sei nicht gleichgültig! (...) Zweitens: Sei nicht bequem! (...) Drittens: Erkenne Deine Gestaltungskraft!“ (<http://www.bundespraesident.de>)

Aktualität kritischer Theorie: Nicht gleichgültig und bequem zu sein sowie gestalterisch aktiv zu werden, heißt in der sozialwissenschaftlichen Bildung auch eine kritische und zugleich selbstreflexive Perspektive einzunehmen. Kritik und kritische Theorie entstehen gesellschaftlich vor allem in Zeiten von Krisen, in Zeiten der Empörung: Politolog/innen empören sich aktuell über postdemokratische Entwicklungen und fordern den Aufbruch in eine neue Demokratie; Soziolog/innen empören sich über „deutsche Zustände“ und warnen vor den Folgen sozialer Spaltung; Ökonom/innen empören sich über die weltweite Finanzkrise und fordern eine Abkehr von neoliberalen Doktrinen. Bürger begehren auf, in Deutschland und weltweit, neue soziale Bewegungen entstehen.

Wann, wenn nicht jetzt und wer, wenn nicht die Politische Bildung ist gefordert, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Aufklärung und zur Stärkung der Bürger/innen in Richtung Subjektorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe zu leisten. Kritikwürdig im eigenen Handlungsfeld ist u.a. die Marginalisierung von Bildungstheorie in Zeiten der Outputsteuerung, die Rekanonisierung der Inhalte verbunden mit einer Teaching-to-the-Test Unkultur. Fachdidaktisch ist ein Mainstream zu kritisieren, der zu dominanter Kognitivierung, Entsubjektivierung und Handlungsarmut in der Politischen Bildung führt.

In all diesen Bereichen soll die Kritik nicht überwältigen sondern Pluralität herstellen und eigene Positionsbildung ermöglichen.

Konstruktive Ansatzpunkte: Was kann eine kritisch-sozialwissenschaftliche Bildung tun?

- die Lernsubjekte wieder in den Mittelpunkt rücken und z.B. den „Beutelsbacher Konsens“ subjektorientiert – als Recht von jungen Bürgerinnen und Bürgern – neu formulieren;

Forum

- den emotionalen und sozialen Dimensionen des fachlichen Lernens wieder mehr Aufmerksamkeit widmen und dadurch die Selbstaufklärung und Selbststeuerung der Lehrenden und Lernenden unterstützen sowie dem umfassenden Bildungsauftrag der Fächergruppe nach zu kommen;
- gerade in Zeiten digitalen Wandels und entstehender zivilgesellschaftlicher Bewegungen neue Handlungsformate entwickeln und in das Zentrum des Lernens rücken;
- integrative, gestaltungsorientierte und problemzentrierte Planungsansätze entwickeln, die forschendes Lernen, Beteiligung, Urteilsbildung und aktive Bürgerschaft unterstützen.

Die hier kurz formulierte Position verstehe ich als Einladung zum Diskurs und zur kollaborativen Entwicklung einer kritischen Fachdidaktik. Kontakt und ausführlichere Informationen über die Projektwebsite: www.einfachsowi.de.

Fritz Reheis: Erstarrte Zeit zum Fließen bringen!

Systemrelevante Banken, alternativlose Politik, marktkonforme Demokratie! Was wir also brauchen, sind gute Markttechniker mit schnellen Maschinen. Menschen stören nur. Hier geht es um nichts



Dr. Fritz Reheis ist Privatdozent für Didaktik der Sozialkunde an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Geringeres als die Unterordnung der Demokratie unter den Markt. Statt „one man, one vote“ soll es heißen „Wer zahlt, schafft an“. Gegen solche Zumutungen wird Widerstand zur Pflicht, auch und gerade für die Politische Bildung.

Die erste Aufgabe des Widerstands könnte die Aufdeckung der Entstehungsbedingungen für diesen Imperialismus der Ökonomie sein. Wie konnte es ihr gelingen, die Grenze zwischen jenen Regeln, die uns die Natur auferlegt, und jenen, die wir uns selbst geben, derart zu verwischen. Diese Bildungsaufgabe erfordert, die Verhältnisse analytisch so lange zu zerlegen, bis ihre Grundlage zum Vorschein kommt. Und diese ist, das kann man bei Marx und vielen anderen nachlesen, die menschliche Arbeit. Durch sie stellt der Mensch sein Verhältnis zur Natur, zu Seinesgleichen und zu sich selbst her – seit drei Millionen Jahren jeden Tag von Neuem. Die besondere Form, wie sie im Kapitalismus organisiert ist, erzeugt einen spezifischen Fetischismus, einen „Sach“zwang. Er heißt heute Wirtschaftswachstum. Und wie die Fetische unserer archaischen Vorfahren so verlangt auch unser Fetisch nach Opfern. Ein solches ist die Demokratie.

Die zweite Aufgabe einer Kritischen Politischen Bildung besteht in der Suche nach Alternativen. Eine Kritische Politische Bildung kann „soziologische Phantasie“ (Oskar Negt) freisetzen. Wie ließe sich das Arbeiten anders einrichten? Wie könnte die Angst um den Arbeitsplatz, die Fremdbestimmung beim Arbeiten, die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen überwunden werden? Und so weiter. Politische Bildung könnte nicht nur den Wirklichkeitssinn, sondern auch den Möglichkeitssinn stärken und beflügeln. Wo der Realismus perspektivlos ist, sind nur mehr Utopien realistisch.

Interessant sind die zeitlichen Horizonte dieser beiden Aufgaben. Die erste zielt auf die Vergangenheit, die zweite auf die Zukunft. Ausgangspunkt aller Bildungsbemühungen ist jedoch die Gegenwart, mit deren Ärgernissen alles beginnt. Wenn die Beziehungen, die zwischen den Menschen bestehen, heute als „sach“zwanghaft beschrieben werden, und deren menschlicher Ursprung aus dem Bewusstsein verschwunden ist, dann

haben wir es mit „erstarrter Zeit“ zu tun. Diese Zeit könnte eine Kritische Politische Bildung wieder zum Fließen bringen. Ausgehend von Erfahrungen in der Gegenwart könnte sie im Rückblick die bisherigen Errungenschaften, im Vorausblick die weiteren Ziele der Suche nach verbindlichen Regeln für ein gutes Leben bewusst machen. Sie würde die Wertschätzung des Erreichten (v. a. Menschenwürde, demokratischer Rechtsstaat) und die Kritik der Fehlentwicklungen (v. a. Instrumentalisierung, Ökonomisierung und Wachstumszwang) gleichermaßen in den Blick nehmen. Sie würde zu Anpassung und Widerstand gleichermaßen befähigen. Sie müsste nur – auch in Bezug auf die herrschende Ökonomie – den Kern des Politikzyklus ernst nehmen: dass aus Problemen Institutionen und aus Institutionen wieder Probleme werden. ◆

Anmerkungen

- 1 Vgl. Hentges, Gudrun, 2013: Staat und politische Bildung. Von der „Zentrale für Heimatdienst“ zur „Bundeszentrale für politische Bildung“, Wiesbaden.
- 2 Vgl. Bremer, Helmut 2010: Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) 2010: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 181-192.
- 3 Vgl. Kammertöns, Annette 2012: Politische Bildung als „integrative“ Bildung in kritischer Absicht, in: Politisches Lernen, Heft 1/2, S. 12-17.

Die Beschleunigung von Lebenswelt und Politik

Gegenstand kritischer politischer Bildung und Thema des Politikunterrichts

von Michael Görtler



Dipl.-Pol. Michael Görtler ist wiss. Mitarbeiter an der Professur für Politische Bildung der Universität Augsburg.

1. Thematischer Überblick

Die Beschleunigung von Verhandlungs- und Entscheidungs- sowie Bildungsprozessen gewinnt in den letzten Jahren mehr und mehr an Aufmerksamkeit im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs – das belegen zahlreiche Beiträge, Initiativen und Projekte, die sich mit dem Phänomen der Beschleunigung von Lebenswelt, Gesellschaft und Politik sowie dem Umgang mit Zeit in diesen Bereichen beschäftigen. Dazu gehören beispielsweise die *Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik*, die sich für ein Recht auf Eigenzeit ausspricht, der *Verein zur Verzögerung der Zeit*, eine Initiative zur Entschleunigung des Lebens oder das Projekt *Ökologie der Zeit* der Evangelischen Akademie Tutzing, das sich mit dem Verhältnis von menschlicher und außermenschlicher Natur befasst. Alle drei verfolgen eine gemeinsame Idee, nämlich die Zeit als Schlüsselbegriff zu begreifen und Eigenzeiten von

Systemen und Lebewesen zu respektieren. Aber auch die Sozialwissenschaften, allen voran die Zeitsoziologie, aber auch die Politikwissenschaft haben das Thema erfasst (Rosa 2005; Reheis 2009). Sie machen vor allem auf eine zentrale Herausforderung aufmerksam, die für die politische Bildung von Bedeutung ist: Die Menschen haben im Alltag mit Zeitknappheit zu kämpfen, so dass für wohlüberlegtes Handeln oder erfahrungs- und erlebnisreiches Lernen keine Zeit zur Verfügung steht. Zur Illustration sollen an dieser Stelle zwei eindringliche Beispiele dienen, die beide aus dem Gegenstandsbereich der politischen Bildung stammen: Der erste Fall betrifft die *globale Wirtschafts- und Finanzkrise*, die sich in Europa mittlerweile zur handfesten *Schuldenkrise* entwickelt hat. Die angespannte Situation in der Euro-Zone verlangte von den europäischen Entscheidungsträgern kurzfristige Reaktionen. Die verschiedenen Schritte des sog. Euro-Rettungsschirms, die mit immer neuen finanziellen Unterstützungsleistungen verbunden waren, unterstreichen den Umfang der notwendigen Nachbesserungen; und nach wie vor ist im Hinblick auf andere sog. Schuldenstaaten wie z.B. Italien, Irland, Portugal oder Spanien – ganz zu schweigen vom brandaktuellen Fall Zyperns – nicht abzuschätzen, ob der Mechanismus greift. Vielmehr sehen sich die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten mit einer ungewissen Zukunft konfrontiert, so dass unklar bleibt, welchen Weg die Europäische Union einschlagen wird, um auf die nächste komplexe Herausforderung, die umgehend gelöst werden muss, vorbereitet zu sein. Der zweite Fall lässt sich an den *bildungspolitischen Bemühungen* der letzten Jahre festmachen. In den G8- und Bologna-Reformen, der Exzellenzinitiative und in der Einführung von Bildungsstandards geht es mit Blick auf die

Didaktische Werkstatt

ökonomische Verwertbarkeit von Ausbildungsabschlüssen um die Vereinheitlichung von Bildungsprozessen und die Verkürzung von Ausbildungszeiten. Hier manifestiert sich die Zeitknappheit in der permanenten Erreichbarkeit im Alltag, in der Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt oder in der sog. *Generation Praktikum*, denn wer im Wettkampf um Ausbildungs- und Arbeitsplätze stehen bleibt, läuft Gefahr den Anschluss zu verlieren. Das macht nicht zuletzt die zunehmende Bedeutung einer ökonomischen Rhetorik vom „Humankapital“, von „Schlüsselkompetenzen“ von „Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit“ und „Lebenslangem Lernen“ deutlich, die zu Ungunsten einer Bildung Platz greift, die Zeit lassen will zum Lernen, das Kopf, Herz und Hand miteinander verknüpft. Indiz für diese Entwicklung ist auch die anhaltende Klage vieler Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler im Rahmen der G8-Reform, die vom Zeitdruck im Unterricht berichteten. Wenn man von Bildung spricht, ist damit gemeinhin die Begegnung von Mensch und Welt gemeint, aus der ein mündiger Mensch, der frei und selbstbestimmt denkt und handelt, entspringen soll. Er soll in der Lage sein, sich mit seiner Person und seiner Umwelt kritisch auseinander zu setzen und daraus Schlüsse für das eigene Tun zu ziehen. Vor allem aber soll er sich selbst entfalten können, seine Fähigkeiten ausbauen und seine verborgenen Talente entdecken. Dies braucht Zeit um auszuprobieren, um Fehler zu machen, um Umwege zu gehen, auch um in Sackgassen zu landen und um neue Pfade zu betreten.

In diesem Zusammenhang



menhang ist auch ein Verweis auf das digitale Zeitalter und den Stellenwert der Neuen Medien wichtig. Immer mehr Menschen – Bürger wie Politiker – sind täglich online. Ein nicht unerheblicher Teil der sozialen Kontakte findet in sozialen Netzwerken statt und die Menschen sind über Smartphones quasi rund um die Uhr und Überall mit dem World Wide Web verknüpft. Auch in Kreisen der Politik stellen Facebook-Accounts oder das Twittern keine Ausnahme mehr dar. Selbst politische Institutionen, wie z.B. das Europäische Parlament sind dort und darüber hinaus auch in Audio- und Videoplattformen präsent. Die Politik ist im digitalen Zeitalter angekommen, in dem Raum und Zeit schrumpfen, so dass die Kommunikation zwischen Entscheidungsträgern und ihren Adressaten fast grenzenlos möglich ist. Hier entstehen neue Ansprüche und Erwartungen: Politik muss transparent geschehen, offen sein für die Wünsche der Betroffenen und vor allem schnell auf aktuelle Herausforderungen reagieren können.

Allerdings fehlen der Politik als Ort der Entscheidungsfindung und Willensbildung und der Schule als Ort der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen die Zeit zum Überlegen, Debattieren und Beschließen. Und: Es fehlt die Zeit, um Fehler machen zu dürfen und daraus zu lernen. Diese Entwicklungen sind auf beiden Seiten problematisch: In Bezug auf politische Herausforderungen geht es um schlechte Entscheidungen oder mangelhafte Reformen. In Bezug auf die Bildung stellt sich die Frage, ob anspruchsvolle Ziele wie Mündigkeit oder Urteilsfähigkeit überhaupt noch erreicht werden können. Damit steht auch die Bildungspolitik auf dem Prüfstand, denn die zahlreichen Reformen im Schul- und Hochschulbereich lassen den Eindruck entstehen, dass Zeiträume für Politische Bildung nicht hoch im Kurs stehen:

Wenn der Stoff in der Schule durchgepeitscht wird und Schülerinnen und Schüler immer mehr Stoff in kürzerer Zeit aufsaugen müssen,

bleibt wenig Gelegenheit für ein Proprium der Politischen Bildung, der kritischen Begegnung von Mensch und Welt. Vielmehr brauchen Kinder und Jugendliche Zeiträume, um Autoritäten, das Selbstverständliche und scheinbar Unveränderliche in Frage zu stellen oder um hinter die Kulissen blicken zu können und um der vermeintlichen Übermacht des Faktischen nicht hilflos gegenüberzustehen. Sie sind auf Gelegenheiten angewiesen, um sich u.a. mit dem Politischen im Schonraum Schule oder in der Freizeit auseinander zu setzen.

Bedenken sind deshalb auch aus demokratietheoretischer Perspektive veranlasst: Für die Bürger schwindet mit der Zunahme an Komplexität sowie der räumlichen und zeitlichen Reichweite von politischen Problemen mehr und mehr die Transparenz, die notwendig ist, um wohlüberlegte und begründete Entscheidungen zu fällen. Wahl bzw. Nichtwahl von Parteien und Kandidaten sind dann möglicherweise nicht mehr Ausdruck von bewusster Akzeptanz oder Ablehnung, sondern von schlichter Überforderung und Unwissen. Damit ist auch eine echte Unterstützung des demokratischen Systems nicht mehr möglich, weil sich die Demokratie nicht mehr auf den reflektierenden Bürger stützen kann.

Mit den skizzierten Entwicklungen gehen also auch Veränderungen in Bezug auf das demokratische politische System einher. Die Anforderungen an die Entscheidungsträger, z.B. in immer kürzerer Zeit auf akute Krisen zu reagieren, und an die Bürger, z.B. das komplexe politische Geschehen (noch) nachzuvollziehen, steigen an. Eine „kritische“ politische Bildung hat als emanzipative Instanz die Aufgabe, im Sinne der Schüler- und Interessenorientierung die Lernenden zu befähigen, diese Problematik als Herausforderung zu begreifen und kritisch zu hinterfragen (vgl. Schmiederer 1977; Lösch/Thimmel 2010; Widmaier/Overwien 2013). Dabei darf auch ein kritischer Blick auf die bildungspolitischen Bemühungen zur Beschleunigung und Standardisierung von Bildungs- und Lernprozessen nicht ausbleiben. Dafür werden im Folgenden zwei unterschiedliche unterrichtspraktische Ansätze vorgeschlagen: ein lebensweltlicher und ein politikanalytischer, die im Folgenden anhand von Materialien skizziert werden.

2. Der lebensweltliche Ansatz

Die Beschleunigung des Alltags am Beispiel von Mobilität und Flexibilität in der Arbeitswelt

In Bezug auf die Lebenswelt besteht die zentrale Herausforderung darin, dass die Zeitknappheit zwar subjektiv spürbar ist, z.B. an der Zunahme des Lebenstempos, am Gefühl von Zeitdruck, Eile und Hetze, sich aber nicht ohne größeren Aufwand empirisch beweisen lässt. Anhaltspunkte geben beispielsweise Zeitbudgetstudien, die Auskunft über den Umgang mit Zeit von Erwerbstätigen geben (Schöneck 2009). An dieser Stelle wird der Fokus aber auf die Herausforderungen der Arbeitswelt gerichtet, der Schülerinnen und Schüler teilweise bereits betrifft (durch Ferienjobs oder Nebentätigkeiten oder die Erwerbssituation der Eltern) und als zukünftige Erwerbstätige sicher betreffen wird. Die gegenwärtige Arbeitswelt ist von Flexibilität und Mobilität gekennzeichnet und die Beschleunigung wird dabei als ein die körperliche und geistige Gesundheit gefährdender Faktor definiert, das belegt nicht zuletzt eine aktuelle Studie zur psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz, die im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin erstellt wurde (Lohmann-Haislah 2012). Auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales hat im letzten Jahr „Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz“ als Schwerpunkt gesetzt (BMAS o.A.).

3. Der politikanalytische Ansatz: *Die Beschleunigung der Demokratie*

Der politikanalytische Zugang richtet den Fokus nicht auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als zukünftige Bürger, sondern auf die Politik als Gegenstand. Die Beschleunigung der Politik kann beispielsweise über die Polity-, Policy- oder Politics-Dimension betrachtet werden, z.B. in Bezug auf die Geschwindigkeit von Gesetzgebungsprozessen oder den Tagesablauf von Politikern. Im Folgenden wird aus demokratietheoretischer Perspektive einmal auf die Situation der „beschleunigten“ Demokratie geblickt. Das andere Mal steht die Institutionalisierung eines Rechts auf Eigenzeit im Mittelpunkt. ♦

M 1: Stressreport Deutschland 2012

„Berlin (dpa) – 43 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland sind überzeugt, dass ihr Arbeitsstress in den vergangenen zwei Jahren zugenommen hat. 19 Prozent fühlen sich überfordert. Das geht aus dem ‚Stressreport Deutschland 2012‘ der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin hervor, der am Dienstag in Berlin vorgelegt wurde. Für die Studie wurden bundesweit fast 18 000 Arbeitnehmer zu psychischen Anforderungen, Belastungen und Stressfolgen ihres Arbeitsalltags befragt. Danach sind Termin- und Leistungsdruck in Deutschland häufiger als im Durchschnitt der 27 EU-Länder: Jeder zweite Befragte (52 Prozent) gibt das an. Knapp 60 Prozent der Befragten fühlen sich durch die gleichzeitige Erledigung verschiedener Aufgaben belastet. Für 35 Prozent ist die Arbeitswoche länger als 40 Stunden. 26 Prozent klagen darüber, dass sie keine Pausen machen können. Insgesamt 64 Prozent arbeiten auch samstags, 38 Prozent an Sonn- und Feiertagen.“

<http://www.zeit.de/news/2013-01/29/arbeit-fuer-43-prozent-hat-der-stress-im-job-zugenommen-29122604> (Stand März 2013).

M 2: Fehlzeiten aufgrund von psychischen Erkrankungen und Burnout

„Die Bundespsychotherapeutenkammer (BPTK) hat die Angaben der großen gesetzlichen Krankenkassen zu Arbeitsunfähigkeit (AU), psychischen Erkrankungen und Burnout ausgewertet. Dabei zeigt sich, dass die Anzahl der Krankschreibungen aufgrund eines Burnout (Z73 im ICD-10-GM) seit 2004 um 700 Prozent, die Anzahl der betrieblichen Fehlzeiten sogar um fast 1.400 Prozent gestiegen ist [...] Insgesamt setzt sich auch im Jahr 2010 der Trend fort, dass deutsche Arbeitnehmer immer häufiger aufgrund von psychischen Erkrankungen am Arbeitsplatz fehlen. Erste Auswertungen des Jahres 2011 (DAK, TK, AOK) zeigen, dass dieser Trend sich auch 2011 fortsetzt. Aktuell werden fünf Prozent aller Krankschreibungen bzw. 12,5 Prozent aller betrieblichen Fehlzeiten durch psychische Erkrankungen verursacht. Damit hat sich der Anteil der AU-Tage aufgrund von psychischen Erkrankungen an allen betrieblichen Fehlzeiten seit 2000 in etwa verdoppelt. Die Krankschreibungen aufgrund psychischer Erkrankungen sind überdurchschnittlich lang, durchschnittlich 30 Tage. Depressiv erkrankte Arbeitnehmer fehlen im Schnitt sogar 39 Tage.“

www.bptk.de/uploads/media/20120606_AU-Studie-2012.pdf (Stand März 2013).

Aufgaben zu M 1 und M 2: (Einzelarbeit, Partnerarbeit)

1. Lesen Sie die Textauszüge in Einzelarbeit durch und markieren Sie die zentralen Aussagen!
2. Diskutieren Sie in Partnerarbeit über die Zeiterfahrungen und den Umgang mit Zeit, die sich im Text widerspiegeln! Welche davon kennen Sie aus Ihrem Alltag?

Hinweis:

Mit Zeiterfahrungen sind beispielsweise Zeitdruck, Eile, Hetze, Monotonie, mit Umgang mit Zeit beispielsweise Unterbrechungen im Arbeitsablauf, Multitasking oder Pausenlosigkeit, aber auch Auflösung des 5-Tage-8-Stunden- sowie des Tag-und-Nacht-Rhythmus gemeint.



Didaktische Werkstatt

M 3: Arbeitsmärkte im Wandel

„Beschäftigungsverhältnisse waren in Deutschland über Jahrzehnte in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass sie in Vollzeit und unbefristet ausgeübt wurden. Wer so arbeitete, konnte auch davon ausgehen, nach Übergang in den Ruhestand eine ausreichende Rente zu erhalten, die den Lebensunterhalt im Alter sicherstellt. Das prägte und prägt teilweise noch die Wahrnehmung in der Bevölkerung davon, wie ein reguläres Beschäftigungsverhältnis aussieht. Dies entspricht dem auch sozialpolitisch erwünschten Normalfall. Die sozialen Sicherungssysteme der früheren Bundesrepublik und des vereinten Deutschlands orientieren sich maßgeblich an dieser Form des Arbeitsverhältnisses, das deswegen oft als Normalarbeitsverhältnis bezeichnet wird [...] Eine Reihe von Entwicklungen hat in den vergangenen Jahrzehnten zu einem Bedeutungsverlust dieser Art von Beschäftigungsverhältnis geführt. In beiden Teilen Deutschlands war es eng mit dem lange dominierenden sekundären Sektor, also dem Verarbeitenden Gewerbe verbunden. Doch bereits ab den siebziger Jahren arbeiteten im früheren Bundesgebiet mehr Menschen im Dienstleistungsbereich als in der Industrie. Mit der Wiedervereinigung kam es zu einem Umbruch der Wirtschaftsstruktur in Ostdeutschland und der Beschäftigungsanteil des Dienstleistungssektors legte auch im wiedervereinigten Deutschland immer weiter zu [...] Als weitere Ursache des Bedeutungsverlustes ist die sich wandelnde Erwerbsbeteiligung der Geschlechter zu nennen. In der früheren Bundesrepublik stieg seit den 1970er-Jahren die Erwerbsbeteiligung der Frauen kontinuierlich an. Diese Zunahme fand meist in Form von Teilzeitbeschäftigung statt, da viele Frauen ihre Berufstätigkeit weiterhin mit familiären Verpflichtungen in Einklang bringen mussten. In der DDR war die Erwerbsbeteiligung von Frauen schon seit Beginn hoch und fand meist im Rahmen einer Vollzeittätigkeit statt. Der Trend einer steigenden Erwerbsbeteiligung der Frauen setzt sich seit der Wiedervereinigung fort [...] Die Erwerbsmuster von Frauen in Ost und West unterscheiden sich weiterhin, wobei in den ostdeutschen Ländern sogar eine leichte Entwicklung in Richtung des westdeutschen Hinzuverdiener-Modells zu beobachten ist. Letztlich stellen Anforderungen der heutigen Wirtschaft das klassische Modell des Normalarbeitsverhältnisses immer mehr in Frage. Es scheint für moderne Wirtschaftsprozesse zu stark reglementiert und unflexibel. Unternehmen sehen sich zudem auf globalisierten Märkten einem stärkeren Konkurrenzdruck ausgesetzt. Deswegen haben sie ein Interesse an Beschäftigungsformen, mit denen sie auch hinsichtlich des Umfangs und der Zusammensetzung ihrer Belegschaft darauf reagieren können [...]

Wenn von Erwerbsformen die Rede ist, wird eine Vielzahl von Begriffen verwendet, die sich in ihrer Bedeutung mehr oder weniger überlappen. Genannt werden oft die geringfügige Beschäftigung, Mini-Jobs, Ein- Euro-Jobs, prekäre Beschäftigung, sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, Leiharbeit etc. Es bedarf also eines Konzeptes, mit dem man unterschiedliche Erwerbsformen nach einem einheitlichen Muster ordnen kann und mit dessen Hilfe sich der oben beschriebene Bedeutungsverlust klassischer Beschäftigungsverhältnisse beschreiben lässt. In der Wissenschaft wird dafür am häufigsten das Konzept der atypischen Beschäftigung verwendet. Die einzelnen Formen atypischer Beschäftigung sind dadurch definiert, dass sie sich in einer oder mehreren zentralen Eigenschaften(en) vom Normalarbeitsverhältnis unterscheiden. Normalarbeitsverhältnisse werden in Vollzeit (mindestens 21 Wochenstunden) und in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis ausgeübt. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erwerben über das Normalarbeitsverhältnis zudem Ansprüche auf Leistungen aus Sozialversicherungen. Schließlich arbeitet eine Normalarbeitnehmerin bzw. ein Normalarbeitnehmer direkt für das Unternehmen, mit dem sie oder er den Arbeitsvertrag abgeschlossen hat. Bei Zeitarbeitnehmerinnen und Zeitarbeitnehmern, die von ihrem Arbeitgeber, der Zeitarbeitsfirma, mit Übergabe der Weisungsbefugnis an andere Unternehmen verliehen werden, ist das nicht der Fall. Als atypische Beschäftigung lassen sich folgende Beschäftigungsformen zusammenfassen: (1) *Teilzeitbeschäftigung mit weniger als 21 Wochenstunden* (2) *Geringfügige Beschäftigung* im Sinne der sozialgesetzlichen Definition (3) *Befristete Beschäftigung* (4) *Zeitarbeit*, auch Leiharbeit oder Arbeitnehmerüberlassung genannt. Ist Normalarbeit in der Regel darauf ausgerichtet, den eigenen Lebensunterhalt und eventuell den von Angehörigen zu finanzieren, so kann atypische Beschäftigung diesen Anspruch häufig nur bedingt erfüllen. Sie ist aber nicht mit prekärer Beschäftigung gleichzusetzen, da zur Einstufung eines Beschäftigungsverhältnisses neben dem Verdienst auch die persönliche Berufsbiografie und der Haushaltskontext des bzw. der Beschäftigten berücksichtigt werden müssen. Für die Wahl einer atypischen Beschäftigung kann auch ausschlaggebend sein, dass sich dadurch berufliche und andere persönliche Interessen besser kombinieren lassen. Normal- und atypisch Beschäftigte stellen zusammen alle abhängig Beschäftigten dar. Zu den Erwerbstätigen zählen außerdem die Selbstständigen und mithelfenden Familienangehörigen. In diesem Beitrag werden Selbstständige ohne Beschäftigte – sogenannte Solo-Selbstständige – gesondert betrachtet. Sie sind deswegen interessant, weil dazu kleine Unternehmerinnen und Unternehmer oder Personen, die sich aus einer Arbeitslosigkeit heraus mithilfe des Existenzgründerzuschusses selbstständig gemacht haben, zählen.“

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2012): Arbeitsmärkte im Wandel, Wiesbaden, http://www.statistikportal.de/statistik-portal/arbeitsmaerkte_im_wandel.pdf (Stand Februar 2013).

Aufgaben zu M 3: (Einzelarbeit und Gruppenarbeit)

1. Lesen Sie die Textauszüge in Einzelarbeit durch und markieren Sie die zentralen Aussagen!
2. Diskutieren Sie in Gruppenarbeit über die skizzierten Entwicklungen! Was lässt sich daraus in Bezug auf die Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt ableiten?
3. Was ist mit Begriffen wie „marginaler Beschäftigung“, „Bedeutungsverlust von Normalarbeitsverhältnissen“ oder „atypischer Beschäftigung“ gemeint?
4. Finden Sie weitere Begriffe, die zur Charakterisierung von Erwerbsformen dienen!

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (o.A.): Schwerpunkt Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz, <http://www.bmas.de/DE/Themen/Schwerpunkte/Psychische-Gesundheit-Arbeitsplatz/inhalt.html>; jsessionid= DEFD2876331 C43B660EB8D1E3A247BEA (Stand März 2013).
- Lohmann-Haislah, A. (2012): Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden, hrsgg. von Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Dortmund/Berlin/Dresden.
- Lösch, B./Thimmel, A. (2010) (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.
- Reheis, F. (2009): Politische Bildung und Zeit. In: Oberreuter, H. (Hrsg.): Stand-

- ortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., 267-282.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt/M.
- Schmiederer, R. (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler, Köln/Frankfurt.
- Schöneck, N. (2009): Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger. Eine methodenintegrative Studie. Wiesbaden.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2012): Arbeitsmärkte im Wandel, Wiesbaden, http://www.statistikportal.de/statistik-portal/arbeitsmaerkte_im_wandel.pdf (Stand Februar 2013).
- Widmaier, B./Overwien, B. (Hg.) (2013): Was heißt kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.

M 4: Die Beschleunigung der Demokratie

„Überall in der Politik, nicht nur in Brüssel, herrscht der Sofortismus. Ob aus Angst vor hysterischen Märkten oder vor einem Echtzeit-Journalismus, der kein Zögern mehr erlaubt: Politik spielt sich heute in einer Druckkammer ab. Wer auf Ereignisse nicht augenblicklich reagiert, wird nicht gehört. Und jede Reaktion auf eine Nachricht ist wieder eine neue Nachricht. Vor zwanzig Jahren hat die Nachrichtenagentur dpa jeden Tag etwa 120 Meldungen verschickt. Heute sind es mehr als 750. Ereignisströme und Geschichte beschleunigen sich. Ein Minister berichtet vertraulich, er lege sein Smartphone kaum noch aus der Hand, er lese ständig Tickermeldungen und Mails, zu Akten- oder gar Bücher-Lektüre komme er überhaupt nicht mehr. Die Kanzlerin, heißt es beruhigend aus ihrem Umfeld, finde durchaus noch Zeit für längere Gespräche und grundsätzliche Erwägungen. Wann? Vor allem auf Reisen, im Flugzeug. Auch weil dort die Handys ausgeschaltet werden müssen. Wie sehr kann Politik an Tempo zulegen, ohne sich selbst zu beschädigen? Demokratie ist nicht für Hochgeschwindigkeit geschaffen, im Gegenteil, sie setzt Diskurse und Abwägungen voraus. Je komplexer die Themen werden, desto mehr Zeit müssten sich Politiker nehmen. Tatsächlich geschieht das Gegenteil. Ist die gute Staatsführung also akut gefährdet – durch einen Mangel an Nachdenklichkeit, zuwenig Ruhepausen? Wen immer man im Regierungsviertel auf diese Fragen anspricht, stets scheint ein Nerv getroffen. »Oh ja,« entfährt es einer Sprecherin des Auswärtigen Amtes, »die Erfindung der Uhr war das Ende der Zeit.« Sie werde den Minister gern fragen, ob er dazu einmal offen reden wolle. »Sehr interessantes Thema«, findet spontan auch der Sprecher des Bundesinnenministers; ganz bestimmt werde auch sein Dienstherr etwas dazu sagen wollen. Nach mehreren Anfragen und, natürlich, Terminproblemen lassen sich weder Guido Westerwelle noch Hans-Peter Friedrich auf Gespräche ein. Die Begründung aus dem Innenministerium lautet: Friedrich habe es sich doch anders überlegt; schließlich müssten die Auskünfte, wenn sie dem Thema wirklich gerecht werden sollten, »ja ziemlich persönlich ausfallen«. Allerdings, das müssten sie. Über den eigenen Zeithaushalt zu sprechen setzt eine Reflexionsbereitschaft über Freiheit und Zwang voraus, spricht: über die Grenzen der eigenen Autonomie. Dazu ist nicht jeder Politiker bereit [...] Das Problem ist bloß, wenn die Möglichkeiten zunehmen, steigen auch die Erwartungen. Gerade weil eine Mail im Vergleich zu einem Brief im Nu geschrieben und gesendet ist, gehen heute mehr Nachrichten um die Welt als jedes Postunternehmen zustellen könnte, 200 Milliarden sind es jeden Tag, schätzt das amerikanische Internet-Urunternehmen Cisco. Je mehr Arbeit sich aber in einen Tag, in eine Stunde pressen lässt, desto eindringlicher wirkt die Sorge, Zeit verschwendet zu haben, auf die Psyche. Die genutzte Zeit ist heute so dicht, dass sich die ungenutzte anfühlt wie ein größerer Verlust als in der Zeit der Band-Diktiergeräte. Das bedeutet »stramm«. Natürlich gilt diese Erwartungshaltung auch für die Konsumenten von Politik. Wer im Postamt oder am Fast-Food-Schalter nicht lange warten mag, bringt auch keine Geduld für politische Langstrecken auf. Ist es aber realistisch, von Griechenland, Spanien oder Portugal binnen Monatsfristen grundlegende Staatssanierungen zu erwarten, wenn Deutschland schon für seine Sozialreformen mehrere Jahre gebraucht hat? Ist es klug, einen Atomausstieg zu fordern, bevor die Alternativen gründlich ausgeleuchtet sind? Und wie belastbar war jemals die Annahme, ein in weiten Teilen mittelalterliches Stammesland am Hindukusch binnen zehn Jahren in eine Demokratie verwandeln zu können? Vielleicht ist es an der Zeit, die umgekehrte Frage zu stellen, nämlich ob Geduld und ehrliche Zeiträumen nicht ein politischer Wettbewerbsvorteil sein können. Was, wenn Europa viel zu schnell von einem Ziel zum nächsten zu rennen versucht? Glück ist Wirklichkeit minus Erwartungen, sagt ein Hindu-Spruchwort. Trifft das nicht auch auf die Erwartungen an die Geschwindigkeit von Politik zu? Darüber müsste man mal in Ruhe nachdenken.“ Jochen Bittner, ZEIT ONLINE vom 26. Juli 2012, <http://www.zeit.de/2012/31/Beschleunigung> (Stand März 2013).

M 5: Das zeitpolitische Manifest

„Den Menschen eine weitgehend selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen, ist auch das wichtigste Ziel einer modernen und humanen Zeitpolitik. Sie sollten fähig und instande sein, auf die im individuellen Lebensverlauf wechselnden Anforderungen und Aufgaben, Ansprüche und Vorlieben flexibel, vor allem aber möglichst selbstverantwortlich, zu reagieren. Damit erhalten sie auch die Chance, nachhaltig – unter Beachtung ökologischer Grenzen – mit ihrer Zeit umzugehen. Entscheidend für die Lebensqualität ist die Wahlfreiheit in der persönlichen Zeitgestaltung – so mag je nach Lebensabschnitt und persönlichen Umständen eine strikte Trennung von Erwerbsarbeit und Privatleben oder aber deren enge Verzahnung von Vorteil sein. Wie weit der Anspruch auf Selbstbestimmung in der persönlichen Lebensgestaltung zu verwirklichen ist, hängt wesentlich von der Frage der Verfügungsmacht über die Zeit und die Institutionen ab, die unser Leben zeitlich strukturieren. Ein ungelöstes, nach wie vor zu wenig beachtetes Problem ist vor allem die Ungleichverteilung von Chancen und Belastungen: zwischen den Geschlechtern und Generationen, zwischen Menschen unterschiedlicher Qualifikation, zwischen Beschäftigten und Erwerbsarbeitslosen [...] Eine moderne Zeitpolitik hat zum Ziel, jedem Menschen die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben zu ermöglichen, das in und jenseits der Arbeit stattfindet. Dazu gehört insbesondere das garantierte Recht auf Bildung, berufsbezogene Ausbildung und Erwerbsarbeit. Eine menschengerechte Zeitpolitik muss jedem Individuum über die Sicherung der materiellen Existenz hinaus eine Vielfalt gesellschaftlich notwendiger und sinnvoller Tätigkeiten ermöglichen. Aus diesem Grund ist allen Bürger/innen – unabhängig von ihrem Erwerbsstatus – ein Recht auf direkte Einflussnahme in Unternehmen und Gesellschaft zu sichern. Eine nachhaltige Erweiterung der zeitpolitischen Leitbilder und Spielräume benötigt darüber hinaus neue politische Akteure und Interessenvertreter, die jenseits der herkömmlichen, erwerbszentrierten Politikbeziehungen aktiv sind und Einfluss gewinnen können.“ Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik, Berlin und Bremen 2005, http://www.zeitpolitik.de/pdfs/ZP_Manifest.pdf (Stand März 2013)

Aufgaben zu M 4 und M 5: (Einzelarbeit, Diskussion im Plenum)

1. Lesen Sie die Textauszüge in Einzelarbeit durch und markieren Sie die zentralen Aussagen!
2. Diskutieren Sie im Plenum über das Zeitpolitische Manifest: Sind die Forderungen aus Ihrer Sicht sinnvoll und vor allem realistisch?

Verbands- politische Rundschau

Analysen
Positionen
Informationen
Diskussionen

zur Arbeit der
Deutschen
Vereinigung
für
Politische Bildung

Spiegelung einer frühen Planungsphase

Rheinland-Pfalz



Vor-Ankündigung:

Vierzehnte Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz

Thema: Politik und Recht im demokratischen Rechtsstaat

– 24. 10. und 25. 10. 2013 am EFWI in Landau/Pfalz –

Gerichtsverfahren von öffentlichem Interesse geben oftmals Anlass, Strukturen und gängige Praxis der rechtsprechenden Gewalt näher in den Blick zu nehmen. Ein aktueller Beleg dafür sind die heftigen Debatten im Vorfeld und im Verlauf des NSU-Prozesses in München. Ohne Zweifel ist die Unabhängigkeit der Gerichte von politischer Einflussnahme ein wesentliches Kennzeichen des Rechtsstaates. Ist deshalb der Hinweis auf die in einem solchen Verfahren gebotene politische Sensibilität bereits der Versuch einer abzuweisenden Beeinflussung rechtsstaatlicher Praxis von außen?

Im Unterricht der Sekundarstufe I ist der Themenbereich „Recht und Rechtsprechung“ Gegenstand des Faches Sozialkunde. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass unser Alltag von rechtlichen Bestimmungen durchdrungen ist. Grundlegende Elemente der Rechtsprechung und rechtsstaatliche Prinzipien als Voraussetzungen für die Sicherheit und Freiheit des Einzelnen und der Gesellschaft sollen sie verstehen. Auch in der Sekundarstufe II ist eine intensive Beschäftigung mit der Rechtsstaatlichkeit als Pfeiler unseres Gemeinwesens und dem Verhältnis von Politik und Recht notwendig. Obwohl die Schülerinnen und Schüler dieser Materie zumeist großes Interesse entgegenbringen, ist die didaktisch-methodische Umsetzung der juristischen Materie oftmals nicht einfach. Welche Kenntnisse benötigen Lehrkräf-

te hierfür? Wie kann ein anschauungs- und handlungsorientierter Zugang zur oftmals sperrigen juristischen Materie gelingen?

Klar ist: Das Themenfeld „Recht und Rechtsprechung“ sowie das eminent wichtige wie sensible Verhältnis von Politik und Recht – wahrnehmbar nicht nur an der Rolle des Bundesverfassungsgerichts – verdienen eine hohe Aufmerksamkeit im Unterricht und die besondere Reflexion didaktisch-methodischer Zugänge zu diesem Themenfeld. Dazu sollen die Vierzehnten Tage der Politischen Bildung einen Beitrag leisten.

Die Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz sind eine Kooperationsveranstaltung des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) mit dem Landesverband Rheinland-Pfalz der DVPB, dem Institut für Politikwissenschaft der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) und der Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz.

Im Zuge weiterer Planungen wird das Tagungsprogramm ausdifferenziert und entsprechend ausführlicher vorgestellt werden.

*Bettina Anslinger-Weiss
(Landesvorsitzende der DVPB) und
Dr. Günter Geisthardt
(Direktor des EFWI, Landau)*

· Informationen · Planungen · Aktionen · Berichte ·

Bremen



Erstes „Bremer Gespräch zur Politischen Bildung“ des DVPB-Landesverbandes Bremen

Auf Einladung des Zentrums für die Didaktiken der Sozialwissenschaften (ZeDiS) der Universität Bremen und des DVPB Landesverbandes Bremen fand am 09. April im Kultursaal der Arbeitnehmerkammer die Eröffnungsveranstaltung zu den „Bremer Gesprächen zur Politischen Bildung“ statt – eine Vortragsreihe, die sich in abgewandelter Form seit vielen Jahren auch in anderen DVPB-Landesverbänden als konstruktiver Ort des Austausches von Praxis und Wissenschaft der Politischen Bildung bewährt hat. Im Mittelpunkt des Gesprächs zwischen Studierenden, Referendare_innen, Lehrer_innen und Wissenschaftler_innen stand der Vortrag von Prof. em. Dr. Sibylle Reinhardt von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zum

Thema „Fachdidaktische Prinzipien als Kern des sozialwissenschaftlichen Unterrichts“.

Die breite Resonanz, die bereits diese Eröffnungsveranstaltung gefunden hat, macht deutlich, dass es dem Landesverband der DVPB Bremen mit der neu initiierten Vortrags-Reihe gelungen ist, einen entscheidenden Impuls für die Wiederbelebung des Dialogs zwischen universitärer Fachdidaktik und der schulischen sowie außerschulischen Politischen Bildung zu setzen. Hauptverantwortlich hierfür war ohne Frage die geladene Referentin und ihr Vortrag. Frau Reinhardt gelang es nicht nur, die praktischen Unterrichtsprobleme der Anwesenden aufzugreifen, sondern diese auch in politikdidaktische Denkbewegungen zu verwickeln. Zentral diskutiert wurden unter anderem Fragen zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, beispielsweise hinsichtlich der Notwendigkeit fachwissenschaftlichen Wissens und

der Tiefe konzeptionellen Deutungswissens. Die Ausführungen von Frau Reinhardt zu der sinnstiftenden Verknüpfung von politikdidaktischen Prinzipien und kompetenzorientiertem Unterricht wurden von dem Publikum als bereichernd für die alltägliche Praxis empfunden. Die vielen Lehrer_innen verdeutlichten überdies, dass Frau Reinhardts Publikationen zur Didaktik und Methodik der Politischen Bildung inzwischen Standardwerke der politikdidaktischen Lehramtsausbildung darstellen. Die Referentin selbst zeigte sich beeindruckt von der engagierten Diskussionskultur der Teilnehmenden und, so Frau Reinhardt, „ihrem offensichtlichen Wunsch gute Politiklehrer_innen zu werden.“

Bei der Erfüllung dieses Wunsches ist die DVPB Bremen gerne behilflich. In Kooperation mit dem ZeDiS der Universität Bremen plant der Landesverband eine politikwissenschaftliche und politikdidaktische Fortbildung im

Rahmen der Bremer Abiturthemen (Beginn Dezember 2013) sowie eine Fortbildungsreihe zu den Herausforderungen des fächerverbindenden Unterrichts im Fach „Gesellschaft und Politik“ in der Sekundarstufe I an Bremer Schulen (Beginn neues Schuljahr 2013/ 14). Am 19. November diesen Jahres wird dann Prof. Dr. Reinhold Hedtke von der Universität Bielefeld bei den Bremer Gesprächen zur Politischen Bildung zu Gast sein und die Auseinandersetzung mit dem Thema „Politik und Wirtschaft im Unterricht“ ermöglichen.

Links:

ZeDiS: <http://www.uni-bremen.de/zedis/zedis0.html>

DVPB Bremen: <http://dvpbbremen.tumblr.com>

*Julia Neuhoof und
Hendrik Schröder
für den Landesvorstand*

Nordrhein-Westfalen



Neuer Beirat der DVPB-NRW e.V.

Im Rahmen der ersten Landesvorstandssitzung im neuen Jahr lud der Vorstand die Mitglieder des neuen Beirats ein, um sich gegenseitig näher kennenzulernen sowie um gemeinsame Arbeitsfelder ausfindig zu machen.

Bereits seit einigen Monaten bemühte sich der Landesvorstand

um eine Anpassung der Beiratsbesetzung an die sich veränderten Gegebenheiten. War während der Gründungszeit und in den Folgejahren ein wissenschaftlicher Beirat wichtig, um das Fach Sozialwissenschaften und die Politische Bildung mit prominenten Personen zu verbinden und so in seiner Legitimation zu stärken, so ist der Beirat – nun ohne

den Zusatz „wissenschaftlicher“ – nicht mehr nur mit Fachdidaktikern besetzt. Der neue Beirat spiegelt nun das breite Spektrum des Landesverbandes wider.

Weitere Hinweise zu den Tätigkeitsfeldern der neuen Beiratsmitglieder

<http://www.dvpb-nw.de/„Beirat“>

Kooperationen der DVPB-NRW e.V. mit der Landeszentrale für politische Bildung und dem Landesjugendring NRW zu den Bundestagswahlen 2013

Ob „Juniorwahl“ oder „U18“, dvpb-Mitglieder kommen in den Genuss von beiden Projekten der Landeszentrale. Die unterschiedlichen Konzeptionen können im Vorfeld auf ihre didaktischen Umsetzungspotenziale „getestet“ werden. Einladungen haben die NRW-Mitglieder erhalten.

Weitere Informationen unter:

„Juniorwahl“: <http://www.politische-bildung.nrw.de/wir/projekt-e/00245/index.html>

„U18 – Die Wahl für Kinder und Jugendliche“: <http://www.u18.org/das-projekt-u18/>

Kernlehrplan Sozialwissenschaften Sek II; Entwurf im Anhörungsverfahren

Die „Fortschreibung“, „Aktualisierung“, „Neukonzeption“ steht seit langem an! Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) hat den Entwurf im Rahmen einer (bisher nicht gekannten) Auftaktveranstaltung die zentralen Neuerungen (*Fortschreibung der Kompetenzorientierung des KLP Sek I, Outputorientierung, ...*) vorgestellt und die Verbändebeiträge gemäß § 77 Abs. 2 Ziffer 2 SchulG zu den Kernlehrplänen für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in der gymnasialen Oberstufe eingeleitet. Die DVPB-NRW e.V. wird die Gelegenheit zur Stellungnahme nutzen. Diese wird Anfang Juni auf der Homepage www.dvpb-nw.de veröffentlicht!

Interessierte KollegInnen aus den anderen Landesverbänden der DVPB finden den Entwurf (u.a. Gesellschaftswissenschaften) unter:

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrpläne/lehrplannavigator-sek-ii/>

Der Landesvorstand NRW

Verband

Thüringen



DVPB-Mitglieder bauen zum wiederholten Mal an der SchulBrücke Europa mit

Brücken schaffen – im herkömmlichen Sinn eine Verbindung zwischen Ufern, Tälern oder Bergen, zum Überspannen von Hindernissen, Flüssen oder Straßen. Eine Verbindung schaffen zwischen Ländern, Menschen und Mentalitäten zwischen Geschichte, Politik und Kultur – das sind Aufgabe und Ziel der SchulBrücke Europa.

Dieses einzigartige 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, an dem Mitglieder der DVPB seit 2008 regelmäßig teilnehmen. Es steht unter der Schirmherrschaft des jeweils amtierenden Bundespräsidenten. Das Konzept dieses Projektes entwickelt sich dank der Hilfe und Anregungen der teilnehmenden Schüler und Lehrer kontinuierlich weiter und greift aktuelle Fragestellungen der europäischen Integration auf.

Die SchulBrücke findet zweimal im Frühjahr und zweimal im Herbst eines Jahres statt. Tagungsorte sind Jugendgästehäuser in bekannten deutschen Städten, wie z.B. Dresden, Weimar, Heidelberg oder Stuttgart. An diesem Projekt nehmen mittlerweile 32 Schulen aus 13 europäischen Nationen teil. An jeder SchulBrücke nehmen sechs Schulen mit jeweils 8 Schülern teil. Ziel dieses Kultur- und Bildungsprojektes ist die Zusammenführung von Schülern verschiedener europäischer Nationen während der 9 Projektstage. Sie setzen sich mit den Themenbereichen Nation und Europa auseinander. So auch vom 28.02. bis zum 08.03.2013 im Euroville in Naumburg (Sachsen-Anhalt). Gemeinsam mit Schülern aus Mönchengladbach (Nordrhein-Westfalen), Brunneck (Italien), Presov (Slowakei), Polen und Stara Zagora (Bulgarien) verständigten sich Schüler der IGS „Grete Unrein“ aus Jena unter Anleitung des Fachleiters und Vorstandsmitglied des Landesverbandes der DVPB Thüringen über das Thema „Der Beitrag der Nationen zu einem geeinten Europa“.

An erster Stelle des Projektes stand der interkulturelle Kontakt zwischen den Jugendlichen wäh-

rend der Arbeitsphasen, in denen die europäische Historie anhand eines Zeitstrahls und unter Einbeziehung der einzelnen Nationalgeschichten erarbeitet wurde. Im weiteren Verlauf entwickelten die Jugendlichen Zukunftsentwürfe zu den Problembereichen 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 intensive Kommunikation Kontakte zu knüpfen und über eigene Interessen, Hobbies und Erfahrungen auszutauschen und so einen Zugang zu anderen Ländern, Mentalitäten und Einstellungen zu finden. Dazu dienten die wechselnden kulturellen Freizeitangebote, wie z.B. ein Tagesausflug nach Halle/Saale, eine Stadtrally in Naumburg oder ein Bowlingabend.

Das Projekt setzt zudem auf Nachhaltigkeit und versteht sich als Impulsgeber für den Kontakt zwischen jungen Menschen in Europa. So fallen denn auch die Stimmen der Teilnehmer zur SchulBrücke insgesamt positiv aus, wie die nachfolgenden beiden Zitate beweisen:

„Ich fahre mit vielen positiven Aspekten nach Hause. So viele Länder in doch so kurzer Zeit kennen zu lernen, war interessant und bereicherte mein Wissen.“

„Ich habe mein Bild über Europa und die EU nach diesen Tagen auf jeden Fall drastisch verändert und kann mir nun endlich vorstellen, wie es in Zukunft auf unserem Kontinent aussehen könnte.“

Toralf Schenk, Jena
2. Landesvorsitzender
DVPB Thüringen

Erfolgreiche Kooperation während der Fachtagung des Wettbewerbes „Demokratisch Handeln. Schulprojekte und Schulkultur“ zwischen dem Landesverband der DVPB und dem Förderprogramm Demokratisch Handeln

Alexis de Tocqueville definiert den Begriff der Demokratie wie folgt: „Die Demokratie schafft kein starkes Band zwischen den Menschen. Sie erleichtert ihnen aber den Umgang miteinander.“

Hätte es zu Lebzeiten Tocquevilles bereits das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ gegeben, so wäre sein Verständnis vom Demokratiebegriff sicher ein anderer. Die Fachtagung des Wettbewerbes „Demokratisch Handeln“ am 14. und 15. März 2013 in der Imaginata in Jena bewies sehr wohl, dass die Demokratie ein einigendes Band schaffen kann.

Die Initiatoren der Fachtagung, das Förderprogramm Demokratische Handeln, das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik und der Landesverband der DVPB Thüringen begrüßten zahlreiche Schülergruppen aus Thüringen, die ihre Projekte der vergangenen Lernstatt-Ausschreibungen präsentierten.

Zu Beginn des ersten Tages versammelten sich alle Teilnehmer und Veranstalter in der Tonhalle der Imaginata, um vom Regionalberater für Demokratiepädagogik und Mitglied des Landesverbandes der DVPB Thüringen, Thomas Thieme, begrüßt zu werden.

Anschließend bot sich den Schülern die Möglichkeit ihre Projekte vorzustellen, Anregungen zu sammeln und Kontakte zu knüpfen. Dazu konnten sie zwischen verschiedenen Workshops wählen, die ihnen ein anregendes Podium für den Austausch und die gemeinsame Arbeit boten. DVPB-Landesvorstandsmitglied Toralf Schenk leitete eine der Arbeitsgruppen, die sich v. a. der Projektdidaktik verschrieb. Ausgehend vom Verständnis der Demokratie als Lebensform, berieten die Schülergruppen ihre Projekte, die Probleme der Schülermitwirkung in der Schule, Umgang mit Regionalgeschichte und der aktiven Gestaltung der Lebensumwelt thematisierten. Schüler aus unterschiedlichen Schulformen und



Organisatoren und Leiter der SchulBrücke Europa in Naumburg 2013 – Thomas von der Gönna (hintere Reihe, 1. v.l.) und Dr. Frithjof Reinhardt (hintere Reihe, 4. v.l.) sowie Kolleginnen und Kollegen der teilnehmenden Schulen aus Europa



Toralf Schenk während des Workshops in Zusammenarbeit mit Jugendlichen

Klassenstufen arbeiteten gemeinsam in einer offenen und kreativen Lernumgebung.

Am Nachmittag öffneten die Schüler ihre Arbeitsräume. Es bot sich allen ein moderierter Galeriegang, der Einblicke in alle Projekte gewährte. Schnell erkannten die Schülerinnen und Schüler, dass ihre Vorhaben und Ziele, Menschen zu Verantwortung und Mitwirkung zu bewegen, sich ähneln. Zugleich stießen sie aber auch während ihrer Projektphasen an Grenzen und erfuhren nicht immer die gewünschte Unterstützung und den erhofften Enthusiasmus oder tragen Sorgen ob der Nachhaltigkeit ihres Projektes. Doch genau diese Erfahrung verhalf den Gruppen sich über die Fachtagung hinaus in Verbindung zu setzen.

Am zweiten Tag hatten alle Teilnehmer die Möglichkeit, selbst neue Impulse für ihre Projekte zu gewinnen. Dazu konnten sie zwischen verschiedenen Lernangeboten wählen, wie z.B. „Engagier dich – Komm und sei dabei“, „Rechte Musik und Grauzone“ oder „Klima wandelt Thüringen“. Nach einer gemeinsamen Abschlussdiskussion endete die Fachtagung am Freitagnachmittag.

Die Teilnehmer der Tagung erkannten, dass der Stellenwert ihrer Projekte für eine demokratische Zivilgesellschaft unentbehrlich ist, die zugleich von Engagement und Mitbestimmung getragen wird.

*Toralf Schenk, Jena
2. Landesvorsitzender
DVPB Thüringen*

Bericht zu den 1. Kamingesprächen der DVPB Thüringen

Da der Frühling Mitte März in diesem Jahr noch immer auf sich warten ließ, sorgte ein prasselndes Kaminfeuer zur Premiere der Kamingespräche des Landesverbandes der DVPB Thüringen für eine gemütliche Atmosphäre. Am 19. März kam im Restaurant „Zur Noll“ in Jena um 18:30 Uhr ein kleiner Kreis interessierter Lehrer, Referendare und Politikdidaktiker der Universität Jena zusammen, um über Basiskonzepte in der Politischen Bildung zu einem anregenden Austausch zu gelangen, da dieser neue Terminus, welcher seit Wolfgang Sanders Publikation „Basiskonzepte der politischen Bildung“ 2009 immer wichtiger für die Praxis des Politikunterrichts geworden ist und Einzug in die Lehrpläne gefunden hat.

Prof. Dr. Michael May, Professor für Politikdidaktik und stellvertretender Vorsitzender des Landesverband der DVPB Thüringen, begann das Kamingespräch zunächst mit einem ca. 45-minütigen Impulsvortrag, den er unter die Frage stellte, ob Basiskonzepte Mode oder Innovation in der politischen Bildung sind. Diese Frage stand nach seiner Einführung zum Begriff des Basiskonzeptes selbst und einer Vorstellung der Kontroverse um die Basiskonzepte zwischen Wolfgang Sander und Georg Weißeno im Mittelpunkt des Abends.

May machte deutlich, dass Basiskonzepte als kategoriale Begriffe zu begreifen sind, welche eine vermittelnde Instanz zwischen dem Individuum und der Welt darstellen, da sie eine Referenz zur Welt beispielsweise über die Bezugnahme zu Aspekten wie Macht oder Gerechtigkeit herstellen und gleichzeitig Vorstellungen von Menschen über diese Phänomene

ernst nehmen und integrieren wollen. Sander gründe diese Theorie auf ein gemäßigt konstruktivistisches Lernverständnis, welches Lernen als einen aktiven Konstruktionsprozess betrachte. Obwohl die Basiskonzepte in den Curricula der Bundesländer zu meist unter Bezug auf den Kompetenzbereich des Sachwissens Verwendung finden und auch bei Weißeno im Zusammenhang mit der Kompetenzdimension des Fachwissens auftauchen, stellt May heraus, dass sie keineswegs mit Einzel- oder Faktenwissen gleichzusetzen seien, sondern sich vielmehr auf ein Zusammenhangswissen, was Theorien und Theoreme abbilde, bezögen. Im neuen Thüringer Lehrplan von 2012 haben die sechs Basiskonzepte Macht, Öffentlichkeit, Gemeinwohl, Knappheit, Konflikt und System Einzug gefunden.

Im zweiten Teil seines Vortrages ging Prof. May vor allem auf die Debatte ein, die sich im Anschluss an eine Tagung der GPJE in Dortmund 2009 entwickelt hatte und insbesondere in der Zeitschrift „Politische Bildung“ ausgetragen wurde. Sander reagierte damit auf die Publikation „Konzepte der Politik“, die Weißeno u.a. auf der Tagung präsentiert hatten, da diese den bisherigen Konsens der GPJE, Politikunterricht auf Kompetenzerweiterung auszurichten, sowie die Orientierung des Sozialkundeunterrichts an politikdidaktischen Prinzipien, aufsprengte. May stimmt mit Sander insofern überein, als Weißeno, Detjen, Massing u. a. mit ihrer Publikation eine Art Trichterdidaktik propagierten, bei der Basiskonzepte als ein Begriffslernen aufgefasst werden, obwohl eigentlich ein umfassendes, konzeptuelles Verständnis von Politik und Gesellschaft damit beschrieben werde. Zudem lasse sich an den Ideen von Weißeno kritisieren, dass sie kaum an bei jedem Menschen vorhandene Vorstellungen dieser Phänomene anschließen, sondern lediglich Raum für eine von Wissenschaftlern definierte Vorstellung geben. Ein weiterer Kritikpunkt lautet, dass die Autoren sich zur Erklärung dieser Konzepte lediglich an der Politikwissenschaft, nicht aber ausreichend an der Sozialwissenschaft orientieren und darüber hinaus keine Möglichkeiten präsentieren, wie Basiskonzepte Schülern vermittelt bzw. bei Schülern entwickelt werden können.

Im letzten Teil seines Vortrages machte May nochmals deutlich, dass Basiskonzepte weit über das

politische Sachwissen hinausgehen und den Kern des Politischen berühren. Dabei sei eine Parallele zu Sanders Kreismodell durchaus gegeben, die May an einem Beispiel erläutert: Wenn Sander in einem Außenkreis die Tagespolitik einordnet, z. B. die Einführung von „Hartz IV“, in einem mittleren Kreis die mittelfristige Politik, beispielsweise den Umbau des Sozialstaates, und im Innenkreis den Kernbereich der Politik, so z.B. Fragen des Gemeinwohls, gelange man über diesen Kernbereich zu den Basiskonzepten, in diesem Fall zum Basiskonzept des Gemeinwohls. May konnte somit überzeugend darstellen, dass das Innovative an den Basiskonzepten das Hervordringen zum Essenziellen in der Wissensdimension des Faches sei, keinesfalls aber reines Faktenwissen.

In der ca. 60-minütigen Diskussion, die sich an den aufschlussreichen Vortrag Mays anschloss, konnte zudem herausgestellt werden, dass Basiskonzepte darüber hinaus als Auswahl- bzw. Strukturierungsinstrumente für Themen im Unterricht dienen, gleichzeitig aber auch als Reflexionsinstrumente genutzt werden können, die eine Brücke zwischen den Vorstellungen der Individuen und der Fachwissenschaft schlagen. Dabei komme es stets darauf an, von den Ideen der Schüler auszugehen und diese im Unterricht weiterzuentwickeln. Auch haben die didaktischen Prinzipien durch die Basiskonzepte keineswegs ihre Gültigkeit verloren, sondern stellen lediglich eine Ergänzung dar.

Zum Schluss der Diskussion wurde beschlossen, dass der Landesverband Thüringen einen Fortbildungszyklus für Lehrerinnen und Lehrer anbieten möchte, in dem die Bedeutung der Basiskonzepte und die Vermittlung derselben im Unterricht in den Fokus genommen werden sollen.

*Dr. Corinna Ortuño Stühling,
Weimar
Vorstand der
DVPB Thüringen*

Ankündigungen

Zu den traditionellen Jenaer Gesprächen zur Politischen Bildung lädt der Landesverband in Kooperation mit dem Thillm, der Landeszentrale für politische Bildung und der Professur für Didaktik der Politik an der FSU Jena am Dienstag, dem 12.11.2013, um 18:30 Uhr, in die Friedrich-Schiller-Universität ein.

Verband

Brandenburg



„Schule als Just Community“ – ein Kooperationsprojekt schulischer und außerschulischer Politischer Bildung im Land Brandenburg¹

„Schule als Just Community“ – unter diesem Titel führten das Georg-Mendheim-Oberstufenzentrum Oberhavel und die DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin (in Kooperation mit Forum Arbeit e.V.) von 2009 bis 2012 ein Projekt durch, das aus einer langjährigen Zusammenarbeit entstanden war.² Schon seit 2001 war den Auszubildenden des Oberstufenzentrums ein ausbildungsbegleitendes Seminarprogramm angeboten worden, das auf die Entwicklung von sozialen und moralisch-kognitiven Urteils- und Handlungskompetenzen zielt.³ Viele Berufsschulklassen nahmen über den Zeitraum ihrer Ausbildung hinweg an Bildungsseminaren zu Schlüsselproblemen der beruflichen und politischen Sozialisation teil: Übergang von der Schule in den Beruf, Konflikte im Betrieb, Heimat, Recht und Gerechtigkeit, Lebensperspektiven. In der Arbeit war es gelungen, die Jugendlichen einzubinden in die Reflexion ihrer Arbeits- und Lernbedingungen und der biographischen Entscheidungen und Entwicklungen, die das Hineinwachsen in die Arbeitswelt bedeuten. Doch letztendlich greift ein Bildungsansatz zu kurz, wenn zwar die Kompetenzen der Jugendlichen, nicht aber die strukturellen Bedingungen des Arbeitens und Lernens mit in den Blick genommen werden. So entstand ein Vorhaben, das – mit den (begrenzten) Mitteln eines Projekts außerschulischer Bildungsarbeit – die Verbesserung der Lernbedingungen der Schule selbst einschloss.

Die Leitidee des Ansatzes orientierte sich an Kohlbergs Konzept der Schule als „gerechter Gemeinschaft“. Dieses Konzept verweist auf einen Wert, der für Jugendliche von zentraler Bedeutung ist – Gerechtigkeit – und fordert dazu auf, Schule nicht nur als funktionales System des Wissens- und Qualifikationstransfers zu betrachten, sondern als Medium des Demokratielernens, als eine Institution, die weiß, dass

sie, um demokratische Grundwerte vermitteln zu können, diese Werte in ihrem alltäglichen Funktionieren erkennbar halten muss. Der im Titel benannte Begriff der „Gemeinschaft“ wiederum berührt die zentrale Frage nach Identität und Zugehörigkeit und stellt alle Beteiligten vor die Frage, was eine Schulgemeinschaft hier zu leisten imstande ist.⁴

Von dieser Leitidee her begründeten sich die Projektziele:

- die Entwicklung biographischer und moralisch-kognitiver Reflexionskompetenzen bei der Zielgruppe Auszubildende;
- die Entwicklung einer demokratischen Partizipationskultur;
- die Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens, insbesondere des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Verbesserung des Schulklimas.

Diese Projektziele waren (zu) breit gesteckt; die komplexen Bedingungen des schulischen Alltags und der berufsbildenden Schulzweige setzten höhere Hindernisse als es die Initiatoren des Projekts erwartet hatten. Im Rückblick bleibt festzuhalten: Nicht alles, was gewollt wurde, konnte erreicht werden; doch was erreicht wurde, konnte vielleicht nur entstehen, weil zu viel gewollt wurde.

Ausgangsüberlegungen für ein Berufsschulprojekt

Zunächst ein Blick auf die Bedingungen eines solchen Projekts! Oberstufenzentren (OSZ) sind im ständigen Wandel begriffen: Es gilt zu reagieren auf (wechselnde) politische Vorgaben, auf demographische Entwicklungen, Konkurrenzen zwischen Bildungseinrichtungen und die Bedürfnisse der Ausbildungsbetriebe. Der Lehrermangel ist in den ländlichen Räumen Brandenburgs bereits ein spürbares Problem. An der Gestaltung der notwendigen Veränderungsprozesse sind die Schülerinnen und Schüler allerdings wenig beteiligt. Dies hängt auch mit Vielfältigkeit der Schülerschaft und den organisatorischen Rahmenbedingungen des Berufs-Schulalltags zusammen:

Das Georg-Mendheim-Oberstufenzentrum hat rund 2.000 Schüler und Schülerinnen an drei Standorten. Ein Teil sind Vollzeitschüler/innen: auf dem Weg zum Abitur, in einer Berufsfachschule, der Fachoberschule oder Fachschule. Ein anderer Teil ist wesentlich seltener an der Schule anzutreffen: Viele der Schülerinnen und Schüler sind Auszubildende in einer dualen Ausbildung, sie verbringen einen großen Teil der Ausbildungszeit im Betrieb, nicht in der Schule. Ihnen vor allem fehlt ein Gefühl der Zugehörigkeit zu ihrer Schule, was auch bedeutet, dass ein Bewusstsein von Interessengemeinsamkeiten und damit die Grundlage des Wunsches nach Partizipation fehlen. Ein wesentliches Projektziel war es denn auch, gerade diese Gruppe „mitzunehmen“ – und so auch dazu beizutragen, dass Bedürfnisse und Themen aller Gruppen der Schülerschaft in die Schulöffentlichkeit und die Schulentwicklung eingebracht werden können. Schließlich tragen die Erfahrungen mit dem Bildungsangebot neben der Berufstätigkeit entscheidend dazu bei, wie Jugendliche und junge Erwachsene zukünftige Qualifikationsanforderungen annehmen und bewältigen können.

Ausgangsüberlegung 1: Arbeitsorientierte Politische Bildung und Ausbildungsthemen in der Schulöffentlichkeit

Das methodische Leitprinzip des Seminarangebots ist das Prinzip der Erzählung. Interviews in Kleingruppen, Verschriftlichung und Rückspiegelung der Ergebnisse in die Gruppen sind ein fester Bestandteil aller Seminare. So sind in Gruppen aus einer Vielzahl von Ausbildungsgängen des Oberstufenzentrums – u.a. Koch/Köchin, Fleischfachverkäufer/in, IT-Systemkaufleute, Bürokaufleute – Interviews zu den Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen entstanden, in denen sich die Lern- und Berufswirklichkeit spiegelt: Berufswünsche und Entscheidungswänge, gesundheitliche Belastungen, Überforderungssituationen und Konflikte, aber auch Erfahrungen gelungener Kooperation und kollegialer Solidarität, biographische Lern- und Reifungsprozesse – das Schöne und das Schwere an der Arbeit.

Dieser (berufs-)biographische Ansatz wurde nun als Beitrag zur

schulischen Öffentlichkeit weiterentwickelt. In szenischen Lesungen wurden ausgewählte Interviewpassagen zu Schlüsselersparnissen der Ausbildungs- und Arbeitssituation in Schule und Betrieb vor- und zur Diskussion gestellt. Diese Präsentationen zeigen eine Welt, die – mehr als wir dies oft wahrhaben wollen – eine Welt im verborgenen ist, deren Härte und Herausforderungen, Lernerfahrungen wie Erfolgserlebnisse selten publik werden und wenig öffentliche Aufmerksamkeit oder gar Anerkennung erfahren.

Ausgangsüberlegung 2: Außerschulische Politische Bildung schafft neue Bedingungen für die Kooperation von Lehrenden und Lernenden

Außerschulische Bildung, auch das Angebot der arbeitsorientierten Politischen Bildung eröffnet einen – neben Schule und Betrieb – dritten Lernort: In der DGB-Jugendbildungsstätte treffen sich Berufsschulklassen drei oder fünf Tage lang. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen in diesen Tagen einen Teil ihrer Kontrolle über die Abläufe aus der Hand geben, denn die Seminare werden von Teamenden der Bildungsstätte geleitet. In einem „schulfreien Raum“ entstehen neue Möglichkeiten, Verständigungsprozesse zwischen Lehrenden und Jugendlichen zu initiieren. Es profitieren, dies bestätigen die Rückmeldungen, auch die Lehrenden von diesem Angebot: Sie lernen ihre Klassen besser kennen, die Lernatmosphäre verbessert sich, Probleme und Konflikte können anders ausgehandelt werden, wenn die Lehrerinnen und Lehrer besser verstehen, welche Ausbildungsprobleme sich den Einzelnen konkret stellen und welche Zukunftsperspektiven sie sich ausrechnen. Auch das gewachsene Vertrauen in die Urteils- und Handlungsfähigkeit ihrer Schüler trägt dazu bei, Lehrende zu ermutigen, Themen stärker unter Einbeziehung der Schüler zu gestalten. Auf dieser Grundlage nun kollegiale Weiterbildung zu entwickeln und darauf aufzubauen, wäre die Aufgabe eines Folgeprojekts.

Ausgangsüberlegung 3: Förderung und Unterstützung von Schülervertretung und Projektarbeit

Das Schulgesetz im Land Brandenburg sieht sehr gute Mitbestimmungsmöglichkeiten an den allgemeinbildenden Schulen und an den Oberstufenzentren vor – unsere Erfahrungen ist jedoch, dass die Schüler/innen diese gar nicht ausschöpfen (können). Ein Schwerpunkt des Projekts lag darum auf der Weiterentwicklung der Partizipationsmöglichkeiten, dazu gehörte auch die Suche nach einem effektiven Wahlprozedere für die Schülervertretung am OSZ.

Das Projekt hat dazu beigetragen, dass die Schülervertretung mehr Raum und mehr Gelegenheiten erhalten hat, ihre Strukturen zu festigen und die Stimmen der Schülerschaft einzufangen. Doch wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass allein technisch ausgefeilte und originelle Ideen – wie ein neues „Online-Wahl-Modul“ – nicht ausreichen, um die gesetzlich beschriebene SV-Struktur für alle Abteilungen lebendig umzusetzen. Deutlich wurde auch, dass nur sehr wenige Jugendliche Erfahrungen aus ihrer Zeit an einer allgemeinbildenden Schule mitbringen; die Schülervertretung als ein Feld der Schulentwicklung wird in Brandenburg nur von wenigen ernst genommen und ist kaum entwickelt. Doch neben den Gremienstrukturen und außerhalb des Unterrichts entwickelte sich eine intensive inhaltliche Arbeit und es gelang, neue Themen in die Schulföffentlichkeit oder einzelne Ausbildungsgänge zu tragen: Filmproduktionen, regionale Geschichtsprjekte, internationale Begegnungen, eine Band mit eigenen Texten gegen Rechtsextremismus oder Starterwochen für Sozialassistent/innen, in denen die Berufsmotivation und das Verhältnis zu sozialer Verantwortung reflektiert wurden. Kooperationen mit Kulturschaffenden in der Region – wie die Schreibwerkstätten mit dem Kurt-Tucholsky-Literaturmuseum in Rheinsberg – zeigen was (beispielsweise) Literatur bewirken kann: Lesungen aus den hier entstandenen Texten setzen einen gänzlich anderen Ton als die Alltagskommunikation, nicht allein für Lehrer, Eltern, Ausbilder, auch für andere Jugendliche und junge Erwachsene.

Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Projektarbeit, an Vorhaben, die fächerübergreifend, zum Teil in der Freizeit und

mit Partnern außerhalb der Schule stattfinden, ist kontinuierlich ausgebaut worden – dies kann ohne Unterstützung der Schulleitung und ein Netz von Kooperationspartnern einschließlich der Sozialarbeit an Schulen nicht gelingen. Mit einem „Fachtag Politische Bildung“, einer Präsentation gelungener Projekte, wurde der Projektabschluss gefeiert und (vielleicht) eine Tradition begründet: Anders als bei einem Tag der „Offenen Tür“ richten sich Schüler und Lehrer hier jeweils an die eigenen Kolleginnen und Kollegen. Ein solches Forum kann – Jahrgänge, Bildungsgänge und funktionale Gruppen übergreifend – einen sich selbst verstärkenden Impuls geben: Ergebnisse und Ideen werden vorgestellt, können aufgegriffen und weiter entwickelt werden, neue Vorschläge einen Platz finden, deren Ergebnisse bei der nächsten Gelegenheit wiederum für andere eine Anregung sein können – etc.

Nun ist die Förderung des Modellprojekts abgeschlossen – Was bleibt?

Fazit 1: Politische Bildung als kollegiales Forum für Aus- bildungsfragen weiter ausbauen

In allen Branchen wird zur Zeit das Problem Ausbildungsabbruch diskutiert. In Ostdeutschland bricht jede/r dritte Auszubildende eine einmal begonnene Ausbildung ab. Selbst wenn ein Teil dieser Abbrüche verbesserten Chancen auf einen Wechsel geschuldet sein mag – es bleibt ein bestürzendes Signal. Zielgruppenrechte Beratung, verbesserte Arbeitsbedingungen in vielen Betrieben und bessere Angebote zur Berufsorientierung sind wohl erforderlich.⁵ Übersehen werden in der Regel jedoch die Potentiale, die darin lägen, mehr Raum für den kollegialen Austausch untereinander zu schaffen (in Brandenburg sind 90% aller Betriebe Kleinbetriebe – eine betriebliche Interessenvertretung, eine Jugendvertretung bildet in dieser Betriebsstruktur die Ausnahme). Die Auszubildenden sind mit ihren Erfahrungen und ihrer Sicht auf Ausbildungsprobleme selten Thema oder gar Akteure des öffentlichen Diskurses. Wird ihre Sicht zum Gegenstand, so in der Regel als Teil des Problems. Hier kann die politische (Jugend-)Bildung ihre konzeptionellen und methodischen Stärken einsetzen: Themen aus der Realitätswahrnehmung

der Auszubildenden heraus entwickeln, Handlungsoptionen erproben, Selbstreflexion herausfordern. Politische Bildung kann Sozialberatung oder betriebliche Interessenvertretung nicht ersetzen, aber sie kann kollegiale Zusammenhänge stärken und zur Erweiterung der Problemlösekompetenzen beitragen. (Arbeitsorientierte) Politische Bildung in Kooperation mit Berufsschulen kann eine wichtige Funktion dieser Bildungsorte stützen: Lernort für junge Erwachsene aus bildungsfernen Milieus zu sein, ihre Themen aufgreifen und Bildungswege stabilisieren – aber auch Chancen für konstruktive Neuorientierung eröffnen. Schließlich beginnt hier auch so mancher „2. Bildungsweg“.

Fazit 2: Ausbildungsforen als konkrete Utopie

Ein nächstes Ziel wird es sein, auch die Ausbildungsbetriebe stärker einzubeziehen. Denn Schule ist – selbst als „Just Community“ – ein begrenzter Rahmen. Aus dem Modellprojekt heraus wurde die Idee des „Ausbildungsforums“ entwickelt; eine Arbeitsform, die einen Rahmen stellt für den Austausch von drei Akteursgruppen: Betrieb, Berufsschule und Auszubildende – unter Beteiligung der Jugendbildung. Jährliche Foren könnten – anders, doch in der Struktur vergleichbar wie Schulkonferenzen – die verschiedenen Blickwinkel auf die Sachlage und zu lösende Probleme in einzelnen Branchen und Regionen benennen, vermitteln und abgestimmte Handlungsoptionen erarbeiten. Die außerschulische Jugendbildung kann hier eine Vorfeld- und Moderationsaufgabe übernehmen und so auch zur Ausbildungsqualität beitragen. Dies wäre bereits der Ansatzpunkt für ein nächstes Modellvorhaben und Experiment. Der kollegiale Verständigungsprozess in Seminaren und Projekten außerschulischer Politischer Bildung enthält und fördert die „klassischen Dimensionen“ Politischer Bildung in einer Demokratie: Perspektivenübernahme, Analyse- und Konfliktfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit – als Vorbedingung ihrer fünften Dimension, die sowohl Prinzip wie auch Zielvorstellung ist: Partizipation.⁶

Martina Panke / Dieter Starke

Literatur

- Forum Arbeit (2012): Projekt „Heimat“. Handbuch zur politischen Bildungsarbeit mit Auszubildenden in Betrieben, außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und Berufsschulen. Onlinepublikation: http://www.forumarbeit.org/texte/Handbuch_Projekt_Heimat.pdf oder http://www.dgbjugendbildungsstaette.de/images/stories/dokumente/handbuch_projekt_heimat.pdf
- Reinhardt, Sibylle (2004) Demokratie-Kompetenzen. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Reinhardt.pdf>

Anmerkungen

- 1 Grundlage dieses Textes ist die Präsentation des Projektes auf dem Bundeskongress Politische Bildung im Mai 2012 in Berlin sowie ein Interview, das anschließend auf der Homepage zum Kongress als Material veröffentlicht wurde. Link: <http://www.bundeskongress-partizipation.de/category/interview/page/2>
- 2 Das Projekt „Schule als Just Community“ (2009-2012) wurde gefördert durch das Programm „XENOS – Integration und Vielfalt“ (mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds, des BMAS und des Landes Brandenburg).
- 3 Dieses Seminarprogramm ging aus dem in den Jahren 2001 bis 2004 durchgeführten „Projekt Heimat“ hervor, dessen Ansatz, konzeptionellen Grundlagen und Erfahrungen dargestellt sind in: polis 04/2003 und, ausführlich, in Panke/Sötje/Steil 2011).
- 4 Der Begriff der „Just Community“ von Lawrence Kohlberg ist ein Orientierungsrahmen für unser Projekt, gleichwohl, dies soll gleich zu Beginn eingestanden werden, ist unser Projekt keine Umsetzung dieses Konzepts.
- 5 Vgl. den jährlichen Ausbildungsreport der DGB-Jugend. DGB-Jugend Berlin-Brandenburg (2012): Ausbildungsreport. <http://www.dgb-jugend-bb.de/ausbildung/ausbildungsreport/145-ausbildungsreport-2012.html>
- 6 Vgl. Reinhard u.a. 2004, S. 3.

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Rückschritt in Fortsetzungen

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2012, 147 Seiten, 24,95 Euro.

Seit die Diskussion über „Nationale Standards“ des Lehrens und Lernens läuft, schlägt sie hohe Wellen. Sie führte zunächst zu einem Entwurf über die Anforderungen an solche „Standards“ in der politischen Bildung. Daran schlossen sich ambitionierte Versuche zur Entwicklung von „Kompetenzmodellen“ in der politischen Bildung an. Gleichzeitig musste die eigene „Domäne“ in ihrer Fachlichkeit definitorisch genauer erfasst werden. Mit neuartigen Begriffen wie „Basis- und Fachkonzepte“ wurden fachlich einschlägige Begriffsgruppen gebildet, die die fachliche Substanz der Domäne umschreiben sollten. Nunmehr steht die Konkretisierung einer eigenen „Politikkompetenz“ an. Sie soll helfen, den Weg zu einer „kompetenzorientierten“ Unterrichtsplanung bzw. zu einem kompetenzorientierten Lehren und Lernen zu ebnen.

Selbst erfahrene Fach- und Seminarleiter haben in diesem Kontext erhebliche Schwierigkeiten, den Überblick zu behalten. Dabei gehen die meisten Bundesländer in ihren neuen Kerncurricula bereits vom Vollzug der Umstellung auf kompetenzorientiertes Lehren und Lernen aus. Die Lehrkräfte an der Basis wiederum fühlen sich in ihrer alltäglichen Praxis in hohem Maße überfordert, was denn nun konkret zu tun sei. Hilft hier die wissenschaftliche Politikdidaktik?

Ein früherer Entwurf zum Thema „Konzepte der Politik“ (2010), an dem die oben genannten Autoren ebenfalls beteiligt waren, stellte allein auf die Kompetenzdimension Fachwissen ab. Das vorliegende Buch präsentiert vier Kompetenzdimensionen: Neben die Kompetenzdimension „Fachwissen“, dessen Umschreibung aus dem früheren Entwurf übernommen wurde, treten die Kompetenzdimensionen „Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ und schließlich „Politische Einstellung und Motivation“. Vor allem mit der Einführung der

vierten Kompetenzdimension („Politische Einstellung und Motivation“) versuchen die Autoren, die eklatanten Schwächen ihres früheren Entwurfs im Bereich Werte und Normen auszugleichen. Insgesamt bestätigen die Autoren damit die heftige Kritik an ihrem früheren Ansatz. Im Übrigen muss es erstaunen, dass die Autoren erst vier Kompetenzdimensionen ansprechen und ausformulieren, dann aber empfehlen, die Kompetenzdimension „Politische Handlungsfähigkeit“ und „Politische Einstellung und Motivation“ in den leistungsbezogenen Zielen des Unterrichts außen vor zu lassen und „nicht zu bewerten“ (S. 28). Politisches Handeln, so die Begründung, sei ihrer Meinung nach in der Schule ohnehin nicht einzuüben und auch „Politische Einstellung und Motivation“ zählten nicht zu den „fachlichen Kompetenzen“. So wird die Hälfte der eben noch geforderten Kompetenzdimensionen für die Praxis gleich wieder für obsolet erklärt.

Die Autoren führen im weiteren Verlauf ihrer Schrift die von ihnen präferierten vier Kompetenzdimensionen einigermaßen schlüssig aus. Sie fügen „Anregungen für die Planung des Politikunterrichts“ hinzu (S. 111f.), obwohl sie schon prophylaktisch warnen: Das Modell eignet sich „nicht zum Nachmachen“ (S. 116). Verstehe das, wer unbedingt will.

In ihren gesamten Ausführungen vollziehen die Autoren in mehrfacher Hinsicht tiefgreifende Brüche gegenüber der bisherigen didaktischen Denkweise. Zunächst werfen sich die Autoren ohne vertiefte Erklärung einseitig auf die kognitionspsychologische Sichtweise. Sie wenden sich damit grundlegend vom bisherigen erziehungswissenschaftlichen Bildungs- und Kompetenzdiskurs ab. Aus dieser recht einseitigen kognitionspsychologischen Perspektive erscheint den Autoren die bildungstheoretische Position in der Politikdidaktik „nur vage bestimmt“, „nicht recht definierbar“, „zu allgemein“, „zu einfach“ oder schlicht „unscharf“ (S. 9). Man ist erstaunt, auch ein wenig erschrocken und besorgt, wie in der Kognition der Autoren die gesamte erziehungs- und fachwissenschaftliche Theorie, Philosophie und Tradition (von Heinrich Roth über Wolfgang Klafki bis Walter Gagel)

mit leichter Hand entsorgt wird. Kognitionspsychologische Begriffsartik und -ästhetik schaffen allerdings noch keineswegs ein neues Fundament für eine zukünftige Fachdidaktik.

Einen weiteren Bruch vollziehen die Autoren, wenn sie erneut die Politikwissenschaft zum einzigen Bezugspunkt der Kompetenzdimension Fachwissen machen und die curricular verflochtenen Wissenschaftsbezüge von Politik zu Wirtschaft, Gesellschaft und Recht ignorieren. Die entsprechenden Themenverflechtungen, wie sie im alltäglichen Unterricht anfallen, versinken damit ins Abseits.

Auch die klassischen Bezüge zwischen Sozialkunde/Politik, Geographie und vor allem Geschichte fallen in der Kognition der Autoren der fachlichen Engführung zum Opfer. Es fehlen im Übrigen Hinweise auf eine schulform- und schulstufenspezifische Ausformung der Kompetenzdimensionen. Auch hier fällt der vorliegende Ansatz hinter den Stand der bisherigen – recht offenen – Fachdiskussion zurück. Schade, die Chancen einer breiter angelegten sozialwissenschaftlichen Fundierung von „civic literacy“ werden auch hier vertan.

Bleibt als Letztes zu erwähnen, dass ein Brückenschlag zur internationalen Diskussion, eine Annäherung zur Demokratiedidaktik/Demokratiepädagogik und eine Öffnung hin zu den Anforderungen einer auch kritischen Politikdidaktik nicht einmal versucht wird. Ein gewisser Fleiß ist den Autoren sicher nicht abzusprechen. Doch das Publikum bleibt ratlos und fragend zurück.

Gerhard Himmelmann

„Der Stein der Weisen“ von Down Under!

John Hattie: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013, 439 Seiten, 28,00 EURO

Mit einer Startauflage von 5.000 Exemplaren ist Anfang Mai dieses erziehungswissenschaftliche Fachbuch auf den deutschen Büchermarkt gebracht worden. Auf Anhieb hat es sich auf Position 20 der Bestsellerliste für Sachbücher platziert. Es handelt sich um die deutsche Übersetzung des Werkes ei-

nes neuseeländischen Unterrichts- und Lernforschers, der heute an der Universität von Melbourne in Australien lehrt: „John Hattie: Visible Learning“. Es erschien zuerst 2009 in New York und London bei Routledge.

Zur Methodik

Es handelt sich um die strukturierte Zusammenfassung einer riesigen Menge von Untersuchungsbefunden der letzten 35 Jahre vornehmlich aus dem englischsprachigen Raum zu der Frage: Welche Einflussfaktoren bewirken in welcher Stärke gute Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Aber Hattie bleibt nicht bei einem Überblick zur quantitativen empirischen Unterrichtsforschung stehen. Voriges Jahr ist ebenfalls bei Routledge das englischsprachige Original „Visible Learning for Teachers“ erschienen; hier zieht er praktische Konsequenzen aus seinen Befunden und erläutert, was Lehrkräfte in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht tun können, um große und messbare Lernzuwächse bei den Lernenden erzielen zu können; die deutsche Fassung dieses Buches von den gleichen Übersetzern ist bereits für den Januar 2014 ebenfalls beim rührigen Schneider-Verlag Hohengehren angekündigt.

Gigantisch ist der Umfang der Daten und Studien, die der Neuseeländer mit seinem Team in den letzten 15 Jahren zusammengetragen, verglichen und aufbereitet hat; staunenswert aber auch die Systematik, mit der er das Gebirge von Untersuchungen interpretiert: Hattie hat ausweislich der hier vorgestellten deutschen Fassung 815 Metastudien zu 138 verschiedenen Einflussfaktoren auf besseren Unterricht nach einem einheitlichen Verfahren verarbeitet. Hinter diesen hunderten von Metaanalysen, die jede einzelne bereits viele thematisch verwandte empirische Einzeluntersuchungen zusammenfasst, stehen mehr als 50.000 Studien mit circa 250 Millionen Probanden. Es ist voraussehbar, dass Hatties Publikation zum „sichtbaren Lernen“ ein Standardwerk der Lern- und Unterrichtsforschung werden wird.

Es ist der Anspruch von Hattie, nicht nur aufzuzeigen, welche unterrichtlichen Innovationen oder welche schulischen Rahmenbedingungen lerneffektiv sind, sondern er will mit Hilfe statistischer Methoden exakt nachweisen, welcher der Einflussfaktoren besser auf das Lernresultat wirkt als ein anderer. So weist er zum Beispiel auf einer Rangskala von 138 verschiedenen Einflussfaktoren dem „feedback“ –

also der Rückmeldung an die Lernenden und Lehrenden über ihren Leistungsstand – mit dem Faktor $d = 0.73$ die zehnthöchste Position zu, während er die in der Montessori-Pädagogik so beliebte „Freiarbeit“ – ein Begriff, der die Kontrolle von Schüler/innen über ihr eigenes Lernen bezeichnet – nur mit dem Wert $d = 0.04$ auf die beschämend niedrige Position 132 einordnet. Mit Verweis auf seine überaus große Datenbasis, die Überblicksstudien ab 1980 umfasst, generalisiert er seine Aussagen in einem sehr hohen Maße: Sie sollen fächerübergreifend, jahrgangsübergreifend, schulformübergreifend, länderübergreifend und zeitunabhängig gelten!

Inhaltliche Ergebnisse

Weil Hattie Metastudien zu vielen verschiedenen Fächern und somit unter anderem auch zum sozialwissenschaftlichen Unterricht in seine Auswertung einbezogen hat, sollen die Bewertungen der relativen Lernwirksamkeit von Einflussfaktoren auch für diesen Fächerbereich gelten.

Weil ein Barometer so exakt den Luftdruck in der Einheit „Pa = Hektopascal“ misst, veranschaulicht Hattie jeden unterrichtlichen Einflussfaktor mit dem Bild eines Barometerwertes; der Skalenwert d für „direkte Instruktion“ zeigt dort 0.59 und Platz 26 von 138 an; diese Unterrichtsform hat also eine vergleichsweise hohe Lernwirksamkeit. Man kann nicht behaupten, dass man von Hattie ungenau informiert wird!

Hatties Buch kann man wie ein umfassendes Nachschlagewerk der empirischen Unterrichtsforschung benutzen. Zu nahezu jeder auf diesem Felde irgendwie diskutierten Frage findet man Informationen und Bewertungen; beispielweise wird man demnächst sicherlich in jeder zweiten wissenschaftlichen Veröffentlichung zur Unterrichtsgestaltung lesen können: „Zum allgemeinen Einfluss kooperativer Unterrichtsformen auf den Lernerfolg vgl. Hattie 2013, S. 250“. Darüber hinaus kommt Hattie zu viel weitergehenden Schlussfolgerungen: Er sagt: Innovationen im Be-

reich des Unterrichtens durch Lehrkräfte sind deutlich wirksamer als Investitionen in Strukturverbesserungen und materielle Ressourcen von Schulen. Und er ergänzt: Handelt die Lehrperson als Regisseur des Lernens („activator“) ist dies viel effektiver als ein Handeln als Moderator („faciliator“). Oder er formuliert den Wegweiser für exzellenten Unterricht: „Lehrpersonen müssen wahrnehmen, was Lernen denken und wissen, um Bedeutungen und sinnstiftende Erfahrungen im Lichte dieses Wissens zu konstruieren.“ (S. 280) Schließlich schlägt er eine präzise Zielgröße vor: Jede Schülerin und jeder Schüler sollte innerhalb eines Jahres mindestens einen Lernfortschritt von $d = 0.3$ erzielen (S. 283). – So etwas kann man durchaus didaktische Planwirtschaft nennen.

Rezeption und Kritik

In den letzten Monaten ist Hatties Buch in Deutschland schon intensiv wahrgenommen und kommentiert worden. Nicht nur in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften, sondern gerade auch in der überregionalen Tagespresse, in Wochenzeitungen, Funk und Fernsehen wurden seine Thesen aufgegriffen und diskutiert. Neben der verbreiteten Bewunderung für die enorme Datenbasis und die fulminanten Einsichten prägen die Rezeption doch häufig voreingenommene Vereinnahmungen für die eigene Position. Da überschreibt die FAZ am 15.12.2012 ihren Artikel mit: „Frontalunterricht macht klug“ und behauptet Hattie habe herausgefunden: „Die moderne Didaktik mit ihrem Anspruch, Chancengleichheit zu bringen, schadet denen am meisten, die Hilfe brauchen.“ Der Deutschlandfunk berichtet gleich in einer ganzen Sendereihe unter dem Titel „Auf den Lehrer kommt es an“ über die Präsentation der deutschen Übersetzung Ende April durch John Hattie persönlich an der Universität Oldenburg und facht damit die anti-reformpädagogische Deutung weiter an (dradio.de, 9.5.2013). Während die einen meinen, Hattie habe konstruktivistische Lernkonzepte widerlegt, behauptet Heinz Klippert

werbewirksam „Wo Klippert draufsteht, steckt eine Menge Hattie drin.“ (bildungsklick, 14.5.2013)

Die Übersetzer nennen solche Vereinfachungen und Instrumentalisierungen in der aktuellen Hattie-Debatte zu recht „Fast-Food-Hattie“ und liefern in Ihrer Einleitung zum Buch (S. VI–XXVI) kluge und abwägende Argumente für eine kritisch-konstruktive Diskussion, indem Sie wichtige Einwände vorstellen: Hatties einfache Mittelwertberechnungen von Einflussfaktoren für ganze Bereiche (z.B. das Elternhaus) seien methodisch problematisch. Die Zuordnungen von Einflussfaktoren zu Domänen wären oft nicht nachvollziehbar. Viele Ergebnisse ausgewerteter Meta-Studien bezeichnen sie als veraltet oder nicht auf den deutschsprachigen Raum übertragbar.

Damit bieten Beywl und Zierer selbst einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft um Hatties Ansatz und Schlüsse; die ist schon heftig in Gang gekommen. In ihr wird weiterhin erörtert werden müssen, ob seine empirisch-quantitativ gewonnenen Konsequenzen nicht nur einen Teil der Bildungsziele abdecken, die Schulen verfolgen müssen; von ihm werden nämlich soziale Verhaltensweisen, emotionale Lernbereitschaften, Befähigungen zur gesellschaftlichen Beteiligung und langfristige Wirkungen nicht erfasst. Es wird zu bedenken sein, dass Hatties lineares Ranking von Wirkfaktoren kaum dem tatsächlich sehr komplexen Zusammenspiel von vielen verschiedenen Faktoren bei jedem Lernresultat gerecht wird. Statt Übergeneralisierungen zu präsentieren, wird es eher darauf ankommen, Erkenntnisse so zu formulieren, dass die notwendige situative Gestaltungsfreiheit, die die Professionalität der Lehrarbeit mit ausmachen sollte, gestärkt und unterstützt wird. Schließlich muss in Frage gestellt werden, ob das metaphernreiche, normativ aufgeladene Lehrerbild von Hattie (in Auswahl: „Leidenschaft, Mission, Fürsorge, Vertrauen, ...“) wirklich kompatibel mit seinen empirischen Befunden ist.

Hattie selbst betont in seinem Buch wiederholt bescheidener seine Intention, keine Unterrichtsrezepte verbreiten zu wollen, sondern einen Anstoß zur kritischen Weiterentwicklung der pädagogischen und didaktischen Forschung auf der Grundlage empirischer Nachweise: Er will „kritische Reflexion im Lichte der Evidenz“ (S. 281); und darin muss man ihm unbedingt zustimmen.

vO

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) 17. Jahrgang 2013

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Igelstück 5a, 36100 Petersberg
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Adolf-Damaschke-Straße 10
65824 Schwalbach/Ts.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)
Prof. Dr. Tim Engartner
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Herbert Knepper
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
Prof. Dr. Armin Scherb

Verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe

Prof. Dr. Armin Scherb

Verantwortlich für die

Verbandspolitische Rundschau
Dr. Herbert Knepper

Herstellung

Susanne Albrecht-Rosenkranz,
Opladen

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Tel.: 06196 860-65
Fax: 06196 860-60
bestellservice@wochenschau-verlag.de

Druck

Görres-Druckerei und Verlag GmbH

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 6,80 € zzgl. Versandkosten.
Standardabonnement: 22,80 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2013

Anzeigenleitung

Brigitte Bell
Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577
brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Postbank Frankfurt,
Konto-Nr.: 3 770 608, BLZ 500 100 60,
IBAN DE68 5001 0060 0003 7706 08,
BIC PBNKDE33XXX

© Wochenschau Verlag

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnentenausgabe liegen bei der „Katalog unterrichten“ des Wochenschau Verlags und ein Klassensatzgutschein der WOCHENSCHAU.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2_13

VORSCHAU

POLIS 3/2013
Professionalisierung in der Politischen Bildung
(erscheint am 01.10.2013)

POLIS 4/2013
Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung
(erscheint am 22.12.2013)

POLIS 1/2014
Political Correctness
(erscheint am 1.4.2014)

POLIS 2/2014
Wissen und Einstellungen
(erscheint am 1.7.2014)