



**REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG  
FÜR POLITISCHE BILDUNG**

# POLIS

## 2 | 2014

**Schwerpunkt**

Wissen und  
Einstellungen

7,40 € (D)/7,61 € (A)/11,40 CHF



**WOCHE  
SCHAU  
VERLAG**

**Zeitung**

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten:  
Manifest für europäische Bildung

**Fachbeiträge**

Werner Friedrichs

Perspektiven auf die Veränderung des Wissens

Reiner Keller

Wissen in der Perspektive der Diskursforschung

Christian Meyer-Heidemann

Wissen und Einstellungen „evidenzbasiert“  
erforschen?

Holger Onken und Dirk Lange

Sozialer Hintergrund und politische Bildung als  
Einflussfaktoren politischer Partizipation

**Didaktische Werkstatt**

Karsten Biermann und Ann-Christin Jessen

Position beziehen! Einstellungsförderung durch  
„politisch-künstlerische“ Projekte

**Zur Diskussion**

Bernd Jacobi

Leserbrief „Sprache zwischen Sex und Gender“

**DVPB aktuell**

Bundesvorstand verabschiedet Transparenz-Kodex



# POLIS

Report der Deutschen Vereinigung  
für Politische Bildung

## Editorial

Für die Politische Bildung sind die Konzepte „Wissen“ und „Einstellungen“ von zentraler Bedeutung, geht es doch im Kern um die Vermittlung von sozialwissenschaftlichem Wissen und um die Reflexion von Einstellungen. In den letzten Jahrzehnten hat sich der sozialwissenschaftliche Zugriff auf diese zentralen Gegenstände gewandelt.

Einerseits hat sich der Blick auf das Wissen verändert, insoweit es weniger in einer enzyklopädischen Logik als prinzipielle Bestandsgröße (die sicherlich historisch variiert) zu denken ist, sondern eher hinsichtlich seiner An(-)Ordnung, seiner – durchaus machtvollen – Ausrichtung (vergleiche dazu den Beitrag von *Werner Friedrichs*). Andererseits erscheinen Einstellungen immer weniger als ein individuell gegebenes Raster, das dem Grunde nach dem sozialen Kontext als vorgängig zu denken ist. Vielmehr korrelieren Subjektivität, und die damit zusammenhängenden Einstellungen, mit dem sozialstrukturellen Umfeld in einer sehr grundsätzlichen Weise (vergleiche dazu den Beitrag von *Dirk Lange* und *Holger Onken*). Für die Politische Bildung wären entsprechend an einigen Stellen die Erhebungs- und Didaktisierungsformate weiterzuentwickeln. So ließe sich etwa fragen, in welchem Format Wissen und Einstellungen zu erforschen wären (vergleiche dazu den Beitrag von *Christian Meyer-Heidemann*); oder auf welche Weise die Veränderung des Wissens die Berücksichtigung etwa der Diskursforschung (vergleiche dazu den Beitrag von *Reiner Keller*) in der Didaktik nahelegt.

Im vorliegenden Heft werden einige Schlaglichter auf die entsprechenden Diskussionsstände um „Wissen“ und „Einstellungen“ geworfen.

*Dirk Lange  
und Werner Friedrichs*

## Zeitung

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten:  
Manifest für europäische Bildung ..... 4

## Wissen und Einstellungen

*Werner Friedrichs*  
Perspektiven auf die Veränderung des Wissens ..... 7

*Reiner Keller*  
Wissen in der Perspektive der Diskursforschung ..... 10

*Christian Meyer-Heidemann*  
Wissen und Einstellungen „evidenzbasiert“  
erforschen? ..... 14

*Holger Onken und Dirk Lange*  
Der soziale Hintergrund und politische Bildung als  
Einflussfaktoren politischer Partizipation von  
Jugendlichen ..... 17

## Didaktische Werkstatt

*Karsten Biermann und Ann-Christin Jessen*  
Position beziehen! Einstellungsförderung durch  
„politisch-künstlerische“ Projekte ..... 21

## Zur Diskussion

Sprache zwischen Sex und Gender –  
Leserbrief von Bernd Jacobi ..... 25

## DVPB aktuell

**Impuls**  
Der „DVPB-Transparenz-Kodex für  
Unterrichtsmaterialien“ ..... 26  
Der Transparenz-Kodex im Wortlaut ..... 28

## Termine und Personen

**Berichte**

Sachsen-Anhalt: Unterrichtswerkstatt Sozialkunde .... 29  
Thüringen: 2. Politikdidaktisches Kamingespräch .... 30  
–: DVPB Mitglieder bauen zum wiederholten Mal  
an der Schulbrücke Europa mit ..... 30  
–: Antrittsvorlesung von Prof. Dr. May in Jena ..... 31  
Schleswig-Holstein: Arbeit und Projekte des  
Landesverbandes ..... 31

## Magazin

Rezensionen ..... 32  
Vorschau/Impressum ..... 34



# ZEITUNG

## Ein Manifest für europäische Bildung

Der Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten  
e.V. (AdB) unterstützt  
*European Civil Society Platform*

**Berlin.** Mit der Wahl des Europäischen Parlaments am 25. Mai 2014 sind wichtige Weichen für die Entwicklung Europas in den kommenden fünf Jahren gestellt worden. Viele Themen und Fragen, die die Politiker/-innen in den letzten Jahren in der Europäischen Union bewegt haben, werden auch das neu zusammengesetzte Parlament beschäftigen müssen. So stehen die Themen Bildung, Ausbildung und Bürgerschaft in Europa weiterhin auf der Agenda, da sie zentral für das Gemeinwohl unserer europäischen Gesellschaft und ein wichtiger Bestandteil der „Strategie Europa 2020“ sind.

Der AdB verfolgt als Fachverband der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung die Entwicklungen auf europäischer Ebene sehr intensiv und engagiert sich im Netzwerk DARE (Democracy and Human Rights Education in Europe), einem Zusammenschluss von 50 Organisationen aus 27 europäischen Ländern. Das Netzwerk hat das Ziel, die Anliegen von politischer Bildung und

Menschenrechtsbildung auf europäischer Ebene zu vertreten und zu fördern.

Die *European Civil Society Platform on Lifelong Learning* (EUCIS-LLL), ein Verbund von zivilgesellschaftlichen Organisationen, bei dem auch DARE Mitglied ist, hat das EUCIS-LLL Manifest zum Aufbau der Zukunft des Lernens mit 12 Prioritäten für „Lebenslanges Lernen“ formuliert (<http://www.eucis-lll.eu/eucis-lll/wp-content/uploads/2013/10/EUCIS-LLL-Manifesto-FutureofLearning.pdf>). Die Verantwortungsträger/-innen in Europa, die Kandidatinnen und Kandidaten für die Wahl zum Europäischen Parlament sowie alle Vertreter/-innen zivilgesellschaftlicher Organisationen sind aufgerufen, diesen Prozess zu unterstützen und sich dafür einzusetzen, die Kluft zwischen der Europäischen Union und ihren Bürgern zu überwinden, die ganzheitliche und soziale Dimension von Bildung und Ausbildung zu verteidigen und die höchste Lernqualität für alle Menschen zu sichern.

*AdB e.V.*

### EUCIS-LLL Manifest 2014:

Aufbau der Zukunft des Lernens. 12 Prioritäten für Lebenslanges Lernen

- I. Sicherstellen von zugänglichem und qualitativ hochwertigem Lernen für alle
  1. Pädagogische Innovationen
  2. Bewertung der Qualität
  3. Arbeitsbedingungen von Pädagoginnen und Pädagogen
  4. Flexible Wege
- II. Investition in die soziale Dimension lebenslangen Lernens
  5. Keine Segregation
  6. Mehr Mobilität beim Lernen
  7. Schlüsselkompetenzen und Grundfertigkeiten
  8. Lebenslange Beratung
- III. Die EU ihren Bürgerinnen und Bürgern näher bringen
  9. Europäische politische Bildung
  10. Verantwortungsvolle Führung
  11. Ziviler Dialog
  12. Satzung des europäischen Verbandes.



## Zeitung

### Wahlanalyse Europawahl: CDU/CSU gewinnt Europawahl, SPD auf Normalisierungskurs, AfD profitiert von geringer Wahl-Bedeutung und Europakritik

**Mannheim, 26.5.2014.** Gewinner der achten Direktwahl zum Europäischen Parlament ist in Deutschland zum achten Mal die Union, nach leichten Verlusten rutscht sie mit 35,3 Prozent (minus 2,6 Prozentpunkte) aber auf ihr relativ schwächstes Europawahl-Ergebnis. Die SPD legt nach ihrem Rekordtief von 2009 deutlich auf 27,3 Prozent zu (plus 6,5), die Grünen verlieren leicht und erreichen 10,7 Prozent (minus 1,4). Die Linke bleibt mit 7,4 Prozent (minus 0,1) relativ stabil, die FDP bricht mit gerade noch 3,4 Prozent (minus 7,6) erneut dramatisch ein.

Aus dem Stand mit 7,0 Prozent schafft es erstmals die AfD mit Mandaten für Brüssel und Straßburg auf eine prominente parlamentarische Bühne, wo nach dem vollständigen Wegfall der Sperrhürde zukünftig auch Freie Wähler, Tierschutzpartei, Familie, Piraten, ÖDP, NPD und Die Partei mit jeweils einem Sitz vertreten sind. In der Summe erreichen die sonstigen Parteien 8,9 Prozent (minus 1,8). Die Wahlbeteiligung steigt um 4,9 Prozentpunkte auf 48,1 Prozent.

Bei einer erneut mehr bundespolitisch geprägten Europawahl – für 54 Prozent der Wähler war bei der Stimmabgabe der Bund und nur für 40 Prozent die Europapolitik wichtiger – basiert das Abscheiden von CDU/CSU und SPD zunächst auf großer Zufriedenheit mit der Kabinettsarbeit in Berlin. 2009 ebenfalls als große Koalition auf einer +5/-5-Skala nur bei 0,5, wird die Bundesregierung von den Befragten jetzt mit 1,3 klar positiv bewertet.

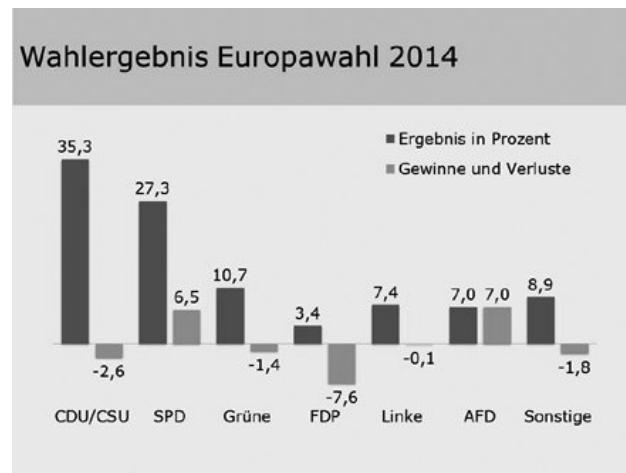
Hierbei besitzt speziell die Union einen ganz erheblichen Kompetenzvorsprung in den Bereichen Wirtschaft und Jobs in einer Zeit, in der für 80 Prozent Deutschland ökonomisch besser und nur für vier Prozent schlechter dasteht als unsere westeuropäischen Nachbarländer (kein Unterschied: 14 Prozent). Nicht weniger als 84 Prozent sehen dabei die EU-Mitgliedschaft als (sehr) wichtigen Faktor für die bei uns gute Wirtschaftslage, während gleichzeitig die CDU/CSU

bei Euro-Sicherung und Europapolitik allgemein als klar führend gilt.

Neben viel Politikvertrauen verdankt die Union ihren klaren Wahlsieg wie gewohnt auch der älteren Generation, die aufgrund spezifischer Beteiligungsmuster bei der Europawahl besonders viel Gewicht besitzt: Bei zwar gestiegener, aber dennoch insgesamt schwacher Beteiligung noch die wahlfreudigste Gruppe, verliert die CDU/CSU bei den ab 60-Jährigen zwar sechs Prozentpunkte, holt hier aber mit 42 Prozent ihr bestes Ergebnis. Bei den 45- bis 59-Jährigen schafft sie 32, bei den 30- bis 44-Jährigen 34 und bei den unter 30-Jährigen nur 28 Prozent.

Die SPD bleibt bei den unter 30-Jährigen sowie den 30- bis 44-Jährigen mit 20 bzw. 21 Prozent sehr schwach, dagegen liegt sie bei den 45- bis 59-Jährigen mit 28 Prozent relativ knapp hinter der Union. Nach einem starken Plus von zehn Punkten bei den ab 60-Jährigen erreicht die SPD hier 34 Prozent, konnte aber auch insgesamt ihre Anhänger besser als 2009 motivieren, tatsächlich wählen zu gehen. Neben wenig Bekanntheit der Spitzen-Kandidaten sind es dann aber vor allem schwaches Interesse, die geringe individuelle Relevanz der transnationalen Ebene und reservierter Pragmatismus, die für die erneut relativ niedrige Wahlbeteiligung verantwortlich sind: Hatten sich im letzten September 67 Prozent stark für die Bundestagswahl interessiert, sind dies nun bei der Europawahl nur 40 Prozent. Während 86 Prozent Bundestagsentscheidungen persönlich für wichtig halten, sind es beim Europaparlament 56 Prozent. Zwar konstatieren 77 Prozent „zu viele Regelungen“ und 70 Prozent „abgehobene und bürgerferne“ Institutionen in der EU, doch grundsätzlich sind die Basiseinstellungen zur EU-Mitgliedschaft oder zum Euro zurzeit ausgesprochen positiv.

Anders die AfD-Wähler, von denen 47 Prozent (alle: 15 Prozent) die EU-



Mitgliedschaft negativ sehen sowie 57 Prozent (alle: 35 Prozent) im Euro Nachteile, und weit überproportional viele im Bereich Ausländer und Zuwanderung ein großes Problem. So wählen 60 Prozent die AfD vor allem wegen der Inhalte, 39 Prozent sprechen von einem „Denkzettel“, der durch klassische Nebenwahl-Effekte verstärkt wird: Für 20 Prozent aller Befragten, aber für 45 Prozent der AfD-Wähler ist „die Europawahl so unwichtig, dass man auch mal eine Partei wählen kann, die man ansonsten nicht wählt“ – ein Phänomen, von dem auf dieser Ebene auch die „Sonstigen“ profitieren.

Im Detail ist die AfD bei Männern stärker als bei Frauen (neun bzw. fünf Prozent), zwischen Berufstätigen und Arbeitslosen (acht bzw. neun Prozent) gibt es kaum, und zwischen den Altersgruppen nur geringe Unterschiede. Anders die Grünen, die bei allen unter 60-Jährigen 14 Prozent, bei den ab 60-Jährigen aber nur schwache fünf Prozent holen. Wie gewohnt steigt der Zuspruch zu den Grünen parallel mit dem formalen Bildungsniveau, so dass die Grünen mit 19 Prozent bei Hochschulabsolventen ihr bestes Ergebnis holen. Die Linke ist besonders bei Arbeitslosen mit 21 Prozent stark, zwischen den unter und über 60-Jährigen gibt es kaum Differenzen.

Forschungsgruppe Wahlen



## Festakt zum 60. Geburtstag der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung

**Wiesbaden.** Am 08. Mai 2014 fand der Festakt zu „60 Jahre Hessische Landeszentrale für politische Bildung“ im Hessischen Landtag in Wiesbaden statt. Die Hessische Landeszentrale feierte mit zahlreichen Gästen die Gründung und das Bestehen der Landeszentrale für politische Bildung.

Die Hessische Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) wurde am 4. Mai 1954 durch einen Kabinettsbeschluss der Hessischen Landesregierung gegründet. Damals wurde sie noch als „Landeszentrale für Heimatdienst“ bezeichnet. Aus den Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Diktatur heraus sollte die „staatsbürgerlichen Aufklärungsarbeit“ in den Traditionen aus Zeiten der Weimarer Republik und den bildungspolitischen Neuorientierungen nach 1945 unter US-amerikanischem Beispiel durchgeführt werden. Die Initiative zur Gründung ging maßgeblich vom damaligen Hessischen Ministerpräsidenten, Georg August Zinn (1950-1969 Hessischer Ministerpräsident) aus.

Seine Idee einer unabhängigen, parteiunbundenen öffentlichen Einrichtung zur Sicherung und Festigung des demokratischen Gedankens in der Gesellschaft galt es an diesem Tag zu erinnern und zu würdigen. Die Begrüßung des Festaktes erfolgte durch den Landtagspräsidenten Norbert Kartmann. Der stellvertretende Hessische Ministerpräsident Tarek Al-Wazir hielt die Eröffnungsrede. Der Direktor der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung,

Dr. Bernd Heidenreich, machte in seiner Rede vor allem auf den Wertespekt von politischer Bildung aufmerksam. Als Bildungseinrichtung des Landes Hessen ist die HLZ „Werbeagentur für unsere Verfassung“. Sie will für unsere freiheitliche Demokratie und ihre Werte werben, indem sie Grundwerte unserer Demokratie (Frieden, Freiheit, Toleranz, Solidarität) ins öffentliche Bewusstsein bringt, die Verfassung als Rahmen und Fundament des politischen Lebens erläutert und Einblicke in die Demokratie gibt.

Die Festrede wurde von Prof. Dr. Andreas Rödder von der Johannes Gutenberg-Universität-Mainz gehalten. In seiner Rede stand die „Politische Bildung zwischen Wissenschaft und Politik“ im Mittelpunkt. Musikalisch untermauert wurde der Festakt von jungen Musikerinnen und Musikern der Akademie für Tonkunst in Darmstadt. Im Anschluss an die Reden nutzten die Gäste die Möglichkeit einen Blick auf das aktuelle und breite Publikationsangebot der HLZ zu werfen. 60 Jahre Hessische Landeszentrale für politische Bildung liegen zurück. Neue politische und gesellschaftliche Themen und Herausforderungen folgen für die zukünftige Bildungsarbeit der HLZ im Auftrag der Demokratie.

Die anderen Bundesländer haben eigene Landeszentralen – außer Niedersachsen, das im Jahre 2004 seine Landeszentrale geschlossen hat. Politische Bildung sei gerade angesichts der deutschen Geschichte notwendig, sagte der Landtagsabgeordnete Michael Siebel der dpa. Sie solle den Bürgern helfen, mündig und informiert in der demokratischen Gesellschaft zu agieren. Siebel ist Vorsitzender des Kuratoriums, das die Überparteilichkeit der Landeszentrale sichern soll. Geleitet wird die hessische Landeszentrale seit 2003 von Bernd Heidenreich.

LzpB Hessen /  
dpa/lhe



„Das Haus der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung (HLZ) an der Taunusstraße 4-6 in Wiesbaden

## Schule ohne Politikunterricht Sozialkunde und Demokratieunterricht kommen in der Schule zu kurz – besonders in Berlin.

**Berlin.** Die Hauptstadtzeitung „Der Tagesspiegel“ berichtet, dass der Politikunterricht bundesweit zu den vernachlässigten Schulfächern gehört: „Zwar steht die Demokratie-Erziehung als wichtiges Ziel in allen Bildungsplänen, aber im Schulalltag ist davon wenig zu merken. Dabei zeigte eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung 2013, dass die Schule für viele Jugendliche der einzige Ort ist, an dem sie an politische Debatten herangeführt werden. Gerade an Hauptschulen, Sekundarschulen und Berufsschulen bestehe deshalb besonderer Handlungsbedarf. Regelmäßiger Sozialkundeunterricht könne ihre politische Beteiligung steigern, etwa die Bereitschaft, wählen zu gehen.“

„Der Politikunterricht erreicht nur noch die Bildungselite“, kritisiert auch Sabine Achour, Vorsitzende des Berliner Landesverbandes der deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB). Gerade in der Hauptstadt sei der Politikunterricht eher ein „elitäres Angebot für die gymnasiale Oberstufe“. In Berlin gibt es zwar offiziell auch schon in der 7. bis 10. Klasse „Sozialkunde“. Da das Fach aber an den Geschichtsunterricht gekoppelt ist und deshalb oft von Geschichtslehrern unterrichtet wird und keine getrennte Benotung erfährt, lassen viele Schulen den Politik-Anteil einfach unter den Tisch fallen. Anderswo, beispielsweise in Brandenburg, ist Politische Bildung dagegen ein Pflichtfach.

Achour sieht die Schuld bei der Politik, die sich immer erst in Wahlzeiten darauf besinne, dass die niedrige Wahlbeteiligung vor allem junger Leute auch an der unzureichenden politischen Bildung in den Schulen liegen könnte. Der Bildungsverwaltung lägen keine Zahlen über den Sozialkunde-Anteil vor, sagt Sprecher Thorsten Metter. Handlungsbedarf wird dennoch gesehen: Sozialkunde solle zukünftig wieder getrennt benotet werden, heißt es. Außerdem sollte das Fach ab dem Schuljahr 2015/16 Politische Bildung heißen.“

Gemma Pörzgen /  
Der Tagesspiegel 22.05.2014



# Perspektiven auf die Veränderung des Wissens

## Zukunftsaufgaben für die Didaktik der Politischen Bildung

von Werner Friedrichs



*Dr. Werner Friedrichs* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover (Institut für politische Bildung), Fachleiter am Studienseminar Celle für das Lehramt an Gymnasien und Oberstudienrat am Gymnasium Soltau.

Spricht man von der Gegenwartsgesellschaft als „Wissensgesellschaft“, dürfte diese Zuschreibung weitgehend unwidersprochen bleiben. Bei jener mehrheitlich geteilten Einschätzung eines der signifikantesten Merkmale der Gesellschaft wird vor allem auf zwei Charakteristika abgestellt. Zum einen wird ein genereller Bedeutungszuwachs des Wissens diagnostiziert. Wissen tritt zunehmend aus dem Schatten einer ehemals sekundierten Stellung, d. h. es wird immer weniger als ein zweckdienliches und notwendiges *Mittel* angesehen. Vielmehr steht Wissen mit seinem Eigenwert selbst im Zentrum einer „Informationsgesellschaft“ – Wissen kommt eine gewisse Materialität zu mit den entsprechenden Effekten in der Gesellschaftsentwicklung. Zum anderen besteht ein verbreitetes Vorstellungsbild darin, dass der

Wissensbestand einem beständigen Wachstum unterliegt. Begleitet durch die rasante Entwicklung von Erhebungs-, Erfassungs- und Wahrnehmungsmethoden, dem beschleunigten technischen Aufstieg von Medien bzw. Informationstechnologien und dem damit zusammenhängenden Fortschritt in der Technik der Darstellungs- und Speicher-technologien hat die Ausweitung des Wissens zuletzt offenbar sogar das Maß seiner eigenen Erfassbarkeit aufgehoben – es ist nicht mehr klar, nach welchen Kriterien Wissen überhaupt noch lexikalisch umfassend geordnet werden könnte.

Entsprechend hat sich die Didaktik längst von ihrer eigenen Gründungsidee verabschiedet, wonach man „alle alles lehren“ könne; zu umfänglich ist der Wissenskorpus, der – wollte man am Comenius'schen Diktum festhalten – dem Grunde nach Eingang in die curricularen Vorgaben finden müsste. Unter dieser Voraussetzung hat Klafki bereits in den 1960er Jahren den Vorschlag unterbreitet, dass sich die Didaktik am „Elementaren“ orientieren müsse, wenn sie ihre eigene Systematik jenseits der Unmöglichkeit der Vermittelbarkeit des gesamtumfänglichen Wissens bewahren wolle (vgl. Klafki 1959). In den Grundformen des „Exemplarischen“, des „Typischen“, des „Klassischen“ oder des „Repräsentativen“ (vgl. ebd., S. 441ff.) könne an einem didaktisch ausgewählten Gegenstand kategoriales Wissen stellvertretend für ein Lernfeld erworben werden, aus dem der Lerngegenstand entstamme. Diese Idee einer kategorialen Bildung hat den Umgang mit Wissensbeständen nachhaltig geprägt. So lässt sich etwa in der Diskussion um die Kompetenzorientierung ein deutlicher Widerhall der Überlegungen von Wolfgang Klafki erkennen (vgl. u. a. Klieme



u. a. 2007, S. 55ff.). Man versucht dort trotz der „Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen“, der „Offenheit der Zukunft für Individuen und Gesellschaft“, der „Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen“, der „Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen“ und schließlich des „Utopieüberschusses“ (vgl., S. 59ff.) verbindliche inhaltliche und prozessuale Kompetenzen festzulegen, die den Lernenden den Aufbau „domänenpezifischer Schemata“ erlauben soll. Letztere sollen als fallbasierte Lehr-Lernumgebungen verstanden werden, in denen die Educanden in exemplarischen Situationen für den Umgang mit dem Ganzen lernen.

Jenseits der möglichen und unterbreiteten Variationen solcher Vorschläge, mit dem Zuwachs in Umfang und Bedeutung des Wissens umzugehen, hält man allerdings mit einer fast schon erstaunlichen Selbstverständlichkeit an der grundlegenden Idee der Repräsentativität des Wissens und an einem damit zusammenhängenden (korrespondenztheoretischen) Wahrheitsbegriff fest. Wissen ist immer noch Wissen über etwas, Wissen steht für etwas (wahrheitstheoretisch: *adaequatio intellectus et rei*). Im exemplarischen Wissen der Kompetenzorientierung ist Wissen sogar auf eine doppelte Weise repräsentativ (in einem gewissen Sinne „vertikal“ und „horizontal“): Einerseits innerhalb eines Widerspiegelungsverhältnisses mit einem unterstellten Sachverhalt (vertikal), andererseits als Idealtypik für eine spezifische Domäne (horizontal). Die Orientierung an einer solchermaßen konstruierten Wissensmatrix muss sich allerdings vor dem Hintergrund aktueller sozialphilosophischer Diskussionsverläufe die Frage nach der Gültigkeit ihrer Maßverhältnisse gefallen lassen. So ist es längst nicht mehr unstrittig, dass sich belastbare klare Abbildungsverhältnisse isolieren bzw. ausweisen lassen, die eine spezifische (vertikale) Repräsentativität des Wissens sichern (1). Insbesondere lassen sich Repräsentant und Repräsentiertes nicht mehr als Entitäten, luftdicht verpackt, aus ihrem (horizontalen) Kontext herauslösen, sondern erhalten erst durch diesen ihre Bedeutung (2).

(1) Dem Grunde nach markiert nach wie vor Kants „kopernikanische Wen-

de“ einen bedeutsamen Ausgangspunkt für die Beantwortung der Frage, wie Wissen über die Welt entsteht und insbesondere figuriert wird. Mit Kants einflussreicher Kategorienlehre, wonach offenbar im Verstand des Subjekts zuhandene spezifische Kategorien eine Wahrnehmung zuallererst ermöglichen, war der seit längerem reflektierte Zweifel an der „Objektivität“ des Wissens auf eine neue systematische Grundlage gestellt. Dabei geht es weniger um die von Kant betriebene Verbannung der Erkennbarkeit der Welt in die Figur des „Dings an sich“, sondern vor allem um die Systematisierung der seit Aristoteles bekannten Kategorienlehre in transzendentalen Schematismen: ohne das Vorhandensein spezifischer, die Erkenntnis erst ermöglicher Konzepte (etwa Kausalität, Vielheit, Einheit usw.) würde sich die Welt dem Subjekt als „rhapsodische“ Vielheit offenbaren. Auf die Breite der daraus entstandenen Diskussion mit ihren weitverzweigten Pfaden, in deren Verlauf sich viele Autoren einbrachten, kann im vorliegenden Zusammenhang nur verwiesen werden – von konkretem Interesse sind die in der didaktischen Diskussion wirksamen Weiterführungen. Hier hat insbesondere der Diskurs des (radikalen) Konstruktivismus wirkmächtig die Ideen Kants weitergeführt und zugespielt: Wissens- und Wahrnehmungsbestände ließen sich letztlich auf eine je subjektive Beobachtungs- und Konstruktionsleistung zurückführen. Dieser Befund wurde in unterschiedlichen Radikalisierungsstufen durchgespielt. So kann man sich durchaus ein Modell vorstellen, nach dem Wissen und die aufschließenden Kategorien ihre Gültigkeit behalten, solange sie sich nicht an der (unbekannt bleibenden) Welt „stoßen“. Das rein konstruierte Wissen bliebe damit durch das „Ding an sich“ begrenzt – offen muss dabei bleiben, ob solche „Verlautbarungen der Welt der Objekte“ nicht ebenfalls konstruiert sind. In der Diskussion und Abwägung der Konstruktionshypothese wurde allerdings nicht nur die „Tiefe“ der Konstruktion, sondern auch die Operation der Konstruktion selbst hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Bedingtheit in den Blick genommen. So warfen prominent Adorno, Kant oder Luhmann dem Kon-

struktivismus vor, Welterkenntnis zu wenngleich an die gesellschaftliche Realität angebunden zu haben und sich statt dessen auf einen je solipsistischen Akt zu beschränken. Eine solche Praxis verstößt aber schon gegen die Alltagserfahrung einer geteilten Welt. Allein letzteres ist Grund genug, das Wissen jenseits eines subjektiven Weltentwurfs eher als eine gesellschaftliche, eine soziale Konstruktion von Wirklichkeit zu lesen (vgl. dazu auch den Beitrag von Keller im vorliegenden Heft). Dabei geht es weniger um je einzelne Perspektivierungen der Wirklichkeit, sondern um sozial objektivierte Symbol- und Interpretationsschemata bzw. -systeme, die u. a. von konkreten Sozialstrukturen abhängig sind (vgl. dazu den Beitrag von Lange/Onken in diesem Heft). Weltwahrnehmung wird dabei maßgeblich präfiguriert von sozialen Praxen und Techniken der Wirklichkeitskonstruktion. Angesichts der gesellschaftlichen Konstrukturellen und – medialen Entwicklungslinien kann diagnostiziert werden, dass der Umfang und insbesondere die Sichtbarkeit jener gesellschaftlichen Konstruktionsvorleistungen in einem „Zeitalter der Simulation“ (Baudrillard 1991, S. 77) immer seltener in das Blickfeld der Erkenntnissubjekte geraten. Die ehemalig belastbare Härte und Materialität der Unterscheidung zwischen Realität und Nachahmung verschmilzt in einer Hyperrealität – in der noch die Unterscheidung zwischen Realität und Simulation selbst Bestandteil einer Simulationsmatrix ist.

(2) Damit ist eine Verankerung und Vermessung des Wissens, wie es in kritischer Absicht etwa durch die Ideologietheorie wiederholt versucht wurde, immer weniger möglich. Letztere hatte ihr idealtypisches Maß immer noch an vermeintlich verbürgbaren Wahrheiten genommen: jenseits eines „Verblendungszusammenhangs“ wurden spezifische „authentische“ oder „evidente“ Ausgangsgrößen festgelegt, mit deren Hilfe eine Orientierung im Wissensarchipel der Gegenwart ermöglicht wurde. Auf der Folie einer entsprechenden Unterscheidung zwischen Ideologie und Theorie konnten dann mögliche Verschleierungen ihres irreführenden ideologischen Gehalts entkleidet werden, um zu einer belastba-



## Fachbeitrag

ren Wirklichkeitssicht mit „Echtheitszertifikat“ vorzustößen. Ein solcher Zugriff auf wirkliches Wissen setzt – wenn auch nur in einem geringen Maße – ein Mindestmaß einer Zugänglichkeit der Objektivität voraus und konnte sich somit nie vom Verdacht befreien, Restbestände einer „Metaphysik der Präsenz“ in sich zu tragen. Der Verzicht auf solche „Realitätsanker“ mündet andererseits fast unweigerlich in die bedrohliche Denkfigur einer umfassenden Relativierung allen Wissens – ein Motiv, das die Diskussion um Wissen und Wahrheit in den letzten Dezennien angetrieben hat. In der Suche nach belastbaren Kriterien für die Gültigkeit von Wissen wurde entsprechend der Blick verschoben – weg von der Frage nach Möglichkeiten einer objektiven Gründung des sicheren Wissens hin zur Frage nach den Produktionsmechanismen wahren Wissens. So hat Lyotard (2012) in seiner Studie zur Situation des Wissens in (post)modernen Gesellschaften darauf hingewiesen, dass die Validität des Wissens nicht vom Verlust eines materiellen Objektes oder ähnlichem abhänge, sondern vom Verlust der Überzeugungskraft der „großen Erzählungen“. Weniger ein vermeintlich objektiver Gehalt sei entscheidend für den Wahrheitsgehalt und die Glaubwürdigkeit gegebenen Wissens, sondern seine Einbindung in die Logik einer Rahmenerzählung. Wissen wird weniger daran gemessen, „wofür“ es steht, was es repräsentiert, sondern ob es Bestandteil eines gültigen Sprachspiels ist. Die Form der Einbindung in eine Diskursart ist von entscheidenderer Bedeutung für die Gültigkeit von Wissen als sein vermeintlicher repräsentativer Wert. Wissen wird damit in einem grundsätzlichen Sinne mit einer politischen Praxis verbunden. Dabei geht es nicht um das Verhältnis eines wahren Wissens zu seiner politisch-ideologischen Verzerrung, sondern um die grundsätzliche Unhintergebarkeit des Verhältnisses von Politik und Wahrheit, um die politische Figuration von Wissensbeständen und die damit zusammenhängende Verwendung von Wissen im Regierungshandeln. Zu einer Wissenssoziologie, die die soziale Bedingtheit allen Wissens herausstellt, gesellt sich eine „Wissenspolitologie“

(Nullmeier 1993), die den systematischen Konnex von „Politik der Wahrheit“ (Badiou u. a. 2009) herausstellt.

In der Didaktik der politischen Bildung hat eine solche wissenspolitologische Perspektive bislang noch wenig Beachtung gefunden. Überwiegend wird sich innerhalb der didaktischen Forschung noch an der klassischen Idee eines die Wirklichkeit widerspiegelnden Wissens orientiert. Eine Berücksichtigung der Wissensproduktion innerhalb einer diskursiven Praxis hat bislang nur in einzelnen Ansätzen stattgefunden. Die prominenteste Adaption stellt in diesem Zusammenhang sicher die Kommunikative Fachdidaktik von Grammes dar, innerhalb derer die systematische Einbettung allen Wissens in spezifische Sphären Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Didaktik der Gesellschaftswissenschaft darstellt. Konkret hat Grammes vorgeschlagen, die Didaktik auf die Analyse der „Prozessierung von Wissen“ (Grammes 1998, S. 63) abzustellen. Wobei Wissen dabei nicht als Menge von Tatsachenaussagen verstanden werden darf, sondern „theoretische Deutungskonzepte, Kategorien, begründete Einstellungen und Werthaltungen, subjektiv-biographische Erfahrungen und Fähigkeiten“ (ebd., S. 65) einschließt.

Innerhalb eines solchen Feldes Didaktisierungen bereitzustellen, die entsprechend nicht auf repräsentatives Wissen abstellen, sondern auf die Formierung von Wissen, erfordert zuallererst, nicht mehr danach zu fragen, was einen bestimmten Lerngegenstand ausmacht, sondern *wie* er aufbereitet ist. Es wird also nicht mehr nach möglichen Begründungen des Repräsentierten gefragt, sondern nach Kontingenzen – „look for contingencies instead of causes“ (Kendall/Wickham 2003, S. 5). Dem Grunde nach handelt es sich dabei um eine Zur-Schau-Stellung der Wissensarchitektur, die Vermessung des Schauplatzes der Sinn- und Wissensangebote oder die Demonstration der sinnprägenden Kraft bestimmter Wissensmetriken. Die Frageheuristik „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ wird gegen die Frage danach ausgetauscht, wie ein spezifischer Zusammenhang hergestellt wurde. Was-Fragen werden zu Wie-Fragen. Insbesondere im Forschungsprogramm

der Diskursanalyse findet sich inzwischen ein reichhaltiges Reservoir an möglichen Vorgehensweisen, um einer solchen Fragerichtung nachzugehen (vgl. erneut den Beitrag von Reiner Keller in diesem Heft). Für eine Didaktik der Politischen Bildung, die sich an der Formierung des Wissens orientieren möchte, steckt hier erhebliches Anregungspotential. Konkret können an geeigneten Diskursfragmenten Einrichtungs- und Produktionsweisen gängiger Wissensfragmente verdeutlicht werden. Auf diese Weise können die Voraussetzungen für entsprechende Fragehaltungen gegenüber den viel zu häufig als selbstverständlich gegebenen Wissensbeständen der globalisierten, entgrenzten und funktionalisierten Gesellschaften geschaffen werden. An dieser Einsatzstelle entsprechende methodische Formate zu entwickeln, die innerhalb der Didaktik der Politischen Bildung der veränderten Vermessung des Wissens Rechnung tragen, kann als vornehme Aufgabe im Umgang mit der Veränderung des Wissens angesehen werden. Im Anschluss an eine solche Wissensanalyse wären ebenfalls die Reflexionsformen und Umgangsweisen etwa in Richtung auf ihre Darstellungsmöglichkeiten zu hinterfragen. ◆

## Literatur

- Badiou, A. u. a.: Politik der Wahrheit, 2. Aufl., Wien 2009.
- Baudrillard, J.: Der symbolische Tausch und der Tod, München 1991.
- Grammes, T.: Kommunikative Fachdidaktik: Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen 1998.
- Kendall, G./Wickham, G.: Using Foucault's Methods, London.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim/Berlin 1959.
- Klieme, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn/Berlin 2007.
- Lyotard, J.-F.: Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht, 7. Aufl., Wien 2012.
- Nullmeier, F.: Wissen und Policy-Forschung. In: Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 24, Opladen 1993, S. 175–196.



# Wissen in der Perspektive der Diskursforschung

von Reiner Keller



Prof. Dr. Reiner Keller, Lehrstuhl für Soziologie an der Universität Augsburg. Arbeitsgebiete: Wissens- und Kultursoziologie, Diskursforschung, Soziologische Theorien und qualitative Methoden.

Seit einigen Jahren hat in den Sozialwissenschaften (und auch in den Sprachwissenschaften) der Begriff des „Diskurses“ eine prominente Stellung erlangt; auch in der Medienöffentlichkeit ist häufig von Diskursen die Rede. Der vorliegende Beitrag will einführend erläutern, was es damit auf sich hat.<sup>1</sup>

In den Geistes- und Sozialwissenschaften wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Gebrauchsweisen des Diskursbegriffs für Zwecke der empirischen Forschung etabliert. Einige seien hier genannt, auch wenn sie für die nachfolgende Diskussion nicht alle relevant sind. In den Sprachwissenschaften bezeichnet der Begriff seit den 1950er Jahren sprachliche Einheiten, die umfassender sind als ein Satz. In der heutigen *Diskurslingistik* gibt es sehr verschiedene Perspektiven, die sich mit der Funktion und dem Wandel der Sprache befassen, auch mit

der Rolle, die der Sprache in gesellschaftlichen Konflikten und Auseinandersetzungen zukommt. Dazu stellt man bspw. nach thematischen Kriterien (entlang von Schlüsselbegriffen wie Bildung, Schule, PISA) einen Korpus von Zeitungstexten zusammen, der mehrere tausend Artikel aus verschiedenen Publikationen und Jahren beinhaltet. Dann wird darin nach der Konstanz oder dem Wandel sprachlicher Muster gefragt. Etwa: Mit welchen Begriffen wird Bildung vor allem in Zusammenhang gebracht – mit Befähigung der Individuen, Autonomie, ökonomischem Wettbewerb, sozialer Ungleichheit?

Etwas anders setzt die im Grenzbereich zwischen Sprachwissenschaft und Sozialwissenschaft angesiedelte Gesprächsforschung oder *discourse analysis* an. Sie interessiert sich für den Verlauf und die Eigenheiten von sprachlichen Interaktionen. Gibt es typische Merkmale oder Muster im Gespräch zwischen Männern und Frauen? Was unterscheidet Arbeitsgespräche von der sonntäglichen Tischrunde beim familiären Mittagessen? Spricht man im deutschen Norden im Small Talk anders als im Süden?

Die ebenfalls zwischen Sprach- und Sozialwissenschaften angesiedelte *Kritische Diskursanalyse* und vor allem ihr angelsächsisches Pendant, die *Critical Discourse Analysis* hat ihre Wurzeln in einer Verbindung von Sprach- bzw. Gesprächsforschung und (marxistischer) Ideologiekritik. Sie versteht sich als eine explizit politische Wissenschaft, die in gesellschaftlichen Fragen Stellung bezieht und interveniert. Dazu analysiert sie bspw. politische Reden von Regierungsvertretern, um nachzuweisen, welche bzw. wessen Interessen darin zum Ausdruck kommen. Oder sie betrachtet und kritisiert Fälle misslingender Diskussionsprozesse am Arbeitsplatz. Ein häufiges Einsatzfeld ist schließlich die Untersuchung der Massenmedien und

ihrer Texte im Hinblick auf die Frage, wie ein bestimmter Sprachgebrauch dazu beiträgt, dass gesellschaftliche Stimmungen des Rassismus, Antisemitismus oder der Homophobie befördert werden. Daraus lassen sich dann Handreichungen oder zumindest Sensibilisierungen dafür gewinnen, dass die Art und Weise, wie in Medientexten, aber etwa auch in schulischen Lernkontexten (Lehrbüchern) über Sachverhalte gesprochen wird, unabsichtlich sehr problematisch sein kann (etwa im Hinblick auf die Diskriminierung von Minderheiten).

Daneben gibt es zwei weitere Gebrauchsweisen des Diskursbegriffs, die sich von den bisher vorgestellten Perspektiven sehr deutlich unterscheiden und auch dezidiert absetzen. Obwohl sie eine unterschiedliche Entstehungsgeschichte haben, werden sie vor allem seit Ende der 1990er Jahre zunehmend miteinander verknüpft, weil sich beide Traditionen für eine Grundfrage interessieren, die sich unmittelbar auf unser Wissen über die Wirklichkeit bezieht, also darauf, wie wir wissen, was die ‚Wirklichkeit der Welt‘ ist. Diese Frage hat ganz verschiedene Dimensionen, eine überaus lange philosophische Geschichte und darin sehr unterschiedliche Antworten gefunden. Verfügen wir über eine Art angeborenen menschlichen Erkenntnis- und Kategorienapparat? Ist die Geschichte ein kollektiver Prozess, in dem immer bessere Ideen über die Welt sich gleichsam automatisch entfalten? Bestimmt das gesellschaftliche Sein, die konkreten Umstände der menschlichen Produktion und Reproduktion unter ganz konkreten Naturbedingungen die Entwicklung unseres Bewusstseins und unserer Denkwerkzeuge?

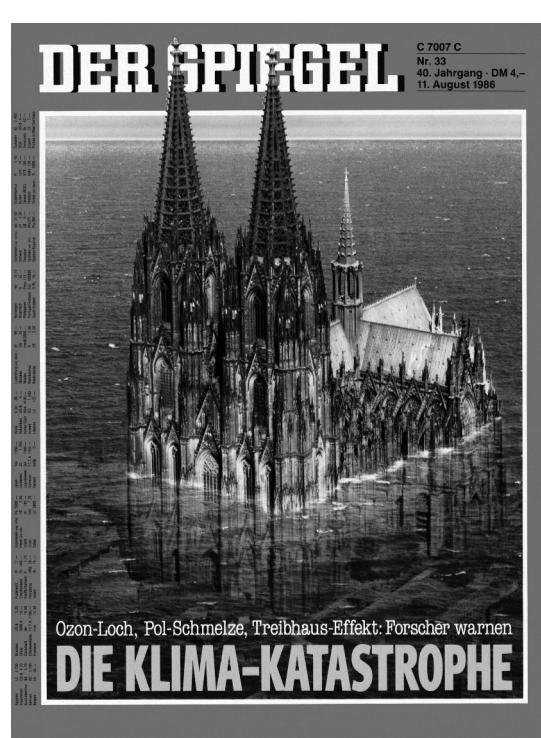
Die Positionen, um die es im Folgenden geht, sehen in solchen sehr pauschalen und universalen Erklärungsversuchen eher ein Problem als eine Lösung. Sie ersetzen deswegen die Suche nach einem alles erklärenden Prinzip durch die empirische Erforschung der Art und Weise, wie wir – also menschliche Kollektive – in konkreten historischen, sozialen und räumlichen Kontexten unser Wissen über die Wirklichkeit erzeugen, verbreiten und auch verändern. Man kann deswegen diesbezüglich von der Untersuchung gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und



## Fachbeitrag

Wissenpolitiken (vgl. Keller 2010) oder auch von der „diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit“ (Poferl 2004) sprechen.

Die erste Position lässt sich sehr grob als die wissenssoziologisch-pragmatische Gebrauchsweise des Diskursbegriffs bezeichnen.<sup>2</sup> Die bis in die Werke der Klassiker der Soziologie und deren Vorläufer zurückreichende Wissensoziologie beschäftigt sich von Beginn an mit dem Zusammenhang von individueller Bewusstseinssetigkeit bzw. Weltwahrnehmung und dem gesellschaftlich bereit gestellten Wissen. Sie fragte unter anderem danach, wie aus gemeinsamen Lebenslagen – also Stellungen in der Welt, die für eine Vielzahl von Menschen gleich sind (wie mit dem biologischen Körper als Mann/Frau umgehen zu müssen, alt oder jung zu sein, arm oder reich, aus der Stadt oder vom Lande) – gemeinsame Perspektiven auf die Wahrnehmung dieser Welt entstehen (und gesellschaftlich aufeinandertreffen). Sie interessierte sich aber auch dafür, wie das einzelne Bewusstsein sein körperliches Erleben in eine gewusste und bewusste Erfahrung übersetzt, und sich selbst dadurch auch handelnd steuert. Schließlich nehmen wir mit unseren Sinnen ja nicht einen „Apfel“ oder „meinen Freund Willy“ wahr, sondern eine solche Wahrnehmung ist schon eine geistig-körperliche basierte Syntheseleistung des Bewusstseins (und gesamten Körpers) – das aber, und das ist der entscheidende Punkt, dabei in der Regel nicht selbst erfunderisch sein muss, sondern auf das zurückgreifen kann, was der Philosoph Alfred Schütz den spezifischen gesellschaftlichen oder kollektiven Wissensvorrat nannte. Demnach orientieren sich Menschen in ihrer Wahrnehmung und ihrem Handeln an diskursiv erzeugten und zirkulierenden Interpretationen der Welt – sie werden dadurch allerdings nicht determiniert, sondern eher instruiert, ganz so, wie eine Gebrauchsanleitung nicht vorgeben kann, welchen tatsächlichen Gebrauch man von ihr bzw. einem tech-



### SPIEGEL 33/1998

Mit Hilfe der Diskursanalyse können die öffentlichen Diskurse einschlägig hinsichtlich der von Ihnen produzierten Zusammenhänge befragt werden. So eignen sich insbesondere graphische Darstellungen, Titel, sowie die dazugehörigen Artikel – auch in Ausschnitten (Diskursfragmenten). Auf diese Weise ließe sich etwa die Veränderung der Wirklichkeitswahrnehmung durch den Diskurs über den Klimawandel mit Hilfe folgender Frage thematisieren: Wann und wie erscheint ein Thema auf der Agenda? Welche rhetorischen und symbolischen Mittel werden genutzt, um es zu positionieren? Welche Akteure sind daran wie beteiligt? Welche Rolle spielen Bilder und Illustrationen? Welche Belege und Evidenzen werden genutzt? Wie?

nischen Gerät macht. Doch, wie Schütz in den 1940er Jahren schrieb, würde sich jeder Wissenschaftler in einem von anderen vorgegebenen „Diskursuniversum“ bewegen, das ihm Begriffe, Denkmöglichkeiten und -einschränkungen zur Verfügung stelle – wenn er das nicht annimme, riskiere er (oder sie) Marginalität und Ausschluss.

Die in den USA beheimatete pragmatistische Philosophie und Soziologie des frühen 20. Jahrhunderts entwickelte ganz ähnliche Konzepte und Vorstellungen. Mead, Dewey u.a. gingen von der Existenz kollektiver „Diskursuniversen“ aus. Sie prägten diesen Begriff (den Alfred Schütz später verwendete), um den kollektiv erzeugten gemeinsamen Welthorizont einschließlich der geteilten Symbolsysteme zu bezeichnen, in den Menschen sozialisiert werden und der sie zur Mitgliedschaft in menschlichen Gemeinschaften erst befähigt. In der pragmatistischen Soziologie sprachen William I. Thomas und Dorothy Thomas von der „Situationsdefinition“: Weil Menschen keine Reiz-Reaktions-Maschinen sind, müssen sie die Situationen, in denen sie sich befinden, „definieren“, sie also in ihren Bestandteilen und Möglichkeiten bestimmen. Dafür stehen ihnen viele gesellschaftliche Definitionsangebote zur Verfügung.

Gleichwohl ist nie sicher, dass die Situationsdefinitionen der unterschiedlichen Individuen, die an einer Situation beteiligt sein können, übereinstimmen. Wo der oder die eine ganz einfach nach Feuer fragt, um rauchen zu können, vermutet das Gegenüber vielleicht einen Flirtversuch. Die Ressourcen der Durchsetzung von Situationsdefinitionen sind gesellschaftlich ungleich verteilt, etwa zwischen professionellen Agenturen und ihren Klienten.

Aus der Tradition der pragmatistischen Soziologie (vgl. Keller 2012) sind zahlreiche Untersuchungen der Art und Weise hervorgegangen, wie etwa öffentliche Diskurse bzw. „public discourses“ bestimmte Sichtweisen der Welt hervorbringen, auf die gesellschaftliche Agenda setzen und in einen Wettstreit um die Definition von Situationen einbinden: zu Fragen der Ökologie, der Geschlechterpolitik, der Bestimmung von „sozialen Problemen“: Wer ist darin eingebunden? Welche Deutung der Welt wird hervorgebracht? Mit welchen argumentativen und rhetorischen Mitteln? In welchen Konstellationen und kulturellen Kontexten? Und mit welchen Folgen?

In ihrem klassischen soziologischen Werk „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ haben die Sozio-



## Fachbeitrag

logen Peter L. Berger und Thomas Luckmann vor fast 50 Jahren die Traditionen der Wissenssoziologie und der pragmatistischen Soziologie verbunden. Sie schlagen dabei einen sehr weiten Begriff des Wissens vor, der unter „Wissen“ nicht nur das versteht, was, sei es durch alltagspraktische und berufliche Erfahrung, sei es durch wissenschaftliches Forschen als Tatsachenwissen oder „positives Wissen“ bekannt und belegt ist. Vielmehr umfasst die Kategorie auch Formen des (religiösen) Glaubens oder politische Ideologien, also alle Arten von Sinnssystemen, die kommunikativ genutzt werden und sich auf Zustände oder Prozesse der Welt beziehen (etwa auch Spekulationen über außerirdisches Leben, Leben nach dem Tode und dergleichen mehr). Natürlich werden in konkreten Gesellschaften und sozialen Kollektiven sehr unterschiedliche Wissens-

formen etabliert, gegeneinander hierarchisiert, spezialisiert und in Stellung gebracht, etwa eben Glauben, Ideologie oder Moral (und Normen) gegen Tatsachenwissen. Und das ist weder konfliktfrei noch ein in all seinen Facetten kontrollierter Prozess – im Gegenteil. Das soziologische Untersuchungsprogramm, das Berger und Luckmann formulieren, besteht aus zwei Hauptfragen: Wie, durch welches Handeln, durch welche Prozesse wird in sozialen Kollektiven die Objektivität, die Gültigkeit und Verbindlichkeit einer gemeinsamen Wirklichkeit hergestellt, und wie wird dies von den Individuen subjektiv verinnerlicht, zur Grundlage des Handelns gemacht? Darauf kann es, abgesehen von ein paar sehr allgemeinen Grundmerkmalen, keine einmalige und allgemeine Antwort geben, sondern nur sehr unterschiedliche empirisch begründete Analysen – genau das, was sozialwissenschaftliche Diskursforschung dann leistet.

Man muss an dieser Stelle allerdings festhalten, dass im Werk von Berger und Luckmann nicht von Diskursen die Rede ist. Die heutige Konjunktur des Diskursbegriffs in den Sozialwissenschaften verdankt sich hauptsächlich den etwa zeitgleich zu Berger & Luckmann in den 1960er Jahren und danach vorgelegten Studien des französischen Philosophen Michel Foucault. Er definierte solche Diskurse als strukturierte Praktiken, also als ganz konkret in unterschiedlichen Äußerungen (Bücher, Reden, Zeitschriftenaufsätze) manifestiertes Tun (jeder Vortrag, jedes Buch, jeder Text, auch der vorliegende, ist Dokument einer solchen Praktik), das das hervorbringt, von dem es handelt. Damit ist ein recht komplexes Verhältnis von Denken oder Wissen und Welt bzw.

Wirklichkeit angesprochen, das hier nicht umfassend erläutert werden kann. Foucault bestreitet jedenfalls nicht, dass es so etwas wie materielle Existenz und Prozesse der Wirklichkeit gibt. Doch wie wir sie benennen und dadurch für uns erkennbar machen, ist immer ein sozialer, diskursiver Prozess der Hervorbringung. So entwirft die Psychologie ein sich wandelndes Verständnis psychologischer Prozesse, ihrer Ursachen, Erscheinungsformen und Effekte. Die Soziologie tut das ihre, die anderen Wissenschaften ebenso. Dazu wird ein bestimmtes Vokabular entwickelt, es werden institutionelle Positionen geschaffen, Verfahren der Beweisführung usw. Das ist sicherlich ein kollektiver Prozess, der nicht oder nur in extremen Ausnahmefällen von einzelnen Handeln kontrolliert wird. Doch im Ergebnis wird damit die Wirklichkeit der Welt in spezifischer (und historisch höchst veränderlicher) Weise hergestellt. Wo wir vorher für etwas keinen Namen hatten und es deswegen auch nicht ‚verwirklichen‘, also als real bestimmen konnten, sehen wir jetzt Burnout. Oder einen Ödipus-Komplex.

Die Diskursforschung zielt nicht darauf ab, zu zeigen, wo die richtige oder ‚wahre‘ Position liegt, also wie die Wirklichkeit ‚wirklich‘ beschaffen ist. Vielmehr schärft sie unseren Blick dafür, welche Verfahrensweisen wir in unseren Gesellschaften nutzen, um entsprechende Entscheidungen vorzunehmen, etwa in Gerichtsprozessen, aber auch in der Bestimmung der Risikohaltigkeit von Technologien. Sie trägt damit dazu bei, diese Verfahren nicht als selbstverständlich und in der Natur der Dinge liegend zu begreifen, sondern als auch anders mögliche historische Festlegungen, über die immer wieder Nachzudenken lohnt. Insoweit liefert sie einen Beitrag zur gesellschaftlichen „Selbstaufklärung“.

Foucault nahm dazu unterschiedliche Akzentuierungen des Diskursbegriffs vor, auch wenn er selbst sehr bald das Interesse an der Ausarbeitung solch allgemeiner Perspektiven verlor.<sup>3</sup> So betonte er im historischen Rückblick bspw., wie akademisch-wissenschaftliche Wissensordnungen sich auf sehr abstrakter Ebene über die Jahrhunderte hinweg wandelten. An anderer Stelle ging es ihm



SPIEGEL 19/2007

Mögliche weitere Fragen – insbesondere an die dazugehörigen Leitartikel: Wie und durch wen wird die Warnung intensiviert? Welche Akteure treten in Erscheinung? Worauf stützen sie ihre Argumente? Welche Wissensbestände (Faktenwissen, Zukunftsszenarien u. a.) werden wie miteinander verknüpft? Wie werden Handlungsnotwendigkeiten und -optionen konstruiert? Welche Rolle spielen Szenarien? Wie wird Verantwortung hergestellt?



## Fachbeitrag

um die innere Ordnung von Diskursen, ihre Strukturierung, etwa durch die Bereitstellung von Sprecherpositionen (akademische Ausbildungen und Grade differenzieren die Legitimität dessen, der spricht – viele Stimmen sind ausgeschlossen), oder durch Kommentare, die die intellektuelle Spreu vom Weizen trennen. Und schließlich interessierte er sich zunehmend dafür, wie insbesondere in juristischen und medizinisch-psychiatrischen Kontexten ganz unterschiedliche Diskurse aufeinandertreffen und darum ringen, ob bspw. in einer konkreten Strafsache verantwortliches und verurteilbares Handeln vorliegt, oder ein Ausdruck von Wahnsinn und Trieben. Das hat bekanntlich sehr divergente juristische Folgen und ist bis heute, ergänzt um die Neuroforschung, ein wichtiges Einsatzfeld des gesellschaftlichen Umgangs mit Abweichungen von der Normalität.

Im Anschluss an die Arbeiten Foucaults und diejenigen der wissenssoziologisch-pragmatistischen Tradition hat sich eine breite sozialwissenschaftliche Diskursforschung entwickelt, die Fragen nach der diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit und damit zusammenhängend auch denjenigen nach ihrem Verhältnis zur individuellen Weltwahrnehmung neue Impulse gibt. Dabei kommen sowohl wissenschaftliche, religiöse oder politische Wissensfelder in den Blick wie auch das breite Feld öffentlicher, massenmedialer und internetbasierter Diskursprozesse.

Als Diskurse lassen sich nämlich ebenso die Diskussionen und Debatten im öffentlichen Raum begreifen, etwa die Auseinandersetzungen über Klimawandel und andere Umweltprobleme, über Kindesmissbrauch, angemessene Wirtschaftspolitik oder die NSA-Abhöraffäre. Das sind sicherlich nicht Diskurse im Sinne akademischer Disziplinen. Dazu sprechen hier viel zu viele Stimmen aus ganz unterschiedlichen Kontexten. Dennoch handelt es sich tatsächlich um nicht mehr und nicht weniger als eine Serie von Äußerungen, die ganz spezifische Sichtweisen von Phänomenen herstellen, vertreten und vermitteln wollen – aus welchen Gründen auch immer. Es handelt sich um Auseinandersetzungen über kollektive Situationsdefinitionen und deren Folgen.

Denn keineswegs sind Diskurse nur ‚bloßes Gerede‘. Vielmehr setzen sie Ressourcen ihrer Erzeugung voraus, und sie haben auch Effekte, etwa wenn Gesetze entstehen oder politische und organisatorische Maßnahmen getroffen werden. Wobei in Rechnung gestellt werden sollte, dass die Effekte nicht notwendig mit den Zielen übereinstimmen. Zu den wichtigsten Diskuseffekten gehört sicherlich auch die Art und Weise, wie wir uns selbst verstehen, welche Freuden, Sorgen und Nöte uns in unserem Alltag begleiten. Es geht dabei nicht um die in der Medien- und Kommunikationsforschung untersuchte Frage nach direkten Reaktionen auf Gesehenes, Gehörtes oder Gelesenes. Wir wissen, dass Menschen einer Vielzahl von Diskursen ‚ausgesetzt‘ sind, und das sie natürlich auch noch ganz andere Kommunikationsbeziehungen in ihrem Umfeld haben. Doch tragen Diskurse durchaus zu einer allmäßlichen Verschiebung unserer Identitäten bei, etwa dann, wenn Väter beginnen, sich an der konkreten Kindererziehung zu beteiligen (oder darüber nachdenken), wir die Verpflichtung empfinden, unsere Kinder frühestmöglich zu ‚fördern‘, oder wir darüber nachdenken, ob das, was wir als Erschöpfung erleben, vielleicht doch schon zur Kategorie des ‚Bournouts‘ gehört (und nicht nur von letzter Woche herstammt). Und sehr viel massivere Effekte zeitigen Diskurse da, wo sie direkt in soziotechnische Infrastrukturen übersetzt werden (etwa in der Diskussion über Quotenregelungen in der Arbeitswelt oder Normierungen von und Ausstiege aus risikanten Technologien).

Auf eines muss an dieser Stelle noch hingewiesen werden. Diskurse im hier diskutierten Sinne sollte man nicht als rationales, sachverständiges Argumentieren missverstehen. Sehr viel eher handelt es sich eben um eine Serie von Äußerungen, die nebeneinander und nacheinander bestehen, und zu denen je bestimmte Sprecherinnen und Sprecher befugt sind. Das heißt nicht, dass Argumente keine Rolle spielen. Aber sie sind eingebunden in Erzählungen, Bilderfluten, rhetorische Stilmittel, Deutungsmuster aller Art. Dafür stehen in verschiedenen Gesellschaften, Kulturen, Kollektiven ganz unterschiedliche Deutungswerze zur Verfügung. Die

deutsche Vernichtung der Juden im Nationalsozialismus ist eben ein grausames Ereignis, das nur hier („bei uns“) als Teil einer Kollektivgeschichte verhandelt werden kann, aber bspw. nicht in den USA. Zwischen Ländern unterscheiden sich deswegen die Diskurslandschaften ganz erheblich. Und seit langem gibt es auch Diskursprozesse, die gleichsam transnational, als quer zu Landesgrenzen verlaufen. Wie, mit welchen Voraussetzungen und Folgen Diskurse konkret entfaltet sind – in Bildungsdebatten, Risikodebatten, wissenschaftlichen Teilgebieten wie der Neurowissenschaft –, das lässt sich nicht allgemein und vorweg theoretisch formulieren, sondern erfordert die Untersuchung der Einzelfälle. ◆

## Anmerkungen

- 1 Ich verzichte dabei weitgehend auf Literaturhinweise. Vgl. dazu insgesamt Keller (2011). Ausgeklammert wird auch die prominente Nutzung des Diskursbegriffs durch den Philosophen Jürgen Habermas. Dieser versteht darunter im Rahmen seiner Diskursethik eine organisierte Diskussionsveranstaltung bzw. den organisierten Austausch von Argumenten entlang spezifisch einzuhaltender Regeln der Argumentation.
- 2 De facto handelt es sich dabei um zwei in unterschiedlichen Kontexten durch das 20. Jahrhundert hindurch entwickelte Denktraditionen, die freilich von Beginn an Affinitäten und Berührungspunkte aufweisen.
- 3 In den Sozialwissenschaften sind (auch im Feld der Diskursforschung) sehr verschiedene Anschlüsse an die Arbeiten Foucaults entstanden, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.

## Literatur

- Keller, R.: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, 3. Auflage, Wiesbaden 2010.
- Keller, R.: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, 4. Aufl., Wiesbaden 2011.
- Keller, R.: Das Interpretative Paradigma, Wiesbaden 2012.
- Poferl, A.: Die Kosmopolitik des Alltags. Die ökologische Frage als Handlungsproblem, Berlin 2004.



# Wissen und Einstellungen „evidenzbasiert“ erforschen? Kritik einer spezifischen Vorstellung von politikdidaktischer Wissenschaftlichkeit

von Christian Meyer-Heidemann



*Dr. Christian Meyer-Heidemann veraltet die Professur für Politikdidaktik an der Leuphana Universität Lüneburg und ist Vorstandsmitglied der Sektion „Politische Wissenschaft und Politische Bildung“ in der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft.*

Wissen allein – wer wollte das bestreiten – reicht nicht aus, um im umfassenden Sinne als gebildet zu gelten. Wer beispielsweise die ersten 20 Artikel unseres Grundgesetzes auswendig gelernt hat und somit weiß, was in den einzelnen Artikeln steht, muss nicht zwangsläufig eine demokratische Grundhaltung, die einen gebildeten Menschen auszeichnet, angenommen haben. Es ist wohl ein zustimmungsfähiger Allgemeinplatz, dass politische Bildung eben nicht nur Wissen vermitteln, sondern sich gleichermaßen an die politischen Einstellungen der (zukünftigen) Bürger/innen richten soll. Denn politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und die Motivation, sich dieser

Fähigkeiten auch situativ angemessen zu bedienen, gehören zu den unhintergehbaren Zielen einer politischen Bildung, die den Begriff der *Bildung* in seiner originären Bedeutung ernst nimmt. Damit Jugendliche sich tatsächlich politisch bilden können, sollten sich zwei gewichtige Anliegen der politischen Bildungsbemühungen, nämlich die Vermittlung von Wissen und die Förderung freiheitlich-demokratischer Einstellungen, in einer gewissen Balance befinden.

Für die schulische *Politische Bildung* sind Wissen und Einstellungen von Schüler/innen von besonderer Bedeutung, um den Sinn des Schulfaches und die Ziele des Lernens zu beschreiben. In der politikdidaktischen Diskussion der letzten Jahre ist jedoch das Verhältnis dieser beiden Aspekte in eine Schieflage geraten. Durch eine einseitige Schwerpunktsetzung entstand verschiedentlich der Eindruck, dass sich das Kernanliegen *Politischer Bildung* auf eine Wissensvermittlung reduzieren ließe und dass dieses vordringliche Ziel allenfalls durch „weiche Faktoren“ wie etwa die Förderung freiheitlich-demokratischer Einstellungen zu ergänzen sei. Zu dieser Gewichtsverlagerung trugen die bildungspolitischen Bestrebungen bei, den *Output* von Lernprozessen messbar zu machen und schulische Bildungsergebnisse zu standardisieren. Auf der Grundlage eines aus der Psychologie entstammenden Kompetenzbegriffes (Weinert) wurde es zum Credo der „Empirischen Wende“, dass Kompetenzen eben nicht nur begründet zu formulieren seien, sondern dass vor allem der tatsächliche Kompetenzerwerb *empirisch* zu überprüfen sei.

Im Zuge der „Kompetenzorientierung“ haben sich die politikdidaktischen Forschungszugänge zum Wissen und zu

den Einstellungen von Schüler/innen neu ausgerichtet. Diese Entwicklung hängt eng mit einer zentralen Forderung zusammen, die in den letzten Jahren immer wieder erhoben wurde: Politikdidaktische Forschung soll „evidenzbasierte“ Ergebnisse für die *Politische Bildung* liefern. Doch was ist mit diesem merkwürdigen Begriff „evidenzbasiert“ eigentlich gemeint?

*„Es geht im Zentrum um die Frage, ob und wie es gelingt, Evidenz hinsichtlich der Wirksamkeit pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen zur Verfügung zu stellen, um diese in datengestützte Entwicklungskreisläufe der Unterrichts-, Schul- und Bildungsqualität einspeisen zu können.“  
(DGfE-Sektion Empirische Bildungsforschung 2013, S. 12)*

Hans Anand Pant, Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das von der Kultusministerkonferenz mit der Operationalisierung, Normierung und Überprüfung der länderübergreifenden Bildungsstandards beauftragt wurde, klärt auf: „Evidenz“ wird im Kontext der Bildungsforschung als empirisch erbrachter Nachweis der Wirksamkeit von pädagogischem Handeln oder von veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen verstanden. Dass der Begriff „evidenzbasiert“ ursprünglich der Medizin entstammt und sich dort auf die Wirksamkeit von Therapien bezieht, passt sehr gut zu dem hier vorgetragenen szientistischen Wissenschaftsverständnis. Man beachte nur die Begrifflichkeiten, die „das neu geschaffene deutsche Wortungetüm einer evidenzbasierten Bildungsforschung“ (Jornitz 2008, S. 207) mit sich bringt: Pädagogisch-didaktische Fragen menschlicher Bildung sollen durch das Einspeisen von Maßnahmen in „datengestützte Entwicklungskreisläufe“ beantwortet werden. Diese technische Vorstellung basiert augenscheinlich auf der Annahme, dass sich eindeutig kausal bestimmen lässt, wie sich bestimmte Maßnahmen auf die Bildung von Heranwachsenden auswirken.

Diejenigen Politikdidaktiker/innen, die mit der Absicht angetreten sind, ihre eigenen Forschungsergebnisse auf „Evidenz“ zu basieren, orientieren sich an diesem szientistischen Wissen-



## Fachbeitrag

schaftsverständnis. Sie erheben für ihre eigene empirische Forschung den Anspruch, dass sie sich – ganz im Gegensatz etwa zu normativen, interpretativen oder hermeneutischen Ansätzen der Politikdidaktik – durch den strengen Maßstab *echter Wissenschaftlichkeit* auszeichne.

*„Die spezifizierende Konstruktion des ‚evidence-based‘ kennzeichnet dann implizit den Vorwurf, dass ‚die anderen‘ keine stichhaltigen, eben evidenten Forschungsergebnisse liefern und allein die evidente Bildungsforschung als ernstzunehmende Wissenschaft auftritt. Der Weizen trennt sich von der Spreu.“*

(Jornitz 2009, S. 69)

Die Exaktheit der Forschungsergebnisse nach naturwissenschaftlichem Vorbild, die bevorzugt in Form quantitativer Daten bis zur zweiten Nachkommastelle genau angegeben werden, soll den wissenschaftlichen Anspruch der Forschungsvorhaben unterstreichen. In der „evidenzbasierten“ politikdidaktischen Forschung wird das Kriterium der „Wissenschaftlichkeit“ jedoch auf die Erfüllung der Gütekriterien der Empirischen Sozialforschung verengt. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von „Wissenschaftlichkeit“ wird einsichtig, warum mit dem „empirischen Aufbruch einer neuen Generation von Politikdidaktiker/-innen“ die Hoffnung auf die lange ersehnte „Anpassung an wissenschaftliche Standards“ (Manzel 2012) verbunden wird. Das Kriterium *echter Wissenschaftlichkeit* wird vor allem in der methodisch kontrollierten Modellbildung und der Bereitstellung von „empirisch validierten“ Wirkungsstudien gesehen.

Die angeblichen Defizite an „Wissenschaftlichkeit“ in der Politikdidaktik werden vor allem an der vergleichsweise niedrigen Ressourcenausstattung und der im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken geringeren Sichtbarkeit in Peer-Review-Zeitschriften zur Bildungsforschung festgemacht. (Manzel 2012, S. 150) Dies verstärkt den Eindruck, dass das oberste Ziel, die Politikdidaktik endlich an *echten* wissenschaftlichen Standards auszurichten, durch die Erfüllung bildungspolitischer Erwartungen motiviert ist.

*„Die Bildungspolitik erwartet von der Politikdidaktik deutlichere Anstrengungen in der Forschung. Das Fach ist noch nicht in den Kreis der Kernfächer aufgenommen. Forschungs-Visibility ist nicht erreicht. [...] Die Fragen der Leistung in einem Fach, um die es der Bildungspolitik geht, lassen sich nicht mit qualitativer, sondern mit quantitativer bzw. experimenteller Forschung beantworten.“*

(Weißeno 2012, S. 124)

Georg Weißeno verlangt, die bildungspolitisch erhobene Forderung nach „evidenzbasierter“ Forschung konsequent umzusetzen. Für Weißeno lässt sich offenbar die Frage nach den angemessenen Forschungsmethoden durch die bildungspolitischen Vorgaben gleich mit beantworten. Warum diese originär *wissenschaftliche* Methodenfrage nicht im wissenschaftlichen Diskurs, sondern von der Bildungspolitik beantwortet werden soll, bleibt jedoch unklar. Die Ersetzung der wissenschaftstheoretischen durch eine bildungspolitische Begründung macht es leicht, qualitativen, interpretativen und hermeneutischen Forschungsansätzen, die eine Quantifizierung nicht leisten, ihre Wissenschaftlichkeit abzusprechen. Oder diesen Zugängen wenigstens vorzuhalten, durch ihre nicht messbaren Postulate schon lange nicht mehr *state-of-the-art* zu sein.

Obwohl eine grundlegende Diskussion über die Forschungsmethoden der Politikdidaktik und ihr Verhältnis zueinander sicherlich geboten ist, soll an dieser Stelle kein neuerlicher Methodenstreit entfacht werden. Entscheidender ist, dass die angestrebte „Evidenzbasierung“ unbestreitbare – und vielleicht auch unbeabsichtigte – Nebenfolgen für die politikdidaktische Schwerpunktsetzung und den konkreten schulischen Unterricht hat. Auch wenn von allen Seiten immer wieder beteuert wird, wie wichtig die motivationalen, volitionalen und sozialen Dimensionen des Weinert'schen Kompetenzbegriffs seien, so muss doch festgehalten werden, dass den kognitiven Kompetenzmerkmalen in den letzten Jahren die größte Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dies ist im Zeitalter der Kognitionswissenschaften sicherlich kein Zufall: Auswirkungen pädago-

gischer und bildungspolitischer Maßnahmen auf die kognitiven Kompetenzen von Schüler/innen lassen sich noch am ehesten nachweisen, da sich die kognitive Kompetenzdimension am leichtesten methodisch operationalisieren lässt.

Durch den Anspruch der empirischen „Evidenzbasierung“ und das Kriterium einer möglichst exakten Verifizierbarkeit der Forschungsergebnisse werden daher ganz bestimmte Formen von Wissen begünstigt.

*„Inzwischen scheint es Konsens zu sein, dass es bei den großen internationalen Studien wie PISA nicht um die Messung der Qualität des Bildungssystems geht, sondern darum, bestimmte Formen von Wissen anderen Formen gegenüber zu bevorzugen und in die nationalen Schulsysteme zu bringen.“*

(Ladenthin 2012, S. 14)

Es ist eine Folge der „evidenzbasierten“ Bildungsforschung, dass durch das Kriterium der Evidenz diejenigen Wissensformen begünstigt werden, die sich mit den zugrunde gelegten Methoden am besten messen lassen. Während sich so genanntes Faktenwissen leicht operationalisieren und sich dessen Erwerb exakt feststellen lässt, gestaltet sich dieses Vorhaben beispielsweise für ein praktisches Know-how oder eine auf Erfahrung beruhende Menschenkenntnis schon deutlich schwieriger. Wie sich dann noch „evidenzbasierte“ Aussagen über die Wirkung pädagogischer Maßnahmen auf die wohl kaum operationalisierbaren Einstellungen von Jugendlichen treffen lassen sollen, bleibt ungeklärt.

Nun wäre es geradezu unfair, den an einer „Evidenzbasierung“ interessierten Politikdidaktiker/innen zu unterstellen, dass sie die Förderung von Einstellungen und Motivationen als Ziele *Politischer Bildung* nicht anerkennen würden. Gleichwohl sorgt ihr Verständnis von vermeintlich *echter* „Wissenschaftlichkeit“ dafür, dass die Einstellungen von Schüler/innen nur in einer ganz bestimmten Weise erfasst werden. Denn gemäß dem szientistischen Ideal von „Wissenschaftlichkeit“ wird versucht, Lernvorgänge ausschließlich anhand von Daten zu erforschen. Eine Folge: Dasjenige pädagogische Handeln, das nach bisheriger Erfahrung von



Lehrer/innen zur Förderung von freiheitlich-demokratischen Einstellungen der Lernenden beiträgt, für das sich jedoch keine datenbasierte „Evidenz“ der Einstellungsänderung herstellen lässt, wird sorgsam aus einer „evidenzbasierten“ Wissenschaft herausgehalten. Denn:

*„Etwas gilt als evident, wenn es nicht erklärt oder begründet werden muss, sondern sich von selbst versteht. Hier steht nicht die Person, die spricht, für die Authentizität des Gesprochenen ein, sondern die Aussage selbst besitzt die Eigenschaft des Augenscheinlichen.“*

(Jornitz 2008, S. 206)

Damit etwas als evident ausgewiesen werden kann, muss es sich von selbst verstehen und über jegliche Deutungsmöglichkeit erhaben sein. Jedoch sind die Einstellungen von Lernenden nur in den seltensten Fällen ohne einen konkreten Bezug zu ihrer eigenen Person verständlich. Die komplexen Vorgänge des Lernens verstehen sich gerade nicht von selbst und sie sind daher auch als reine „Performanz“ (Manzel 2013, S. 212) nicht feststellbar. Vielmehr gilt es, die politischen Lernvorgänge, die sich eben nicht von selbst verstehen, in ei-

nen politikdidaktischen Interpretations- und Verstehensprozess einzubeziehen. Hierfür sind hermeneutische Methoden einer interpretativen Unterrichtsforschung gefragt.

Entgegen dem Anspruch einer anschlussfähigen „Evidenzbasierung“ sollten die Unterschiede der *Politischen Bildung* gegenüber den übrigen Fächern hervorgehoben und die Verschiedenartigkeit von Wissen in den jeweiligen Domänen ins Bewusstsein gerufen werden. Politisches Wissen lässt sich – wenn man über ein reines Faktenwissen hinausgeht – nicht nach naturwissenschaftlichen Exaktheitskriterien feststellen. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, verschiedene Wahrnehmungen und Deutungen der politischen Wirklichkeit auf ihre Plausibilität und Komplexität hin zu vergleichen und ihre eventuellen Widersprüchlichkeiten im Lernprozess aufzuzeigen. Das *best-account*-Prinzip (Taylor 1996, S. 115 ff.) bietet hierzu ein phänomenologisch-hermeneutisches Kriterium politischen Wissens (Meyer-Heidemann 2014).

Insbesondere für die Erforschung von Einstellungen kommt es darauf an, mit welcher eigenen wissenschaftlichen Einstellung wir diesen auf die Spur kom-

men wollen. Welche Folgen ein konkretes pädagogisches Handeln auf die politischen Haltungen und Motivationen von Jugendlichen hat, lässt sich nicht allgemeingültig in der Herangehensweise eines Technikers mit dem starren Lineal der „Evidenz“ messen. Die politikdidaktische Forschung täte gut daran, den Akteuren der Bildungspolitik und den Lehrer/innen der *Politischen Bildung* nicht „Evidenz“ zu suggerieren, wo die zu klärenden Fragen alles andere als „evident“ sind. ◆

## Literatur

- DGF-E-Sektion Empirische Bildungsforschung: Tagungsband, Dortmund 2013, online unter: <http://aepf2013.de/assets/Abstrakt-band.pdf>.
- Jornitz, S.: Evidenzbasierte Bildungsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz 2/2009, S. 68-75.
- Jornitz, S.: Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. In: Die Deutsche Schule, 2/2008, S. 206-216.
- Ladenthin, V.: Lernen – Lehrplan – Lehre. Zur Rekonstruktion pädagogischer Grundbegriffe. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/2012, S. 14-29.
- Manzel, S.: Performanz im Politikunterricht – Theorieansätze und Entwicklungstrends zum professionellen Lehrer/innenwissen und Unterrichtshandeln. In: Hufer, K.-P./Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung aus Profession. Verständnisse und Forschungen, Bonn 2013, S. 203-216.
- Manzel, S.: Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? Zum empirischen Aufbruch einer neuen Generation von Politikdidaktiker/-innen. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 1/2012, S. 143-154.
- Meyer-Heidemann, Ch.: Selbstbildung und Bürgeridentität. Politische Bildung vor dem Hintergrund der politischen Theorie von Charles Taylor, Schwalbach/Ts 2014.
- Taylor, Ch.: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt/M. 1996.
- Weißeno, G.: Zum Stand empirischer politikdidaktischer Forschung. In: Juchler, I. (Hrsg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2012, S. 115-126.



Als Folge der „evidenzbasierten“ Bildungsforschung werden diejenigen Wissensformen begünstigt, die sich mit den zugrunde gelegten Methoden am besten messen lassen. So genanntes Faktenwissen ist schließlich leichter zu operationalisieren als praktisches Know-how oder eine auf Erfahrung beruhende Menschenkenntnis.

Bildquelle: Lupo / pixelio.de



# Der soziale Hintergrund und politische Bildung als Einflussfaktoren politischer Partizipation von Jugendlichen

von *Holger Onken* und *Dirk Lange*



*Holger Onken* arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er hat dort zum Thema Parteien und Partiensysteme promoviert. Weitere Forschungsinteressen sind insbesondere politische Partizipation und Wirtschaftspolitik.



*Dirk Lange*, Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover. Er ist Bundesvorsitzender der DVPB und Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie.

Der Beitrag untersucht die Zusammenhänge zwischen dem sozialen Hintergrund Jugendlicher und ihrer Bereitschaft zur politischen Partizipation. Weiterhin wird gefragt, welche Wirkung der Politikunterricht auf die Bereitschaft/Häufigkeit von Schüler\_innen hat, sich an Wahlen zu beteiligen bzw. sich politisch oder zivilgesellschaftlich zu engagieren. Die Untersuchung basiert auf einer Befragung von 1153 Schüler\_innen und 75 Politiklehrer\_innen, die 2012 durchgeführt wurde.

## 1. Einführung

Ein zentrales Ziel der politischen Bildung ist die Förderung einer Einstellung, die der politischen Mündigkeit der Bür-

gerinnen dient. Im politischen Unterricht soll den Schüler\_innen die Fähigkeit vermittelt werden, sich selbst in einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft zu verorten, die eigene Interessenlage zu erkennen, eine eigene Meinung zu entwickeln und diese in den politischen Diskurs einzubringen. Dies mündet im Idealfall in einem partizipatorischen Demokratieverständnis, nach dem sich die Bürger\_innen aktiv an politischen Prozessen beteiligen. Dabei sollte die politische Bildung bei Konzepten, die eine Steigerung des zivilgesellschaftlichen Engagements und der politischen Partizipation zum Ziel haben, nicht den Eindruck erwecken, eine politische Beteiligung müsse in einer konfliktfreien Sphäre stattfinden (Haus 2010). Das Austragen politischer Kon-

flikte und Verhandlungen zwischen unterschiedlichen Akteuren mit verschiedenen Interessen über einen Konsens sind vielmehr Bestandteil einer pluralistischen Demokratie.

Als Motivation für ein bürgerschaftliches politisches Engagement kommen sowohl individuelle und kollektive Interessenlagen als auch Gemeinwohlorientierung infrage. Eine empirische Studie aus Sachsen-Anhalt zeigt auf, dass Schüler\_innen zwischen 14 und 18 Jahren Interessengegensätze überwiegend als nicht legitim ansehen. Fast 75% der Befragten stimmen der Aussage zu, „die Interessen des ganzen Volkes sollten immer über den Interessen der Einzelnen stehen“ (Pfaff 2003, S. 196f). Zu dieser Sichtweise passt auch die Einschätzung einer Mehrheit, welche Funktionen politische Institutionen erfüllen sollten: 2/3 der Befragten Jugendlichen sind der Auffassung, dass die Opposition die Regierung nicht kritisieren, sondern vielmehr unterstützen sollte. Eine Mehrheit von knapp 60% ist zudem der Ansicht, dass die Regierung von Experten und moralischen Führern geleitet werden sollte, nur 40% sehen diese Aufgabe bei gewählten Abgeordneten besser aufgehoben ist (ebd., S. 197).

Grundlagen des politischen Handelns und damit der Bereitschaft zu einem zivilgesellschaftlichen oder politischen Engagement werden im Jugendalter gelegt. Das gilt auch für die Haltung gegenüber politischen Institutionen sowie die Einschätzung ihrer Bedeutung und Funktionen. In dieser Lebensphase entsteht das politische Bewusstsein auf dem die Handlungsmuster beruhen (vgl. Reinders 2001).

Wie ist es heute um die Bereitschaft Jugendlicher, sich politisch zu beteiligen, bestellt? In einer sozial und kulturell vielschichtigen Gesellschaft stellen sich zudem Fragen danach, welche Fak-



toren die Partizipationsbereitschaft beeinflussen und welche Rolle die politische Bildung dabei spielt. Die Shell-Jugendstudien zeigen auf, dass das politische Interesse unter Jugendlichen langfristig zurückgeht. Seit 1991 (57%) ging der Anteil der Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren, die ein politisches Interesse bekundeten, zurück auf 40% in 2010 (vgl. Schneckloth 2010). Ein hohes politisches Interesse an politischen Fragen führt zu einer höheren Bereitschaft zu einer politischen Partizipation aber auch zu einem erhöhten zivilgesellschaftlichen Engagement (vgl. Kunz/Gabriel 1999). Bei der Frage, welche Faktoren das Interesse an politischen Vorgängen und in der Folge die politische Partizipationsbereitschaft beeinflussen, zeigt sich der stärkste Zusammenhang bei dem formalen Bildungsgrad. Ein hoher formaler Bildungsgrad hat eine höhere Partizipationsbereitschaft zur Folge (vgl. Lange/Onken/Slopinski 2013). Durch den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungskarriere könnte sich bei sozial benachteiligten Schüler\_innen eine „Partizipationslücke“ entwickeln. Eine solche Lücke lässt sich bereits im langfristigen Vergleich aufzeigen. Die zentrale Frage ist an dieser Stelle, wie groß sie ist und vor allem: ob sie sich weiterhin vergrößert.

In der Bundesrepublik waren bis in die 1980er Jahre gesellschaftliche Großgruppen über tradierte Handlungsmuster in hohem Maße in das politische System eingebunden. Diese Handlungsmuster entwickelten sich im Wesentlichen aus dem sozialen Hintergrund der Bürger\_innen. Die politische Partizipation – das gilt für die Wahlbeteiligung und das persönliche Engagement – war weniger stark vom sozioökonomischen Status und dem Bildungsgrad abhängig. Insbesondere die Wahlbeteiligung war insgesamt deutlich höher. Sie lag bei den Bundestagswahlen zwischen 1972 und 1983 stets über 89% und ist seitdem deutlich rückläufig, wenn auch mit einigen Schwankungen. Bei der Bundestagswahl 2009 gab es mit einer Beteiligung von 70,8% einen neuen Tiefstand. Nicht nur die Parteien haben an Bindungs- und Mobilisierungspotenz eingebüßt, auch die Kirchen und die Gewerkschaften haben erheblich an Mit-

gliedern und Einfluss verloren. Diese Entwicklungen deuten darauf hin, dass die traditionellen gesellschaftlichen und politischen Mechanismen für die Einbindung der Bürger\_innen in das demokratische gesellschaftlich-politische System erheblich an Wirkungskraft verloren haben. Die Sozialisationswirkungen der gesellschaftlichen Organisationen, der Parteien, der Kirchen, der Gewerkschaften und der meisten anderen Verbände schwächen sich ab. Dadurch könnten die Bedeutung und die Verantwortung der politischen Bildung noch zunehmen.

## 2. Empirische Analyse

Die Daten für die folgende Analyse wurden Rahmen des Projektes „Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen“ erhoben (Lange/Onken/Korn 2013). Das Projekt ist in Zusammenarbeit des Instituts für Politische Wissenschaft der Leibniz Universität Hannover mit der Friedrich Ebert Stiftung durchgeführt worden. Die Erhebung wurde zwischen Mai und Juli 2012 durchgeführt. Es wurden 1153 Schüler\_innen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren befragt.

### 2.1 Sozialer Hintergrund und Partizipationsbereitschaft

Welche Faktoren wirken auf die Bereitschaft Jugendlicher ein, politisch zu partizipieren? Für die Untersuchung dieser Frage wurde ein Index zur Partizipationsbereitschaft entwickelt, in den verschiedene Komponenten einfließen. Dazu gehören das allgemeine politische Interesse, die Bedeutung, die einer Teilnahme an Wahlen zugesprochen wird, und die Wertschätzung, die die Jugendlichen einem politischen bzw. zivilgesellschaftlichen Engagement beimessen. Ein zivilgesellschaftliches oder soziales Engagement entspricht natürlich nicht einem originär politischen Engagement. Jugendliche, wie auch Erwachsene, die in zivilgesellschaftlichen Organisationen aktiv sind, weisen auch ein überdurchschnittliches Interesse an Politik und

eine höhere politische Beteiligungsbereitschaft auf (vgl. Kunz/Gabriel 1999). Eine differenziertere Erfragung nach zivilgesellschaftlichem und politischem Engagement war im Rahmen der Erhebung nicht realisierbar (Näheres hierzu in Lange/Onken/Korn 2013). Auf Grundlage der Indizierung wurden drei Gruppen gebildet, die sich im Hinblick auf ihre Partizipationsbereitschaft unterscheiden. Wir untersuchen anhand dieser Differenzierung zunächst, wie sich die Bildungsabsichten der Schüler\_innen auswirken. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen, die ein Studium anstreben und solchen, eine Berufsausbildung zum Ziel haben.

Tabelle 1: Bildungsziel und Partizipationsbereitschaft

	Studienabsicht	Keine Studienabsicht
Partizipationsbereitschaft hoch	38%	17%
Partizipationsbereitschaft mittel	54%	44%
Partizipationsbereitschaft gering	8%	39%
N = 975	526	449

Quelle: Eigene Erhebung

38% der Schüler\_innen, die beabsichtigen nach der Schule ein Studium aufzunehmen, weisen eine hohe Partizipationsbereitschaft auf. Unter denjenigen, die eine Berufsausbildung anstreben sind es dagegen nur 17%. Umgekehrt verhält es sich bei einer geringen Bereitschaft zur Partizipation. Hier ist das Verhältnis sogar noch deutlicher: Nur 8% der Schüler\_innen, die ein Studium planen, zeigen eine geringe Partizipationsbereitschaft; bei Jugendlichen ohne Studienabsicht sind es dagegen 39%. Bei der Bewertung dieser Zusammenhänge sollte beachtet werden, welche Faktoren die Wahl des Bildungsganges beeinflussen. Dabei zeigen die erhobenen Daten, dass der berufliche Hintergrund und die Einkommenssituation des Elternhauses von zentraler Bedeutung sind. Jugendliche aus Haushalten denen ein Einkommen von 3.000 Euro und mehr zur Verfügung steht, beabsichtigen zu 69% ein Studium aufzunehmen. Unter denjenigen, deren Elternhaus über 1000



## Fachbeitrag

bis 2000 Euro verfügt, sind es nur 44%. Schüler\_innen, die angeben, aus einem Arbeiterhaushalt zu stammen, planen nur zu 38% ein Studium. Bei einer nach Berufsgruppen differenzierten Betrachtung des Elternhauses ist die Studienabsicht bei dem Nachwuchs aus Beamtenhaushalten am höchsten (75%), bei Angestellten 66% und bei Selbständigen 57%.

Bei der Einschätzung der Bedeutung einer Teilnahme an Wahlen wird der Zusammenhang zur Bildungsabsicht noch deutlicher als bei dem Partizipationsindex. Nur 4% der Schüler\_innen, die beabsichtigen ein Studium aufzunehmen, halten eine Beteiligung an Wahlen für unwichtig. Unter den Befragten, die kein Studium anstreben, sind es dagegen 34%.

Tabelle 2: Einschätzung der Bedeutung einer Teilnahme an Wahlen

	Studienabsicht	Keine Studienabsicht
wichtig	96%	66%
nicht wichtig	4%	34%
N = 1008	543	465

Quelle: Eigene Erhebung

Das Bildungsziel wirkt sich also erheblich darauf aus, ob eine Beteiligung an Wahlen für wichtig befunden wird oder nicht. Der Bildungsgang beeinflusst auch, ob Schüler\_innen sich tatsächlich an Wahlen beteiligen. Befragte, die schon einmal zu einer Wahl aufgerufen waren beteiligten sich deutlich häufiger, wenn sie ein Studium anstreben (89%) als solche, die eine Berufsausbildung zum Ziel haben (56%).

Da zum Zeitpunkt der Erhebung viele Befragte noch bei keiner Wahl abstimmungsberechtigt waren, ist die Anzahl der ausgewerteten Fälle bei der tatsächlichen Wahlbeteiligung zwar geringer als bei der Frage, wie die Bedeutung von Wahlen eingeschätzt wird. Der Zusammenhang weist eindeutig in die gleiche Richtung: Die Bildungsabsicht bzw. der besuchte Bildungsgang hat einen gewichtigen Einfluss auf die Frage, ob eine Wahlbeteiligung stattfindet oder nicht.

## 2.2 Informationsverhalten und Politikunterricht

Erkennbare gruppenspezifische Unterschiede zeigen sich auch beim Informationsverhalten. Betrachtet man wie sich die Schüler\_innen insgesamt über Politik informieren, zeigt sich, dass traditionelle Medien noch immer eine bedeutende Rolle spielen. Das Fernsehen wird mit 80% mit Abstand am häufigsten genannt, Tageszeitungen sind immerhin noch für 47% der Befragten eine wichtige Quelle für politische Informationen. Wobei sich hier deutliche Unterschiede zwischen den drei Gruppen zeigen. Nur 28% der Jugendlichen, die eine geringe Partizipationsbereitschaft aufweisen geben Tageszeitungen als wichtige Quelle für politische Informationen an, unter denjenigen mit einer hohen Bereitschaft waren es dagegen 59%. Der Politikunterricht wird von 51% der Befragten als wichtige Quelle genannt. Am häufigsten von der Gruppe mit einer mittleren Partizipationsbereitschaft (59%). Hervorgehoben werden kann auch die Abweichung zwischen den beiden Randgruppen. Schüler\_innen, die eine hohe Partizipationsbereitschaft aufweisen, informieren sich offenbar deutlich häufiger außerhalb des Schulunterrichts (nur 39% nannten den Politikunterricht als wichtige Quelle). Unter denjenigen, mit einer geringen Partizipationsbereitschaft, die Gruppe, die insgesamt am

wenigsten Quellen angab, waren es dagegen immerhin 48%.

Die Bedeutung des Internets scheint im Verhältnis zu den klassischen Medien überschätzt zu werden. Nur 42% von allen Befragten geben an, es als wichtige Quelle für politische Informationen zu nutzen. Unter Jugendlichen mit höherer Partizipationsbereitschaft steigt die Bedeutung von Internetseiten aber deutlich an. Immerhin 53% der Schüler\_innen mit einer hohen Partizipationsbereitschaft nutzen das Internet häufig als Quelle für politische Informationen. Von denjenigen die eine geringe Partizipationsbereitschaft aufweisen geben dies nur 27% an. Politisch Interessierte und Partizipationsbereite nutzen offenbar häufiger Medien, die eine eigene Initiative voraussetzen. Durch dieses Verhalten kann ein sich selbst verstärkender Effekt eintreten. Die Auseinandersetzung mit politischen Prozessen kann die Motivation einer weiteren Beschäftigung mit politischen Fragen auslösen und weiterführende Lernprozesse zur Folge haben, wodurch auch die Partizipationsbereitschaft gesteigert werden kann.

Gespräche mit politischen Inhalten innerhalb der Familie und mit Freunden werden von Jugendlichen mit einer hohen politischen Beteiligungsbereitschaft deutlich häufiger geführt als von den anderen Gruppen. Ein politisch reges privates Umfeld wirkt sich also offenbar stimulierend auf das politische Verhalten Jugendlicher aus. Das spricht dafür,

Tabelle 3: Partizipationsbereitschaft und wichtige Quellen für politische Informationen

Medium	Ges-Erg.	Geringe Partizipationsbereitschaft	Mittlere Partizipationsbereitschaft	Starke Partizipationsbereitschaft
Fernsehen	80%	67%	84%	82%
Schulunterricht	51%	48%	59%	39%
Tageszeitungen	47%	28%	48%	59%
Internetseiten	42%	27%	41%	53%
Gespräche in der Familie	27%	15%	27%	37%
Gespräche mit Freunden	17%	7%	16%	25%
Internet-Blogs	8%	6%	6%	12%
Kein Interesse an Politik	3%	14%	0%	0%
N = 1008		194	523	291

Quelle: Eigene Erhebung, Mehrfachnennungen waren möglich



dass Schüler\_innen, die kein solches Umfeld haben und überproportional häufig einen sozial nicht privilegierten Hintergrund haben, besonders auf politischen Unterricht angewiesen sind.

Aus der folgenden Tabelle geht hervor, dass ein größerer zeitlicher Umfang an Politikunterricht mit einer höheren Partizipationsbereitschaft einhergeht. Schüler\_innen die in den Genuss von mehr als zwei Stunden Politikunterricht in der Woche kommen weisen zu 41% eine hohe Partizipationsbereitschaft auf, diejenigen, die zwei Stunden und weniger in dem Fach unterrichtet werden dagegen nur zu 23%.

**Tabelle 4: Umfang des Politikunterrichts, Partizipationsbereitschaft und Einschätzung der Bedeutung einer Teilnahme an Wahlen**

	2 Stunden oder weniger	Mehr als 2 Stunden
Hohe Partizipationsbereitschaft	23%	41%
Mittlere Partizipationsbereitschaft	51%	52%
Geringe Partizipationsbereitschaft	5%	6%
N = 975	669	345
Teilnahme an Wahlen wichtig	76%	96%
Teilnahme an Wahlen nicht wichtig	24%	4%

Quelle: Eigene Erhebung, Unterrichtsstunden pro Woche

Bei der Bewertung der Zahlen muss berücksichtigt werden, dass Jugendliche, die einen höheren Umfang an Unterricht haben, oftmals ohnehin politisch interessiert sind und auf entsprechende Wahlmöglichkeiten, insbesondere an gymnasialen Oberstufen zurückgreifen. Die Daten legen jedoch nahe, dass ein zusätzliches Angebot an Politikunterricht für Schüler\_innen, die nur zwei

Stunden oder weniger unterrichtet werden, die Bereitschaft für eine politische Beteiligung steigern könnte.

### 3. Fazit

Die politische Partizipationsbereitschaft Jugendlicher hängt von zahlreichen Faktoren ab. Der Bildungshintergrund ist dabei von zentraler Bedeutung. Bei dem Verweis auf den Zusammenhang zwischen den Bildungsabsichten junger Menschen und ihrer Bereitschaft zu einer politischen Beteiligung sollte die Wirkung sozialer Faktoren auf die Wahl des Bildungsganges berücksichtigt werden. Die Wechselwirkung innerhalb des gesamten sozialen Kontextes muss bei einer Bewertung der Bereitschaft Jugendlicher sich an politischen Prozessen zu beteiligen berücksichtigt werden. Ein höherer Bildungshintergrund und ein höheres Einkommen des Elternhauses wirken sich positiv auf das Partizipationsverhalten aus. Das gilt für ein Engagement und die Wahlbeteiligung.

Auch die Ergebnisse der angesprochenen Studie aus Sachsen-Anhalt weisen darauf hin, dass verschiedene Gruppen von Jugendlichen eine unterschiedliche Politikdistanz aufweisen. Bedeutende Faktoren der politischen Sozialisation sind der politischen Bildung vorgelagert, insbesondere in familiären Kommunikationsbedingungen. Die in diesem Beitrag vorgelegten Ergebnisse weisen darauf hin, dass diese Kommunikationsbedingungen häufig von den sozialen und ökonomischen Ressourcen eines Elternhauses abhängen. Eine gruppenspezifische Betrachtung legt nahe, dass der Politikunterricht insbesondere für Schüler\_innen, die nur eine geringe Partizipationsbereitschaft zeigen, Impulse geben kann, dies zu ändern.

### Literatur

- Haus, M.: Entpolitisierter Zivilgesellschaft? Engagement und politische Partizipation. In: Widmaier, B./ Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel – Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach 2011, S. 17-30.
- Kunz, V./Gabriel, O.: Soziale Integration und politische Partizipation. In: Druwe, U./ Kühnel, S./ Kunz, V. (Hrsg.): Kontext, Akteur und strategische Interaktion, Opladen 1999, S. 47-74.
- Lange, D./Onken, H./Slopinski, A.: Politisches Interesse und Politische Bildung. Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener, Wiesbaden 2013.
- Lange, D./Onken, H./Korn, T.: Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen, Berlin 2013.
- Pfaff, N.: Wege der politischen Bildung und Sozialisation von Jugendlichen. Befunde aus der Studie „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 2/2003, S. 195-208.
- Reinders, H.: Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit, Opladen 2001.
- Schneekloth, U.: Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland (Hrsg.), Jugend 2010, Frankfurt a. M. 2010, S. 129-164.



# DIDAKTISCHE WERKSTATT

## Position beziehen! Einstellungsförderung durch „politisch-künstlerische“ Projekte

von *Karsten Biermann* und *Ann-Christin Jessen*  
– Internationale Bildungsstätte Jugendhof Scheersberg –



*Karsten Biermann* ist Direktor der Internationalen Bildungsstätte Jugendhof Scheersberg. Als Projektleiter in der Politischen Bildung entwickelte er den Ansatz der Verknüpfung von politischer und kultureller Bildung für den Bereich der Extremismus-Prävention.



*Ann-Christin Jessen* erhielt ihren Master of Education an der Universität Flensburg. Sie schrieb ihre Abschlussthesis zum Thema „Chancen und Risiken von ästhetischen/gestalterischen Prozessen in der Geschichtsvermittlung“ und griff hierbei Praxiserfahrungen aus ihrer Anstellung als Projektassistentin im Bildungspolitischen Bereich in der Internationalen Bildungsstätte Jugendhof Scheersberg auf.

### Einleitung

Zusätzlich zu den Kenntnissen über politische Entscheidungsabläufe und dem Wissen über gesellschaftspolitische Zusammenhänge bedarf es Mut, Entschlossenheit und Durchhaltevermögen, um sich an langwierigen politischen Willensbildungsprozessen zu beteiligen. Dabei ist das „Sich-klar-Werden“ über die eigene Haltung zu einem Sachverhalt und die Fähigkeit, diese Haltung ggf. anhand anderer Impulse kritisch zu überdenken und zu aktualisieren, eine Grund-

voraussetzung für die Teilnahme an demokratischen Entscheidungsprozessen.

Im Modellprojekt „Demokratie Stärken“, das in der Internationalen Bildungsstätte Jugendhof Scheersberg durchgeführt wird, wird das Finden einer eigenen Position bzw. einer persönlichen Einstellung innerhalb eines politischen Prozesses als Kern des Bildungskonzepts gesehen.

Die persönliche Einstellung kann letztlich nicht vermittelt werden. Sie entwickelt sich in der individuellen und gemeinsamen Auseinandersetzung mit ei-



ner jeweiligen politischen Sachfrage. Um dieser Auseinandersetzung einen produktiven Raum zu bieten, verknüpfen wir Elemente der kulturellen Bildung mit den Inhalten der politischen Bildung zu einem Bildungssetting, in dem junge Menschen gute Voraussetzungen finden, um persönliche Einstellungen zu entwickeln.

Dabei setzt die Ausgangsaufgabe, einen eigenen Standpunkt künstlerisch greifbar zu präsentieren, einen wirksamen Impuls, um sich mit politischen Themen genauer auseinanderzusetzen. So können die Teilnehmenden eine ästhetische Aussage glaubhaft entwickeln und später vertreten. Nach der Festlegung des Themenrahmens gilt das didaktische Prinzip der Offenheit.

Die pädagogische Konsequenz ist ein gewisser Kontrollverlust. Es kann nicht klar antizipiert werden, welche Informationen die Teilnehmenden tatsächlich aufnehmen oder wie diese gedeutet werden. Die Teilnehmenden stehen in der Verantwortung, sich selbst über das „Richtig“ und „Falsch“ klar zu werden. Um dieser offenen Bildungssituation Struktur zu geben und Orientierung zu bieten, wird der Prozess regelmäßig gemeinsam reflektiert. Die Reflexionsphase dient auch dazu, möglicher Weise verabsolutierte Wahrheiten und Standpunkte zu hinterfragen. Der Austausch dieser Standpunkte, die Kritik an der eigenen Arbeit sowie die damit verbundene Überprüfung der eigenen Zwischenergebnisse sorgen für einen in sich stimmigen Bildungsprozesses.

Der Weg der ästhetischen Auseinandersetzung mit politischen Inhalten bietet den Teilnehmenden dabei die Chance einen Standpunkt für sich zu finden, und zwar abseits und komplementär zu einer strikt rational-wissenschaftlich korrekten Herangehensweise.

### Stationen innerhalb des ästhetisch-gestalterischen Prozesses

Als Beispiel für die Stationen innerhalb des ästhetisch-gestalterischen Prozesses stellen wir hier „Kunst Extrem“ vor, ein Kooperationsprojekt zwischen der IBJ Scheersberg und einer Schule. Es startete in der zweiten Jahreshälfte 2011, dauerte etwas mehr als ein halbes Jahr

und schloss mit der Ausstellung „Gewalt der Kritik“ ab, die am 02.03.2012 in den Räumen der Schule stattfand. Die Seminarteilnehmenden waren SchülerInnen eines 12. Jahrgangs, die sich auf fünf dreitägigen Veranstaltungen mit dem Scheersberg-Team, im Kunst-, Musik-, Geschichts- und Politikunterricht sowie während einer Berlinreise mit dem Thema „Extremismus“ beschäftigten.

### Themenkontext und Überblicksdarstellung

Zu Beginn des gestalterischen/ästhetischen Prozesses steht ein Impuls oder eine Intention, aus denen sich ein Oberthema ergibt. Dieses wird so gewählt und den SchülerInnen vorgestellt, dass es Berührungspunkte zur eigenen Lebenswelt und damit einen Anreiz zur Auseinandersetzung bietet. (vgl. Kutz 2005, S.11) Durch eine Einführung in das übergeordnete Thema erhalten die Teilnehmenden einen ersten Überblick. Ist dann das Interesse geweckt, stellen die TeilnehmerInnen selbst Fragen zu dem jeweiligen Themenkomplex. Anhand dieser Fragen ergibt sich für jeden Lernenden ein Unterthema, mit dem er oder sie sich auseinandersetzt. Nachdem die Rahmenbedingungen wie unter anderem der Faktor Zeit, die Lernerwartungen und die schulische Bewertung geklärt worden sind, startet das eigentliche Projekt. (vgl. Gautschi 2005, S. 110-111)

„Kunst Extrem“ richtete den historischen ThemenSchwerpunkt primär auf die gesellschaftlichen Umwälzungen der 68er Jahre sowie die Vor- und Folgewirkungen dieser Zeit. Die SchülerInnen erhielten die Möglichkeit, unterschiedliche Interessenströmungen innerhalb der damaligen Gesellschaft nachzu vollziehen und das breite politische Handlungsspektrum zu erörtern. Die Gründe für die Radikalisierung einer politischen Bewegung, ihr Erscheinungsbild sowie ihre Auswirkungen, aber auch das Prüfen von Alternativen standen im Blickfeld des politischen Lernens. Hierbei galt es auch, Begrifflichkeiten wie „Extremismus“ und „Terrorismus“ zu entschlüsseln.

Während der ersten Seminareinheiten in der IBJ Scheersberg und in der Schule stand der inhaltliche Einstieg in den Themenkomplex und eine erste Orientierung im Vordergrund. Da das Seminar fächerübergreifend konzipiert war, erhielten die Teilnehmenden daneben auch eine Einführung in verschiedene künstlerische Gestaltungstechniken. Weiter wurde der Themenbereich Kunst im Seminar anhand von politischen und gesellschaftskritischen Kunstwerken aufgegriffen. Im Fokus lag dabei das praktische und kreative Ausprobieren.

### Fragestellung und Recherche

Nach der Einführung wird ein Aspekt aus dem Oberthema ausgewählt, indem





## Didaktische Werkstatt

eine Fragestellung formuliert wird. Die Teilnehmenden gehen hierbei nach persönlichem Interesse und treten dann in die Phase der intensiveren Beschäftigung mit dem selbstgewählten Schwerpunkt ein. Während dieser Phase üben die Lernenden den eigenständigen Umgang mit politischen Themen, indem sie sie wahrnehmen, sich mit ihnen auseinandersetzen und eine vorläufige eigene Meinung bilden.

Im Projekt „Kunst Extrem“ hatten die SchülerInnen während einer Reise nach Berlin die Möglichkeit, vor allem verschiedene Formen der Darstellung des Politischen in der Kunst zu recherchieren, um einzelne Aspekte in ihr eigenes Werk mit einfließen zu lassen. Primär ging es aber in dieser Phase wie oben beschrieben darum, die SchülerInnen in dem recht weit gefassten Oberthema einen eigenen Interessenschwerpunkt finden zu lassen.

### Gestalterisches Werkkonzept und Umsetzung

Mit Hilfe der Rechercheergebnisse wird in der dritten Phase ein Werkkonzept erarbeitet, aus dem am Ende des Prozesses ein ästhetisch gestaltetes Objekt hervorgeht, das die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex darstellt. Abschließend ist zwar nicht zwingend eine wissenschaftlich korrekte Darstellung gefordert, dennoch benötigt das Werk eine wissenschaftliche Vorrercherche und eine Vermittlungsintention des „Schöpfers“. Hier gibt es viele Arten der künstlerischen Intentionen. Beispielsweise können Kunstwerke aufklären, Ansichten äußern, bilden, begeistern, Diskussionen anregen, erleben lassen, Fragen aufwerfen, irritieren, an Ereignisse erinnern, Meinungen machen, provozieren oder einfach unterhalten. Wichtig ist, dass das Werkkonzept auf bewussten und reflektierten Entscheidungen basiert, die vorab formuliert und skizziert werden. Das Konzept stellt quasi eine Art Gliederung der eigenen Idee dar. Diese Idee gilt es vor Beginn der gestalterischen Umsetzung noch einmal vorzustellen und mit Mitlernenden und einer Lehrperson im Rahmen einer Feedbacksituation zu diskutieren. Die anfängliche Gliederung muss nicht bis zum

Ende des Projektes bestehen, sondern ist dazu da, die eigene Idee hinsichtlich seiner Plausibilität zu prüfen (vgl. Herrmann 2005, S. 171).

Egal in welcher Form ein Konzeptfeedback stattfindet, es stellt eine wesentliche Station im beschriebenen Prozess dar; hier werden sowohl die inhaltliche als auch die gestalterische und ästhetische Stimmigkeit aufgegriffen. Neben der inhaltlichen Nachvollziehbarkeit ist die bewusste Wahl der ästhe-



tischen Gestaltungsmittel nicht zu unterschätzen, da diese ein wichtiger Teil visueller Kommunikation sind und somit ansprechend, sinnvoll und verständlich gewählt sein wollen.

Nachdem das Werkkonzept feststeht und es auf Schlüssigkeit überprüft wurde, geht es an die gestalterische Umsetzung. Die Werke dürfen verschiedenste Formen annehmen und auf jede erdenkliche Art und Weise präsentiert und inszeniert werden. Die einzige Bedingung bleibt, dass der „Künstler“ anhand bewusster inhaltlicher, ästhetischer und gestalterischer Entscheidungen agiert.

Genau in diesen Schritten wurde auch während „Kunst Extrem“ gearbeitet. Die Umsetzung des Konzeptes erfolgte in verschiedenen Formen und Intensitäten. Es gab unter anderem Malerei, Installation, Photographie, Plastik, Film

und Klangcollage. Das inhaltliche Spektrum der Unterthemen und damit der Interessen war weit gestreut.

### Präsentation und Gespräch

Der Abschluss des ästhetisch-gestalterischen Prozesses findet mit der Präsentation der Werke in Form einer Ausstellung statt. Die Werke ermöglichen eine Darstellung und Begegnung von politischen Statements. Elementarer Teil der Präsentation sind Werkgespräche zwischen den KünstlerInnen untereinander als auch mit BesucherInnen der Ausstellung.

Das gemeinsame Erstellen und Durchdenken der Präsentation in Hinblick auf eine stimmige Vermittlung des Oberthemas setzt Lernprozesse in Gang (vgl. Sauer 2007, S. 319). Lernen entsteht in dieser Phase dadurch, dass inhaltliche, methodische und gestalterische Fragen erörtert werden. Es geht um Positionierung der einzelnen Werke zueinander und damit um eine schlüssige inhaltliche Ordnung der verschiedenen Unterthemen in Bezug zum Hauptthema. Diese Elemente sollen nicht allein der Präsentation der Werke zu einer eigenen ästhetischen Wirkung verhelfen (auch wenn ein stimmiges ästhetisches Layout der Darstellung durchaus wünschenswert ist). Vielmehr unterstützen gestalterische Stilmittel die Darstellung der inhaltlichen Vermittlung. Auch Vitrinen, Absperrungen, Sockel oder Beleuchtung transportieren Informationen bezüglich der Werke und sind damit Mittel ästhetischer Kommunikation. Ebenso ist die Anordnung der Ausstellungsobjekte innerhalb der visuellen Kommunikation von Bedeutung (vgl. Hürlimann 2006, S. 64-70).

Für die Kunst-Extrem-Teilnehmenden war es ein motivierendes Ziel die eigenen Werke der Öffentlichkeit zu präsentieren. Die Aussicht auf eine direkte Anerkennung für ihre Arbeit durch kritische, fragende und lobende Rückmeldungen, fördert die Lernbereitschaft und das Engagement (vgl. Tetzlaff 2005, S. 242). Durch ihre gelungene Ausstellung „Gewalt der Kritik“ bewiesen die jungen KünstlerInnen sich selbst und den AusstellungsbesucherInnen ihre Eigenständigkeit und Gestaltungsfähigkeit.



keit. Sie stärkten ihr Selbstbewusstsein und übten sich durch den öffentlichen Diskurs in Kritik- und Reflexionsfähigkeit. (Vgl. Haist 2005, S. 285-286) Durch die persönlichen Schwerpunktsetzungen, den forschenden Konzeptansätzen und vielschichtigen Umsetzungen, waren in der Ausstellung Werke zu sehen, die nicht einfach etwas abbildeten, sondern vielmehr Emotionen und Perspektiven transportierten, Fragen aufwarfen und zu Gesprächen anregten. Die Ausstellung wurde von den SchülerInnen selbst konzipiert, gestaltet, beworben und betreut. Es gelang, eine breite Öffentlichkeit für die Ausstellung zu gewinnen.

### Schlussbemerkung

„Kunst Extrem“ war geprägt von einer enormen Gruppendynamik innerhalb der SchülerInnengruppe. Die Motivation, sich mit Geschichte, Politik, Musik und Kunst bezüglich des vorgegebenen Themenkomplexes auseinanderzusetzen, war sehr hoch. Die SchülerInnen hatten sich freiwillig für das Projekt entschieden, obwohl ihnen bewusst war, dass dies auch einen Teil ihrer Freizeit in Anspruch nehmen würde. Die intensive Beschäf-

tigung mit „Kunst Extrem“ wurde von den meisten der teilnehmenden Jugendlichen als großer persönlicher Entwicklungsschritt empfunden; auch der Lernzuwachs innerhalb der verschiedenen aufgegriffenen Lernbereiche war beachtlich.

Neben dem hier beschriebenen Projekt „Kunst Extrem“ führten wir nach diesem Muster ähnliche Projekte durch. Für den Themenkomplex „DDR: Leben im Überwachungsstaat“ war die Gestaltung auf das Medium Bild beschränkt, die Dauer des Projekts war mit insgesamt fünf Tagen wesentlich kürzer. Den Themenkomplex „Orientierung in der Modernen Welt“ behandelten wir mittels versteckten Theaters im öffentlichen Raum. Bei allen Projekten, bei denen wir kulturelle und politische Bildung miteinander verknüpfen konnten, entstand eine enorme

Gruppendynamik, die sich sehr positiv auf die Motivation der Teilnehmenden sowie auf die Qualität der Ergebnisse auswirkte. Scheinbar nebenbei eigneten sich die Teilnehmenden inhaltliche Maßstäbe an, mit denen sie Zusammenhänge kritisch einschätzen können. Am Ende des Prozesses standen eine vertiefte Fähigkeit und erhöhte Bereitschaft, Position zu beziehen.

### Literatur

- Besand, Anja (Hrsg.): Vorsicht Kunst. Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung; Bonn 2012.
- Gautschi, P.: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 2005.
- Haist, K.: Öffentlichkeit herstellen. Es muss nicht gleich das Fernsehen sein; In: Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spuren sucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2005 (S. 277-287).
- Hartung, O.: Aktuelle Trends in der Museumsdidaktik und ih-

re Bedeutung für das historische Lernen; In: Oswalt, Vadim; Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009 (S.153-173).

Herrmann, U.: Gliederung. Vom Chaos zur Ordnung; In: Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spuren sucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2005 (S.169-179).

Hürlmann, A.: Zum Umgang mit Dingwelten in der aktuellen Ausstellungspraxis. Ein Plädoyer für die Schaulust, den geduldigen Blick und die Phantasie; In: Hartung, Olaf (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik-Politik-Wissenschaft; Bielefeld 2006 (S.60-71).

Kutz, S.: Themenfindung und Arbeitsplanung. Erste Schritte zum Projekt; In: Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spuren sucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2005 (S. 11-25).

Sauer, M.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze 2007.

Tetzlaff, S.: Kreative Beiträge. In Form gebracht; In: Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spuren sucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2005 (S. 237-248).





# Zur Diskussion

## Sprache zwischen Sex und Gender: Anmerkungen zur Problematik einer gendergerechten Sprache

von Bernd Jacobi

Die letzte Ausgabe der POLIS (1/2014) hatte das Thema „Political Correctness – Ist korrekt auch immer gut?“. In seinem Beitrag „Die Debatte um das große „I““ fragte unser Autor Daniel Haufner, ob das Binnen-I als eine Art Stolperstein zum Nachdenken anregen kann. Bernd Jacobi hat nachgedacht und uns die folgenden Überlegungen geschickt.

Im Zuge Jahrzehntelanger Bemühungen um mehr Gleichheit zwischen den Geschlechtern sind auch die Genus-Sprachen, die wie das Deutsche männliche und weibliche Nomina kennen, in den Fokus einer Diskriminierungskritik geraten. Frauen seien ausgeschlossen, so nicht nur die feministische Kritik, wenn maskuline Formen verwendet werden, und dieser Ausschluss mache sie unsichtbar.

Vor den Bemühungen um eine gendergerechte Sprachreform konnte sich allerdings auch eine Frau als Bürger verstehen und war damit legitimiert, den Bürgersteig zu betreten und musste nicht auf den Bürger- und Bürgerinnensteig ausweichen. Sprachlich muss sich nur diskriminiert fühlen, wer sich dieser Inklusion verweigert; wer sich also weigert, zwischen Genus – also dem grammatischen Geschlecht – und Sexus – dem biologischen Geschlecht – zu unterscheiden bzw. wer annimmt, mit dem Genus sei untrennbar der Sexus verbunden. Dieser Nexus ist selten gegeben und besteht nicht einmal zwingend bei Personenbezeichnungen: Am weiblichen Sexus des Mädchens wird niemand zweifeln; dennoch ist es generisch, wie alle Diminutiva (also auch das Männchen) neutral – und auch das Weib ist nur sprachlich ein Neutrum.

Das in die Kritik geratene generische Maskulinum, also die verallgemeinernde Verwendung der maskulinen Form für weibliche und männliche Personen, ist zunächst sprachökonomisch sinnvoll: So gibt es beispielsweise Probleme, die Schüler unabhängig vom Geschlecht kraft ihres Schülerdaseins betreffen oder die Schüler von anderen Gruppen (beispiels-

weise Studenten) unterscheiden; muss ich wirklich immer sagen: ...die Schülerinnen und Schüler kraft ihres Schülerinnen- und Schülerdaseins betreffen? Eine Differenzierung ist erst dann nötig, wenn von Dingen die Rede ist, die speziell Schülerinnen betreffen. Und selbst hier kann es zu Problemen kommen: Will ich beispielsweise auf den größeren Schulerfolg von Mädchen verweisen, verbietet sich die naheliegende Formulierung, sie seien die besseren Schülerinnen (eine Tautologie, sind doch alle Schülerinnen Mädchen). Sie sind die besseren Schüler oder – wenn auch keine ästhetisch überzeugende Formulierung – die besseren Schülerinnen und Schüler.

Das generische Maskulinum mag dem Gleichheitsideal widersprechen und damit ungerecht sein, aber ungerecht verhalten wir uns auch umgekehrt. Andernfalls müssten wir von Katzen und Katern sprechen und dürften nicht mehr jedes samtpfotige Tier schnell als Katze titulieren; wir müssten die Muttersprache beidergen und von Mutter- und Vatersprache reden (oder von Elternsprache) – und auch das Vaterland wäre tabu. Frauen könnten keine Fußballmannschaft mehr bilden und kein herrliches Wetter genießen. Wer die Gelassenheit nicht aufbringt, dieses Ungleichgewicht zu akzeptieren, der (oder die?) möge sich damit trösten, dass im Plural alles weiblich wird, sogar der Mann: Werden diese dadurch etwa unsichtbar oder feminin?

Blendet also die Verwendung des generischen Maskulinums Frauen aus, wie vor allem von Vertreterinnen des gendergerechten Sprechens beklagt wird, und macht diese damit unsichtbar? Wohl nur, wenn Frauen sich nicht angesprochen fühlen wollen. Kam in der Vergangenheit die Rede auf Minister und dachte dabei wohl jeder eher an ein männliches Exemplar, muss dies nicht am generischen Maskulinum gelegen haben; es konnte auch dem realistischen Blick auf die politische Bühne geschuldet sein, auf der Frauen kaum vertreten waren. Seit wir eine Bundeskanzlerin haben,

ist ja auch das Kanzleramt in unserer Vorstellung nicht mehr zwangsläufig männlich besetzt – selbst dann nicht, wenn es nicht als Kanzlerinnen- und Kanzleramt bezeichnet wird. Sind in der Gesellschaft Frauen erst einmal entsprechend vertreten, müssen generische Maskulina nicht zwangsläufig mental zum biologisch männlichen Geschlecht führen – und es bedarf dann auch keiner sprachlichen Reform mehr, Frauen sichtbar zu machen. Generell sind Zweifel angebracht, ob sprachliche Reformen überhaupt die außersprachliche Wirklichkeit verändern können.

Das Beharren auf dem In-Suffix zur Kennzeichnung weiblicher Identität ist aber nicht nur aus sprachökonomischen Gründen problematisch: Wenn ich in der Grundform (jener also, die auch das Lexikon anführt) nur das männliche Exemplar erblicken mag und folglich zur Kennzeichnung des weiblichen das Suffix -in „anhefte“ (so die deutsche Übersetzung aus dem Lateinischen), dann hieße das auch, die weibliche Variante immer als „Anheftung“ der männlichen zu interpretieren (für eine emanzipierte Frau kaum akzeptabel) – vielleicht auch als „Erweiterung“: Letzteres mag schmeichelhaft, bestätigte aber umso mehr die grundlegend männliche Form.

Das Splitting und die damit verbundene Aufblähung der Sprache hat längst zu anderen Lösungsmöglichkeiten geführt: Zum Schrägstrich (Schüler\*innen) haben sich das große Binnen-I (SchülerInnen), der (mit falschem Anglizismus so bezeichnete) Gender-Gap (Schüler\_innen) bzw. das Gender-Sternchen (Schüler\*innen) gesellt. Nur sind diese Formen ohne Verrenkungen gar nicht sprachbar und in Fällen mit Umlaut nicht einmal schreibbar (wie das Beispiel Bauernkrieg deutlich macht). Sprache ist aber noch immer vorwiegend gesprochene Sprache und ihre Funktionalität muss sich vor allem am gesprochenen Wort erweisen.

Im geschlechtsneutralen Ersatz der inkriminierten generischen Maskulina scheint der Stein der Weisen zu liegen – zumindest da,

Bernd Jacobi ist Studiendirektor a.D. und zur Zeit als Dozent an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Fachbereich Didaktik der Sozialkunde tätig.

wo er möglich ist: So sprechen heute die Universitäten ihre (ehemals) Studenten nicht mehr umständlich als Studentinnen und Studenten an, sondern als „Studierende“. Ohne linguistischen Kollateralschaden ist aber auch diese Lösung verbaut: „Studierend“ ist ein Partizip Präsens, und ein solches gibt an, was gerade geschieht oder getan wird. Studierend ist der Student also nur, wenn er gerade studiert, so wie singend nur der ist, der gerade singt. Wie also ein Sänger nicht permanent ein Singender ist, so ist ein Student nicht permanent ein Studierender; auch er muss (sie natürlich auch) mal schlafen, essen und sich anderweitig beschäftigen, sofern er (oder sie) trotz Modularisierung und Bachelor- oder Masterstress noch Zeit findet.

Die Sprache hält noch weitere Fallstricke für die bereit, die sie sexualisieren: Das Pronomen wäre die nächste Baustelle. Einen Satz mit dem Fragepronomen „wer“ zu beginnen, erfordert, der traditionellen Grammatik folgend, ein weiterführendes „der“: Wer seinen Lippenstift im Bad hat liegen lassen, der möge meinen nehmen. Das Beispiel verdeutlicht, dass trotz der männlichen Sprachform unser Verständnis kaum in die falsche Richtung gelenkt wird – jedenfalls nicht, solange die Semantik (oder allgemein der Kontext) den Bezug auf eine Frau nahe legt und zur gewünschten Vorstellung führt – woraus folgt, dass diese Sprachform Frauen auch nicht zwangsläufig unsichtbar macht, genauso wenig, wie umgekehrt ein feminines Pronomen Männer ignoriert, wie das letzte Beispiel veranschaulicht: Wenn Menschen ihre Zähne putzen, muss man doch nicht zwangsläufig an Frauen denken.

Und längst ist die Debatte um weitere Geschlechter entbrannt. Wohin führt gendergerechte Sprache, wenn Intersexuelle und Transsexuelle auch Fairness einfordern und sich mit der bipolaren Einteilung der sprachlichen Welt nicht länger abfinden wollen? Mit dem noch verbleibenden Neutrum würden sie sich vermutlich diskriminiert fühlen.



# DVPB aktuell

**Impuls**  
**Termine**  
**Personen**  
**Berichte**

## Impuls

### Der „DVPB-Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien“ – Ein bildungspolitisches Instrument zur Enttarnung von Interessenten

#### Über die bedrohliche Aktualität des „Nürnberger-Trichters“

„Erste Stunde: Lobbykunde“ (Caterina Lobenstein für die Wochenzeitung ‚Die Zeit‘), „Schüler unter Einfluss – Lobbyisten im Klassenzimmer“ (Titel eines Beitrags des ZDF-Politmagazins ‚Frontal 21‘), „Einflussnahme auf Bildung: Wie Firmen und Verbände Meinungen steuern wollen“ (Süddeutsche Zeitung): Der mediale Widerhall der letzten Monate zeigt, dass die ‚Bildungsarbeit‘ von finanzkräftigen Interessenten und ihren Geschäftspartnern inzwischen auch jenseits der Lehrerzimmer und der Didaktik der Politischen Bildung als ein bildungspolitisches Problem wahrgenommen wird.

Während Schulbücher in allen Bundesländern einem ministeriellen Zulassungsverfahren unterliegen (und ihnen bei nachträglich festgestellten Mängeln die Zulassung entzogen werden kann), sind alle weiteren Unterrichtsmaterialien zulassungsfrei. Dass heute häufig in ganz anderer Form in Bildung investiert wird, als es sich Eltern und Lehrerinnen und Lehrer wünschen, liegt vor allem in diesem potentiellen Einfallstor für Lobbyisten begründet. Interessenten nehmen viel Geld in die Hand, um die ihnen genehmten Deutungen der sozialen Realität häppchenweise für die Unterrichtsfächer mit gesellschaftlichem Bezug aufzubereiten zu lassen. Durch Lobbyisten lancierte Lehr- und Lernmaterialien decken inzwischen das gesamte thematische Spektrum des schulisch vermittelten gesellschaftlichen Lernens ab. Begleitet von fragwürdigen ‚Bildungsstudien‘ der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik (die ebenfalls von Interessenten in Auftrag gegeben wurden!) sind vom Sachunterricht in der Grundschule bis in den Politik- und Wirtschaftsunterricht der gym-

nasialen Oberstufe inzwischen alle curricular relevanten Gegenstände einer entsprechenden Bearbeitung unterzogen worden. Neben einzelnen Arbeitsblättern und medialen Inhalten für das Whiteboard liegen für nahezu jede curricular definierte Unterrichtseinheit geschlossene Lehr- und Lernarrangements aus einer Hand vor, deren informativer Gehalt sich bei einer kritischen Prüfung häufig als genauso eindimensional erweist, wie die wirtschaftspolitischen Interessen des jeweils Geld gebenden Lobbyisten. Der Journalist Sebastian Kretz apostrophiert diese Art von ökonomischer und politischer Pseudobilddung als „Gehirnwäsche“.

Unter den aktuellen Bildungsbedingungen ist offensichtlich, wie verheerend sich diese gezielte Investition von Interessenten in die Meinungsbildung der Wählerinnen und Wähler von morgen auswirken muss. Denn erstens werden die Unterrichtsfächer mit gesellschaftlichem Bezug viel zu häufig fachfremd unterrichtet. Zweitens wird innerhalb der durch die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik verantworteten FachlehrerInnenausbildung häufig grundsätzlich auf einen mehrdimensionalen Zugang zu gesellschaftlichen Themen verzichtet, so dass selbst vielen für das gesellschaftliche Lernfeld ausgebildeten Fachlehrerinnen und Fachlehrern ein Problembewusstsein für Unterrichtsmaterialien fehlt, in denen z.B. einseitig einer ‚freien‘ Marktwirtschaft das Wort geredet wird. Drittens schließlich sind die durch Lobbyisten lancierten Unterrichtsmaterialien selten so klar als Interessentenmaterialien gekennzeichnet, wie das 2005 durch den Oldenburger Wirtschaftsdidaktiker Hans Kaminski editierte Lehrwerk „oec. Ökonomie“, in dem die privatwirtschaftlichen Sponsoren auf dem Buchrücken ausgewiesen



## DVPB aktuell

werden und sich in einem „Geleitwort der Initiatoren“ freimütig zu ihrenbildungspolitischen Zielen bekennen.

Im Gegenteil werden die hinter entsprechenden ‚Bildungsmaterialien‘ stehenden Interessenten häufig verschleiert. So steht hinter „Jugend + Bildung“ – einem professionell betreuten „Portal für politische, soziale und ökonomische Bildung“ – eine gleichnamige Stiftung, die auf dem Internetportal wie folgt vorgestellt wird: „Die Stiftung verfolgt gemeinnützige Zwecke. Gemeinsam mit ihren Partnern entwickelt sie kostenloses Unterrichtsmaterial und Arbeitsblätter für die Schule.“ Für Nutzer, die bei dieser prononcierten Großherzigkeit skeptisch werden, erweist es sich allerdings bar entsprechender Angaben in der maßgeblichen Rubrik („Über uns“) der Internetpräsenz ([www.jugend-und-bildung.de](http://www.jugend-und-bildung.de)) als aufwendig, in Erfahrung zu bringen, welche Interessenten hinter diesem Angebot stecken. Finanziert wird die Stiftung unter anderem durch den Gesamtverband der deutschen Versicherungen. Entsprechend klärt sich auch auf, warum „kostenlose Unterrichtsmaterialien zur Finanzbildung“ aus der Reihe „Hoch im Kurs“ auf dem Internetauftritt so prominent platziert werden und Lehrerinnen und Lehrer u. a. dazu eingeladen werden, einen Klassensatz „mit jeweils 30 Schülermagazinen und einer Lehrerbegleitbroschüre“ zu bestellen. In den als Unterrichtsmaterial getarnten Werbeheftchen der Finanzindustrie, die durch die scheinbar selbstlos handelnde Stiftung in Kooperation mit dem „Bundesverband Investment und Asset Management e.V.“ herausgegeben werden, werden Lernende unverblümmt dazu aufgefordert, später in Finanzprodukte zu investieren. Die unterrichtspraktische Aufbereitung von Themen wie der ‚Riester-Rente‘, die in entsprechenden Schüler- und Lehrerhandreichungen geleistet wird, lässt zumindest für die beteiligten Interessenten aus der Finanz- und Versicherungsbranche eine klassische Win-Win-Situation erwarten. Denn für die maßgeblichen Unternehmen ist sicherlich keine bequemere Kundenakquise vorstellbar, als durch einen Schulunterricht, in dem ei-

nerseits die Motivation zum privaten Investment systematisch gefördert wird, andererseits aber Themen wie ‚Provisionen‘ oder ‚Risiken‘ ausgeblendet oder stark vernachlässigt werden.

Als Verband, der sich der Politischen Bildung verpflichtet sieht, setzt sich die DVPB seit Jahren dafür ein, dass Unterricht mit gesellschaftlichem Bezug der Grundidee dieser Disziplin entsprechen muss. Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf, dass sie im schulisch vermittelten gesellschaftlichen Lernen in ihrer Kompetenz zur sozial reflektierten gesellschaftlichen Selbstbestimmung gefördert werden. Auf keinen Fall dürfen sie einem Unterricht unterworfen werden, der auf eine soziale Fremdbestimmung ihres Verhaltens hinausläuft. Diese Opposition gegenüber der geballten wirtschaftlichen Macht von Interessenten, die schulische Allgemeinbildung im Sinne ihrer egoistischen Motive unterwandern, stellt im Weberschen Sinne ein Bohren dicker Bretter dar.

Die Idee eines „DVPB-Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien“ erscheint vor diesem bedrohlichen Panorama als ein vielversprechender Ansatzpunkt, um das zu leisten, was ein Fachverband für Politische Bildung in der gegenwärtigen Situation leisten kann: Erstens wird die Gefahr einer Verschleierung der hinter ‚kostenlosen‘ Unterrichtsmaterialien stehenden Interessenten problematisiert. Zweitens wird von der Politik gefordert, auf dieses Problem zu reagieren, indem die Veröffentlichung von ‚kostenlosem‘ Unterrichtsmaterial an die Voraussetzung geknüpft wird, dass ‚Ross und Reiter‘ transparent ausgewiesen werden. Drittens soll der „Transparenz-Kodex“ auch unabhängig von den mit ihm verbundenen bildungspolitischen Forderungen dazu beitragen, dass ‚kostenlosem‘ Unterrichtsmaterial in der Schulpraxis mit der gebotenen kritischen Distanz begegnet wird.

Wie schon im Rahmen der Diskussion des ersten Entwurfs des „Transparenz-Kodex“ auf der Sitzung des Erweiterten Bundesvorstandes im November 2013 deutlich wurde, geht es dabei nicht darum, die Verbreitung von

entsprechendem Material zu unterbinden. Reflektiert behandelt und um in Zusammenhang mit weiteren Positionen eingesetzt, können Unterrichtsmaterialien von Interessenten (ebenso wie z.B. defizitäre Schulbücher) als eine Perspektive auf ein gesellschaftliches Thema ungemein bildungswirksam werden. Der Transparenz-Kodex ist als ein Instrument anzusehen, mittels dem denbildungspolitischen Gefahren des Lobbyismus begegnet wird, ohne dessen Existenz zu leugnen oder zu verdecken. Denn einerseits gehört Lobbyarbeit als Produkt der Organisation von Interessen notwendigerweise zur Demokratie. Andererseits muss dem Problem begegnet werden, dass sich gesellschaftliche Individualinteressen sehr unterschiedlich organisieren lassen. Gerade das Angebot an ‚kostenlosem‘ Unterrichtsmaterial dokumentiert, wie zentral dabei der Faktor Geld ist. Die Grundregel, die hinter einem als ‚kostenlos‘ offerierten Lehr- und Lernarrangement stehenden Interessenten transparent zu machen, erscheint nicht zuletzt als ein Gebot des politischen Anstands.

Nachfolgend wird der von Prof. Dr. Reinhold Hettke vorgeschlagene und auf der der Sitzung des Bundesvorstandes der DVPB am 24. Februar 2014 beschlossene „DVPB-Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien“ im Wortlaut abgedruckt. Der Bundesvorstand bemüht sich gegenwärtig, in Politik und Öffentlichkeit für den Kodex zu werben. Die Landesverbände sind ebenso dazu aufgerufen, sich für diese bildungspolitische Forderung stark zu machen. Durch die Prägnanz der vier Forderungen bietet es sich auch auf Ebene der praktischen Bildungsarbeit an, mit dem Kodex zu arbeiten. Wenn beispielsweise Schülerinnen und Schüler Lehr- und Lernarrangements aus der Reihe „Hoch im Kurs“ auf die dadurch evozierte ‚Handlungsfähigkeit‘ in Finanzangelegenheiten untersuchen und anschließend recherchieren, wer hinter dieser selektiven Informationsgrundlage steckt, wird bilanziert werden können: sie haben etwas gelernt.

*Moritz Peter Haarmann*

## Der „DVPB-Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien“ im Wortlaut

(Beschlussfassung des DVPB-Bundesvorstands vom 24. Februar 2014)

### Präambel

Die Produktion und Verbreitung von meist kostenlos angebotenen Unterrichtsmaterialien durch Dritte wie Unternehmen, Stiftungen, Verbände, Vereine, soziale Bewegungen und Interessengruppen aller Art hat sich in den letzten Jahren massiv ausgeweitet. Schulen, Lehrkräfte und Lernende sehen sich nicht nur mit einer schier unüberschaubaren Vielzahl von Angeboten konfrontiert. Vielmehr wächst auch der Druck, den hinter diesen Materialangeboten stehenden organisierten Interessen durch Themenwahl, Materialeinsatz oder Einladung Externer in die Schule und in den Unterricht nachzugeben.

Einerseits spricht grundsätzlich wenig dagegen, sich mit Lehr-Lern-Materialien, die Dritte den Schulen anbieten, im Unterricht kritisch auseinanderzusetzen. Um eine distanziert-reflektierte Grundhaltung und ein Gespür für die allgegenwärtigen Einfluss- und Manipulationsversuche entwickeln zu können, müssen die Lernenden Kompetenzen erwerben, diese am konkreten Gegenstand aufzudecken, dahinter stehende Strategien zu durchschauen und sich dagegen zu schützen. Dies gelingt nur durch den methodisch angeleiteten Umgang damit.

Andererseits sind die finanziellen und personellen Ressourcen, die Machtpotenziale und die Zugangschancen zu Politik und Massenmedien sehr ungleich verteilt. Dies zieht auch eine strukturelle Asymmetrie hinsichtlich der Einflussnahme gesellschaftlicher Gruppen und Lobbyorganisationen auf das Bildungssystem nach sich, die sich im Materialangebot manifestiert. Während die einen über keinerlei Mittel und Personal verfügen, stehen anderen Millionenbeträge und professionelle Lobbyisten zur Verfügung. Deshalb brauchen die Lernenden Informationen darüber, wer ein Angebot in Verkehr bringt und wer es finanziert, beispielsweise über einen Direktlink zu Finanzierungsdaten auf der Homepage der anbietenden Organisation.

Schließlich gehört es zum professionellen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, dass sie in ihrem Unterricht pluralistische Mindeststandards einhalten. Was in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik strittig oder was in den Wissenschaften kontrovers ist, präsentieren sie als strittig und kontrovers in ihrem Unterricht. Sie garantieren unabhängig davon, dass die Lernenden ihre eigenen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Interessen vortragen, verfolgen und weiterentwickeln können. Sie unterstützen sie beim Erwerb von Kompetenzen, die ihre individuelle kognitive, emotionale, evaluative und pragmatische Autonomie schützen und erweitern.

Vor diesem Hintergrund sollen einige Regeln ein Mindestmaß an Transparenz über die Akteure hinter den für den Unterricht produzierten externen Materialien sichern. Lehr-Lern-Materialien, die diese Regeln nicht beachten, sollen in Schule und im Unterricht nicht verwendet werden. Alle Lehrkräfte sollen über den Transparenz-Kodex informiert werden.

### Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien

1. In Schule und Unterricht verwendete Materialien Dritter müssen im Impressum nicht nur die Herausgeber, sondern auch die Finanzierungsquellen sowie die Herstellung und Vertrieb unterstützenden Organisationen angeben.
2. Sofern dies aus Platzgründen als nicht praktikabel erscheint, muss das Material einen direkten Link zu einer Webseite mit diesen Informationen enthalten.
3. Wird eine Organisation wie z.B. ein Verein, eine Stiftung oder ein Institut als Förderer oder Finanzier angegeben, sind auch deren Geldgeber explizit, vollständig und leicht auffindbar zu nennen.
4. Die Autorinnen und Autoren des Materials sind ebenso zu nennen wie ggf. ihre Zugehörigkeit zu einer Organisation.

Die DVPB fordert die Bildungsministerien der Länder auf, diesen Regeln entsprechende Vorgaben zu erlassen.

## Termine

### Bundesverband

**DVPB-Jahrestagung** zur Einstimmung auf den Bundeskongress Politische Bildung 2015 **19.-20.09.2014** (Beginn am 19.09., 14:30 Uhr; die Jahrestagung mündet in die Sitzung des Erweiterten Bundesvorstands am 20.09.)  
Hustedt/Celle: Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt

### Sitzung des Erweiterten Bundesvorstands

**20.09.2014** (09:00-16:30 Uhr)  
Hustedt/Celle: Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt

### 13. Bundeskongress Politische Bildung

**19.-21.03.2015**  
Duisburg (Veranstaltungsorte werden noch bekannt gegeben)

### Landesverbände

#### Nordrhein-Westfalen

**Landesforum 2014**, Thema: „Lernorte der Demokratie“ (AT) **08.09.2014**, 10:00-16:00 Uhr  
Bochum: Ruhruniversität, Veranstaltungszentrum

### Schleswig-Holstein

**Lehrerfortbildungsseminar** zum Themenfeld „Sozialpolitik“ (in Kooperation mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein) Anfang Oktober (Termin und Veranstaltungsort lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor)

### Lehrerfortbildungsseminar

zum Themenfeld „internationale Politik“: „Die Welt auf dem Weg in die Konfrontation?“ (in Kooperation mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein), **10.11.2014**  
Kiel: Hermann-Ehlers-Akademie

### Thüringen

**Verleihung des Abiturpreises des Landesverbandes**  
**08.07.2014**

Erfurt: Thüringer Landtag

### Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung

Thema: „Partizipation in der Politischen Bildung“  
**11.11.2014**, Beginn: 18:30 Uhr  
Jena: Friedrich-Schiller-Universität

## Personen

### Trauer um Klemens Schrenk

Die DVPB trauert um Klemens Schrenk (geb. 1968), der am 26. Januar tödlich verunglückt ist. Klemens Schrenk war eine starke Stütze der Verbandsarbeit und bis zu seinem Tod erster Vorsitzender des Landesverbands Sachsen.

### Schleswig-Holstein: Wahl des Landesvorstands – Würdigung der Arbeit von Annette Wiese-Krukowska

Auf der Mitgliederversammlung des Landesverbands am 26.03. wurden gewählt:

- Erster Vorsitzender: Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber (Kiel)

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

Die Mitglieder würdigten die hervorragende Arbeit von Annette Wiese-Krukowska, die bis 2009 als Vorsitzende, danach als Stellvertreterin, im Vorstand tätig war. Sie wird auch weiterhin als ständiger Gast den Vorstand mit ihrem Rat und ihren Kontakten unterstützen.



Der neue Vorstand des DVPB-Landesverbands Schleswig-Holstein:  
Joachim Brunkhorst, Wolfgang Heise, Johanna Arp, Klaus-Peter Kruber, Andreas Groh, Peer Egtved (von links nach rechts)

Foto: Landesverband Schleswig-Holstein

## Berichte



### Sachsen-Anhalt

#### Unterrichtswerkstatt Sozialkunde: Reflexion zur Methode des Planspiels

Am 10. April 2014 fand das zweite Treffen der Unterrichtswerkstatt Sozialkunde des DVPB-Landesverbandes Sachsen-Anhalt in Halle (Saale) statt. Gegenstand war diesmal die Planspielmethode. Weil Planspiele sehr komplexe Unterrichtsarrangements sind, ist es für Lehrkräfte oft nur eingeschränkt möglich, Einblicke in die dynamischen Kommunikations- und Interaktionsprozesse, über die das Lernen erfolgt, zu erlangen. Auch eine tiefergehende Auswertung von Schüleräußerungen ist in der Unterrichtspraxis kaum möglich. Solche Einblicke und tieferge-

henden Analysen wären aber für uns Lehrkräfte äußerst wertvoll, um das Lernen im Planspiel besser zu verstehen.

Das Treffen unserer Unterrichtswerkstatt stand daher unter der Fragestellung „Was passiert eigentlich im Planspiel?“. Dieser Frage sind wir exemplarisch anhand des Planspiels Wirtschaftsordnungen (von Christian Fischer) nachgegangen. Ein Gesamtdurchlauf dieses Planspiel wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes (von Christian Fischer) komplett mit Aufnahmegeräten aufgezeichnet und in Teilen transkribiert. Im Zentrum unserer Auswertung stand ein Auszug aus der Reflexionsphase des Teil-Planspiels Marktwirtschaft, der hier kurz zusammengefasst

werden soll: Nach der Erzählung der Spielerfahrungen haben die Schüler in Kleingruppen (vier bis fünf Personen) den Spielverlauf nach kriterienbasierten Fragen gemeinsam ausgewertet und ihre Ergebnisse festgehalten. Anschließend haben sie jeweils einen Vertreter als Experten in eine Expertenrunde geschickt. Die ‚Experten‘ haben dann vor der gesamten Lerngruppe auf der Grundlage ihrer Arbeitsergebnisse das Planspiel ausgewertet.

Bei unserer Untersuchung kamen wir zu den folgenden Ergebnissen: Die technischen Aufzeichnungen geben sehr wertvolle Einblicke in die Abläufe des Reflexionsphase und ermöglichen es, sie zu rekonstruieren. Auch wenn die Tonaufzeichnungen in den Kleingruppen (jede Kleingruppe hatte ein Aufnahmegerät) zumeist von schlechter Qualität sind und keine individuelle Zuordnung der Äußerungen ermöglichen, kann über sie unter-

sucht werden, wie sich die Schüler innerhalb ihrer Kleingruppe beraten, Entscheidungen getroffen und gemeinsame Ergebnisse erarbeitet haben.

Die Äußerungen eines Schülers, der als Experte die Arbeitsergebnisse seiner Kleingruppe vorgestellt hat, haben wir außerdem tiefergehend interpretiert. Dabei konnten wir herausarbeiten, dass das Teil-Planspiel Marktwirtschaft die Erarbeitung des Marktmodells ermöglicht, dieses aber an die konkreten Spielerfahrungen rückgekoppelt bleibt. In der abstrahierenden Lösung des Marktmodells vom Erfahrungsraum des Planspiels ist eine große Herausforderung für das Lernen zu vermuten.

Christian Fischer und  
Sabine Thormann,  
Landesverband

## Thüringen



### „Perspektiven politischer Urteilsbildung“ – Bericht zum 2. Politikdidaktischen Kamingespräch des Landesverbands

Im gemütlichen Ambiente der Bohlenstube im Jenaer Gasthaus „Zur Noll“ fand am 25.02.2014 das 2. Politikdidaktische Kamingespräch statt. Über das Thema „Die Perspektiven der politischen Urteilsbildung“ diskutierten zahlreiche politische Bildner aus Wissenschaft und Praxis, darunter Vertreter der Jenaer Professur für die Didaktik der Politik, Mitarbeiter des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), Fachleiter, Lehrer und Lehramtsanwärter. Nach einer kurzen Vorstellung des Verbandes und seiner Arbeitsschwerpunkte durch Dr. Sigrid Biskupek, ihrerseits Referatsleiterin für Gesellschaftswissenschaften im Thillm Bad Berka, begann Toralf Schenk, 2. Vorsitzender der DVPB – Thüringen, mit einer kurzen Einführung in das Thema.

Darin skizzerte er die großen Herausforderungen und Probleme, mit denen eine gelingende politische Urteilsbildung im Unterricht einher geht. Im Gegensatz zum Mathematikunterricht ist die Politik als Gegenstand des Sozialkundeunterrichts nicht eindeutig, sondern widersprüchlich und kontrovers. Wenn aber kein „Falsch“ und kein „Richtig“ in der politischen Urteilsbildung existiert, worin liegen dann die

Merkmale eines „guten politischen Urteils“? Ist es der Grad der Komplexität, ist es die Menge der Begründungen, ist es die Qualität der Argumente oder gar deren moralischer Wertmaßstab? Mit dieser offenen Frage stiegen die Teilnehmer der Veranstaltung in eine lebhafte Debatte ein, in der sie oftmals vor dem Hintergrund der eigenen Unterrichtserfahrung Mindestanforderungen diskutierten und methodische Wege in den Unterricht aufzeigten. Große Probleme wurden jedoch hinsichtlich der Bewertbarkeit politischer Urteile gesehen. Anders als der Lernprozess im Klassenzimmer erfordert eine Prüfungssituation eindeutige Kriterien, die für die Schülerinnen und Schüler auch nachvollziehbar erscheinen. Hierfür liefert die politikdidaktische Forschung durch Vertreter/innen wie Sybille Reinhardt, Joachim Detjen, Peter Massing oder Andreas Petrik zwar ein umfassendes Kompendium an Vorschlägen. Deren Auswahl und Umsetzung liegt jedoch letztendlich im Ermessen jeder Lehrinnen und jedes Lehrers. Mit dieser Aufgabe entließ Toralf Schenk dann auch die Gäste des 2. Politikdidaktischen Kamingesprächs in den Abend und wünschte ein baldiges Wiedersehen in einer der nächsten Veranstaltungen der DVPB – Thüringen.

Dennis Hauk,  
erweiterter Landesvorstand

*„Durch die SchulBrücke habe ich erfahren, wie gut es mir in Deutschland geht und mit welchen Problemen Gleichaltrige in anderen europäischen Ländern auskommen müssen.“*

Toralf Schenk vom Landesvorstand der DVPB nahm mit Schülern der IGS „Grete Unrein“ Jena erfolgreich an der SchulBrücke Europa in Heidelberg teil  
Foto: Landesverband Thüringen

*„Durch die Schulbrücke habe ich mein Bild von Europa deutlich erweitert und Einblicke in die komplexe und wechselvolle Geschichte verschiedener europäischer Nationen bekommen.“*

### 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.

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 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 Projekttage. Sie setzen sich mit den Themenbereichen Nation und Europa auseinander. So auch vom 06. Bis zum 14. März 2014 in Heidelberg. Gemeinsam mit Schülern aus Mönchengladbach (Nordrhein-Westfalen), Brunneck

(Italien), Presov (Slowakei), Zarbze (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 während 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 Problemfeldern Demokratie und Menschenrechte, Bildung und Werte, Ökonomie und Ökologie, Krieg und Frieden.

Über die inhaltliche Arbeit hinaus boten sich den Teilnehmern viele Möglichkeiten durch Kennlernübungen, Spiele und 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.

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 beiden unten links stehen Zitate beweisen.

*Toralf Schenk, zweiter  
Landesvorsitzender*



## DVPB aktuell

### Antrittsvorlesung von Prof. Dr. Michael May in Jena

Mit seiner Antrittsvorlesung am 15. April 2014 wurde der Zweite Landesvorsitzende der DVPB Thüringen, Prof. Dr. Michael May, offiziell als Professor für die Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena begrüßt. Zahlreiche Gäste folgten seiner Einladung in die Aula des Universitätshauptgebäudes, um dem seit 2012 in Jena forschen und lehrenden Politikdidaktiker zu hören.

Mit dem Titel „Politische Bildung als Beruf. Zum Zusammenhang von Fachlichkeit und Professionalisierung“ spielte Prof. May nicht nur auf den Weberschen Vortrag: „Politik als Beruf“ an, sondern reichte sich auch in eine lange Reihe teils sehr bekannter Antrittsvorlesungen an der Jenaer Universität ein. Nach einleitenden Worten durch den Dekan der Fakultät für Sozial- und

Verhaltenswissenschaften, Prof. Dr. Wolfgang Seufert, begann Prof. May mit seinen Ausführungen.

Dabei entschied er sich bewusst gegen die sonst übliche Tradition, das eigene Fachgebiet und Forschungsschwerpunkte in der Antrittsvorlesung zu thematisieren. Statt dessen stellte May die Anforderungen an Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Fach Soziologie in den Mittelpunkt. Dafür wählte Prof. May ein fallorientiertes Vorgehen aus. Schließlich besitzt die Arbeit an konkreten Fällen aus der Unterrichtspraxis eine wichtige Bedeutung für die Lehrerbildung. Sie ermöglicht, handlungsentlastet das Agieren in konkreten Unterrichtssituationen zu reflektieren. Anhand von drei verschiedenen Transkripten zeigte der Vortragende spezifische Probleme des Lehrerhandelns auf.

Der erste Fall stammte aus einem Seminar zum Umgang mit

Situationen, in denen Schüler rechtsextremistische bzw. antidemokratische Haltungen äußern. Das zweite Beispiel analysierte eine Gruppendiskussion über die Situation des stellvertretenden Polizeipräsidenten Daschner, der im Entführungsfall Jakob von Metzler dem Entführer Gäfgen körperliche Schmerzenandrohen ließ, um den Aufenthaltsort des Entführten zu erfahren. In einem dritten Fall schilderte May das Verfahren einer Klassensprecherwahl.

An die Interpretation der Fälle schloss sich die Frage an, wie mit den verschiedenen Handlungsproblemen in der Praxis umgegangen werden kann. Eine Antwort auf die Frage liefern Kompetenzen. Deswegen stellte Prof. May abschließend ein Kompetenzset zur Professionalisierung von Lehrkräften dar. Darin verortete er die Fähigkeit im Unterricht auftretende Handlungsprobleme im Austausch mit anderen Lehrenden zu reflektieren bzw. einen reflexiven Habitus zu internalisieren. Ebenso zählen dazu Ambiguitätstoleranz als das Aushalten der durch die Handlungsdilemmata erzeugten Spannungen, Planungskompetenz als die Fähigkeit zur Entwicklung von Unterrichtsarrangements, die versuchen die gegebenen Handlungsprobleme auszutarieren sowie Unterrichtskompetenz als Fähigkeit Dilemmasituationen, die in der konkreten Unterrichtssituation auftreten, auszubalancieren.

Nach Verlesung und Übergabe der Urkunde zur symbolischen Aufnahme in den Professorenstand durch Rektor Prof. Dr. Klaus Dicke, klang die Antrittsvorlesung mit einem Empfang im Senatssaal der Friedrich-Schiller-Universität aus.

*Benjamin Moritz,  
erweiterter Landesvorstand*

### Schleswig-Holstein



#### Arbeit und Projekte des Landesverbands: Rückblick und Ausblick

Am 10. März fand in der Bildungsstätte Tannenfelde (Aukrug) der diesjährige **Landesfachtag Wirtschaft/Politik** statt. Gut 100 Lehrerinnen und Lehrer und Referendare nahmen an der Veranstaltung teil. Der Landesverband war mit einem Infostand vertreten. Organisiert wurde die Tagung von unserem neuen Vorstandsmitglied Dr. Andreas Groh (IQSH). Das einleitende Fachreferat hielt Prof. Dr. Andreas Lutter (Universität Kiel) zum Thema „Fachdidaktische Rekonstruktion von Schülervorstellungen zu Wirtschaft und Politik“. In mehreren parallelen workshops wurden unterrichtsbezogene Fragen des Fachs intensiv diskutiert.

Am 26. März fand im Jüdischen Museum Rendsburg die schon traditionelle Veranstaltung „**Jüdisches Leben nach 1945. Ein Neuanfang**“ statt. Die gut besuchte Veranstaltung wurde wieder mitorganisiert und betreut von Wolfgang Heise.

Ein kontroverses Thema in Schleswig-Holstein ist die geplante **Reform der Lehrerbildung**. Wir haben über das Reformkonzept bereits in POLIS,

Heft 3-2013 berichtet. Inzwischen hat Ministerin Wende ihre Pläne präzisiert und teilweise verändert. Neu ist, dass künftig alle Lehrkräfte für die Klassen 5-13 ausgebildet werden sollen (Sekundarstufen I und II). Um dies zu ermöglichen, sollten nach diesem neuen Plan künftig an der Universität Flensburg in 13 (statt bisher 7) Fächern auch Lehrkräfte für den Unterricht in der Sekundarstufe II ausgebildet werden. Im Landtag und in der Öffentlichkeit ist diese Absicht heftig umstritten: Welche Kosten sind damit verbunden (zusätzliche Professuren mit Ausstattung, Labors etc.)? Werden diese Kosten zu Lasten der übrigen Hochschulen des Landes finanziert? Ist die damit entstehende Doppelstruktur (an der Uni Kiel bestehen die entsprechenden Studiengänge und Einrichtungen bereits) auf Dauer finanziert und sinnvoll (abnehmende Schülerzahlen und Lehrerbedarf)? Wäre nicht – wie bisher – eine gestufte Lehrerbildung (Sek I, Sek I + II) und ein arbeitsteiliges Modell (FL: Schwerpunkt Primarstufe und Sek I-Lehrkräfte, KI: Gymnasiallehrkräfte) der Finanzlage und dem Bedarf des Landes angemessen? Die Pläne waren auch in der Regierungskoalition nicht un-

umstritten. Nach harten Verhandlungen zwischen Ministerin und den beiden Universitäten zeichnet sich aktuell (Ende Mai) ab, dass etwa 10 Fächer in Flensburg auf Sek II-Niveau angehoben werden sollen (Ausnahmen sind i.W. die naturwissenschaftlichen Fächer). Betroffen ist auch das Fach Wirtschaft/Politik. Der Landesverband hat – ohne sich in die Grundsatzdiskussion einzumischen – die Anforderungen aus der Sicht des Faches Wirtschaft/Politik diskutiert. Der Vorsitzende hat in einem Schreiben an die Ministerin und in Kontakt mit Abgeordneten nachdrücklich darauf hingewiesen, dass für den Ausbau des Faches auf Sek II-Niveau in Flensburg eine substanzielle personelle Aufstockung der Professuren für Politik- und Wirtschaftswissenschaften unabdingbar ist, um das notwendige vertiefte und differenzierte Studienangebot anbieten zu können. Zusammen mit den Reformentscheidungen müssen die entsprechenden finanziellen Mittel für die Universität Flensburg bereitgestellt werden.

Ein Dauerbrenner auf der Agenda des Landesverbands ist die **Landeszentrale für politische Bildung**. Die Stellenausschreibung für die Leitung der Landeszentrale (Bericht in POLIS, Heft 3-2013) hat nicht zur Besetzung der Stelle geführt. Der erstplatzierte Bewerber hat kurzfristig abgesagt. Danach wurde be-

schlossen, die Leitung der Landeszentrale soll künftig durch einen Landesbeauftragten für politische Bildung erfolgen, der/die wie andere Beauftragte auch, vom Landtag gewählt wird. Ein entsprechender Gesetzentwurf wurde am 26.3.2014 in den Landtag eingebracht. Inzwischen wird die Landeszentrale vorübergehend von Heiko Vosgerau geleitet. Als FDP-Mitglied gilt er allerdings nicht als möglicher Kandidat für das Amt des Beauftragten. Voraussichtlich wird die Landeszentrale organisatorisch wieder vom Landtag an ein Ministerium der Landesregierung verlagert, da der Landtagspräsident es ablehnt, weiter die Dienstaufsicht in seinem Bereich anzusiedeln. Der Landesverband hat sich – bisher ohne Rückmeldung! – beim Landtagspräsidenten um klärende Informationen bemüht. Wir sind sehr besorgt, dass die bereits auf ein Minimum reduzierte Landeszentrale zum Spielball politischer Interessen bzw. Desinteressen wird und dauerhaft Schaden nimmt. Mit Schreiben vom 23. Mai wurde der Landesverband von mehreren Fraktionen zu einer schriftlichen Stellungnahme (bis Anfang Juli) aufgefordert, die in den parlamentarischen Prozess eingehen soll.

*Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber,  
erster Landesvorsitzender*

# Rezensionen

## Neue Literatur – kurz vorgestellt

### Die politische Dimension der participatory citizenship education

Hedtke, Reinhold/  
Zimenkova, Tatjana (Hrsg.):  
*Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach.* New York/Abingdon: Routledge 2013, 276 S., 84.00 Britische Pfund

Die aktive Förderung der Teilhabe am öffentlichen Leben hat sich zu einem prominenten Bildungsziel europäischer und nationaler Bildungspolitiken entwickelt. Viele Schulen in Europa arbeiten mit institutionalisierten Programmen einer participatory citizenship education (PCE). Der kritische Ansatz des 2013 erschienenen Sammelbandes zur Education for Civic and Political Participation hinterfragt die Zielsetzung dieser Programme. Es reiche nicht aus, nur auf die Akzeptanz der demokratischen Strukturen abzustellen; es gehe darum, über die Ermutigung zu kritischer Reflexion auch auf aktive Mitgestaltung politischer Entscheidungsprozesse hinzuwirken. Der gemeinsame Fokus liegt dabei

- a) auf einer fundierten Kritik der demokratietheoretischen Vorannahmen existierender PCE-Konzepte,
- b) einer Analyse des politischen Kontextes der Bildungskonzepte und konkreten PCE-Unterrichtspraktiken sowie
- c) der erwarteten bzw. zu erwartenden Bildungsergebnisse bei den Lernenden.

Ausgangspunkt der Bielefelder Herausgeber ist die Beobachtung, dass vor allem die Partizipationsphilosophie der EU und des Europarates auf zu optimistischen, harmonisierten Grundannahmen beruhe. Dies führe entweder zu unkritischen, affirmativen Demokraten oder zur Instrumentalisierung der Bürger für staatliche Zwecke. Tatsächliches Ziel einer politischen, auch an den subjektiven Interessen der Bürger orientierten PCE sollte vielmehr die gemeinsame Klärung der Fragen sein, welche Formen der Partizipation welche Interessen begünstigen, wie politischer Einfluss ausgeübt werden kann oder wie die Reflexion über die eigene po-

litische Macht/Ohnmacht im jeweiligen System gefördert wird.

Detlev Sack argumentiert für das Vermitteln eines realistischen Demokratieverständnisses, damit Bürger mit dem eher wahrscheinlichen Scheitern einer aktiven demokratischen Partizipation umgehen können. Tatjana Zimenkova hebt die theoretische Unterscheidung zwischen dem Politischen und dem Unpolitischen in der PCE hervor. Sie entwickelt eine ausdifferenzierte Kategorisierung, um sich den Konzepten von Demokratie, Partizipation und den Staat-Bürger-Beziehungen analytisch anzunähern. Reinhold Hedtke führt die Bildungspolitiken in Europa darauf zurück, dass Regierungen mit der partizipativen Performanz ihrer Bürger unzufrieden waren. Die Verantwortung für Schwächen der bestehenden Demokratien sieht Hedtke so bei den Bürgern abgeladen. Er weist auf die funktionalistische Rationalität der Citizenship Education hin: Die Jugend werde als Ressource für das politische System instrumentalisiert.

Hermann Josef Abs und Sarah Werth analysieren bildungspolitische Instrumente des Europarates sowie der EU, die die PCE in den Mitgliedsstaaten beeinflussen sollen. Anu Toots stellt das Konzept der Civic Education „vorsichtig“ in länderspezifische historische und politische Kontexte und präsentiert erste Ergebnisse mit Blick auf mögliche Verbindungen zwischen Wissen und Handeln. Avril Keating und David Kerr zeigen, wie sich seit den 1990er Jahren das Vorhaben entwickelt hat, in England ein verpflichtendes Curriculum für Citizenship Education in den Secondary Schools zu verankern. Tristan McCowan und Elaine Unterhalter erörtern die Problematik, wie insbesondere in ärmeren Ländern junge Menschen zu einer gleichberechtigten, aktiven politischen Teilhabe befähigt werden können. Maria Olson konzipiert die hypothetische Figur eines migrant, um kritisch aufzuzeigen, welche auf europäischem Territorium lebenden Menschen sich für PCE als potenziell schwierige, nicht ausreichend berücksichtigte Zielgruppe darstellen. Tatjana Zimenkova hinterfragt, inwieweit beim Service Learning überhaupt politische

Partizipation stattfindet. Ireneusz Pawel Karolewski entwickelt ein Analysekonzept der relational citizenship, mit dem Bürgererziehung und Partizipation erklärt werden können. Pedro D. Ferreira et.al. untersuchen am Beispiel Spaniens und Portugals das Erbe der iberischen Diktaturen in aktuellen Bildungsangeboten zur PCE.

Der besondere Reiz des Bandes ergibt sich aus der Einbettung der engagierten Plädoyers für eine wirklich politische Partizipation der Herausgeber (Kapitel 2, 3 und 9) in einen Rahmen bemerkenswerter Aufsätze, die die vielen Facetten der PCE-Forschung widerspiegeln: Theoretische Fundierungen, sachlich-informative Analysen und vor allem innovative Vergleichsmethodiken. Die Frage, welche bildungspolitischen Konstellationen die Bürger von den tatsächlichen politischen Problemen ablenken und auf soziale, eher individuelle Probleme reduzieren, wird nachdrücklich aufgearbeitet. So ist im Spannungsfeld von Politischer Theorie, Vergleichender Politikwissenschaft und Politischer Bildung ein Werk entstanden, an dem sich kommende Partizipationsdebatten orientieren werden.

Zukünftige Forschung könnte die Qualifizierung von Lehrkräften stärker in den Blick nehmen. Hedtkes Forderung nach mehr Kontroversität und Debatte in den Klassenzimmern setzt gut ausgebildete Lehrer in den jeweiligen Nationalstaaten voraus. Die europäischen Bildungsprogramme tragen so nicht mehr in dem Maße ungefiltert auf die Lernenden. Die Bedeutung einer kritisch-reflektierten Übersetzungsleistung durch gute Lehrer als den zentralen Bildungsakteuren sollte auch in der Bewertung der europäischen Bildungsprogramme stärker berücksichtigt werden. So könnte der Critical Approach mit Blick auf die besonderen Voraussetzungen der supranationalen Bildungsprogramme relativiert werden.

Der Band endet mit einem faszinierenden Spektrum weiterführender Erkenntnisinteressen – eine Ermutigung, den Anstoßen dieses reichhaltigen Buches in Bildungsforschung und -praxis nachzugehen.

Bernd Gebauer (Darmstadt)

## Magazin

### Europa in die Schule!

**Siegfried Frech, Jürgen Kalb, Karl-Ulrich Templ (Hrsg.): Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts.** Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014, 269 Seiten, 19,80 Euro

Wie der Untertitel „Perspektiven eines modernen Politikunterrichts“ andeutet, möchte dieser Band, der auf einen Kongress von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Mai 2012 zurückgeht, Impulse und Anregungen vermitteln, wie man europäische Themen und Perspektiven durch einen kompetenzorientierten Politikunterricht stärker und nachhaltiger im Unterrichtsgeschehen verankern kann. Das Herausgeberteam skizziert zunächst eine schonungslose Analyse der zu beobachtenden Europaspäxis auch unter Jugendlichen und der unterrichtlichen Situation des Themenfeldes „Europa“ im schulischen Alltag. Die Kritik, dass das Themenfeld „Europäische Union“ in der unterrichtlichen Praxis bei Schülern und Lehrern eher unbeliebt sei (vgl. S. 23) und häufig zum Schul- und Klassenarbeitsstoff in einer reinen Institutionenkunde verkommt (vgl. S. 24), ist jedoch in dieser pauschalisierten Form überzogen und nicht realitätskonform. Nichtsdestotrotz ist die Schlussfolgerung richtig, dass trotz einer Vielzahl von angebotenen Unterrichtsmaterialien von Verlagen, Institutionen und Bildungseinrichtungen es den Lehrkräften häufig schwer fällt, adäquate Lernwege und Materialien auszuwählen. Die generelle Zielsetzung dieses Bandes, den Lehr-

kräften Orientierungshilfen und Anregungen zu vermitteln, ist daher außerordentlich zu begrüßen.

Der Band weist eine klare und übersichtliche Struktur auf. Nach Geleit- und Vorwort und einem Einführungsbeitrag durch das Herausgeberteam werden zunächst zwei Beiträge zur Zukunft der EU und dessen Präsenz in der Schule angeboten. Diese beiden sinnvollen Beiträge bieten eine vertiefende Analyse zum Zustand Europas aus historischer und aktueller Perspektive. Im Folgenden wurden drei Beiträge über den Unterricht über Europa in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern der Sek I veröffentlicht. Neben einer kritischen Analyse des Unterrichts im Politik- und Geschichtsunterricht wird auch ein konkretes Beispiel zur Vermittlung konzeptionellen Wissens über die EU anhand eines Unterrichtsbeispiels zur Lebensmittelverordnung präsentiert. Dieser sehr praxisbezogene Beitrag mit Materialien und Linkhinweisen bietet somit gute Anregungen für die Unterrichtspraxis. Das anschließende Kapitel thematisiert den Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern der Sek II. Besonders gelungen erscheint hier der Beitrag über das Fach Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen, da die Autorin hier sehr praxisnah und unter Verweise auf das Zentralabitur den Stellenwert europaorientierter Kompetenzen skizziert. Im folgenden Kapitel wird der Fremdsprachen- und der bilinguale Unterricht mit dem Schwerpunkt Europa thematisiert. Diese Schwerpunktsetzung des Bandes ist besonders zu begrüßen, da die Bedeutung der Fremdsprachen für die Herausbildung einer europäischen Identität und einer Europakompetenz nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Diese drei Fachbeiträge sind sicherlich fachdidaktisch hervorragend konzipiert, es wäre jedoch besonders in diesem Bereich wünschenswert gewesen, den unterrichtlichen Praxisbezug durch die exemplarische Skizzierung eines Unterrichtsbeispiels zu erhöhen. Das abschließende Kapitel mit dem Titel „Europäische Fragestellungen, innovative Methoden und Schulentwicklung“ skizziert angemessene und sinnvolle methodische Formate zur Verbesserung der Europakompetenz. Hier werden Planspiele, Simulationen, Möglichkeiten des virtuellen Lernens und der virtuellen Begegnung, Wettbewerbe und die Möglichkeiten multinationaler Zusammenarbeit vorgestellt und erläutert. Wenngleich auch in diesem Kapi-

tel der Praxisbezug hätte erhöht werden können (so sind einige Passagen über die theoretische Konzeption und die Vor- und Nachteile von Planspielen doch redundant), erscheint hier die unterrichtliche Relevanz dieses Bandes mit am höchsten zu sein, da der Leser vielfältige und differenzierte Hinweise zu methodischen Großformen zum Themenfeld „Europa“ bekommt. Die Schwerpunktsetzung auf die Makromethode Planspiele ist jedoch nicht nachvollziehbar, zumal es auch zu anderen Makromethoden vielfältige Unterrichtsmaterialien gibt. Der Band schließt mit den Abstracts und Hinweisen zum Autorenteam ab.

Insgesamt ist die Lektüre der sehr gehaltvollen und facettenreichen Beiträge zu empfehlen, weil es das Themenfeld „Europa“ in einer europakritischen Zeit wieder in den Fokus nimmt und in der Tat wertvolle Hinweise und Anregungen für die Herausbildung einer Europakompetenz liefert. Den Schulen, den Lehrerinnen und Lehrern kommt dabei eine herausragende Rolle zu: Europäische Bildung beginnt in der Schule“ (S. 12). Daher könnte der Titel des Bandes passenderweise anstatt „Europa in der Schule“ auch „Europa in die Schule!“ lauten.

Thorsten Manß (Rheine)

### Methoden der Filmanalyse

**Veit Straßner (Hrsg.): Filme im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2013, 351 Seiten und eine CD-ROM, 24,80 Euro, mit CD-ROM 36,80 Euro**

Auch wenn Filme nicht zu den „Neuen Medien“ gehören, deren Nutzen und Probleme für die politische Bildung die Veröffentlichungen der letzten Jahre dominiert haben, ist Veit Straßner angetreten, mit seinem Sammelband aktuelle Lücken in der Methodenliteratur zu füllen: Bei allen Darstellungen zur Verarbeitung von Filmen in der politischen Bildung fehlte es bisher sowohl an einem umfassenden Überblick über die Einsatzmöglichkeiten von Spiel- und Dokumentarfilmen jenseits von Schuljahresend-Unterhaltung, als auch an einer Sammlung konkreter materialgestützter Beispiele für den Unterrichtseinsatz.

Entsprechend beginnt dieser Band mit zwei Aufsätzen zu theoretischen und praktischen Grundfragen des Film Einsatzes in der

politischen Bildung. Zunächst präsentiert der Herausgeber allgemeine didaktische und methodische Überlegungen und begründet diesen Einsatz aus der filmischen und der didaktischen Perspektive ausgesprochen einleuchtend. Weiterhin werden die methodischen Spezifika des Umgangs mit Filmen im Unterricht systematisch eingordnet und eine Auswahl von Mikromethoden dazu vorgestellt. Im zweiten Aufsatz konkretisieren der Herausgeber und sein Co-Autor Peter W. Schulze die filmanalytische Erschließung für den Politikunterricht. Dies ist insofern verdienstvoll, als eine systematische multiperspektivische Verknüpfung von filmanalytischen mit sozialkundlichen Methoden und Inhalten bisher fehlt. Die Autoren nehmen fachdidaktische Konzepte als Ausgangspunkte einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem filmischen Material, ergänzen diese mit Aspekten der systematischen Filmanalyse und illustrieren diese Zusammenführung am Filmbeispiel „Fahrenheit 9/11“.

Alle dann folgenden praktischen Filmanalysen sind nach einem festen Muster in jeweils vier Abschnitte eingeteilt: Nach einer kurzen Vorstellung des Films wird dessen politikdidaktisches und filmanalytisches Potenzial an ausgewählten Themen beleuchtet. Als zweites folgt jeweils ein Szenen- bzw. Kapitelprotokoll. Im dritten Abschnitt schlagen die Autorinnen und Autoren inhaltliche und methodische Schwerpunkte für die Analyse im Unterricht vor. Das Kapitel vier jeder Analyse gibt den Leserinnen und Lesern dann umfangreiche Materialien und Arbeitsvorschläge an die Hand, die entweder im Buch selbst oder auf der zusätzlichen CD-ROM festgehalten sind. Thematisch lassen sich die Filmanalysen in vier Komplexe aus den Lehrplänen der Sek-II („RAF“, „Kapitalismus“, „Medien“ und „Krieg“) aufteilen.

Im Aufsatz von Olaf Beckmann wird aufgezeigt, wie „Der Baader-Meinhof-Komplex“ einen Einblick in die gesellschaftliche Situation im Deutschland der 60er und 70er Jahre vermittelt. Es wird deutlich, inwieweit dieser Film zur politischen Urteilsbildung im allgemeinen und zur Information über diese bedeutsame zeithistorische Phase geeignet ist.

Im Themenkomplex „Kapitalismus“ behandeln drei Aufsätze Filme über Spezifika, Funktionsweisen, Defizite und Probleme des Kapitalismus im globalen





Maßstab. Bettina Anslinger-Weiss und Christian Schranz analysieren den Michael Moore-Film „Kapitalismus: Eine Liebesgeschichte“ und problematisieren die schwierige Abgrenzung zwischen Dokumentar- und Spielfilm. Sie machen deutlich, dass der Film durchaus geeignet ist, einem vorgebildeten Publikum Funktionsweisen des Kapitalismus vor Augen zu führen, auch wenn es der Regisseur mit Neutralität und Objektivität nicht so genau nimmt. Demgegenüber kann man mit dem Film „Der große Ausverkauf“, den Jonathan Grunwald für diesen Band aufgearbeitet hat, deutlich systematischer zu Werke gehen. Zwar sieht der Autor diesen als „pauschalierend kritisch“ (S. 146) an; angesichts der transparenteren Argumentation und geringerer Effekthascherei erscheint er jedoch für den Unterricht viel besser geeignet, als der vorher genannte Film.

Im dritten Themenkomplex „Medien und Politik“ werden ein Spiel- und ein Dokumentarfilm

auf ihre didaktische Verwertbarkeit abgeklopft: Zunächst analysiert Patrick Baum „Wag the Dog“, der die gegenseitige Abhängigkeit von Politik und Medien in den USA satirisch überhöht darstellt. Der Autor präsentiert uns in seinem Material auch viele Anknüpfungspunkte an reales politisches Geschehen. „War Photographer“, mit dem sich Veit Straßner im nächsten Beitrag beschäftigt, ist demgegenüber ein Dokumentarfilm, der sich anhand eines Porträts des Kriegsfotografen James Nachtwey mit der realen Bedeutung von Bildmedien für die Vermittlung internationaler Konflikte auseinandersetzt. Beide Analysen zeigen anschaulich, wie sich das affektive Potenzial von Bildern im Unterricht reflektieren, analysieren und nutzbar machen lässt.

Im letzten Abschnitt sind Analysen zu Filmen über Gewalt in den internationalen Beziehungen versammelt. Zum Beispiel analysiert Michael May den Dokumentarfilm „The Fog of War“, der sich mit der politischen Biografie des ehemaligen US-Verteidigungsministers McNamara auseinandersetzt. Besonders lehrreich erscheint hier die Reflexion der Möglichkeiten einer kritischen Distanzierung zu einer problematischen politischen Persönlichkeit.

Insgesamt erweist sich das von Veit Straßner herausgegebene Buch als ausgesprochen instruktiv und uneingeschränkt zu empfehlen für Lehrkräfte, die motiviert sind, ihren Unterricht qualifiziert mithilfe von Filmen methodisch zu diversifizieren.

Frank Lesske (Magdeburg)

**Liebe Leserinnen und Leser,**  
**haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?**  
**Unten finden Sie die Planung für die kommenden Hefte. Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:**  
**36100 Petersberg, Igelstück 5a, tschirner@em.uni-frankfurt.de.**

## VORSCHAU

**POLIS 3/2014**  
**USA**  
 (erscheint am 1.10.2014)

**POLIS 4/2014**  
**Politisch-ökonomische Bildung**  
 (erscheint am 22.12.2014)

**POLIS 1/2015**  
**Friedenspädagogik**  
 (erscheint am 1.4.2015)

**POLIS 2/2015**  
**Handlungsorientierung**  
 (erscheint am 1.7.2015)

## POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung  
 Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange ([www.dvpb.de](http://www.dvpb.de))  
 18. Jahrgang 2014

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

### Redaktion

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

### Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Dirk Lange  
 Dr. Werner Friedrich

### Verantwortlich für die Verbandspolitische Rundschau

Moritz Peter Haarmann

### Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

### Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

### Abonnentenbetreuung

Tel.: 06196 860-65  
 Fax: 06196 860-60  
[bestellservice@wochenschau-verlag.de](mailto:bestellservice@wochenschau-verlag.de)

### Druck

Görres-Druckerei und Verlag GmbH

### Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

### Preise

Einzelheft: 7,40 € zzgl. Versandkosten.  
 Standardabonnement: 24,80 € zzgl. Versandkosten.  
 In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

### Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2014

### Anzeigenleitung

Brigitte Bell  
 Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577  
[brigitte.bell@wochenschau-verlag.de](mailto:brigitte.bell@wochenschau-verlag.de)

### Bankverbindung

Postbank Frankfurt/M., Kto. 000 377 0608, BLZ 500 100 60,  
 IBAN DE68 5001 0060 0003 7706 08, BIC PBNKDEFFXXX

© Wochenschau Verlag

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

### Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnentenausgabe liegt ein Prospekt des Wochenschau Verlages bei: „Bausteine für besseren Unterricht“

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2\_14