



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2015

Schwerpunkt

Handlungsorientierung –
Politische Bildung durch
politische Aktion?

Zeitung

Die „Alternative für Deutschland“ gründet
Erasmus-Stiftung für Politische Bildung

Fachbeiträge

Klaus-Peter Hufer
Zwischen Aktion und Reflexion –
Handlungsorientierung in der Erwachsenenbildung

Benedikt Widmaier
Politische Partizipation – wirklich ein Ziel der
Politischen Bildung?

Armin Scherb
Politik Lernen durch Politik MACHEN?

Forum

Was heißt „Handlungsorientierung“
in der Politischen Bildung?

Didaktische Werkstatt

Oliver Emde
„Spazierend schreiten wir voran.“

DVPB aktuell

Ungleichheiten in der Demokratie.
Bericht vom 13. Bundeskongress

7,40 € (D)/7,61 € (A)/11,40 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 2/2015

Editorial

Spätestens seit der Tagung im Haus am Mai-berg im März 2010, die unter der Themenstellung „Partizipation als Bildungsziel“ organisiert war, ist die Kontroverse über das Verhältnis von Lernen und Handeln in der Politischen Bildung neu entbrannt. Während Vertreter der sogenannten „non-formalen“ Bildung dazu tendieren, das Politik-Machen geradezu als Voraussetzung für nachhaltiges politisches Lernen zu sehen, scheint bei den Repräsentanten der schulischen Politischen Bildung eher die Befürchtung zu überwiegen, dass ein zu enges Verhältnis von politischem Lernen und politischer Aktion möglicherweise zu unzulässigen Grenzüberschreitungen führt. Ein Déjà-vu-Erlebnis wird in diesem Zusammenhang durch *Klaus-Peter Hufer*s Rückblick auf die in den Nachachtundsechziger Jahren vor allem in der politischen Erwachsenenbildung virulent geführten Debatte in Erinnerung gerufen. Daran anknüpfend versucht POLIS in dieser Ausgabe die aktuell konträren Positionen zu profilieren: Während *Benedikt Widmaier* aus der Sicht der non-formalen Bildung dafür plädiert, zwischen politischem Lernen und politischer Aktion eine enge Verknüpfung herzustellen, erörtert *Armin Scherb* aus der Sicht der Pragmatistischen Politikdidaktik Möglichkeiten und Grenzen, die im Verhältnis von politischem Handeln und politischem Lernen zu berücksichtigen sind.

Als Ergänzung zu den Fachbeiträgen geben im FORUM renommierte Politikdidaktiker und Politikdidaktikerinnen Antwort auf die Frage, was „Handlungsorientierung“ in der Politischen Bildung bedeuten soll.

In der Didaktischen Werkstatt veranschaulicht *Oliver Emde* das politikdidaktische Potential „alternativer Stadtrundgänge“, die von zivilgesellschaftlichen Akteuren für die interessierte Öffentlichkeit, aber auch für Schulklassen und andere Lerngruppen angeboten werden.

Armin Scherb

Zeitung

Die „Alternative für Deutschland“ gründet
Erasmus-Stiftung für Politische Bildung 4

Fachbeiträge

Handlungsorientierung – Politische Bildung durch politische Aktion?

Klaus-Peter Hufer
Zwischen Aktion und Reflexion – Handlungsorientierung in der Erwachsenenbildung 8

Benedikt Widmaier
Politische Partizipation – wirklich ein Ziel der Politischen Bildung? 12

Armin Scherb
Politik Lernen durch Politik MACHEN? – Eine Stellungnahme zum Prinzip der Handlungsorientierung aus pragmatistischer Sicht 15

Forum

mit Beiträgen von *Markus Gloe, Tilman Grammes, Stefan Rappenglück und Sibylle Reinhardt*
Was heißt „Handlungsorientierung“ in der Politischen Bildung? 18

Didaktische Werkstatt

Oliver Emde
„Spazierend schreiten wir voran.“
Stadtrundgänge als Lernarrangements
Politischer Bildung 21

DVPB aktuell

Impuls
Ungleichheiten in der Demokratie.
Bericht vom 13. Bundeskongress 25

Termine 26

Berichte
Schleswig-Holstein: Gespräch mit Schulministerium .. 27
–: Themen der Mitgliederversammlung 27
Thüringen: Abiturpreis 2015 27
–: Drittes Politikdidaktisches Kaminesgespräch 28
–: SchulBrücke Europa 28
Brandenburg: Lehrplan-Streit: Reform verschoben 29
Rheinland-Pfalz: Ehrung für Prof. Sutor 29
–: 16. Tage der Politischen Bildung 29
–: Weiterbildung „Parlamentswoche“ 30
Mecklenburg-Vorpommern: Ankündigungen..... 30
Niedersachsen: Tag der Politischen Bildung 30
Bayern: Jahrestagung 31
Leserbriefe 31

Magazin

Rezensionen 32
Vorschau/Impressum 34

Erasmus von Rotterdam als Kritiker des Euro?

AfD gründet Stiftung für Politische Bildung ...

Berlin. ... und die sogenannte „Desiderius-Erasmus-Stiftung“ gerät damit sofort in den Strudel des parteiinternen Richtungsstreits der „Alternative für Deutschland“ (AfD). Ende März 2015 gab die rechtskonservative und eurokritische Protestpartei die Gründung der parteinahen Stiftung analog zur Friedrich-Ebert-, Konrad-Adenauer-, Friedrich-Naumann-, Heinrich-Böll-, Hans-Seidel- und Rosa-Luxemburg-Stiftung der anderen Parteien bekannt. Diese bekommen staatliche Zuschüsse. Allein 2014 haben die bisher bestehenden sechs Parteistiftungen staatliche Zuwendungen in einer Gesamthöhe von rund einer halben Milliarde Euro erhalten.

Schnell geriet die neue Erasmus-Stiftung aber in finanzielle Probleme. Laut einem Bericht des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“ stehen maximal 35.000 EURO als Grundstockvermögen zur Verfügung. Auch diese Summe ist nicht gesichert, da die AfD das Geld aus dem Vermögen von zwei Vorgänger-Vereinen ihrer Partei nehmen will. Dies sind: „Wahlalternative 2013“ und „Bündnis Bürgerwille“. Doch weigert sich Norbert Stenzel, Geschäftsführer der „Wahlalternative 2013“, das Geld ohne weiteres herauszugeben, da dieses für Engagement gegen die Eurorettung gespendet wurde. Eine Änderung des Verwendungszwecks bedürfe der Zustimmung der Mitglieder. Das frühere Mitglied des AfD-Bundesvorstands, Beatrix Diefenbach, warf den Stiftern darüber hinaus Rechtsbruch vor. Sie verweist darauf, dass die Gründung einer Stiftung laut der Entscheidung des Erfurter Parteitags im Februar 2014 einen Beschluss des Bundesparteitags benötige, der bislang ausblieb.

Daneben erntet die Stiftungsgründung heftige Kritik von Unionspolitikern. „Erasmus von Rotterdam war ein feinsinniger und kluger Mann der leisen Wor-

te – das ist wirklich das Gegenteil der heutigen AfD-Funktionäre“, sagte der Vize-Vorsitzende der Bundestagsfraktion, Michael Kretschmer (CDU). Der Name der Stiftung diskreditiere im Übrigen das gleichnamige Studenten-Austauschprogramm. Ebenso mutmaß der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesbildungsministerium, Stefan Müller (CSU), „dass diese Stiftung ihrem Namen nicht gerecht wird.“

Die „Erasmus-Stiftung“ soll sich der politischen Bildung widmen. Der Publizist Konrad Adam wurde zum Vorstandsvorsitzenden gewählt, so AfD-Pressesprecher Christian Lüth. Der ehemalige FAZ-Redakteur ist bei Redaktionsschluss (1.6.) noch einer von drei Co-Vorsitzenden im Parteivorstand. Nach Mitteilung der AfD soll der Name für die „pro-europäische, aber Euro-kritische Haltung der Partei“ stehen. Die Stiftung wolle „staatsbürgerliche Bildung fördern, wissenschaftliche Untersuchungen in Auftrag geben, der internationalen Verständigung dienen sowie die Aus- und Weiterbildung begabter junger Menschen unterstützen“. Wie allerdings der zugegebenermaßen weit-sichtige Humanist Erasmus, der vor ca. 500 Jahren an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit gelebt und gewirkt hat, für die Kritik an der Euro-Währung stehen kann, die Anfang des 21. Jahrhunderts eingeführt worden ist, bleibt wohl das Geheimnis der AfD.

Konrad Adam, hat inzwischen konkretisiert, welchen Themen sich die neu gegründete AfD-nahe „Erasmus-Stiftung“ künftig widmen wird. „Die Vereinszwecke sind von der Satzung vorgegeben und haben die staatsbürgerliche Bildung, die internationale Zusammenarbeit und die wissenschaftliche Unterfütterung der Politik zum Inhalt – in diesem Rahmen könnte die Stiftung das Stichwort der Post-Demokratie auf-

Zeitung



Desiderius Erasmus von Rotterdam; ca. 1466/1467 – 1536; Theologe, Philosoph und Philologe – Hauptrepräsentant des Humanismus nördlich der Alpen. copyright: Amadeu Antonio Stiftung

greifen, sich mit Gehaltsdeckeln und Mindestlöhnen befassen und der Frage nachgehen, ob der Freihandel die Demokratie gefährdet“, sagte Adam dem „Handelsblatt“.

Die Erasmus-Stiftung ist schon im April einer der Streitpunkte zwischen neoliberalen Konservativen und Rechts-

populisten in der AfD geworden. So haben die beiden bekannten hessischen AfD-Aktivistinnen Beatrix Diefenbach und Prof. Herbert Frohnhofen ihren Parteiaustritt unter anderem mit den Gründungsumständen der Stiftung begründet: „Das Fass zum Überlaufen brachte für uns, dass entgegen dem ausdrückli-

chen Parteitagsbeschluss von Erfurt und völlig an den Mitgliedern vorbei eine parteinahe Stiftung gegründet wurde, die demnächst Millionen staatlicher Mittel abgreifen soll und in deren Vorstand schon jetzt einige Personen installiert worden sind, die im eigenen Landesverband höchst umstritten sind. Warum eigentlich treten wir gesellschaftlich für das Einhalten des Rechts ein, wenn wir in der eigenen Partei einen bedeutsamen Beschluss des Parteitags schlicht übergehen? Warum fordern wir die unangemessene Finanzierung parteinaher Stiftungen einzustellen, wenn wir dann selbst eine solche gründen?“

An sich ist es eine unheimliche Vorstellung, dass demnächst eine rechtspopulistische Splitterpartei mit dem Anspruch politischer Bildung staatsfinanzierte Lernangebote machen sollte. Es gibt aber die begründete Hoffnung, dass sich die AfD und damit die Erasmus-Stiftung vorher an inneren Konflikten selbst zerreiben. Wenn POLIS 2/2015 am 1. Juli erscheint, sind wir wahrscheinlich schon einen Schritt weiter auf diesem Weg.

v.O.

Neu: Transferstelle politische Bildung. Beirat beschließt Jahresprogramme für 2015 und 2016

Essen. Am 29. April traf sich der Beirat der Transferstelle politische Bildung zu einer ersten konstituierenden Sitzung in Essen. Bei dem Treffen berieten die Mitglieder des Beirates über die zukünftige Zusammenarbeit und verständigten sich auf thematische Schwerpunkte der Transferarbeit für die Jahre 2015 und 2016.

Die Transferstelle politische Bildung

Die im Herbst 2014 gegründete Transferstelle politische Bildung setzt mit ihrem praxisorientierten Angebot Impulse für eine stärkere Vernetzung von empirischer Wissenschaft und politischer Bildung. Sie will die Wahrnehmung empirischer Wissenschaft in der Praxis verbessern, die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis unterstützen und den Austausch innerhalb

empirischer Wissenschaft anregen. Letztlich dient die Arbeit der Transferstelle damit der Professionalisierung und Weiterentwicklung der Praxis politischer Bildung und soll zu einer stärkeren Wahrnehmung politischer Bildung in Politik, Fachwelt und Öffentlichkeit beitragen. Die Transferstelle politische Bildung ist ein Projekt des Transfer für Bildung e.V. und wird gefördert aus Mitteln der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Jahresthema 2015: Politische Bildung und Neue Medien

So wurde im Beirat beschlossen, dass die Transferstelle politische Bildung im laufenden Jahr den Themenbereich „Politische Bildung und Neue Medien“ in den Fokus nehmen wird. Berichte über aktuelle Forschungsarbeiten zu diesem Thema, eine eigene Publikation der Transferstelle sowie eine Fachtagung mit Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen sollen aufzeigen, von welchen wissenschaftlichen Erkenntnissen die Praxis politischer Bildung profitie-

ren kann und wo es gegebenenfalls Lücken in der Forschung gibt. Zum Jahresthema wird auf der Homepage der Transferstelle regelmäßig berichtet.

Schwerpunktthema im Jahr 2016 ist „Politische Bildung und schwer erreichbare Zielgruppen“. Wie dieses Themenfeld weiter eingegrenzt und für die Transferarbeit konkretisiert werden kann, berät der Beirat auf seiner nächsten Sitzung im Herbst 2015 in Stuttgart.

Aufgabe und Zusammensetzung des Beirates

Über die Auswahl der Jahresthemen hinaus unterstützt der Beirat die Transferstelle darin, die Transferarbeit am tatsächlichen Bedarf der Praxis politischer Bildung auszurichten. Er diskutiert aktuelle Fragen und Herausforderungen, gibt Hinweise auf Themen und Entwicklungen aus unterschiedlichen, für die politische Bildung relevanten Bereichen und kommentiert die Arbeitsergebnisse der Transferstelle hinsichtlich der möglichen Schlussfolgerungen für die Praxis.



Alle Mitglieder des Beirats auf einen Blick (v.l.n.r.): Thomas Krüger (Bundeszentrale für politische Bildung), Ulrika Engler (aktuelles forum), Lothar Frick (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), Sara Alfia Greco (DVPB), Otilie Bälz (Robert Bosch Stiftung), Sigrid Meinhold-Henschel (Bertelsmann Stiftung), Friedhelm Jostmeier (LAAW) und Prof. Dr. Thomas Goll (GPJE).
Copyright: Transferstelle

Im Beirat vertreten sind die Robert Bosch Stiftung mit der stellvertretenden Bereichsleiterin Bildung, Gesellschaft und Kultur, Otilie Bälz, das aktuelle forum nrw mit seiner Leiterin Ulrika Engler, die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg mit ihrem Direktor Lothar Frick, die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) mit ihrem Sprecher Prof. Dr. Thomas Goll, die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), diesmal vertreten durch das Bundesvorstandsmitglied Sara Alfia Greco, die Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) NRW mit ihrem Geschäftsführer Friedhelm Jostmeier, die Bundeszentrale für politische Bildung mit ihrem Präsidenten Thomas Krüger sowie die Bertelsmann Stiftung mit der Projektmanagerin Sigrid Meinhold-Henschel, die Stiftung Mercator und der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) mit seinem Vorsitzenden Klaus Waldmann.

Ort der Beiratssitzung

Ein besonderes Flair erhielt die Beiratssitzung durch den Ort des Treffens, das SANAA-Gebäude, einem für seine außergewöhnliche Architektur preisgekrönten Bau am Rande des Weltkulturerbes Zeche Zollverein. Neben der angenehmen Arbeitsatmosphäre, die das Gebäude bietet, entspricht dessen Offenheit und Trans-

parenz auch symbolisch dem Vorhaben der Transferstelle, Ein- und Überblicke zu ermöglichen.

Niklas Schmidt

Politische Bildung im Gespräch. Erfolgreicher Parlamentarischer Abend von Bundesausschuss und Bundeszentrale

Berlin. Am 21. April 2015 führte der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) einen Parlamentarischen Abend in Berlin durch. Über 120 Akteure der politischen Bildung und rund 25 Abgeordnete aller Fraktionen des Deutschen Bundestages sowie Vertreter/-innen aus Ministerien und Behörden waren der Einladung in die Kalkscheune gefolgt.

Der Parlamentarische Staatssekretär Dr. Ole Schröder vertrat Bundesinnenminister Thomas de Maiziére bei der Eröffnung der Veranstaltung und fand anerkennende Worte für die Leistungen der politischen Bildung. Von ihrer Notwendigkeit für die Demokratie zeigte er sich nach wie vor überzeugt, da die politische Bildung gemeinsam mit der Politik in der Verantwortung stünde, auf drängende Fragen unserer Zeit Antworten zu finden. In einer sich ansch-

ließenden Diskussion griffen die Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages, Edelgard Bulmahn, der Präsident der Bundeszentrale, Thomas Krüger, und Barbara Menke, Vorstandsmitglied des bap, diese Anregung auf. Als eine der größten Herausforderungen für die politische Bildung sahen sie die Ansprache von Menschen, die sozial ausgeschlossen sind, die sich am demokratischen Gemeinwesen und an demokratischen Beteiligungsformen wie Wahlen nicht (mehr) beteiligen und von sich aus keinen Zugang zu Bildungsangeboten finden. Die Demokratie lebe von der Mitwirkung der in ihr lebenden Menschen, eine Demokratie ohne Demokratinnen und Demokraten könne es nicht geben. Politische Bildung habe den Anspruch und die Aufgabe, da waren sich die Diskutant/-innen einig, grundsätzlich allen Menschen offen zu stehen. Dafür sei es wichtig, die große Vielfalt an Trägern und Angeboten nicht nur zu erhalten, sondern weiter auszubauen.

Diese Vielfalt wurde beim Parlamentarischen Abend selbst auch sichtbar. Insgesamt 18 Bildungsstätten, Bildungswerke, Akademien und Vereine waren mit eindrucksvollen Praxisbeispielen vor Ort und stellten in sechs Themenschwerpunkten ihre Arbeit vor. Dazu gehörten die Themen digitale Welten, Extremismus, Europa und politische Bildung, Einwanderungsgesellschaft/Migration, Demokratieentwicklung sowie historisch-politische Bildung.

An den offiziellen Teil der Veranstaltung schloss sich die Möglichkeit für Kontakt und Austausch an, die von allen Anwesenden intensiv genutzt wurde. Die Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Ministerien ergriffen die Möglichkeit, mit den zahlreich anwesenden Aktiven der politischen Bildung ins Gespräch zu kommen und mehr über die Arbeit in den Einrichtungen zu erfahren.

Am Ende des Abends konnten die beiden Veranstalter, Bundesausschuss Politische Bildung und Bundeszentrale für politische Bildung, festhalten, dass der Parlamentarische Abend ein voller Erfolg war. Nicht zuletzt die häufig geäußerte Frage nach der Wiederholung des Ereignisses bestätigte den Mehrwert für alle Beteiligten.

bap

Zeitung

Die politische Bildung braucht in Südtirol und Italien mehr Ressourcen. Aktionstage Politische Bildung geben Anstoß

Bozen. Die europaweiten Aktionstage für politische Bildung rufen alljährlich in Erinnerung, dass in unserer Gesellschaft politische Bildung eine öffentliche und dauerhafte Aufgabe ist, nicht nur zwei Wochen im Jahr, nicht nur der privaten Träger.

Allerdings steht es um die politische Bildung nicht zum Besten, weder in Italien noch in Südtirol. Die Abschaffung des Fachs Bürgerkunde und das Fehlen eines eigenen Fachs „Politische Bildung“ hat sich in Verbindung mit anderen Reformen negativ auf die Qualität der politischen Bildung ausgewirkt. Die Europaratsstudie zur politischen Bildung (siehe: www.invalsi.it) zeigt jedenfalls ein kritisches Bild hinsichtlich der sog. „Demokratie- und Menschenrechtserziehung“. In der Oberstufe wird politische Bildung als transversales Unterrichtsprinzip in verschiedenen Fächern behandelt, aber es gibt keine Evaluation, die den Stand der Dinge qualitativ und quantitativ erfasst. Aus dem Programm der großen Weiterbildungsträger in Südtirol sind, mit wenigen Ausnahmen, politische Themen so gut wie verschwunden.

Manche von uns haben die alte „Staatsbürgerkunde“ zwar in nicht so guter Erinnerung, doch hat sich nicht nur der heutige Horizont und Kontext der Politik stark verändert, sondern auch die didaktischen und medialen Möglichkeiten für eine zeitgemäße politische Bildung. Woran es mangelt sind Unterrichtsstunden und Ressourcen, personell und finanziell. Der heutige magere Ersatz dafür heißt als Unterrichtsgegenstand „Cittadinanza e Costituzione“, worin alles Mögliche von der Ersten Hilfe, über die Verkehrs- und Umwelterziehung Platz findet. Im Schnitt widmet eine Durchschnittsklasse in Italien/Südtirol wohl mehr Zeit der Religion als dem kritischen Verständnis der heutigen Politik und Gesellschaft. Das mag auch dazu beitragen, dass Millionen Italiener später ihren Medienkonsum auf die *Gazzetta dello Sport* und Mediaset-Kanäle konzentrieren.

In Italien allgemein gibt es keine öffentlich-rechtliche Institution, die politische Bildung überparteilich im öffent-

lichen Interesse für alle betreibt mit der ganzen Palette von Produkten und Dienstleistungen moderner politischer Bildung. Dafür würde eine öffentliche Infrastruktur mit solider personeller und finanzieller Ausstattung benötigt, die es nicht gibt. In Deutschland haben diese Aufgabe seit den 1950er öffentliche Institutionen wahrgenommen, die auf Bundesebene und in allen Ländern vertreten sind: die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung. Sie sind als überparteiliche Einrichtungen nach dem Muster des öffentlich-rechtlichen Fernsehens- und Rundfunks bei den Landtagen (oder beim Innenministerium) angesiedelt und werden von einem pluralistisch besetzten Beirat aus Abgeordneten überwacht. Die Internetportale dieser Zentralen geben ein beeindruckendes Bild zeitgemäßer politischer Bildung für alle Altersgruppen. Es ist Zeit, uns auch in Südtirol konkret zu überlegen, wie die politische Bildung als öffentliche Aufgabe in Schule und Erwachsenenbildung besser und wirksamer wahrgenommen werden kann.

Thomas Benedikter

Bildungsminister bestätigt: Luxemburg soll Zentrum für politische Bildung erhalten

Luxemburg. Das Großherzogtum Luxemburg soll in naher Zukunft sein eigenes Zentrum für politische Bildung erhalten. Dies bestätigte Bildungsminister Claude Meisch (Demokratische Partei; DP) Ende April auf Nachfrage. Meisch hatte die Idee bereits in der Vorwoche auf dem „Zukunftsdösch Politisch Bildung“ im Lënster Lycée in Junglinster ins Spiel gebracht.

An dem „Zukunftstisch“ nahmen diverse Akteure der Jugendbildung und sonstige Organisationen aus der Zivilgesellschaft teil. In Form von Vorträgen von Experten und fachlichen Ateliers tauschte man sich hier über den aktuellen Stand und die Perspektiven der politischen Bildung in Luxemburg aus. Viele Teilnehmer waren sich einig in der Forderung nach einer zentralen Struktur, die die Aufklärung und Förderung der Teilhabe in politischen Fragen zum Ziel haben müsse. Damit würde dem Bedarf als auch den politischen Prioritäten seines Ministeri-

ums Rechnung getragen, sagt Meisch. Er spricht von einem „Referenzzentrum“, das alle Akteure versammeln sowie die nötigen finanziellen und organisatorischen Ressourcen bereitstellen soll. Dabei orientiere man sich unter anderem, aber „nicht eins zu eins“, am deutschen Modell der „Bundeszentrale für politische Bildung“, so der Bildungsminister. Es gehe wie in anderen politischen Bereichen seines Ressorts um einen ganzheitlichen Ansatz, so Meisch weiter. „Vom Kindergarten über die Grundschule und die Lyzeen bis zur Universität“ soll demnach die politische Bildung verstärkt werden. Dabei hätten nicht nur die Schulen und staatlichen Einrichtungen eine Verantwortung, sondern ausdrücklich auch die Akteure der Zivilgesellschaft, die sich mit den gleichen Fragen beschäftigen.

Die konkreten Planungen seien aber noch nicht so weit vorangeschritten, so dass man auch weitere Vorschläge und Forderungen der in diesem Bereich erfahrenen Akteure noch berücksichtigen werde, betont Meisch. Unter anderem zu diesem Zweck war der Minister auch in Junglinster vor Ort – einmal um die Veranstaltung gemeinsam mit Parlamentspräsident Mars Di Bartolomeo zu eröffnen und ein weiteres Mal, um sich über die Ergebnisse des „Zukunftstisches“ zu informieren. Auf einen genauen Zeitplan will sich der Minister allerdings noch nicht festlegen. Bisher befinde man sich immer noch in der Planungsphase. Man wolle in diesem Dossier aber „zügig vorankommen“. „Der politische Wille ist vorhanden“, so Meisch.

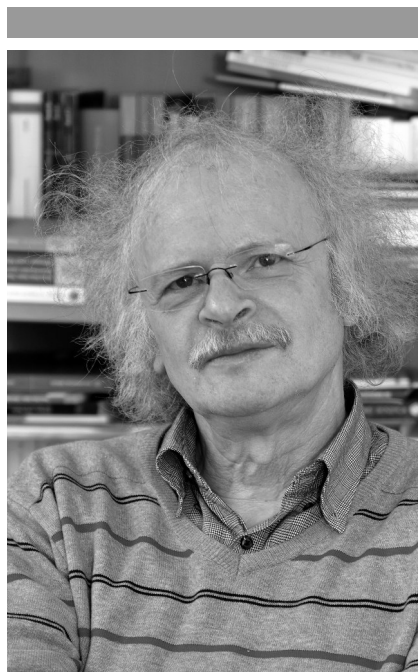
Die liberale DP, die zurzeit in Luxemburg die Regierung stellt, tritt auch für die Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre ein: „Die politischen Themen Luxemburgs betreffen immer öfters die jungen Menschen unserer Gesellschaft. Und alle Entscheidungen, die wir heute treffen, beeinflussen in hohem Maße deren Zukunft. Deshalb ist es wichtig, die Erwachsenen von morgen in den Entscheidungsprozess mit einzubinden. Bei einem Wahlrecht ab 16 wären Jugendliche nach wie vor von der Wahlpflicht entbunden und könnten auch nicht selbst als Kandidat antreten. Gute Erfahrungen in Deutschland und Österreich haben gezeigt. Dass das Wahlrecht ab 16 der gesamten Gesellschaft zu Gute kommt.“

Luxemburger Wort

Zwischen Aktion und Reflexion

Handlungsorientierung in der Erwachsenenbildung

von *Klaus-Peter Hufer*



Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer ist außerplanmäßiger Professor an der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

1. Einleitung

Die Angebote in der politischen Erwachsenenbildung sind mehr als der Politik- oder Sozialkundeunterricht in den Schulen auf die Akzeptanz ihrer Adressatinnen und Adressaten angewiesen. Denn diese kommen freiwillig, d.h. die Veranstaltungen müssen vor allem interessant und nützlich sein. Und da es besonders in der Erwachsenenbildung keine Erziehung gibt – ein solcher Auftrag würde sich angesichts der Mündigkeit von Erwachsenen verbieten – sind auch die Lernarrangements und -angebote wesentlich offener als in den Schulen. Didaktische Prinzipien gibt es in der

politischen Erwachsenenbildung nur wenige. Diejenigen, worauf sich die meisten Akteure dieses Feldes einigen können, sind Teilnehmerorientierung, Subjektorientierung, Lebensweltorientierung und Handlungsorientierung. Allein die Teilvokabel „orientierung“ macht deutlich, dass die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer/-innen an den Veranstaltungen im Vordergrund stehen. So ist es naheliegend, dass sich das Lernen nicht nur in den Seminarräumen vollziehen soll, sondern auch in der Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Handlungsorientierung ist in der Erwachsenenbildung eine häufigere und weiter gehende Maxime als in den allgemeinbildenden Schulen. Das Verhältnis von „Lernen und Handeln“ ist dort eine „Grundfrage“ (Bender/Groß/Heghmeier 2004).

Handlungsorientierung in der politischen Bildung hat mehrere Ebenen und Konsequenzen:

- Es kann gesellschaftliche Wirklichkeit simuliert werden (z.B. durch Rollen- und Planspiele),
- es können Themen und Probleme stofflich bearbeitet werden (Collagen etc.),
- es kann Vergangenheit aufgearbeitet, Zukunft antizipiert werden (Geschichts- und Zukunftswerkstätten u.ä.),
- es kann die politische und soziale Wirklichkeit in die Bildungsveranstaltung hineingetragen werden (Interviews, Recherchen etc.),
- eine Lerngruppe kann Anfragen stellen, Leserbriefe schreiben, eine Unterschriftenaktion initiieren,
- es kann aus einem Seminar heraus eine Initiative entstehen, die partizipativ Politik gestalten will.

Fachbeitrag

2. Demokratisierung durch politische Bildung, Umsetzung und Grenzen

Ausgehend von der Studentenbewegung und der allgemeinen Option nach „mehr Demokratie“ wurden auch Erwachsenenbildung und Jugendbildung zum Beginn der 1970er Jahre politisiert. Das damals zentrale politische Schlagwort hieß „Demokratisierung“ (Greiffenhagen 1973, Vilmar 1973). Dabei wurde auch die Erwachsenenbildung als ein strategisches Feld der Demokratisierung gesehen (Vilmar 1973). Durchaus verbreitet war die Meinung, politische Erwachsenenbildung enthalte „die Aufforderung, sich einzumischen in die kleinen und großen Angelegenheiten der Politik“.¹

In der Dortmunder Volkshochschule fand im September 1973 ein prominent besetztes Forumsgespräch zur Frage „Kompensation oder Emanzipation?“ statt. Unwiderrprochen fasste der Moderator Alexander von Cube die Diskussion wie folgt zusammen: „... politische Bildung (ist) nur dann wirklich politisch, wenn sie nicht folgenlos bleibt und das bleibt sie, wenn sie nicht praktisch wird. Wie sich Denken nur durch Denken üben lässt, so politisches Handeln nur durch reale Handlungen. Ein Seminar über den Imperialismus, das bedeutet keinen Widerspruch zum Lehrauftrag der Erwachsenenbildung, sondern im Gegenteil: das Seminar, das nicht demonstriert, hätte nach meiner Auffassung das Klassenziel nicht erreicht.“² Die praktische Umsetzung handlungsorientierter politischer Bildung sollte vor allem in zwei Betätigungsfeldern stattfinden: Stadtteilarbeit und Zielgruppenarbeit. Bei den Überlegungen, warum hier handlungsorientierte Bildungsarbeit realisiert werden sollte, ging man von einer Annahme aus: Der Stadtteil macht durch seine räumliche und soziale Identität die Bewohner „betroffen“ für Stadtplanung und gemeinsame Änderungs- bzw. Verbesserungsabsichten ihrer Wohn- und Lebenssituation.

Ein weiterer Ansatzpunkt für handlungsorientierte politische Erwachsenenbildung war die Zielgruppenarbeit. Sie wurde als „Mittel der Demokratisierung“ (Degen-Zelasny 1977) gese-

hen. Der Begriff „Zielgruppe“ wurde damals ganz anders verstanden als heutzutage, wo er weitgehend unter Marketingaspekten gesehen wird: „Von Zielgruppenarbeit solle sinnvollerweise nur dort die Rede sein, wo lernungsgewohnte und weiterbildungsunerfahrene Gruppen angesprochen werden sollten.“³

Intendiert war ein „Lernen durch politische Aktionen“, verbunden mit der Option, dass Zielgruppen „zum Auslöser von Bürgerinitiativen werden könnten“.⁴

„Die Grenzen der Arbeit ZGA“ markiert der Deutsche Volkshochschul-Verband: „Wenn Kurse der VHS unmittelbar Träger von Aktionen werden, kann dies zu Reaktionen gegen ‚die‘ VHS führen und ihr Gesamtangebot gefährden. Lernen durch Aktionen motiviert. Jedoch können nicht alle Phasen des Lernens in der Aktion enthalten sein. Für einen übertragungsfähigen Lernerfolg sind situationsunabhängige Reflexionen und wirklichkeitsbezogenes Wissen unerlässlich“.⁵ Eine Grenze – hier vor allem eine politisch begründete – gab es auch bei der Stadtteilarbeit: Die Volkshochschulen sind in kommunaler Trägerschaft. Und so sind Konflikte vorprogrammiert, wenn eine Initiative aus der Stadtteilarbeit einer VHS heraus ergriffen wird, um beispielsweise Verkehrsführung, Sanierungs-, Bebauungs- oder Flächennutzungsprobleme der Stadtverwaltung zu kritisieren. Nicht wenige pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter machten die bittere Erfahrung, dass der Konflikt zwischen Bildungsidee und Trägerloyalität nicht pädagogisch-diskursiv, sondern administrativ, hierarchisch und politisch gelöst wurde. Gerade beim sensiblen Thema Stadtteilarbeit kam es bei der Frage, wie weit politische Bildung gehen soll bzw. darf, zu heftigen lokalen Konflikten,⁶ zu Beschneidungen der Planungsautonomie der VHS, zu Zensurmaßnahmen und auch zu Kündigungen.⁷

3. Reflexion oder Aktion, Reflexion und Aktion

Damit sind in derselben Zeit, als eine handlungsorientierte, emanzipatorische Erwachsenenbildung ihren Höhepunkt hatte, bereits die politischen Grenzen

deutlich geworden. In pädagogischer Hinsicht zeigen sie sich vor allem im Verhältnis von Aktion und Reflexion. Dieses Begriffspaar kann zwar zu einem pädagogischen und politischen, sich gegenseitig ergänzenden Wechselspiel, aber auch zum unvereinbaren Gegensatz werden.

Über dieses Verhältnis wurde damals viel diskutiert. Dabei spielte ein weiteres didaktisches Prinzip eine Rolle, die Konfliktorientierung. Die Frage war, welches Mandat eine Erwachsenenbildungseinrichtung berechtigt, in einem manifesten politischen Konflikt Partei zu ergreifen. Was legitimiert jemanden, der mit einem pädagogischen Auftrag ausgestattet ist, eine politische Position zu vertreten? Welches Maß an Parteilichkeit und Parteilichkeit verträgt sich mit dem Bildungsauftrag? Wo sind die Grenzen?

Bereits beim oben erwähnten Forumsgespräch der Dortmunder Volkshochschulen, in dem vehement für Handlungs- und Aktionsorientierung plädiert wurde, gab es erhebliche Bedenken, Aktion und Reflexion gegeneinander auszuspielen. Hans Tietgens stellte damals fest, „dass es in der Erwachsenenbildung um Verhaltensfragen geht. Nur sollte man das dafür notwendige Wissen und die kognitiven Fähigkeiten nicht so unterschätzen und abwerten, wie es zu allen Zeiten versucht worden ist, häufig gerade, weil man kein Interesse an der Bewusstseinsbildung hatte“.⁸ Weiter wies er darauf hin, „dass auch zum politischen Urteil Kenntnisse gehören und nicht nur Bekenntnisse“.⁹

Vierzehn Jahre später formulierte Hans Tietgens als Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in der Zeitung „Das Parlament“ mit entschiedener Klarheit, wo die Handlungsorientierung ihre Grenze hat: „Gegenüber dem Einwand, dem politischen Handeln sollte doch wohl politisches Denken voraus gehen, wird (von den Befürwortern der Handlungsorientierung, KPH) entgegengehalten, eben dies könne am besten im politischen Handeln gelernt werden. Es ist dann aber ein instrumentelles Denken, das dem Handlungsinteresse unterliegt. Eine solche Verkürzung widerspricht dem Sinn politischer Bildung.“

Dies gilt insbesondere in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft, in der sich die gesellschaftlichen Machtgruppen hinreichend selbst vertreten können.“¹⁰

4. Handlungsorientierung bei den Volkshochschulen und den anderen Bildungseinrichtungen

In den folgenden Jahren entwickelten sich in der Bundesrepublik die Initiativen der neuen sozialen Bewegung. Neue, weichere und vor allem partizipative Formen der politischen Kultur wurden gesucht und in der Bürgerinitiativ-, Frauen-, Umwelt-, Friedens- und Alternativbewegung gefunden. Diejenigen, die sich darin engagierten, folgten der Maxime von Ivan Illich: „Entschulung der Gesellschaft“ lautete der Titel seiner populär gewordenen Streitschrift. Das betraf auch die Erwachsenenbildung und so wurden alternative Bildungshäuser, -läden und -werkstätten gegründet (vgl. Hufer/Unger 1989). Ein Grund dafür, warum man sich selbst organisierte und nicht der institutionalisierten politischen Erwachsenenbildung zuwandte, liegt u.a. in der dort mittlerweile praktizierten Trennung von „Bildung und Leben“¹¹ und der damit „meist ängstlich aufrechterhaltene(n) Distanz zu jeder Form politischer Aktion“¹² – so die kritische Bewertung der Zurückhaltung in den Volkshochschulen. In der Tat hatten sich mittlerweile im VHS-Bereich erhebliche Bedenken gegen die Handlungsorientierung einer dort veranstalteten politischen Bildung durchgesetzt. Im quasi offiziellen „Handbuch“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes wurde in unumwundener Deutlichkeit die entscheidende Differenz markiert: „Als grundlegendes Unterscheidungsmerkmal bleibt, dass selbstinitiierte Lerngruppen gemeinhin auf die Einheit von Lernen und Handeln abzielen, während veranstaltetes Lernen zumindest im Bereich der VHS auf die Trennung achten muss.“¹³ Die Gründe für diese deutliche Distanzierung vom Handlungsbezug sind bei der Betrachtung der Stadtteil- und Zielgruppenarbeit bereits angemerkt worden: Der dezidierte Aktions- und Handlungsbezug führte zu Konflikten mit den Trägern. Bei den kommunalen

Volkshochschulen sind dies die Gemeinden, Städte und Kreise. Aber auch bei den anderen Einrichtungen der politischen Weiterbildung, denjenigen in „freier“ Trägerschaft, also den Kirchen, Gewerkschaften, Parteien, Verbänden etc., war und ist Handeln aus der Bildungsarbeit heraus nur beschränkt möglich. Die Grenze lag und liegt immer dort, wo das weltanschauliche bzw. politische Interesse des Trägers tangiert oder gar in Frage gestellt wird. Handeln ist nur im Rahmen des normativen Hintergrunds und Horizonts der „freien“ Träger möglich. Das heißt beispielsweise: Gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen werden nicht öffentlich gegen die aktuelle Tarifpolitik ihrer Gewerkschaft vorgehen, kirchlich getragene Bildungseinrichtungen nicht gegen die religiösen Überzeugungen ihrer Träger.

5. Handlungsorientierung ist weiter aktuell

Handlungsorientierung ist keineswegs aus der Welt, wenn sie auch in der Szene der politischen Erwachsenenbildner/innen nicht mehr die zentrale Rolle spielt wie in den 1970er Jahren. Einen neuen Impuls erhielt das Interesse an politischer Handlungsorientierung seit dem Jahr 2010 durch die Bürgerproteste und den Widerstand gegen den Umbau des Stuttgarter Hauptbahnhofs und die nach der Katastrophe von Fukushima wieder aktiv gewordene Anti-Atomkraftbewegung. Auch viele lokale Aktivitäten zeigen, dass Bürger/-innen selbstbewusst ihre Interessen und die ihres Umfeldes wahrnehmen.

Damit stellen sich für politische Bildung die alten Fragen wieder neu und es gilt abzuwägen, wo die Chancen, aber auch ihre Grenzen liegen. Die pädagogische (Zwischen-)Bilanz könnte so aussehen:

Zweifelsohne war und ist der Zuwachs an politischer Bildung durch die Arbeit in den Initiativen groß:

- Man entwickelt soziale Fähigkeiten durch die Aktivitäten der Gruppen,
- verbessert die Rhetorik,
- fördert somit Autonomie und baut Hemmungen ab,
- gewinnt sozialen Mut,

- erwirbt sich eine Reihe von Kenntnissen der politischen Institutionen sowie der rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen und
- verschafft sich je nach Zielrichtung der Initiativen spezielles politisches Detailwissen.

Aber das Lernen in und mit den Aktionen hat Grenzen:

- Es führt tendenziell zu einer Verengung der Perspektive, die ja auf die Durchsetzung eines oft nur punktuellen Ziels gerichtet ist.
- Die eigene Betroffenheit dominiert unter Umständen so sehr, dass alternative Entscheidungs- und Handlungsmotive aus dem Blick geraten.
- Die partielle Interessenorientierung kann daran hindern, auf das Ganze zu schauen.
- Die Aktivitäten können zum Selbstzweck werden. Reflexive Zurückhaltung wirkt da hemmend.
- Handlungswissen ist nicht gleich politische Bildung. Dazu gehört mehr, beispielsweise die Fähigkeit, andere Sichtweisen kennenzulernen oder die Bereitschaft, sich auf Wissen einzulassen, das nicht ad hoc verwertbar ist.
- Bildung ist vieldimensional, das Lernen in den Initiativen ist eingleisig.
- In komplexen Gesellschaften und politischen Systemen gibt es bei jeder Lösung zunächst unabsehbare Folgen und neue Probleme, die wiederum der Antwort bedürfen. Wer gibt sie dann, wenn eine Aktion erfolgreich beendet sein sollte?
- Und schließlich eine grundsätzliche Frage: „Ist es (...) nicht zu optimistisch, all diesen Gruppen und Einzelbewegungen eine ‚zutiefst ethische Vorstellung vom Allgemeinwohl‘ zuzusprechen?“¹⁴

Die fachliche Diskussion des handlungsorientierten Ansatzes in der politischen Bildung ist wieder aktuell geworden. Neu erschienene detaillierte Handreichungen, wie und wo Bürger/-innen politisch aktiv werden können, belegen, dass es hier einen „Markt“ gibt. (Ackermann/Müller 2015) Letztendlich aber gibt es in einer Demokratie keinen Grund, Bildung und Handeln zu tren-

Fachbeitrag

nen. Denn: „Lebendig kann Demokratie nur bleiben, wenn sie durch weitgehende Mitbestimmungsrechte in allen lebenswichtigen Fragen geübt, zur alltäglichen Lebensform und selbstverständlichen Praxis wird.“¹⁵

Anmerkungen

- 1 Gronemeyer 1977, S. 24.
- 2 Cube von, 1974, S. 101.
- 3 Landesverband 1980, S. 6.
- 4 Dikau 1973, S. 14.
- 5 Deutscher Volkshochschul-Verband/ Pädagogische Arbeitsstelle 1972, 53.100.
- 6 Vgl. Hufer 1984, S.330ff.
- 7 Vgl. ebd., S. 348ff. u. S. 358ff.
- 8 Tietgens, in: Cube von 1974, S. 53f.
- 9 Ebd., S. 79.
- 10 Tietgens 1988, S. 9.
- 11 Beer 1978, S. 140.
- 12 Ebd., S. 142.
- 13 Deutscher Volkshochschul-Verband/ Pädagogische Arbeitsstelle 1984, 43.007
- 14 Kern/Wittig 1982, S. 135.
- 15 Negt 2010, S. 507.

Literatur

Ackermann, Paul/Müller, Ragnar, 2015: Bürgerhandbuch. Politisch aktiv werden. Öffentlichkeit herstellen. Rechte durchsetzen. Schwalbach/Ts.

Beer, Wolfgang, 1978: Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen, Hamburg.

Bender, Walter/Groß, Maritta/Heglemeier, Helga (Hrsg.) 2004: Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts.

Cube, Alexander von u.a. 1974: Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung, Braunschweig.

Degen-Zelasny, Barbara, 1977: Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung, in: Siebert, Horst: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977, S. 212 ff.

Deutscher Volkshochschul-Verband/ Pädagogische Arbeitsstelle: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, Loseblattsammlung, Frankfurt/M. 1968ff.

Dikau, Joachim, 1973: Curricula und Projektarbeit in der politischen Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen 1/1973, S. 11ff.

Greiffenhagen, Martin (Hrsg.) 1973: Demokratisierung in Staat und Gesellschaft, München.

Gronemeyer, Marianne, 1977: Sachzwang und neue Lebensqualität – Kardinalprobleme kommender Erwachsenenbildung, in: Marianne Gronemeyer/Eckehard Bahr (Hrsg.) 1977: Erwachsenenbildung – Testfall Dritte Welt, Opladen, S. 24ff.

Hufer, Klaus-Peter, 1984: Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, Frankfurt a.M./ Bern/NY.

Hufer, Klaus-Peter, 2011: Zwischen den Stühlen – Politische Bildung und die neue Bürger- und Protestbewegung, in: Journal für Politische Bildung 1/2011, S. 20 ff.

Hufer, Klaus-Peter/Unger, Ilse, 1989: Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung.

Institutionalisierte und selbstorganisierte politische Erwachsenenbildung seit den siebziger Jahren, Opladen.

Illich, Ivan, 1980: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, 5. Aufl., Reinbek b. Hamburg.

Kern, Peter/Wittig, Hans-Georg, 1982: Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökokrise, Freiburg i. Br.

Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V., 1980: Tagung des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. „VHS in den Stadtteilen“ am 14./15. Dezember 1979 in Mühlheim, Tagungsbericht, in: vhs-informationen 5/1980.

Negt, Oskar, 2010: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen.

Tietgens, Hans, 1988: Gefragt sind kompetente Vermittler. Aufgaben der politischen Erwachsenenbildung und ehrenamtliches Engagement, in: Das Parlament 3/1988, S. 9.

Vilmar, Fritz, 1973: Strategien der Demokratisierung, 2 Bde., Darmstadt u. Neuwied.

Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.) 2012: Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Opladen.

Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) 2011: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Beilage 1 zu „Volkshochschule im Westen“ 1/1960.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Mit Beiträgen von

Sabine Achour
Gotthard Breit
Siegfried Frech
Thomas Goll
Tilman Grammes
Ulrich Hagemann
Sabine Manzel
Peter Massing
Michael May
Dennis Neumann
Monika Oberle
Kerstin Pohl
Dagmar Richter
Wolfgang Sander
Georg Weißeno

Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.)

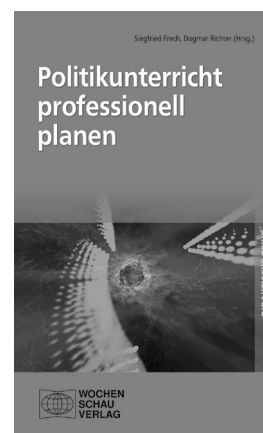
Politikunterricht professionell planen

Die aktuelle fachdidaktische Diskussion um Kompetenzen wirkt für Politiklehrerinnen und Politiklehrer noch wenig konkret und zielführend. Bisher eher zögerlich erscheint die Antwort darauf auszufallen, wie sich das neue Unterrichtsverständnis auf die Planung von Unterricht auswirkt.

Ohne klare und praxistaugliche Vorstellungen werden sowohl routinierte Politiklehrerinnen und Politiklehrer als auch Referendarinnen und Referendare – mit noch frischer Erinnerung an die eigene 13-jährige Schülerkarriere – wohl an gewohnten Mustern des Unterrichtsaufbaus festhalten. Die Politikdidaktik versucht erstmalig in diesem Band – basierend auf den Beutelsbacher Gesprächen 2014 – Antworten auf drängende Fragen zu finden:

- Politik unterrichten – nach Konzepten, nach didaktischen Prinzipien oder völlig anders?
- Brauchen Lehrerinnen und Lehrer eine professionelle Planungskompetenz?
- Wie kann die Planung eines kompetenzorientierten Politikunterrichts ablaufen?
- Wie lässt sich die Planungskompetenz bei (angehenden) Politiklehrerinnen und -lehrern implementieren?

Unterrichtspraxis



ISBN 978-3-7344-0078-0,
256 S., € 19,80

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

Politische Partizipation – wirklich ein Ziel der Politischen Bildung?

von *Benedikt Widmaier*



Benedikt Widmaier ist Politikwissenschaftler und Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung (Haus am Maiberg).

Unter den Zielen der Politischen Bildung ist derzeit das Ziel der politischen Partizipation besonders in den Blick zu nehmen. Dafür spricht eine offensichtliche Krise der Demokratie (vgl. Merkel 2015), die einhergeht mit einer wachsenden Ungleichheit und einer seit Jahren zurückgehenden konventionellen Beteiligung der Bürger/innen. Gleichheit und Partizipation sind aber grundlegende Voraussetzungen und Prinzipien der Demokratie. Dabei wird deutlich, dass eine „Klärung des in der Tat recht vagen Handlungsbegriffs in der politischen Bildung“¹ auf der Agenda des Faches steht. Dazu will ich im Folgenden einige Denkanstöße liefern: Wenn wir heute in der Politischen Bildung von „Partizipation“ sprechen, dann ist damit „politische Partizipation“ gemeint. Das mag vielleicht für Fachkollegen/innen aus der Wissenschaft und der Praxis der Politischen Bildung trivial und selbstverständlich sein.

Es gibt jedoch gleich mehrere Gründe, präzise von „politischer Partizipation“ als Ziel der Politischen Bildung zu sprechen.

1. Unpolitische Demokratie

In Zeiten der allgemeinen Entpolitisierung sollte Politische Bildung möglichst die Begriffe der „Politik“ und des „Politischen“ hervorheben und rehabilitieren und nicht weiter an deren Diskreditierung mitarbeiten. Stattdessen haben wir in den vergangenen Jahren in vielen pädagogischen und politischen Feldern – und auch in der Politischen Bildung selbst – entpolitisierende Entwicklungen erlebt:

Das für die Politische Bildung in den vergangenen Jahren durchaus einflussreiche Ausgangsdokument der BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ hatte eine eindeutig antipolitische Konnotation. In diesem Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) haben Wolfgang Edelstein und Peter Fauser (2001) die Begriffe „Politik“ und „Demokratie“ ganz offen gegeneinander ausgespielt. Sie sprachen von der „verdrießlichen“ Politik und der „guten“ Demokratie, die es insbesondere in den Vordergrund zu stellen gilt, wenn man die Jugend mit Demokratielernen – und eben nicht mit *Politischer* Bildung – noch erreichen will. Damit haben sie en passant an der Diskreditierung des Politikbegriffs mitgearbeitet.

Eher kontraproduktiv war aber auch die Reaktion in der Politischen Bildung auf die neue Konkurrenz der Demokratiepädagogik. Insbesondere die schulische Politikdidaktik stellte die Stacheln und versuchte, zum Teil mit nachvollziehbaren und berechtigten Argumenten, ihr eigenes Terrain zu verteidigen. Im Nachhinein entsteht aber fast der Eindruck, dass es die Politische Bildung vor lauter Abwehr verpasst hat, eine berechnete Kritik, nämlich die mangel-

hafte Vorbereitung junger Menschen auf praktisches politisches Handeln, zu reflektieren und sich entsprechend konzeptionell weiter zu entwickeln. Vereinzelt Stimmen, die eine solche kritische fachinterne Überprüfung und dann ggf. auch eine entsprechende Weiterentwicklung versprochen, verhalten mehr oder weniger.

Auf der europäischen Bühne wurde parallel dazu der Begriff des „aktiven Bürgers“ populär. Die europäische Strategie einer „active citizenship“ wurde durch zahlreiche Forschungs- und Bildungsprogramme flankiert und baute auf einer eindeutig identifizierbaren politischen Theorie auf. Die auf Robert Putnam zurückgehende Demokratietheorie des „Sozialen Kapitals“ entwickelte sich in den 1900er-Jahren zu einem zentralen (Hilfs-)Motor in der EU. Dabei ist nicht zu übersehen, dass die Union versuchte, das unbestrittene Demokratiedefizit der EU mit neuen Gouvernanceansätzen produktiv zu wenden und die partizipatorischen Energien der Bürger/innen auf die Zivilgesellschaft und soziales Engagement (social cohesion) hin zu orientieren (vgl. van Deth 2009).

In Deutschland fiel diese Strategie auf fruchtbaren Boden und erlebte im Konzept des „bürgerschaftlichen Engagements“ einen ungeahnten Aufschwung. In keinem anderen Politikfeld ist zu Beginn des neuen Jahrtausends so erfolgreich Agendasetting betrieben worden wie in der sogenannten „Engagementpolitik“. Das spiegelt sich etwa wider in einem eigenen Unterausschuss „Bürgerschaftliches Engagement“ im Bundestag, in den „Engagementberichten der Bundesregierung“, im Ausbau der „Zivilgesellschaftsforschung“, in „Freiwilligenberichten“ oder der Gründung eines ambitionierten Dachverbands „Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement“ (BBE). Inzwischen macht sich bei einigen aktiven Akteuren allerdings Ernüchterung breit, weil deutlich wird, dass die ganze Entwicklung nicht

Fachbeitrag

nur zum Empowerment der Bürger/innen, sondern auch zur Entpolitisierung der Begriffe „Bürger“ und „Bürgergesellschaft“ beigetragen hat.¹

In allen drei Entwicklungen spiegelt sich der entpolitisierte Zeitgeist der vergangenen Jahrzehnte deutlich wider, und ganz sicher ist es kein Zufall, dass in der Politikwissenschaft inzwischen über „Postdemokratie“ (Crouch) und „unpolitische Demokratie“ (Michelsen/Walter 2013) diskutiert wird. Für eine Profession, die sich als *Politische Bildung* versteht, sind damit klare Herausforderungen markiert. Aber die daran anschließenden Debatten in der Politischen Bildung sind bisher nicht so vielversprechend, dass neue Perspektiven für partizipationsorientierte Bildung sichtbar wären.

2. Politikdidaktischer Stillstand?

Wenn wir uns drei exponierte Positionen vor Augen führen, verharren diese entweder im Stillstand (Scherb) oder bleiben eine konkrete Antwort schuldig, wie politikdidaktisch auf Krisenszenarien reagiert werden könnte (Hedtke und Eis):

Armin Scherb vertritt in seiner am Pragmatismus orientierten Theorie der Politischen Bildung eine traditionelle, auf „Propädeutik“ hin orientierte politische Pädagogik: „Der pragmatistischen Lerntheorie ist [...] keine unmittelbare Anleitung zu politischen Aktionen zu entnehmen, wohl aber die Förderung der Fähigkeit dazu. Insofern ist Politische Bildung Propädeutik für politisches Handeln, aber keineswegs das politische Handeln selbst.“² Seine explizite politikdidaktische Engführung auf die Schule schränkt meines Erachtens die notwendige Klärung des Handlungs- und Partizipationsbegriffs in der Politischen Bildung zunehmend ein. Dabei stellt sich die zentrale Frage, warum sich die Ziele, Aufgaben oder Methoden der schulischen und außerschulischen Politischen Bildung in der zentralen Frage von Handlungs- und Partizipationsorientierung voneinander unterscheiden sollen?

Reinhold Hedtke hat beim Bundeskongress Politische Bildung 2012 die bemerkenswerte Position vertreten, dass „Partizipation“ für die Politikdidaktik ein gefährliches Thema sei. Zum

Teil bezieht er sich dabei kritisch auf die oben beschriebenen engagementpolitischen Strategien und kommt infolgedessen u.a. zu dem Schluss, dass sich Politische Bildung kritisch gegenüber einer funktionalistischen „Instrumentalisierung von Partizipation“ verhalten sollte. Sonst würde Partizipation zur Affirmation verkommen.³ Dabei favorisiert Hedtke in seinen Ausführungen eindeutig ein Output orientiertes Demokratiemodell, in dem zunächst danach zu fragen wäre, „welche Ergebnisse [...] das politische System produziert“⁴ und wie es bessere Leistungen „für die Subjekte und ihre Verwirklichungschancen“ erbringen könne.⁵ Als zentrales Argument gegen eine auf Partizipation hin orientierte Politische Bildung führt er an, dass den Schüler/innen bzw. Teilnehmenden die mit politischer Partizipation einhergehenden unvermeidlichen politischen Enttäuschungen erspart werden sollten. „Partizipation“ sei als Thema also allenfalls aufzugreifen, um auf solche Enttäuschungen und die „Risiken von Partizipation“ vorzubereiten.⁶

Andreas Eis geht in seinen Überlegungen davon aus, „dass *Selbstregulierung* und das Erlernen *sozialer Kompetenzen* in einer entpolitisierten Aktivgesellschaft zunehmend das Leitbild einer konfliktfähigen, kritischen Bürgerin ersetzen (Hervorh. Eis)“.⁷ Allerdings ist ihm klar, dass seine dem entgegengesetzten theoretischen Angebote zunächst „aufschlussreich zur Analyse der Grenzen politischer Handlungs- und Gestaltungsoptionen [sind]. Aus Sicht der Politischen Soziologie und der Politischen Bildung erscheinen sie jedoch keineswegs als hinreichend, um die Phänomene sozialer Grenzsetzungen und Zugangsregeln zu verstehen. Nur auf der Grundlage eines Verständnisses von Ein- und Ausschlussmechanismen politischer und sozialer Teilhabe können diese Grenzziehungen in Frage gestellt und Ermöglichungsbedingungen neuer Handlungsräume aufgezeigt werden, also demokratische Gesellschaften *weiterentwickelt*, bzw. geltende Verfassungsnormen [...] überhaupt erst *verwirklicht* werden.“⁸ Eis' Vorschläge für die praktische Entwicklung der Politischen Bildung bleiben aber, was in Anbetracht der politischen Lage vielleicht nicht überraschend ist, weit hinter seinen komplexen

gesellschaftstheoretischen Analysen zurück. Es wird nicht ausgearbeitet, warum er „in besonderer Art und Weise die Analyse und Reflexion eigener Engagementerfahrungen“⁹ für geeignet hält, das Thema Partizipation in der Politischen Bildung voranzubringen.

3. Impulse aus der Jugendbildung/Jugendpolitik

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass die Herausforderungen enorm sind, vor denen die Politische Bildung steht. Bei der weiteren Suche nach Entwicklungspotentialen lohnt sich deshalb meines Erachtens auch ein Blick in parallele Diskussionen in der Jugendpolitik und der Jugendbildung. Überhaupt ist Jugendpolitik ein zwar in der Politikdidaktik wenig beachtetes, obwohl doch für die Zielgruppe der Schüler/innen relevantes Politikfeld.

Im Jahr 2009 hat das Bundesjugendkuratorium mit einem Papier zur „Neupositionierung von Jugendpolitik“ die jugendpolitische Diskussion neu angestoßen.¹⁰ Im Rahmen der seither entwickelten „Eigenständige(n) Jugendpolitik“ hat dann eine Expertengruppe „Empfehlungen zur Förderung demokratischer Partizipation junger Menschen“ vorgelegt.¹¹

Parallel dazu entwickelte sich auf europäischer Ebene die „Europäische Jugendstrategie“ der EU (Siebel/Wicke 2012). Auch dort nimmt das Thema Jugendpartizipation (active citizenship) einen prominenten Platz ein. Exemplarisch sei auf ein sogenanntes Peer-Learning-Projekt hingewiesen, das zwischen 2013 und 2015 unter Federführung der deutschen Nationalagentur JUGEND und mit Beteiligung mehrerer europäischer Länder durchgeführt wurde (Butt-Pośnik 2015). In den abschließenden Empfehlungen „Amplify Participation – Partizipation junger Menschen in Europa stärken“ (zu finden u.a. unter: www.jugendpolitikineuropa.de), wird u.a. für eine stärkere Vernetzung und Kooperation von Einrichtungen der formalen und non-formalen Bildung bei der Förderung der politischen Partizipation von Jugendlichen plädiert.

Diese und viele weitere jugendpolitische Anstöße und Entwicklungen finden

in der Politischen Bildung kaum Beachtung, liefern aber zum Teil wichtige Anstöße zu weiteren Diskussionen über Partizipation als Ziel der Politischen Bildung.

4. Politisieren im Zeitalter der Partizipation?

Der Bundeskongress Politische Bildung 2012 stand unter dem Motto „Zeitalter der Partizipation“. In der Dokumentation des Kongresses schreiben die Herausgeber, Lothar Harles und Dirk Lange, die als Personen und durch unterschiedliche Ämter in gewisser Weise die formale und non-formale Politische Bildung repräsentieren, u.a.: „Jede Generation politisiert sich neu. Politische Bildung begleitet diesen Prozess und qualifiziert zur politischen Partizipation in Staat und Zivilgesellschaft.“¹²

Sie legen die Latte damit nicht nur sehr hoch, sondern gehen – offenbar ganz nebenbei und selbstverständlich – davon aus, dass Politische Bildung auch die Aufgabe hat, nicht nur politisches Wissen zu vermitteln und politische Urteilsfähigkeit zu fördern, sondern auch Politisierung zu begleiten. Das dürfte bei vielen Fachkollegen/innen der schulischen Politikdidaktik eher auf Widerstand stoßen. Und ob die Begleitung von Politisierung in der außerschulischen Politischen Bildung zum professionellen Selbstverständnis gehört, dürfte auch dort zumindest Diskussionen auslösen.

Die bereits angesprochene offensichtliche Krise der Demokratie fordert aber die formale und die non-formale Politische Bildung gemeinsam heraus, endlich angemessenere Antworten auf die verbreitete Partizipationsverdrossenheit zu liefern. In Anbetracht der Bedeutung von Partizipation für die Demokratie und die Dauer der Debatte über offensichtliche Krisenphänomene – „Politikverdrossenheit“ war 1992 das Wort des Jahres! – ist kaum noch nachvollziehbar, warum sich die schulische Politikdidaktik hinter den Zwängen der offensichtlich undemokratischen Institution Schule verschanzt. Wenn die schulische Politische Bildung das Bildungsziel „politische Partizipation“ weiterhin als eines ihrer Ziele verfolgen will, wird das nicht ohne einen ausgeprägten

Willen zur Öffnung von Schule und zur Entwicklung neuer Konzepte gehen.

Dafür braucht die schulische Politische Bildung die Kooperation mit der außerschulischen Jugendbildung sowie mit anderen zivilgesellschaftlichen Institutionen und politischen Institutionen (Parlamenten und Politikern/innen). Das Bildungsziel „politische Partizipation“ ist nicht mit Trockenschwimmen (in Planspielen, Simulationen, Rhetorik- und Schreibtrainings) zu erreichen, sondern nur mit realem Handeln.

Politische Bildung braucht dafür ein echtes politisches Empowerment mit dem Ziel einer „prinzipielle[n] Bereitschaft zur Einmischung.“ Das setzt „gesellschaftliche und institutionelle Ermütigungsbedingungen“ und „Momente[e] der Ermächtigung“ voraus.¹³ Wir verfügen in der Politischen Bildung kaum über Erfahrungen in einer auf Empowerment, Ermutigung, Ermächtigung und politische Aktion hin orientierten Praxis. Es wird Zeit, dass die schulische und außerschulische Politische Bildung endlich zusammen kommen und gemeinsam im Rahmen von Modellen die vielen Vorurteile und ungeprüften Hypothesen in diesem Kontext überprüfen. Das könnte ein bescheidener Beitrag dazu sein, die Krisenphänomene der Demokratie nicht nur theoretisch zu analysieren, sondern auch zu ihrer Überwindung beizutragen. ♦

Anmerkungen

- 1 Vgl. u.a. BBE Newsletter 1/2015 und das Themenheft „Engagement“ der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Heft 14-15/2015 vom 30. März 2015.
- 2 Scherb, 2012, S.97.
- 3 Hedtke 2012: 16 u. 18.
- 4 Ebd. S. 16.
- 5 Ebd. S. 18.
- 6 Vgl. auch Hedtke/Zimenkova 2013 und relativierend: Hedtke 2015.
- 7 Eis 2015, S. 119.
- 8 Ebd., S. 130.
- 9 Ebd., S. 134.
- 10 Vgl. unter: www.bundesjugendkuratorium.de
- 11 Vgl. unter: www.allianz-fuer-jugend.de
- 12 Harles/Lange 2015, S. 7.
- 13 Seubert, 2012, S. 113f.

Literatur

- Butt-Pośnik, Jochen, 2015: Amplify participation – Impulse für die Weiterentwicklung politischer Bildung aus einem multilateralen Kooperationsprojekt, in: Journal für politische Bildung, Heft 2/2015, S.72ff.
- Eis, Andreas 2015: Soziale Praxis und politisches Lernen in der entpolitisierten Aktivgesellschaft, in: Michael Götz/Benedikt Widmaier/Alexander Wohnig (Hg.), Soziales Engagement politische denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 119ff.
- Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hg.) 2015: Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold, 2012: Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung, in: Polis, Heft 3/2012, S. 16ff.
- Hedtke, Reinhold, Zimenkova, Tatjana (Hg.) 2013: Education for Civic and Political Participation – A Critical Approach, New York/London.
- Hedtke, Reinhold, 2015: Die Schule als Ort politischen Handelns, in: Harles/Lange (Hg.), S. 118ff.
- Juchler, Ingo, 2005: Worauf sollte die politische Bildung zielen: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?, in: Politische Bildung, Heft 1/2005, S. 100ff.
- Merkel, Wolfgang (Hg.) 2015: Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie, Wiesbaden.
- Michelsen, Danny, Walther, Franz, 2013: Unpolitische Demokratie. Zur Krise der Repräsentation, Berlin.
- Scherb, Armin, 2012: Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens, Kassel.
- Seubert, Sandra, 2012: Politisches Handeln in der Bürgergesellschaft, in: Weißeno/Buchstein (Hrsg.), S. 105ff.
- Siebel, Claudius, Wicke, Hans-Georg, 2012: Zum Verhältnis von Eigenständiger Jugendpolitik und EU-Jugendstrategie in Deutschland, in: IJAB – fachstelle für Internationale Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Forum Jugendarbeit international 2011 – 2012, Bonn, S. 298ff.
- van Deth, Jan W., 2009: The „Good European Citizen“: congruence an consequences of different points of view, in: European Political Science 8/2009, S. 175ff. <http://www.palgrave-journals.com/eps/journal/v8/n2/pdf/eps200856a.pdf> (Zugriff: 2013-04-01).
- Widmaier, Benedikt, 2011: Activ Citizenship. Ein praktischer Ansatz europäischer Menschenrechtsbildung und seine Probleme, in: Menschenrechte und Bildung, Jahrbuch für Pädagogik 2011, Frankfurt a.M., S. 287ff.
- Widmaier, Benedikt, 2012: Außerschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 46-47/2012, S. 9ff.

Politik Lernen durch Politik MACHEN?

Eine Stellungnahme zum Prinzip der Handlungsorientierung aus pragmatistischer Sicht

von Armin Scherb



Dr. Armin Scherb lehrt als Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Im Kern geht es um die Frage, ob das unumstrittene (politik)didaktische Prinzip der Handlungsorientierung nur kognitiv implementiert werden soll oder ob Handlungsorientierung zwingend die politische Aktion erforderlich macht. Zumindest in der Kompetenzdiskussion weisen alle einschlägigen Modelle zunächst „Politische Handlungsfähigkeit“ als Zieldimension aus.

1. Deweys Pragmatismus als erfahrungsbasierte Theorie des Handelns

Erziehungswissenschaftliche Diskurse rekurren überwiegend auf den pädagogischen Pragmatismus von John Dewey. Seine Erziehungsphilosophie wird dabei nahezu immer mit dem Prinzip der

Handlungsorientierung in Zusammenhang gebracht. Für die Politische Bildung wird dabei die Frage kontrovers erörtert, ob sich Handlungsorientierung erst durch eine authentische Praxis erfüllt und somit Partizipation als Ziel der Politischen Bildung zu fordern ist. Die Dewey zugeschriebene Formulierung des „*Learning by doing*“ erweckt jedoch den Eindruck, dass Partizipation unmittelbar Ziel der Politischen Bildung sein könne.

In der Tat hat Dewey mit seinem reformpädagogischen Hauptwerk „*Democracy and Education*“ (1916) eine erfahrungsbasierte Theorie des Handelns begründet, wonach sich erfolgreiches Lernen und erfolgreiche Erziehung nur im Kontext von authentischer und originärer Erfahrung herstellen lässt.¹

Dewey hält es für einen „Grundirrtum der Methode des Unterrichtens“, bei Lernenden Erfahrung schon vorauszusetzen, um daran anknüpfend im Wege der Übertragung von der Lehrperson auf Lernende Wissen weiterzugeben.² Erfahrung ist nicht mitteilbar. Wissen und Einstellungen, die auf der Erfahrung Anderer beruhen, die sich in Berichten, Erzählungen oder durch Unterricht mitteilen, sind für Dewey nicht *lernwirksam*. Als Bedingung nachhaltigen Lernens müssen Lernende Erfahrungen selbst machen. Es handelt sich dabei um Sedimente von ganz persönlichen Erlebnisprozessen. Es genügt also nicht der äußerliche Kontakt mit den Dingen, also sinnliche Erfahrungen wie zum Beispiel das Betrachten oder Berühren eines Gegenstandes. Für Dewey ist der „Gebrauch der Dinge“ entscheidend, weil isolierte Eigenschaften wie Farbe oder Töne erst über ihre praktischen Wirkungen auf Lernende Bedeutung erlangen.³

Wenn nun aber erst der Gebrauch der Dinge deren Bedeutung aufschließt, dann

ist Erkennen gleichzusetzen mit einer aktiven Aneignung. Erfahrung ist somit nicht nur ein passiver Vorgang des Aufnehmens von Sinneseindrücken, sondern ein simultaner Akt des „Erleidens“ und „Einwirkens“. ⁴ Deshalb kann Deweys Erfahrungsbegriff auch nicht auf das in pädagogisch-didaktischen Diskursen so genannte Prinzip der „Erfahrungsorientierung“ reduziert werden, das hauptsächlich durch die Anschaulichkeit der Dinge und deren sinnliche Wahrnehmung implementiert wird. Deweys Hinweis auf die Notwendigkeit eines praktischen Umgangs mit den Dingen macht deutlich, dass er in seinen Begriff der Erfahrung durchaus den Bereich einbindet, der mit dem Prinzip der *Handlungsorientierung* zu erfassen versucht wird. Legt man die in der aktuellen Diskussion getroffene Unterscheidung zwischen „Erfahrungs-“ und „Handlungsorientierung“ zu Grunde, dann meint „Erfahrungsorientierung“ den eher *passiven* und „Handlungsorientierung“ den *aktiven* Aspekt der (kognitiven) Welterschließung. Nach Dewey bedeutet „Erfahrung“ somit einerseits ein Gewahrwerden, ein Hinnehmen ein „Belehrtwerden“. Er spricht hier von einem „passiven Erleiden“. Andererseits wird Erfahrung zu „einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt“. ⁵ Das Einwirken und das Erleiden bilden somit einen Kontext, der sich spiralförmig zur immer besseren Weltsicht entwickelt. Dewey verwendet dabei *Denken und Erfahrung* beinahe synonym, jedoch in einem untrennbaren Zusammenhang, weil es nach seiner Auffassung keinerlei sinnvolle Erfahrung gibt, die nicht zugleich Elemente des Denkens enthält⁶ und weil der „Anfangszustand jener sich entwickelnden Erfahrung, die wir ‚Denken‘ nennen, (...) *Erfahrung* (Hervorh. im Original) ist“. ⁷

2. Der Gebrauch der Dinge: Übertragung auf das politische Lernen

Wenn nun unabweisbar gilt, dass für Lernprozesse Praxisrelevanz unverzichtbar ist und Dewey darauf hinweist, dass diese Praxisrelevanz erst durch den „Gebrauch der Dinge“ gewährleistet werden kann, dann stellt sich die Frage, ob für die Politische Bildung ein MitDENKEN ausreicht oder ob ein MitMACHEN im Sinne eines aktiven Eingreifens von Schülerinnen und Schülern in die Politik gefordert werden muss. Will man also Deweys Petition, Erfahrung als Voraussetzung für Erkenntnis durch den *Gebrauch der Dinge* zu implementieren, auf die Politische Bildung übertragen, dann ist Folgendes zu berücksichtigen: Eine politische Situation, ein Problem, ein Konflikt etc. ist etwas Anderes als ein Ding, z.B. ein Haus, das man „gebrauchen“ (nutzen, bewohnen) kann. Anders als bei einem natürlichen physischen Gegenstand, dessen *Gebrauch* Dewey fordert, um zu möglichst authentischer Erfahrung zu gelangen, die erst Erkenntnisprozesse optimieren, ist die Subjekt-Objekt-Relation bei politischen Sachverhalten dynamischer. In die politische Situation sind Menschen involviert. Sie konstituieren die Situation mit. Eine analoge Übertragung des *Gebrauchs der Dinge* auf Politische Bildung erscheint daher nicht möglich. Verknüpft man jedoch mit dem „Gebrauch der Dinge“ die Authentizität von Lernprozessen, dann könnte der Transfer der Lerntheorie Deweys auf die Politische Bildung vermeintlich in der Forderung bestehen, dass Lernende nicht nur kognitiv in eine politische Situation involviert sein müssen, sondern dass sie diese aktiv politisch handelnd mitgestalten müssen. Demnach wäre für Lernprozesse vermeintlich zu fordern, dass Lernende Politik *machen* müssen, um Politik lernen zu können. Wenn man die Initiierungsphase des Lern- und Forschungsprozesses bei Dewey in den Blick nimmt, deutet sich zunächst auch die Aufhebung einer strikten Trennung von Politik-LERNEN und Politik-MACHEN an. Aus pragmatistischer Sicht erscheint die Anbindung des Politik-LERNENS an das Politik-MACHEN also prima facie

begründbar, weil der erste Schritt zum Lernen für Dewey in der Konfrontation mit einem authentischen Problem liegt („*Man begegnet einer Schwierigkeit*“). Damit erscheint es naheliegend, den Weg zur politischen Außenwelt zu beschreiten, um *praktisches* politisches Lernen im Sinne eines aktiven Eingreifens von Schülerinnen und Schülern in die Politik zu ermöglichen. Allerdings steht das Lernprozessschema Deweys primär unter der Funktion, für Lernende einen Beitrag zur Lebensbewältigung zu leisten. Dieser Beitrag wird jedenfalls bereits dann geleistet, wenn sich Bildungsprozesse darauf konzentrieren, dass Lernende dazu „*befähigt werden, politische Probleme zu analysieren (...) sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie (sie) die Problemlösung (...) beeinflussen (können)*“ (Beutelsbacher Konsens). Es geht also in erster Linie um die Entwicklung von Politikkompetenz als Erkenntnisleistung. Die Auffassung, dass politisches Lernen zur Lebensbewältigung beitragen muss, führt auch noch in anderer Hinsicht zu einer Relativierung der Forderung, politisches Lernen mit politischer Aktion unmittelbar zu verknüpfen. Relativierungsgründe liegen dabei in dem Wesen des Gegenstandes Politik selbst. *Erstens* ist Politik nämlich immer das Umstrittene, das noch nicht Entschiedene, das Offene und Abzuwägende. Demgegenüber setzt die politische Aktion schon eine Richtungsentscheidung voraus, die durch Prozesse deliberativer Urteilsbildung erst zu begründen wäre. Ein Niederreißen der Grenze zwischen politischem Lernen und politischer Aktion wäre somit letztlich ein eklatanter Verstoß gegen das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses. *Zweitens* fehlt Lernenden in dem Maße, wie diese in eine politische Situation, die sie beurteilen sollen, involviert sind, möglicherweise die für eine „objektive“ Sicht notwendige Distanz. Das Involviertsein (z.B. ein Interesse haben) führt dazu, dass der subjektive Faktor im Erkenntnis- und Lernprozess zu weniger sachadäquaten Ergebnissen führt, als dies aus der so genannten „erhöhten“ Beobachterposition, also aus einer gewissen Distanz möglich wäre. Insofern gilt: Bildung setzt Distanz zur Lebenspraxis voraus. *Drittens* hat die Lebensdienlichkeit

politischen Lernens dort eine Grenze, wo Lernende selbst gefährdet werden oder wo organisatorische Unmöglichkeiten die Zusammenführung von Lebenswelt und Systemwelt verhindern. Parlamentsbesuche sind die Ausnahmeerscheinungen politischen Unterrichts und eine *Erfahrung* internationaler Konfliktherde, wie der Besuch der deutschen Truppen in Krisenregionen käme auch jenseits der sonstigen Unmöglichkeiten keinem verantwortungsbewussten Pädagogen in den Sinn.

Der pragmatistischen Lerntheorie Deweys ist deshalb keine unmittelbare Anleitung zu politischen Aktionen zu entnehmen, wohl aber die Forderung, die Kompetenz zum politischen Handeln zu fördern. Insofern ist Politische Bildung *Propädeutik* für politisches Handeln, aber keineswegs das politische Handeln selbst. Im Gegenteil wäre der Beitrag der Erfahrung zum politischen Lernen gefährdet, wenn Erfahrungsorientierung erst durch die politische Aktion implementiert würde. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die Übertragung des Deweyschen Erfahrungsbegriffs auf Erkenntnis- und Lernprozesse in der Politischen Bildung die beiden konstitutiven Begriffselemente, das „Erleiden“ und das „Einwirken“ nicht an die Situation des Politik-MACHENS binden kann. Vielmehr geht es um teilnehmende Beobachtung und/oder um realitätsnahe Simulation von politischen Problemsituationen, also um kognitives Probehandeln. Dabei „erleidet“ der Lernende in der distanzierten Betrachtung und er „wirkt ein“ durch die Formulierung einer Position, d.h. eines Urteils, für dessen Geltung er in die Kommunikation mit anderen eintritt, um seinerseits wiederum die Gegenposition zu „erleiden“ usw. Damit ist der Lernprozess eine spiralförmige Aufwärtsbewegung zu immer besserer Erkenntnis. Diese Beschränkung des MitMACHENS auf die Teilnahme an einer Kommunikation entspringt der Funktion des Denkens, vor allem einen Beitrag zur Handlungsfähigkeit des Individuums zu leisten. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass auch Deweys Schema des Forschungs- und Lernprozesses keineswegs eine Schlussphase vorsieht, die unmittelbar auf politisches Handeln abstellt. Deweys fünfter

Fachbeitrag

Schritt lautet: *Weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung*. Dabei geht es um die kognitive Leistung der Annahme oder Ablehnung einer Lösung als *Handlungshypothese*. Es geht nicht um die zwingende Aufforderung, eine angenommene Hypothese in politisches Handeln umzusetzen. Die Praxisrelevanz des Denkens im Pragmatismus darf nicht in dem Sinne verstanden werden, dass aus dem Urteil ein automatischer Zwang zum Handeln folgt, der dem Individuum die Entscheidung abnimmt.

3. Lebenswelt und Partizipation

Auch das in der Politischen Bildung favorisierte Leitbild des *interventionsfähigen* Bürgers setzt lediglich auf die Förderung von politischer Handlungsfähigkeit. Dies schließt keineswegs die in der Lebenswelt angelegten Möglichkeiten aktiver Partizipation aus. Für die schulische Politische Bildung ergibt sich im Kontext der in vielen Länderverfassungen verankerten pädagogischen Aufgabe des Demokratielernens die Forderung, authentische Möglichkeiten der Partizipation zu eröffnen.

Die *Schule in der Demokratie* fordert somit auch die *Demokratie in der Schule* und begreift diese Institution als lebensweltliche Lernumgebung, in der Partizipation zuzulassen ist. Das in diesem Zusammenhang diskutierte Konzept der „*Demokratischen Schulgemeinde*“ beschränkt sich somit nicht auf Simulationsprozesse politischen Handelns (kognitives Probehandeln), sondern erstreckt sich auf kontextbezogene authentische Partizipationsprozesse des Mit-MACHENS. Die in Hochschulseminaren entwickelte und in verschiedenen Schulpraktika erprobte Partizipationsmatrix versteht sich deshalb lediglich als Grundraster und als (unvollständiger) Überblick über die Möglichkeiten, im Rahmen des Konzepts *Demokratische Schulgemeinde* Prozesse des Mit-MACHENS zuzulassen und zu fördern.⁸ Die Zellen der Matrix sind deshalb als Diskussionsfelder für die Frage aufzufassen, wie und in welchem Umfang unter den gegebenen Bedingungen der Einzelschule Möglichkeiten der Mitwirkung der an Schule Beteiligten verwirklicht werden können.

Tabelle: Partizipationsmöglichkeiten in der „Demokratischen Schulgemeinde“

Form 4: (Mit)-Entscheidung	4	8	12	16	20
Form 3: (Mit)-Beratung	3	7	11	15	19
Form 2: Vorschlagsrecht	2	6	10	14	18
Form 1: Anhörung	1	5	9	13	17
↑ – Formen Partizipation – Bereiche →	Bereich 1: Personal- und Disziplinar- sachen	Bereich 2: Evaluation der Lehr- und Lern- ergebnisse	Bereich 3: Lehrpläne (Ziele, Inhalte, Methoden)	Bereich 4: Schulhaus (Gebäude), Sachmittel	Bereich 5: Initiativen, schulische Veranstaltungen

nen. Sie dienen dazu, Fragen zu stellen und einen systematischen Zugang zur Problembearbeitung zu finden. Dabei ist anzunehmen, dass die Zellen der Matrix von den Diskutanten je nach politischer Provenienz unterschiedlich gefüllt werden. Hierbei geht es um Partizipation als *Ermöglichung*. Die pragmatistische Ursituation („*Man begegnet einer Schwierigkeit*“) des Zweifels aus einem konkreten praktischen Anlass initiiert dabei im Konzept der *Demokratischen Schulgemeinde* einen autopoietischen Prozess der Selbststeuerung. Dies darf nicht verwechselt werden mit einer „Anstiftung“ zu Partizipation als eines Politik-MACHENS. Selbst unter Berücksichtigung unmittelbarer lebensweltlicher Bezüge lässt sich aus der Sicht der *Pragmatistischen Politikdidaktik* daher keine Legitimation für „Partizipation als Bildungsziel“ begründen. Begründbar ist dagegen eine Grenzziehung, wonach nicht unmittelbar Partizipation, sondern lediglich die *Befähigung zur Partizipation* ein Ziel der Politischen Bildung sein kann. Nicht weiter expliziert werden kann an dieser Stelle die Beschränkung auf das Kognitive, die sich auch aus der Normativität der Pragmatischen Maxime von C.S. Peirce ergibt. Das dort begründete enge Verhältnis von Theorie und Praxis erschließt sich bei Peirce über seine Begriffskette des Erkenntnisprozesses, die einen systematischen Zusammenhang von Überzeugung (*belief*), Zweifel (*doubt*), Gewohnheit (*habit*) und Handlung (*action*) betont. Mit dem Begriff „*action*“ meint Peirce nicht etwa die konkrete (politische)

Aktion. Er spricht vielmehr von einer „*conceived action*“, also der gedachten Handlung als Voraussetzung für das tatsächliche Handeln, das im Alleinentscheidungsbereich des mündigen Individuums verbleibt.⁹ ♦

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dewey 1916/1993, 186ff.
- 2 Vgl. Dewey 1916/1993, 205.
- 3 Dewey 1916/1993, S. 357.
- 4 Vgl. Dewey 1916/1993, S. 187.
- 5 Dewey 1916/1993, S. 187.
- 6 Vgl. Dewey 1916/1993, S. 193.
- 7 Dewey 1916/1993, S. 204.
- 8 Vgl. Scherb, 2014, S. 206.
- 9 Vgl. hierzu ausführlich Scherb, 2014, S. 80 und S. 89f.

Literatur

- Dewey, John, (1916) 1993: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim.
- Hufer, Klaus-Peter, 2011: Politische Bildung und politische Aktion. Rekonstruktion der Kontroversen und der Konsequenzen seit den 60er-Jahren. In: Nonnemacher, Frank/Widmaier, Benedikt (Hg.), 2011, S. 67ff.
- Nonnemacher, Frank/Widmaier/Benedikt (Hg.) 2011: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Scherb, Armin, 2014: Pragmatistische Politikdidaktik – Making It Explicit. Schwalbach/Ts.

Was heißt „Handlungsorientierung“ in der Politischen Bildung?

Mit der Themenstellung dieses Heftes richtet sich der Blick auf Sinn, Inhalt und Konzept eines unumstrittenen (politik)didaktischen Prinzips. Neben den prinzipiellen philosophischen und einigen auf den Beutelsbacher Konsens bezogenen und demokratietheoretisch begründeten Stellungnahmen sind v.a. auch lerntheoretische Argumente zu berücksichtigen. Unter der Fragestellung „*Wie politisch ist die politische Bildung?*“ hat nun der Bundeskongress 2015 in Duisburg diese Thematik aufgegriffen. Die Online-Ankündigung der Bundeszentrale verweist auf die verschiedentlich vertretene Auffassung dass „bislang (...) die Anregung und Reflexion direkter Praxiserfahrungen im Rahmen realer politischer Aktion in der politischen Bildung kaum eine Rolle (spielt)“. Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob die Politische Bildung „ihre bislang praktizierte Zurückhaltung bezüglich des Bildungsziels Partizipation ablegen (muss)?“¹ In Fortführung der Diskussion versucht POLIS nun, das Spektrum der Positionen, die u.a. auch in den hier abgedruckten Fachbeiträgen erscheinen, im FORUM-Format zu erweitern. Einigen Wissenschaftlern und Didaktikern der Politischen Bildung wurde dabei die Frage vorgelegt: „*Was heißt Handlungsorientierung in der Politischen Bildung?*“ Folgende Autoren haben aus unterschiedlichen Perspektiven geantwortet: Prof. Dr. Markus Gloe (Eichstätt), Prof. Dr. Tilman Grammes (Hamburg), Prof. Dr. Stefan Rappenglück (München) und Prof. Dr. Sibylle Reinhardt (Halle).

Markus Gloe: Handlungsorientierung als demokratiedidaktisches Prinzip:

Der Grundsatz, dass unsere Demokratie davon lebt, dass sich die Bürgerinnen und Bürger handelnd einbringen, ist unbestritten. Die Förderung der politischen Handlungskompetenz gehört daher zu den Zielen der politischen Bildung. In allen gängigen Zielbeschreibungen und Kompetenzmodellen ist die politische Handlungsfähigkeit deshalb – zumin-

dest begrifflich – verankert. Handlungskompetenz bzw. Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung sind aber nicht dasselbe. Löst man den zusammengesetzten Begriff der Handlungsorientierung auf, ergibt sich „Orientierung am Handeln“. Damit wird deutlich, dass nicht zwingend ein eigenes politisches Handeln selbst erforderlich ist, sondern die Bildungsveranstaltung politisches Handeln zum Gegenstand hat. Dennoch ist in der außerschulischen politischen Bildung Handlungsorientierung als echtes politisches Handeln eine grundlegende Maxime. Politische Bildung soll hier nicht folgenlos bleiben und praktisch werden. Solche direkten politischen Aktionen setzen jedoch eine entsprechende Parteinahme voraus, die aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an einer außerschulischen Bildungsveranstaltung zu vertreten ist. Dagegen darf der Politikunterricht in der Schule nicht eine bestimmte Parteinahme für eine entsprechende Aktion evozieren. Selbst wenn alle Schülerinnen und Schüler die gleiche politische Position vertreten würden, bleibt es problematisch, dass sie als Vertreterinnen und Vertreter einer öffentlichen Schule, also einer politisch „neutralen“ Institution, sich einseitig in das politische Geschehen einmischen würden. Für die Schule wird mit Handlungsorientierung zunächst oft nur ein allgemeines didaktisches Unterrichtsprinzip assoziiert. Es wird vor allem lernpsychologisch, motivationspsychologisch, schulpädagogisch und sozialisationstheoretisch begründet. Als fachdidaktisches Unterrichtsprinzip findet Handlungsorientierung seinen Ausdruck in handlungsorientierten Methoden wie der Pro-Contra-Debatte, der Talkshow, der Zukunftswerkstatt oder dem Webquest, usw. Dabei geht es im Unterricht nicht um echte politische Aktionen, sondern die meisten Methoden sind simulativer Natur. Trotzdem lassen sich vor allem die Kompetenzfacetten im Bereich der Artikulation, Argumentation und

Forum

Durchsetzung von Interessen durch den Einsatz handlungsorientierte Methoden im Politikunterricht fördern. Der Gefahr, dass die handlungsorientierte Methode zum Selbstzweck wird und die Aktion gegenüber der Kognition dominiert, kann durch eine ausreichende Reflexion – wie schon von John Dewey gefordert – begegnet werden. Soll die Förderung der Handlungskompetenz dabei im Mittelpunkt stehen sollte der Fokus auf der Problemreflexion im Gegensatz zur Gruppenreflexion und Selbstreflexion liegen. Auch die Fähigkeit zur Reflexion muss angeleitet und geübt werden. Hier schließt sich eine zweite Lesart des Begriffes an. Nach Breit sollen Schülerinnen und Schüler aber auch durch Nachdenken und Reflektieren politischer Sachverhalte und Kontroversen eine eigene politische Handlungsorientierung entwickeln.

Tilman Grammes: Handlungsorientierung und politische Aktion: Nach meinem Eindruck gibt es in der Diskussion um Handlungsorientierung und politische Aktion Blockierungen im fachdidaktischen Denken:

1. *Der Beutelsbacher Konsens* (BK) wird unterkomplex rezipiert und auf das Kontroversprinzip reduziert. Das dritte Prinzip wird auf „Schülerinteressen berücksichtigen“ zurückgestutzt und verharmlost. Das steht dort aber nicht – und wer jetzt verunsichert ist, möge bitte mal genau nachlesen! Der erstaunliche Erfolg des BK gründet vielmehr auf der dynamischen Spannung des Ensembles aller drei regulativen Kriterien, also von a) Reflexion/Multiperspektivität auf der Ebene des Unterrichts und b) Engagement/Positionalität auf der Ebene des Lernenden und c) Professionalität des Lehrenden durch die didaktische Transformation notwendiger gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse.²

2. *Professionalität und Fachtradition:* Um die Sprengkraft des BK zu würdigen, sollte man sich seine Entstehung vergegenwärtigen. Es sind nicht erst die ideologischen Auseinandersetzungen um die richtige „politische Geographie“ der 1970er Jahre, sondern bereits die weltanschaulichen Kämpfe der Weimarer Republik. Hier bildet sich das „kontradiktorische Prinzip“ als ein pro-

fessionelles Abgrenzungskriterium gegen Indoktrination und gesellschaftliche Funktionalisierungen einer „politischen Pädagogik“ heraus (Busch 2015).

3. *Prozessorientierung:* Die Frage politischer Aktion lässt sich nur durch eine dynamische und fallbezogene didaktische Argumentation bearbeiten. In Projekten etwa müssen legislative, exekutive und evaluative Phasen auch für die Teilnehmenden deutlich unterscheidbar sein. Exemplarisches Fallbeispiel und „Wetzstein“ für fachdidaktisches Denken ist das Projekt „Kastanie“ geworden.³ Didaktische Fragen drehen sich selten um das prinzipielle OB, sondern meist um die Frage WANN und in welcher Situation etwas bildungswirksam werden kann. Auch die Diskussion um Bundeswehroffiziere oder Friedensinitiativen in der Schule, um Schülerfirmen oder Projekte mit realen politischen Interventionen lässt sich meist durch ein Curriculum, also eine verzeitlichte Ordnung, klären.

4. *Generationendifferenz:* Die Diskussion um politische Aktion kennt systematisch keine Generationendifferenz, erstaunlicherweise auch in „subjektorientierten“ Ansätzen. Das Kind ist aber noch kein kompetenter Erwachsener, sonst stellte sich gar keine Erziehungsaufgabe! Die mit der Erziehungstatsache verknüpften Fragen von Autorität, Mündigkeit und Repräsentation stellt – m.E. bis heute unübertroffen – Hannah Arendt in ihrem Bremer Vortrag „Die Krise in der Erziehung“ (1958) – eine hörensweite Provokation politischer Reformpädagogiken und als Audiodatei frei verfügbar.

5. *Differenzierung von Ebenen:* In Diskussionsbeiträgen sollte daher immer angegeben werden, worüber man zunächst spricht: – über Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen oder mit Erwachsenen? – über öffentlichen Unterricht in einer staatlichen bzw. privaten Schule oder über außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung? – über Gesellschaftsanalyse, bildungssoziologische, -ökonomische und -politische Rahmenbedingungen (Schulstruktur, Lehrpläne), oder über mikrodidaktische Fragen des Lehr-Lernprozesses?

Gerade Kritische Politische Bildung, die die machtvolle Verschränkung dieser Ebenen aufzeigen will, muss hier sehr sorgfältig vorgehen, um den dop-

pelten Ort der Gesellschafts- und Politiktheorie in der politischen Bildung, als Begründungs- und als Verwendungszusammenhang, nicht zu unterlaufen.⁴

6. *Soziologiedidaktik:* Die Frage nach der politischen Aktion ist ohne die Frage nach der sozialen Aktion unvollständig gestellt. Das Motiv zum politischen Handeln entsteht aus Gerechtigkeitsfragen, die bei der jungen Generation z.B. aus der Beschäftigung mit „reiner“ Wirtschaftslehre oder Projektmanagement hervorberechen können. Gestaltungsorientiertes Organisationshandeln, Planung, Verwaltung als Themen – Fehlannonce! Politische Bildung klagt zwar die integrierte Behandlung von Politik – Gesellschaft – Wirtschaft – Recht als sozialwissenschaftliche Bildung gerne ein, nimmt aber das regulative Prinzip des nicht-hierarchischen Verhältnisses der gesellschaftlichen Praxisformen nicht ernst (Benner 2015, S. 115ff.). Neben dem politischen Wissen und Urteil kommt nicht nur das ökonomische und rechtliche, sondern bereits das soziale Wissen und Urteil in der jeweiligen Eigenlogik nicht zur Geltung. „Soziales“ wird verniedlicht zu sozialem Lernen im Sinne von Empathie und Helfen (charity) und mit dem Verdikt „Entpolitisierung“ belegt. Pluralität und Kontroversität können so fachlich nicht erfahrbar werden. Glücklicherweise wird die Leerstelle einer Didaktik sozialer Aktion inzwischen von der Demokratiepädagogik auf den Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform bearbeitet – eine zeitgemäße Soziologiedidaktik!

Stefan Rappenglück: Handlungsorientierung durch Partizipation: Vor dem Hintergrund aktueller Demokratieentwicklungen und – Diskussionen (z.B. Politikdistanz der Bürgerinnen und Bürger, partizipative Demokratie, Digitalisierung, aktive Zivilgesellschaft) wird immer stärker die Förderung der Partizipation als Ziel politischer Bildung postuliert. Mit der Forderung ist die Frage verknüpft, wie Partizipation – gerade unter jungen Menschen – in welchen Formen (z.B. Strukturierter Dialog der Jugend) auch ermöglicht werden kann. Ein wesentliches Element zur Partizipationsförderung stellt m.E. die Handlungsorientierung dar. Bei der Zielsetzung zeigen sich deutli-

che Unterschiede zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung, sowohl normativ als auch in der praktischen Umsetzung. Die Handlungsorientierung lässt sich in zahlreichen Methoden (z.B. Simulationen) realisieren. Sie ist ableitbar durch den dritten Satz des Beutelsbachers Konsens: „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“. Dieser Grundsatz ist jedoch in der politischen Bildung in den letzten Jahren eher randständig aufgegriffen worden – und wenn vor allem in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Aus der Jugend- und Partizipationsforschung liegen unterschiedliche Befunde zum Engagement, Partizipationsbereitschaft und informelles sowie politisches Lernen vor. Studien zeigen, dass junge Menschen bereit zum politischen Engagement sind und Selbst- und Sozialkompetenz ein zentrales Motiv für Bildungsprozesse darstellen. Wenn das Ziel Förderung politische Partizipation auch tatsächlich ernst gemeint wird, dann umfasst dieses Ziel auch durchaus die Anregung und Gelegenheiten von politischen Aktionen, allerdings unter klaren Maßgaben und unter Beachtung des Kontroversitätsgebotes und Überwältigungsverbotes. Handlungsorientierung in Politischen Aktionen findet dort seine Grenzen, wenn es eben nicht reflektiert erfolgt, das politische Lernen dem Engagement untergeordnet und eine einseitige Perspektive eingenommen wird.

Mein Plädoyer: Gerne ein wenig mehr Handlungskompetenz in der politischen Bildung neben Wissen und Urteilsfähigkeit! Sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung sollte Gelegenheiten politischer Partizipation in möglichst vielen Bereichen eingeräumt werden, um den Ziel der politisch mündigen Bürgerschaft gerecht werden zu können. Ansatzpunkt politischer Partizipation sollten die lebensweltlichen Interessen und politischen Praxen der Menschen sein. Das Bildungsziel Jugendpartizipation hat vor allem eine stärkere Berücksichtigung in der schulischen Bildungsarbeit verdient.

Sibylle Reinhardt: Handlungsorientierung als „Lernen in Interaktion“: Vor 20 Jahren habe ich in „Politisches Lernen“, dem Organ der nordrhein-westfälischen DVPB, den Begriff der „Handlungsorientierung“ als unklar kritisiert: „Handeln“ ist, nimmt man Max Weber⁵ (1921/1964, S. 4ff.) nur ernst, alles – auch monologisches, auch unmoralisches Handeln. Deshalb galt und gilt es, das didaktische Prinzip zu schärfen über die Schärfung der Begrifflichkeit. Zuerst einmal lohnt es, die Orte des Lernens anzugeben (Individuum/Person, Organisation/Unterricht, Gesellschaft/Umwelt), dann lohnt es, die demokratisch-aktiven Lernprozesse zu präzisieren (ganzheitlich, wirklichkeitsnah und demokratisch) und schließlich, eine neue Bezeichnung zu finden: „Lernen in Interaktion“ kann wie folgt bestimmt werden:⁶

1. *Die Tätigkeit des lernenden Subjekts* ist lebendig, aktiv und selbständig. Emotionen und praktisches Tätigsein gehen mit dem kognitiven Arbeiten eine Einheit ein (Das Lernen ist ganzheitlich!).

2. *Die Orte des Lernens* umfassen das gesamte Leben: In der Person wird gelernt, in der Gruppe bzw. in der Institution Schule und auch in Systemen außerhalb der Schule. Die Schule hat sich dann intern und nach außen geöffnet (Das Lernen ist wirklichkeitsnah!).

3. *Das gemeinsame Lernen* bedarf der gleichberechtigten Verständigung über Ziele, Inhalte und Vorgehen. Kommunikation, Kooperation, Produktivität und die Übernahme von Verantwortung sind politisch propädeutisches Handeln (Der Lernprozess ist *demokratisch*!).

Die Aktionen der Lernenden regieren also dieses fachdidaktische Prinzip, der Lehrer begleitet fachlich und sichert die institutionellen Bedingungen. Dem hohen Maß an Autonomie der Lerngruppe genügen die *Methoden* des Projekts und der Bürgeraktion. Die *Bürgeraktion* unterscheidet sich vom Projekt dadurch, dass der Gegenstand für das Lernen feststeht – im Beispiel war es das durch die Fachkonferenz festgelegte Gesetzgebungsverfahren (Klasse 10). So hieß das Thema des Unterrichts „Wir wollen ein Gesetz!“ und es entwickelte sich eine politische Aktion zur Verschärfung der Paragraphen im StGB und JGG. Der Anlass waren der Tod des Angolaners Amadeu Antonio Kiowa und die Verurteilung

der Täter zu relativ geringen Strafen gewesen. Die Schüler und Schülerinnen sprachen nach der Wunsch-Phase (der Phase, in der das Vorhaben bestimmt wird) immer von unserem Unterricht zum oder gegen „Rechtsradikalismus“.⁷ Dieses „Lernen in Interaktion“ lässt sich in der Demokratie-Theorie von Rosanvallon⁸ verorten: Er diagnostiziert die Dezentrierung der Demokratien durch unterschiedliche Legitimitäten und gelangt zur Theorie einer allgemeineren Aneignung der Demokratie, die für politische Bildung sowohl Ausgangs- als auch Bezugspunkt sein kann. ♦

Anmerkungen

- 1 Vgl. die ProgrammLangversion PDF auf Seite 8 unter <http://www.bpb.de/veranstaltungen/format/kongress-tagung/13-bundeskongress-politische-bildung-ungleichheiten-in-der-demokratie/>
- 2 Benner 2015, S. 103ff.
- 3 Grammes 2012, S. 233ff.
- 4 Ebd., S. 77ff.
- 5 Vgl. Weber, 1921/1964, S. 4ff.
- 6 Vgl. Reinhardt 2014, S. 105ff.
- 7 Vgl. Reinhardt 1995, S. 24ff.
- 8 Vgl. Rosanvallon, 2013, S. 250ff.

Literatur

- Benner, Dietrich, 2015⁸: Allgemeine Pädagogik. Weinheim.
- Briese, Volker/Heitmeyer, Wilhelm/Klönne, Arno (Hg.) 1981: Entpolitisierung der Politikdidaktik? Politische Bildung zwischen Reform und Gegenreform. Weinheim/Basel.
- Busch, Matthias, 2015: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Entstehung einer Fachdidaktik. Diss. Universität Hamburg.
- Grammes, Tilman, 2012: Einführung in fachdidaktisches Denken, Hamburg. www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/grammes/files/skript-tg.pdf
- Hess, Diana/Mc Avoy, Paula, 2014: The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education, New York u.a.
- Reinhardt, Sibylle, 1995: „Handlungsorientierung“ als Prinzip im Politikunterricht. In: Politisches Lernen 1-2/1995, S. 42ff.
- Reinhardt, Sibylle, 2014⁵: Politik-Didaktik, Berlin.
- Rosanvallon, Pierre, 2013: Demokratische Legitimität. Unparteilichkeit – Reflexivität – Nähe. Bonn.
- Weber, Max, 1964 (zuerst 1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 1. Halbband der Studienausgabe. Köln/Berlin.

„Spazierend schreiten wir voran“

Stadtrundgänge als Lernarrangements Politischer Bildung

von Oliver Emde



Oliver Emde ist Doktorand an der Professur der Didaktik der Politischen Bildung der Universität Kassel.

1. Das Lernarrangement „politischer Stadtrundgang“

Mannheim. Menschen unterschiedlichen Alters versammeln sich um ein scheinbar einfaches Straßenschild – und erschließen sich gemeinsam einen Erinnerungsort. Es ist eine der Stationen von antifaschistischen Führungen und Rundfahrten zu historischen Plätzen des Nationalsozialismus, die vor Ort Spuren der Täter aufzeigen und die Opfer aus der Anonymität holen.¹

Kassel. In der Innenstadt versammelt sich eine Gruppe Jugendlicher vor einem Geschäft, das sich besonders auf den Verkauf von fair gehandelter Mode spezialisiert. Untereinander wird mit

Baumwollpflanzen, Stoffen und einer Markenjeans hantiert, die „Reise einer Jeans“ gemeinsam dargestellt und die Auswirkungen des eigenen Konsums kontrovers diskutiert.²

Frankfurt a.M. Im „Herzen“ des europäischen Finanzzentrums, direkt auf der Frankfurter Einkaufsmeile ‚Zeil‘ drängt sich eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern eng zusammen in einem auf das Pflaster gemalten virtuellen Raum, um unter Anleitung zu erfahren, wie eng die Zimmer in Aufnahmestellen von Asylsuchenden sind.³

Bei den hier beschriebenen Szenarien handelt es sich um Stationen sogenannter „politischer Stadtrundgänge“. Unter diesen werden im folgenden Bildungsarrangements im öffentlichen Raum verstanden, die von zivilgesellschaftlichen Akteure für unterschiedliche Zielgruppen, insbesondere auch Schulklassen, angeboten werden. Zu einem vorher festgelegten Thema werden den Teilnehmenden an „Stationen“ durch verschiedene Formen der Vermittlung eine inhaltliche Auseinandersetzung angeboten. Zwischen den Orten und den dort thematisierten Schwerpunkten wird von den Initiatoren ein veranschaulichter Zusammenhang hergestellt. Die Lernenden gewinnen über das am realen Ort über das exemplarisch Erarbeitete allgemeine Einsichten in eine Dimension gesellschaftspolitischer Wirklichkeit. Vergangene oder entfernte Prozesse und Ereignisse können vor Ort eingefangen und deren Relevanz bzw. Auswirkung auf lokaler Ebene exemplarisch herausgearbeitet werden. In einigen der Angebote werden individuelle und kollektive politische Handlungsmöglichkeiten im eigenen Lebensumfeld aufgezeigt, um ggf. Missstände verändern zu können.

2. Kooperation von formeller und non-formaler Bildung

In politischen Stadtrundgängen kooperieren außerschulische Bildungsinitiativen mit Schulen, Lehrenden und Lernende. Gemeinsam werden *spazierend* Lernorte aufgesucht, die außerhalb des Geländes der Bildungsinstitution Schule liegen. Exemplarisch werden hier drei Varianten hervorgehoben:

Antifaschistische Stadtspaziergänge existieren vermehrt seit den 1980er Jahren und gehen einher mit einem verstärkten Interesse an Alltags- und Sozialgeschichte. Angeboten von lokalen Geschichtswerkstätten und antifaschistischen Organisationen werden Orte der Verbrechen des Nationalsozialismus oder des Widerstands besucht und historisch kontextualisiert. Weiterhin werden Tatorte neonazistischer Übergriffe und rassistischer Gewalt mit in die Konzeptionen einbezogen.

Einen weiteren Schwerpunkt setzen sogenannte *antirassistische Stadtrundgänge*, die sich inhaltlich mit Rassismus, Asylpolitik und Migration beschäftigen. Diese Rundgänge offerieren ein Bildungsangebot, bei dem mit „auf die Altersgruppe zugeschnittenen Methoden Einblicke in die Lebensumstände von Menschen ohne regulären Aufenthaltsstatus“⁴ ermöglicht werden.

Konsumkritische Stadtrundgänge stellen die bekannteste Variante politischer Stadtrundgänge dar. Sie werden seit 2003 in vielen Städten praktiziert. Konsumkritische oder globalisierungskritische Inhaltsfelder werden für junge Menschen so aufbereitet, dass diese den Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Konsum und globalen Strukturen lokal erfahren.

Alle drei Beispiele werden von Trägern des sehr heterogenen Felds der non-formalen Bildung initiiert. Zugänge und Konzeptionen, staatliche Förderebenen und wertorientierte Zieldimensionen variieren je nach Trägerschaft. Traditionell bezieht sich außerschulische politische Bildung auf die Ziele „Aufklärung“, „Emanzipation“ und „Mündigkeit“, denen auch die leitenden didaktischen Prinzipien der Subjekt- und Handlungsorientierung entsprechen. Partizipativ, anerkennend, respektvoll und an den Lebenswelten junger Menschen orien-

tiert sollen die meist freiwilligen Angebote gestaltet werden.

3. Spannungsfelder eines Lernarrangements

Spannungsfeld 1 – Außerschulische Bildung: Lernende und Lehrende: Politische Stadtrundgänge werden für unterschiedliche Zielgruppen als öffentliche Veranstaltungen, insbesondere aber für Schulklassen angeboten. Dabei wird versucht, das Lernarrangement immer den entsprechenden Zielgruppen anzupassen, sich an den antizipierten Interessen zu orientieren und danach das methodische Setting auszurichten. Dies stellt eine Herausforderung dar. Außerschulische politische Jugendbildung arbeitet in der Regel mit Jugendlichen, die freiwillig an Veranstaltungen teilnehmen. Sie sind bereits an der Thematik interessiert, eine besondere Motivation muss nicht erst geschaffen werden. Gänzlich andere Bedingungen finden Rundgänger vor, wenn sie mit Schulklassen spazierend unterwegs sind. Die Initiative der Teilnahme geht zumeist von den Lehrenden aus. Die Schülerinnen und Schüler können durch den Ausflug und das Verlassen der Institution Schule zwar motiviert sein, es bleibt jedoch eine Zwangsveranstaltung, deren Teilnahme verpflichtend ist und im schlimmsten Fall sogar benotet wird. Stadtrundgänge orientieren sich an den Alltagserfahrungen und suchen das Politische in den Lebenswelten der Teilnehmenden. Die Subjekte stehen im Zentrum der didaktischen Überlegungen und der Veranstaltung. Für Lehrpersonen ist es dagegen wichtig, festgelegte Kompetenzen zu fördern und inhaltlich an den curricularen Vorgaben des Unterrichtsfachs anzuknüpfen. Unterschiedliche Handlungslogiken zwischen non-formaler und formeller Bildung werden auch hier deutlich.

Spannungsfeld 2 – Werteorientierte politische Bildung: Bei politischen Stadtrundgängen handelt es sich um inszenierte Lernorte, die in ihrer Vermittlungsästhetik die Botschaft der Initiatoren und eine pädagogische, politische und sonstige weltanschauliche Zielsetzung implizieren können.⁵ Diese *Message* un-

terscheidet sich je nach Trägerschaft, die sich durch ein weites Spektrum von kleinen politischen Initiativen bis zu großen



(konfessionellen) Verbänden ausgezeichnet und deren Angebote „von eher affirmativen Veranstaltungen ‚bescheidener Reichweite und enger Themenfixierung‘ bis hin zu einem aufklärerischen Horizont politischer Bildung unter Einbeziehung epochaler Krisenprozesse und den Möglichkeiten demokratischer Gestaltung reicht (...).“⁶ Zum Beispiel variieren die Bildungsziele antifaschistischer Stadtrundgänge zwischen der besonderen Fokussierung von Täter- und Opfererzählungen und Orten des Widerstands bis hin zum Aufzeigen von Kontinuitäten zu neofaschistischen Entwicklungen in der BRD. Diese bewusst gewählten Perspektiven und unterschiedlichen Deutungen sind auch abhängig von der Lesart und Interpretation des Nationalsozialismus durch die Bildungsträger. Die vor Ort engagierte autonome Antifa-Gruppe hat ein anderes Vermittlungsinteresse als der an lokaler Geschichtswerkstatt-Arbeit interessierte Geschichtsverein. Weiterhin beinhalten „Stadtführungen“ bereits in ihrer methodischen Form der Vermittlung ein hierarchisches Moment: Es gibt in der Regel *führende* Personen, denen „Gefolge“ geleistet und aufmerksam zu-

Didaktische Werkstatt

gehört wird, die auch den Weg vorgeben und als Experten „[...] durch den zu besuchenden Ort (leiten).“ Diese haben letztlich die pädagogische Hegemonie, sie entscheiden in der Regel über Stationen, ihre Reihenfolge, die Auswahl, die Perspektive, sie vermitteln ihr ortsbezogenes Wissen und offerieren ihre Interpretation.⁷ Autorisierte Sprecher, die Kanonisierung der gewählten Inhalte und Orte und die Auswahl der herangezogenen Erklärungsansätze zeigen, dass die Definitionsmacht bei den Initiatoren liegt. Je nach der methodisch-didaktisch Gestaltung kann diese hinterfragt, dekonstruiert und das Vermittlungsinteressen transparent gemacht werden. Die reflexive Perspektive, dass politische Bildner immer auch politische Akteure oder Betroffene sind, ist (auch im regulären Unterricht) notwendig.⁸ Prinzipiell möchten die Initiatoren aber den Adressaten der Veranstaltung eine bestimmte, ihre Interpretation der gesellschaftlichen Wirklichkeit nahebringen. *Spannungsfeld 3 – Partizipation als Bildungsziel:* Ein weiteres Spannungsfeld liegt zwischen dem in der außerschulischen Bildung unumstrittenen Bildungsziel der *Partizipation* und dem fachdidaktischem Prinzip der *Handlungsorientierung*. Sehen, Beurteilen – und erst anschließend kann im Dreischritt der politischen Bildung das Handeln folgen. Politische Stadtrundgänge haben aufgrund ihrer lokalen Verankerung be-

sonderes Potential, jungen Menschen Möglichkeiten der politischen Beteiligung aufzuzeigen und zur eigenen Aktivität anzuregen.

Konsumkritische Stadtrundgänge zeigen beispielsweise Alternativen zu herkömmlichen Konsummustern auf und bemühen sich um ein sozial-ökologisch oder politisch-wirtschaftlich verträgliches Kaufverhalten. Ein Plädoyer für die bewusst nachhaltige Kaufentscheidung, orientiert am umstrittenen Leitbild des „kritischen Konsumenten“, scheint noch mit den Prinzipien schulischer politischer Bildung, hier dem Überwältigungsverbot von Beutelsbach, vereinbar zu sein. Die Grenzen des erträglichen Maßes an Partizipationsempfehlungen sind in der schulischen politischen Bildung aber schnell erreicht: So genanntes „Firmen-Bashing“, das öffentliche Outing von ethisch und moralisch falsch handelnden Unternehmen, der Aufruf zum Boykott oder zum Flashmob und andere, auch auf fundierter Kapitalismuskritik basierende Handlungs- und Denkanstöße treffen seitens der Schule auf Skepsis: Politisches Handeln von Schüler*innen während eines politischen Rundgangs zu fordern und zu fördern ist weitestgehend ein Tabu. Der Beutelsbacher Konsens verbietet eine „Indoktrination“, politisches Agieren aus politischem Unterricht heraus sei nicht zulässig.⁹ Pädagogische Intervention: *Ja!* Poli-

sche Aktion: *Nein!* In der spazierenden Praxis zeigt sich, dass die Grenze zwischen einem politisch-bildendem und einem politisch-aktivistischem Stadtrundgang fließend sind.

4. Politische Rundgänge als politische Aktion?

*// Szenario // Ein Rundgangsbegleiter stellt sich auf eine Kiste und hält ein großes Schild hoch: „Was glauben Sie, warum 870 Mio. Menschen hungern?“ Mit Kreide sind weitere Slogans und Fragen auf den Asphalt geschrieben. Die Schüler*innen lesen und diskutieren, auch Passanten bleiben stehen und werden aufmerksam.*

Bei politischen Rundgängen handelt es sich primär um ein Bildungsangebot, das sich aber durch eine aufklärerische und aktionistische Praxis auszeichnet und sich in der Regel politisch positioniert. Die Nähe zur „politischen Aktion“ wird durch eine definitorische Annäherung deutlich. Unter dieser versteht Frank Nonnenmacher „das demonstrative öffentliche Verhalten einer Personengruppe durch Wort, Schrift, Bild oder symbolische Handlungen, wobei das Ziel dieser Aktivität ein Hinweis auf einen nach Auffassung der Akteure kritikwürdigen Zustand oder ein begangenes Unrecht darstellt, sowie von dem Interesse geleitet ist, die Öffentlichkeit von der Notwendigkeit der Kritik und einer Veränderung in einer von den Akteuren gewünschten Richtung zu überzeugen.“¹⁰

Rundgänge im öffentlichen Raum richten sich nicht nur an die Teilnehmenden, adressiert ist auch die Öffentlichkeit. Es entsteht eine „Alternativöffentlichkeit“ (Stamm 1988, Negt/ Kluge 1972), durch die vernachlässigte oder unterdrückte Themen der Allgemeinheit zugänglich gemacht werden. Alternative Lesarten der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden vorschlagen und zum Teil mit der Aufforderung zum Handeln verbunden. Dadurch sind politische Stadtrundgänge gleichermaßen politische Bildung und politisches Projekt.

Die Teilnahme von Schulklassen an politischen Stadtrundgängen ist unpro-



blematisch, wenn eine unterrichtliche Vor- und Nachbereitung gewährleistet ist. Der Kontroversität verpflichtet sollte sichergestellt werden, dass die Inhaltsfelder, die das Angebot berührt, vorbesprochen und die Rolle der vermittelnden Akteure thematisiert werden. Ohne diese Vorarbeit besteht die Gefahr, dass der Ausflug nicht adressatenorientiert, sondern nur an den Interessen der Initiator*innen orientiert verläuft. Diese Interessen müssen sich mit dem pädagogisch Verantwortbaren jedoch nicht decken.¹¹

// Szenario // Eine der Stationen des Konsumkritischen Stadtrundgangs findet in einem größeren Einkaufszentrum statt. Nach kurzer Zeit wird die Gruppe der 13-15-jährigen, geleitet durch drei junge Erwachsenen, vom privaten Security-Dienst angesprochen. Worum es denn hier gehe, was man denn hier mache? Nach einem Informationsaustausch, in den sich auch die Schülerinnen und Schüler einmischen, wird die Gruppe vom Sicherheitspersonal aufgefordert, das Einkaufszentrum zu verlassen. Sie blockiere die Wege der Shopping-Mall. Während sich die Rundgangs-Initiatoren mit dem Wachpersonal absprechen und auf eine Einigung hinwirken, möchten einige Schülerinnen und Schüler nicht gehen: Warum sie hier nicht erwünscht seien, fragen sie, so etwas hätten sie ja hier noch nicht erlebt. Einige amüsieren sich über das Auftreten der Sicherheitskräfte und imitieren sie. Schließlich verliert die Security die Geduld: Wenn man jetzt nicht gehe, könne man auch die Polizei holen und Hausverbote erteilen. Nachdem die Shopping-Mall verlassen wurde und die Schülerinnen und Schüler weiter über das Verhalten des Sicherheitspersonals diskutieren, beginnen die Rundgangsbegleiter mit einer neuen Station: Die Privatisierung ehemals öffentlicher Räume in der Innenstadt ist das Thema: „Wir halten diese Station vor dem Einkaufszentrum, deren Security uns gerade mittels ihres Hausrechts aus privatem Raum entfernen ließ. Dieser Vorplatz hier ist öffentlich, hier kann man uns unsere Aktion nicht mehr untersagen.“

Das skizzierte Beispiel, das zufällig und nicht geplant stattgefunden hat, veran-

schaulich, wie gering die Distanz zwischen politischer Bildung und Aktion sein kann. Die Erfahrungen wurden kritisch in der internen Nachbesprechung der Initiatoren diskutiert. Ist es legitim, solche provokanten Situationen bewusst herbeizuführen und als subversives Moment in die Konzeption des Rundgangs aufnehmen? Könnten durch diese Form einer Realerfahrung neue Potentiale politischen Lernens eröffnet werden? Die Initiatoren entscheiden sich gegen die Aufnahme der Inszenierung in das Rundgangskonzept: Zwar mag die Situation durch die Realerfahrungen besondere Lernpotentiale eröffnen, sie überwindet aber emotional und ist mit einer auf Emanzipation zielenden politischen Bildung nur bedingt vereinbar. Politische Aktionen finden in diesem Beispiel nicht am Ende einer Analyse- und Reflexionsphase statt.¹² Vielmehr werden Schülerinnen und Schüler ohne Vorbereitung in eine überraschende Situation involviert, in der sie kaum Zeit für ein urteilsbegründetes Handeln haben. Eine überlegte Positionierung zum Geschehen – nach Analyse und Urteil – ist erst im Nachhinein in einer gemeinsamen Reflexion möglich. Weiterhin entscheiden Schülerinnen und Schüler sich nicht bewusst dafür, Teil des *Happenings* zu sein (wenn es als solches geplant wird). Eine Abgrenzung zum Geschehen, die Möglichkeit der „Nicht-Teilnahme“ an der politischen Aktion scheint schwierig.¹³

Einige Spannungsfelder sind hier skizziert worden, die didaktisch und methodisch noch nicht erschlossene Lernarrangements politischer Stadtrundgang auszeichnen. An diesen anzuknüpfen und Qualitätskriterien für eine spazierende Variante politischer Bildung zu entwickeln ist eine anregende politikdidaktische Herausforderung. ♦

Anmerkungen

- 1 Antifaschistischer Rundgang Mannheim, online: <http://www.mannheim.vvn-bda.de/stadtrundgang/> (20.3.2015)
- 2 Konsumkritischer Rundgang Kassel, online: <http://www.konsumkritik-kassel.de> (20.3.2015)
- 3 Antirassistischer Rundgang Frankfurt, online: <http://lebenohnepapiere.antira.info/> (20.3.2015)

- 4 Leben ohne Papiere, 2014.
- 5 Vgl. Ciupke 2006, S. 99.
- 6 Overwien, 2013, S. 343.
- 7 Ciupke, 2006, S. 97.
- 8 Nonnenmacher 2011, S. 91.
- 9 Vgl. die kontroversen Positionen von Widmaier und Scherb in diesem Heft.
- 10 Vgl. Nonnenmacher, 2011, S. 85, kritisch hierzu Scherb, 2014, S. 78ff.
- 11 Vgl. Detjen, 2004, S. 202.
- 12 Vgl. Nonnenmacher 2011, S. 95.
- 13 Vgl. ebd., S. 96.

Literatur

- Ciupke, Paul, 2006: Lernen an anderen Orten: Exkursionen, Erkundungen, Reisen. In: Praxis Politische Bildung. Materialien – Analysen – Diskussionen. 2/2006 (10), 94ff.
- Detjen, Joachim, 2004: Erkundungen und Sozialstudien. In: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.) 2004: Methodentraining für den Politikunterricht I. Schwalbach/Ts., S. 195ff.
- Leben ohne Papiere, 2014: Zwischen Anerkennung, Duldung und Abschiebung. Ein rassismuskritischer Stadtrundgang. Konzept. Online: <http://lebenohnepapiere.antira.info/idee/leben-ohne-papiere/> (20.3.2015)
- Negt, Oskar/ Kluge, Alexander, 1972: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt/Main.
- Nonnenmacher, Frank, 2011: Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, Benedikt/Ders. (Hg.), 2011: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/ Ts., S. 83ff.
- Overwien, Bernd, 2013: Politische Bildung auf einen Blick. In: Hufer, Klaus-Peter et al. (Hg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/ Ts., S. 339ff.
- Scherb, Armin, 2014: Pragmatistische Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.
- Stamm, Karl-Heinz (1988): Alternative Öffentlichkeit. Die Erfahrungsreproduktion neuer sozialer Bewegungen. Frankfurt; New York.
- Widmaier, Benedikt, 2011: Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für die non-formale Bildung. In: Ders.; Nonnenmacher, Frank (Hg.), 2011: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/ Ts., S. 101ff.
- www.weltbewusst.org/stadtrundgang-bundesweit/ (20.3.2015)
- www.konsumkritik-kassel.de (20.3.2015)
- www.mannheim.vvn-bda.de/stadtrundgang/ (20.3.2015)

DVPB aktuell

Impuls Termine Personen Berichte

Impuls

Ungleichheiten in der Demokratie

Bericht vom 13. Bundeskongress Politische Bildung am
19.-21.03.2015 in Duisburg

„Wie viel Ungleichheit verträgt die Demokratie?“ – so lautete die Keynote von Prof. Dr. Benjamin Barber, der im Landschaftspark Duisburg-Nord den 13. Bundeskongress Politische Bildung eröffnete. An der dreitägigen Kooperationsveranstaltung von DVPB, bpb und bap nahmen im März diesen Jahres ca. 1.000 Akteure und Interessierte aus Politik, Medien, Wissenschaft und Praxis teil. In den thematischen Sektionen diskutierten die TeilnehmerInnen gesellschaftliche Herausforderungen wie „Europa zwischen Inklusion und Exklusion“, den „Wandel der Arbeitswelt“ oder die „Entwicklung der Städte“. In der unter Federführung der DVPB gestalteten Sektion „Wie politisch ist die Politische Bildung?“ setzten sich Prof. Dr. Waltraud Meints-Stender, Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer, Prof. Dr. Reinhold Hedtke und Prof. Dr. Sibylle Reinhardt mit dem Selbstverständnis Politischer Bildung, Entpolitisierungstendenzen und dem Ziel der Partizipationsbefähigung auseinander. Dr. Ulrich Krüger, Vorsitzender des in die Kongressorganisation eingebundenen Landesverbandes NRW, moderierte die gut besuchte Veranstaltung. Die über 50 angebotenen Workshops beinhalteten diverse methodische Formate zu thematischen Schwerpunkten wie u.a. Bildungsgerechtigkeit, Medienmündigkeit oder der politischen Teilhabe von Minderheiten. Kulturelle Veranstaltungen, so der Besuch Duisburger Bildungsvereine oder die Teilnahme an Stadtteil- und Industrieführungen, rundeten das vielfältige Kongressprogramm ab.

Im Rahmen des Bundeskongress fand ebenso die Delegiertenversammlung der DVPB statt, die neben aktuellen Verbandsberichten u.a. auch das (in der POLIS bereits vorgestellte) Positionspapier zum Selbstverständnis der DVPB,

den Transparenzkodex für Unterrichtsmaterialien oder neue Formate der Öffentlichkeitsarbeit thematisierte. In der Delegiertenversammlung wurde zudem ein neuer Bundesvorstand für die Amtszeit von 3 Jahren gewählt. Als Bundesvorsitzender wurde Prof. Dr. Dirk Lange bestätigt, als Zweite Bundesvorsitzende wurden Prof. Dr. Reinhold Hedtke, Prof. Dr. Sibylle Reinhardt und Prof. Dr. Birgit Weber gewählt. Frau Marga Kempe übernimmt weiterhin das Amt der Bundesschatzmeisterin. Als Beisitzer/innen wurden Sara Alfia Greco, Moritz Peter Haarmann, Prof. Dr. Armin Scherb, Christel Schrieverhoff und Benedikt Widmaier in den Bundesvorstand gewählt. Als Kassenprüfer wurden Iris Witt und Henrik Peitsch bestimmt, als Revisoren des Forschungsfonds fungieren weiterhin Prof. Dr. Tim Engartner und Prof. Dr. Stefan Rappenglück.

In einem unterhaltsamen Abendfestakt wurden anschließend im Audimax der Universität Duisburg-Essen die Preisträger/innen des Preis Politische Bildung (bap & bpb) und Walter-Jacobsen-Preis (DVPB) ausgezeichnet. Die DVPB verwaltet seit 1976 den „Forschungsfonds Psychologie der politischen Bildungsarbeit“ im Sinne seines verstorbenen Anregers und Sinnstifters Dr. Walter Jacobsen. Die Auszeichnungen wurden durch die Treuhänderin des Forschungsfonds und Großnichte von Dr. Walter Jacobsen, Frau Birgit Kassovic überreicht. In der Preiskategorie „Innovation“ wurden Prof. Dr. Andreas Eis und Dr. David Salomon für die Aktualisierung von Fragestellungen einer kritisch-emanzipatorischen Politikdidaktik gewürdigt. Der Preis in der Kategorie „Promotion“ wurde geteilt und je zur Hälfte für die Dissertationen von Dr. Sabine Achour „Bürger muslimischen Glaubens – Politische Bildung im Kon-

text von Migration, Integration und Islam“ und Dr. Susann Gessner „Politikunterricht als Möglichkeitsraum – Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ vergeben. In der Kategorie „Schatzkiste“ wurde die Zweite Staatsexamensarbeit „Concept Maps als diagnostisches Instrument – exemplarisch untersucht in einem 9. Jahrgang am Gymnasium im Fach Politik/Wirtschaft“ von Jessica Schattschneider gewürdigt.

Der Bundeskongress Politische Bildung 2015 endete als interessante, thematisch gelungene Kongressveranstaltung, die dazu beigetragen hat, viele politisch-gesellschaftliche Diskussionen und Initiativen anzuregen, und die ohne das Engagement der zahlreichen HelferInnen und Beteiligten in dieser Form sicher nicht möglich gewesen wäre.

*Sara Alfia Greco
(Bundesvorstand)*



Prof. Dr. Dirk Lange berichtet auf der Delegiertenversammlung der DVPB über die Arbeit des Bundesvorstandes
(Foto: Helmut A. Bieber)

Termine

September 2015

Mecklenburg-Vorpommern

Jahreskongress zur Politischen Bildung zum Thema:

„25 Jahre Mecklenburg-Vorpommern: Perspektiven für die Politische Bildung“

18.09.2015

Stralsund: Rathaus

Sozialkundelehrertag zum Thema:

„Migration und Asyl als Herausforderung für Schule und Politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern“

28.09.2015

Rostock: Universität

Weitergehende Informationen zu den Veranstaltungen finden Sie im Berichtsteil.

Niedersachsen

Tag der Politischen Bildung zum Thema: „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“

24.09.2015

Hannover: Leibnizhaus

Oktober 2015

Bayern

Jahrestagung und Mitgliederversammlung zum Thema:

„Entgrenzter Extremismus – bedrohte Freiheit“

16.-18.10.2015

Tutzing: Akademie für Politische Bildung

Rheinland-Pfalz

16. Tage der Politischen Bildung zum Thema:

„Politischer Extremismus als Herausforderung“

01./02.10.2015

Landau: Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz

November 2015

Sachsen-Anhalt

Politiklehrertage 2015 zum Themenschwerpunkt „Islam“; anschließend Mitgliederversammlung der DVPB Sachsen-Anhalt.

19.11.2015

Halle/Saale (Veranstaltungsort wird noch bekanntgegeben)

Berichte

Schleswig-Holstein

DVPB mit Schulministerium im Gespräch

Seit September 2014 ist Britta Ernst neue Ministerin für Schule und Berufsbildung (MSB) in Schleswig-Holstein. Der DVPB-Landesvorstand wollte sie gerne kennen lernen und sie auf die Zukunft des Faches Wirtschaft/Politik, kurz WiPo, ansprechen. Doch die Ministerin war unabhkömmlich und verwies auf ihre kompetenten Schulaufsichtsbeamten. Das Gespräch am 27.2.2015 im MSB verlief denn auch in sachlicher und freundlicher Atmosphäre – die Grundpositionen der DVPB wurden geteilt, Zweifel blieben allerdings bei der praktischen Umsetzung der Zusicherungen.

In Schleswig-Holstein wird die Schulstruktur einer radikalen Neugestaltung unterzogen. Es gibt künftig nur noch zwei weiterführende allgemeinbildende Schularten, die zueinander in Konkurrenz treten: die Gemeinschaftsschule und das Gymnasium. An den Gymnasien ist das Fach WiPo fest verankert, in der Mittelstufe wird es in der Regel zwei Jahre unterrichtet, auf der Oberstufe hat es sich vielfach die Vorrangstellung im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld erobert.

An den Gemeinschaftsschulen, in denen integrativ auf Förderschul-, Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialniveau unterrichtet wird, stellt sich die Situation jedoch höchst unübersichtlich dar. Seit WiPo aus dem Integrationsfach Weltkunde herausgelöst wurde, ist es Bestandteil des Fachbereiches Arbeit/Wirtschaft/Verbraucherbildung. Dieser Wechsel ist bei vielen Schulen aber noch nicht angekommen oder es fehlen ihnen schlicht die ausgebildeten WiPo-Lehrer. Während WiPo in dem alten Integrationsfach mangels qualifizierter Lehrkräfte gegenüber Geschichte und Geografie zu kurz kam, hat WiPo im neuen Fächerverbund seinen Schwerpunkt auf der Betreuung des Betriebspraktikums. Dabei kommt die Politische Bildung notgedrungen zu kurz. Das gleiche Defizit im Politikbereich stellt sich in dem Fach Wirtschaft/Politik dar, das als Wahlpflichtfach in Alternative zur 2. Fremdsprache angeboten wird.



Nun erhalten die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen nach der 10. Klasse die Möglichkeit, ihre Schule weiter bis zum Abitur zu besuchen oder auf die Oberstufe eines Gymnasiums zu wechseln. Mit ihrer unvollständigen Vorbildung in WiPo werden sie nach Ansicht der DVPB gegenüber Gymnasiasten benachteiligt sein, und ob sie in der Oberstufe der Gemeinschaftsschule das bisherige Abiturniveau erreichen können, scheint doch sehr fraglich.

Seitens des Schulministeriums wird Zweckoptimismus vertreten. Fachanforderungen würden auch für die Gemeinschaftsschulen formuliert. Viele WiPo-Profile schlössen mit guten Ergebnissen ab. Seit es die Checklisten gebe, habe sich die Qualität der Aufgabenvorschläge in allen Schularten verbessert, besonders von Seiten der Gemeinschaftsschullehrer kämen originelle Aufgaben. Verschwiegen wird dabei jedoch, dass es sich bei den Gemeinschaftsschulen mit Abitur bisher nur um umgewandelte Gesamtschulen mit viel Erfahrung handelt. Ob die neu aufwachsenden Oberstufen der ehemaligen Haupt-, Real- und Regionalschulen einen wissenschaftspropädeutischen Anspruch werden einlösen können, scheint zweifelhaft.

Nicht zuletzt ist dies auch eine Frage der Lehrerbildung. Und hier hat Schleswig-Holstein das Ruder gleichfalls herumgerissen. Künftig soll an zwei Standorten (Kiel und Flensburg) der Einheitslehrer ausgebildet werden, welcher an Unter-, Mittel- und Oberstufen der Gemeinschaftsschulen und Gymnasien gleichermaßen eingesetzt werden wird. Hier sind sich Schulaufsicht und DVPB einig, dass ein WiPo-Studium mit wissenschaftlichem Anspruch zusätzliches Personal, besonders an der Universität Flensburg, erfordere. Denn Wirtschaft/Politik sei ein bewährtes, mit einem fundierten Hochschulstudium unterlegtes Fach der politischen und ökonomischen Bildung, das es durch intensive Fortbildung der Lehrkräfte zu stärken gelte. Schließlich müsse WiPo auch für berufliche Lehrämter ein Studienfach werden.

Joachim Brunkhorst
(Landesvorstand)

Rahmen und Themen der zurückliegenden Mitgliederversammlung

Die diesjährige Mitgliederversammlung fand am 9. März im Anschluss an eine Tagung „Jüdisches Leben heute – Aspekte des jüdischen Alltags“ im Zentrum der Jüdischen Gemeinde Kiel und Region statt – ein spannendes Thema in Zeiten neuer antisemitischer Ausschreitungen. Die Tagung in Kooperation mit dem Landesbeauftragten für Politische Bildung wird von unserem Vorstandsmitglied Wolfgang Heise organisiert. Sie hat bereits eine lange Tradition.

Wichtige Themen der Mitgliederversammlung waren Berichte und Diskussionen zu den Gesprächen des Vorstands im Wissenschaftsministerium (siehe POLIS Heft 1-2015) und im Schulministerium (siehe den Bericht von Joachim Brunkhorst).

Der Landtag möchte mit einer Initiative „Demokratie lebt von

Beteiligung“ der verbreiteten Wahlmüdigkeit entgegen wirken. Die Fraktionen haben Ideen für ein Aktionsprogramm zusammen getragen und dazu Verbände und Experten gehört. Der Landesverband hat die Bedeutung der Grundlegung Politischer Bildung in den Schulen betont und Vorschläge zur Stärkung des Faches Wirtschaft/Politik vorgelegt.

Am 6. Mai tritt das Kuratorium des Landesbeauftragten für Politische Bildung zu seiner konstituierenden Sitzung zusammen. Es besteht aus Vertreter/innen aller Landtagsfraktionen und von ihnen benannten Experten bzw. Vertreter/innen von Verbänden. Unser Landesverband ist durch den ersten Vorsitzenden, Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber, in dem Gremium vertreten. Ein Tagesordnungspunkt wird das Vorgehen zur Besetzung des Amtes sein (es wird zur Zeit kommissarisch von Heiko Vosgerau geleitet).

Der Landesvorstand

Thüringen



Landesverband schreibt zum sechsten Mal Abiturpreis aus

Der Landesverband Thüringen schreibt 2016 zum sechsten Mal in Folge einen Abiturpreis aus. 2010 einigte sich der Landesvorstand, Schülerinnen und Schüler der Abiturstufe in Thüringen für ihr schulisches und außerschulisches Engagement im Bereich der Politischen Bildung auszuzeichnen. Im vergangenen Jahr wurden Mattea Cordier, Patricia Kruse und Jörg Andreas Müller im Rahmen einer Feierstunde im Thüringer Landtag geehrt. Damit wurden nicht nur ihre sehr guten schulischen Leistungen und ihre Seminarfacharbeiten sondern auch ihre zahlreichen ehrenamtlichen außerschulischen Aktivitäten gewürdigt.

Im Zuge unserer Arbeit als Landesvorstand sind wir besonders daran interessiert, junge Menschen für die aktive Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle zu gewinnen und sie dazu zu ermutigen, sich aktiv für die politische Bildungsarbeit – auch direkt vor Ort – einzusetzen. In diesem Zu-

sammenhang bittet der Landesverband der DVPB alle Bildungsträger in Thüringen diejenigen Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs 2015 auszuwählen, die sich durch hervorragende Leistungen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und ein (hohes) ehrenamtliches Engagement (z.B. im Rahmen der Schülermitverwaltung) auszeichnen. Das schulische und gesellschaftliche Engagement der Abiturienten und Abiturientinnen soll im Rahmen einer Feierstunde im Thüringer Landtag Anfang Juli durch den Landtagspräsidenten Christian Carius besonders gewürdigt werden. Die Geehrten erhalten zudem eine Urkunde, einen Büchergutschein und eine kostenlose einjährige Mitgliedschaft im Landesverband.

Ihre Kandidatenvorschläge konnten die Schulen dem Landesvorstand bis Anfang Juni mitteilen.

Toralf Schenk (zweiter
Landesvorsitzender)

(Fortsetzung Thüringen)

Drittes Politikdidaktisches Kaminesgespräch zum Kompetenzbegriff in der Politischen Bildung

Der Einladung zum dritten Kaminesgespräch folgten am 05.03.2015, Berufspraktiker, Lehramtsanwärter, Hochschul-lehrer und politisch Interessierte.

Gründungsmitglied Dr. Sigrüd Biskupek stellte Geschichte und Arbeit des Landesverbandes vor und begrüßte die Teilnehmer im Kaminzimmer des Gasthauses „Zur Noll“ in Jena. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde aller Teilnehmer führte der Landesvorsitzende Anselm Cypionka in das Verständnis des Kompetenzbegriffes ein. Er verwies auf das Modell der kritisch konstruktiven Didaktik von Klafki, wonach Kompetenzentwicklung Problemlösebewusstsein umfasst. Mit der Einführung des Kompetenzbegriffes fand gleichzeitig in der Politischen Bildung ein Paradigmenwechsel von der input- hin zur output-Orientierung statt.

Benjamin Scholl referierte anschließend über das Kompetenzmodell von Massing. Dieses umfasst die Dimensionen des Fachwissens, der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit und der Einstellungen und Motivationen. Ein Schüler stellte seine politische Kompetenzentwicklung dann unter Beweis, wenn er über politische Analysefähigkeit verfügt, verschiedene Arten fachspezifischer Methoden anwenden kann, in realen Situationen verantwortungsvoll handelt und sein Interesse in Entscheidungssituationen verantwortungsvoll vertreten kann.

Dorothee Suchomel informierte über das Kompetenzmodell der GPJE, das 2004 im Zuge des allgemeinen Rufes nach Bildungsstandards von der Arbeitsgruppe für Sozialwissenschaften entworfen wurde. Dieses liegt auch den 2012 neu eingeführten Thüringer Lehrplänen für Sozialkunde zugrunde.

In der offenen Gesprächsrunde wurden die engen Bezüge zwischen beiden Kompetenzmodellen hervorgehoben und nach deren praktischer Relevanz im Politikunterricht gefragt. Demnach sollten Schüler in aktivierende Anforderungssituationen versetzt werden, in denen sie ihr erworbenes Wissen in konkreten Handlungssituationen auf unterschiedlichen Niveaustufen an-

wenden können. Die unterrichtspraktische Umsetzung dieser stelle eine Herausforderung an den Politischen Bildner dar, so das Credo der Teilnehmer. Eine Möglichkeit der Konkretisierung biete z.B. das Stufenmodell zur Urteils- und Konfliktfähigkeit von Petrik, wonach die Qualität der Schülerargumente in vier Stufen unterschieden werden, vom einfachen Formulieren und Vertreten einer These bis hin zu deren kritischen Reflexion.

Einem zweiten Beispiel nach Massing könne die Güte eines politischen Urteils anhand der Werte Effizienz und Legitimität und der moralischen Stimmigkeit des Urteils überprüft werden. Ein hochwertiges Schülerurteil umfasse daher immer eine Sach- und Werturteilsebene.

Um dies zu erreichen, sollte die Auswahl der konkreten Lerngegenstände u.a. einen unmittelbaren Bezug zum Erfahrungsraum des Schülers besitzen, an deren Voreinstellungen anknüpfen und dem Gebot der Kontroversität folgen. An dieser Stelle wurde im Gespräch der enge Bezug zu den Kriterien des Beutelsbacher Konsenses erläutert, dessen Aktualität und Grundsatzgehalt für politische Bildungsarbeit unterstrichen wurde.

Nach zwei Stunden endete das dritte Kaminesgespräch des Thüringer Landesverbandes mit dem Ausblick auf weitere Veranstaltungen im zweiten und dritten Quartal des Jahres.

*Toralf Schenk
(zweiter Landesvorsitzender)*

DVPB baut erneut an der SchulBrücke Europa und wird Mitglied im Europäischen Schulverbund

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

Dieses bedeutungsvolle internationale Schulprojekt in deutscher Sprache versteht sich seit 2006 als kontinuierliches Projekt der drei Kooperationspartner Deutsche Nationalstiftung, Robert-Bosch-Stiftung und Euro-

päische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) an dem Mitglieder der DVPB seit 2008 regelmäßig teilnehmen. Organisation und Durchführung des Projektes lag in den Händen von Dr. Frithjof Reinhardt und Thomas von der Gönna (EJBW).

Neben dem diesjährigen Tagungsort Greifswald findet die SchulBrücke in Jugendgästehäusern in bekannten deutschen Städten, wie z.B. Dresden, Weimar, Heidelberg oder Stuttgart statt. Dabei treffen sich jeweils zweimal im Frühjahr und Herbst eines Jahres 8 Schüler aus 6 verschiedenen Schulen. Vom 19. bis zum 27. März 2015 stand die Zusammenführung von Schülern verschiedener europäischer Nationen und die Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Nation und Europa als Ziel des Kultur- und Bildungsprojektes im Vordergrund.

Gemeinsam mit Schülern anderer Nationalitäten verständigten sich Schüler der IGS „Grete Unrein“ aus Jena unter Anleitung des Fachleiters und Vorstandsmitglied des Landesverbandes der DVPB Thüringen, Toralf Schenk, über das Thema „Der Beitrag der Nationen zu einem geeinten Europa“. Im Mittelpunkt standen die Fragen „Wer sind wir?“, „Woher kommen wir?“ und „Wohin gehen wir?“. Für ihr Engagement und die kontinuierliche Teilnahme an diesem europäischen Schulprojekt wurden die IGS „Grete Unrein“ in den europäischen Schulverbund der Deutschen Nationalstiftung aufgenommen.

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

rend der Arbeitsphasen, in denen die europäische Historie anhand eines 10 m langen Zeitstrahls und unter Einbeziehung der einzelnen Nationalgeschichten erarbeitet wurde. Im weiteren Verlauf entwickelten die Jugendlichen Zukunftsentwürfe zu den Problem-bereichen 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. Die Teilnehmer teilten ihre Interessen, Hobbies und Erfahrungen und fanden so einen Zugang zu anderen Ländern, Mentalitäten und Einstellungen. Das Projekt setzt zudem auf Nachhaltigkeit und versteht sich als Impulsgeber für den Kontakt zwischen jungen Menschen in Europa. So fallen denn auch die Stimmen der Teilnehmer zur SchulBrücke insgesamt positiv aus, wie die nachfolgenden beiden Zitate beweisen:

„Durch die SchulBrücke habe ich erfahren, wie friedlich wir hier in Deutschland leben und welch hohes Gut die Meinungsfreiheit in unserem Land ist.“

„Ich bin als Deutscher nach Greifswald gefahren und als Europäer zurück nach Jena gekehrt.“

*Lukas Zenker
(Landesverband)*



Toralf Schenk, zweiter Landesvorsitzender der DVPB, nahm mit Schülern der IGS „Grete Unrein“ Jena erfolgreich an der SchulBrücke Europa in Greifswald teil (Foto: Landesverband)

DVPB aktuell

Brandenburg



„Lehrplan-Streit: Reform wird um ein Jahr verschoben“ ...

... titelte die Märkische Allgemeine Zeitung am 24. April dieses Jahres. Überraschend verschieben Brandenburg und Berlin die Einführung des umstrittenen Rahmenlehrplans für die Klasse 1 bis 10 um ein Jahr (zur Anhörung siehe POLIS Heft 1-2015). Er soll erst zum Schuljahr 2017/18 in Kraft treten. Damit reagierten der brandenburgische Bildungsminister Günter Baaske sowie die Bildungssenatorin Sandra Scheeres (beide SPD) auf die massive Kritik am gemeinsamen Rahmenlehrplan. Insgesamt fast 4000 Lehrer/innen, Eltern,

Schüler/innen und Verbandsvertreter/innen beteiligten sich auf der Internet-Anhörungsplattform über einen standardisierten Fragebogen an der Diskussion. Hinzu kamen ca. 900 Briefe. Opposition und Koalitionspartner der SPD in beiden Ländern äußerten sich kritisch. Viele rieten zur Entschleunigung des Vorhabens.

Erfreulich, dass dem Rechnung getragen wurde. Bleibt doch noch viel zu tun. Kontrovers und vor allem öffentlich thematisiert werden der Fächerverbund Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften in der 5./6. Klassenstufe, die dafür noch nicht vorhandenen gut qualifizierten Lehrer/innen sowie der Längsschnitt-Ansatz im Ge-

schichtsunterricht der 7./8. Klassenstufe. Auch die Notengebung in einer inklusiven Schule, ausgerichtet an Niveaustufen, wird noch einmal diskutiert. Zeit benötigen auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden, die Entwicklung schulinterner Rahmenpläne sowie von Unterrichtsmaterialien, um eine erfolgreiche Einführung des Rahmenlehrplans im Schulalltag zu gewährleisten.

Der Landesverband Brandenburg der DVPB wird auch weiter kritisch und konstruktiv die Rahmenlehrplan-Reform begleiten. Am 9.6.2015 organisieren wir eine Gesprächsrunde an der Universität Potsdam unter dem Titel „Neue Rahmenlehrpläne für die 1. bis 10. Klasse in Berlin und Brandenburg“. Boris Angerer, Projektleitung LISUM (Referat Sekundarstufe I und II/GOST), und Steffen Kludt, Mitglied der RLP-Kommission Politische Bil-

dung/Sek I, stellen sich den Fragen unserer Mitglieder, von Lehramtsstudierenden, Referendaren sowie weiteren Interessierten zu folgenden Themen:

- Auftrag zur Erarbeitung des neuen Rahmenlehrplanes für die Jahrgangsstufe 1-10
- Zur Arbeit der RLP-Kommission Politische Bildung, Sek I
- Anhörungsfassung des RLP für die Klassen 1-10 – Was ist neu?
- Ergebnisse der Anhörungsphase: Positives, Kritisches, Kontroverses, Überraschendes
- Wie weiter nach der Anhörungsphase?

Wir hoffen auf ein anregendes Gespräch.

*Rosemarie Naumann
(zweite Landesvorsitzende)*

Rheinland-Pfalz



DVPB Landesverband Rheinland-Pfalz ehrt Prof. Bernhard Sutor

Der Landesverband Rheinland-Pfalz gratuliert Prof. Dr. Bernhard Sutor herzlich zu seinem 85. Geburtstag, den er am 11. April dieses Jahres begangen hat und übermittelt die besten Wünsche zum neuen Lebensjahr.

Bernhard Sutor wurde 1930 in Waldböckelheim bei Bad Kreuznach (Rheinland-Pfalz) geboren und erlebte seine ersten beruflichen Stationen als Fachleiter für Sozialkunde und Universitätsdozent in Mainz. In dieser Zeit war er auch Vorsitzender unseres Landesverbandes.

Nach Auffassung der DVPB Rheinland-Pfalz wurde die Bedeutung von Bernhard Sutor für die Politische Bildung im Bundesland bisher zu wenig gewürdigt. Durch seine Mitwirkung als Fachleiter in der Lehrerbildung, seine Dozententätigkeit an der Universität Mainz, das Verfassen von Schulbüchern und seine Mitarbeit an den Lehrplänen für das Fach Sozialkunde prägte Bernhard Sutor die Art und Weise, wie Politische Bildung an Schulen in Rheinland-Pfalz vermittelt wird in besonderem Maße. Deshalb möchte unser Landes-

verband Bernhard Sutor anlässlich seines halbrunden Geburtstages auf einer Veranstaltung im Herbst diesen Jahres einen Preis für sein „Lebenswerk“ überreichen, den „Preis der DVPB für besondere Verdienste für die Politische Bildung in Rheinland-Pfalz“.

Besondere Verdienste für die Politische Bildung in unserem Bundesland sollen in der Folgezeit mit einem „Bernhard-Sutor-Preis der DVPB für Politische Bildung in Rheinland-Pfalz“ gewürdigt werden, welcher in regelmäßigen Abständen verliehen werden soll.

*Bettina Anslinger-Weiß
(erste Landesvorsitzende) und
Michael Sauer (Landesvorstand)*

Ankündigung der 16. Tage der Politischen Bildung

Die Ablehnung des freiheitlich-demokratischen Verfassungsstaates, seiner Werte und Spielregeln verbindet Gruppen ganz unterschiedlicher ideologischer Ausrichtung.

Lange Zeit wurde das Gewaltpotenzial rechtsextremer Gruppen unterschätzt, wie das späte Aufliegen der Terrorgruppe „Nationalsozialistischer Untergrund“ (NSU) zeigt. Aber nicht nur im Untergrund oder am Rand der Gesellschaft gibt es Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Geschichtsrevisionismus und den Glauben an einen starken Führer. Rechtsextremismus hat viele Gesichter und jedes bedeutet eine Gefährdung unserer Demokratie.

Im Vergleich dazu relativ neu ist die Anziehungskraft des islamistischen Dschihadismus. Al Qaida, Al Shabaab, Boko Haram und der „Islamische Staat“ töten mit ungehemmter Brutalität, terrorisieren Bevölkerungen und gefährden den Weltfrieden. Fernsehbilder und Propagandavideos zeigen schwer zu ertragende Grausamkeiten. Was bringt Jugendliche in Deutschland dazu, sich islamistischen Gruppen anzuschließen oder gar dem Ruf nach Syrien oder in den Irak in den „Dschihad“ zu folgen?

Strittig ist der Begriff „Linksextremismus“. Besteht ein „Schwarzer Block“ nur aus links-extremen Autonomen? Ist jeder Autonome zugleich ein Linksex-

tremer? Als Bezeichnung für Auffassungen, die im Namen der Forderung nach einer egalitären Gesellschaftsordnung den demokratischen Verfassungsstaat als nicht reformierbar ablehnen (Armin Pfahl-Traugher) umfasst „Linksextremismus“ eine Fülle teils widersprüchlicher Positionen und Einstellungen.

Was trennt Linksextreme von Rechtsextremen und Islamisten, wo sind Schnittmengen? Welche Gruppen sind in Deutschland aktiv? Welche Ziele verfolgen sie? Wie können Schule und Unterricht präventiv wirken?

Diese und weitere Fragen werden im Zentrum der 16. Tage der Politischen Bildung stehen, die am 1. und 2. Oktober 2015 wieder am Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) in Landau stattfinden werden und zu der Lehrkräfte aller Schularten herzlich eingeladen sind.

Im Rahmen der Tagung wird auch wieder die jährliche DVPB-Mitgliederversammlung des Landesverbands Rheinland-Pfalz am Abend des 1. Oktober 2015 stattfinden.

Anmeldungen am besten schon jetzt direkt beim EFWI (<http://www.efwi.de/nc/veranstaltungen.html>).

*Bettina Anslinger-Weiß
(erste Landesvorsitzende) und
Dr. Günter Geisthardt (Direktor
des EFWI)*

DVPB aktuell

Fortsetzung Rheinland-Pfalz

Parlamentswoche bietet Rahmen für außergewöhnliche Weiterbildung

Zehn Fachkolleginnen und -kollegen aus Rheinland-Pfalz konnten vor den Osterferien an einer außergewöhnlichen Weiterbildung teilnehmen: Sie konnten in der Parlamentswoche ein Mitglied des Deutschen Bundestages begleiten und in dessen Berliner Büro mitarbeiten, an Ausschusssitzungen und anderen Terminen teilnehmen, die Beratungen der Fraktion erleben und viele weitere Eindrücke einer Sitzungswoche sammeln. Die Parlamentswoche war also eine hervorragende Möglichkeit, um hinter die Kulissen des Parlamentes zu blicken und Wirklichkeit und Lehrbuch zu vergleichen.

Auf Initiative der DVPB gelang es Ende 2014 kurzfristig, Kooperationspartner für dieses

Pilotprojekt zu gewinnen. Der CDU-Bundestagsabgeordnete Xaver Jung, selbst ehemaliger Sozialkundelehrer, sieht in der Parlamentswoche eine hervorragende Möglichkeit, das Fach Sozialkunde zu unterstützen und die Bindung zwischen politischer Praxis und Politischer Bildung in Schulen zu stärken und hat daher gerne als „Eisbrecher“ für diese Idee gewirkt. Auch sein Bundestagskollege Thomas Hitschler, Sozialdemokrat aus Landau, warb unter den Abgeordneten seiner Landesgruppe und half bei der Organisation der Parlamentswoche. Das Bildungsministerium hat die Parlamentswoche als Weiterbildung anerkannt und einen deutlichen Anteil der Kosten übernommen.

Neben dem Kernprogramm in den Abgeordnetenbüros gab es noch ein Rahmenprogramm der DVPB: Björn Kilian, Leiter des Projektes und ehemaliger Mitarbeiter einer Bundestagsabgeordneten, führte zum Auftakt durch das Regierungs- und Par-

lamentsviertel. Dieser Rundgang bot auch abseits der touristischen Perspektive viele Einblicke in den Alltag und das politische Leben rund um den Bundestag. In der Vertretung des Landes Rheinland-Pfalz sprach die Gruppe mit Mareike Strauß (Referentin für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur) über die Bund-Länder-Koordinierung bildungspolitischer Gesetzesvorhaben und die Vertretung des Landes Rheinland-Pfalz im Bundesrat. Der abendliche – fast interkulturelle – Gedankenaustausch mit der Berliner DVPB war sehr interessant, konnten doch Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Verbandsarbeit und der Landespolitik bei einem guten Abendessen diskutiert werden. Besonders auffällig: Die Berliner DVPB ist erst vor wenigen Jahren „neu wiedergegründet“ worden und viel stärker im universitären Bereich vertreten als die rheinland-pfälzische DVPB. Abschluss der Woche war ein Besuch im Bundesbildungsministerium.

Von besonderer Bedeutung für die Parlamentswoche ist das Vertrauensverhältnis der Parlamentarier zu „ihrer“ Lehrkraft und daher gilt der besondere Dank der DVPB den zehn Abgeordneten von CDU, SPD und Bündnis90 Die Grünen, die als Gastgeber ihr Berliner Büro geöffnet haben. In den kommenden Monaten werden alle Kooperationspartner die Erfahrungen des Pilotprojektes auswerten und prüfen, in welcher Form (Termin, Programmablauf, Teilnehmerauswahl, Dauer, Freistellung, Kostenverteilung, etc.) die Parlamentswoche weitergeführt wird. Wenn es nach den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der ersten „ParlaWo“ geht, dann sollte diese sehr spannende und ertragreiche Weiterbildung unbedingt fortgesetzt werden!

Björn Kilian (zweiter Landesvorsitzender)

Mecklenburg-Vorpommern



Ankündigungen: Jahreskongress und Sozialkundelehrertag

Der Landesverband Mecklenburg-Vorpommern ist auch in diesem Jahr wieder Mitveranstalter der beiden zentralen Fortbildungsveranstaltungen in diesem Bundesland.

Am 18. September wird der diesjährige Jahreskongress zur Politischem Bildung in Mecklenburg-Vorpommern zum achten Mal in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung stattfinden. Anlässlich des 25. Geburtstages des Bundeslandes werden wir in den historischen Räumen des Stralsunder Rathauses tagen. Unter dem Motto: „25 Jahre Mecklenburg-Vorpommern: Perspektiven für die Politische Bildung“ wird ein Rückblick auf die Entwicklung der politischen Kultur in Ostdeutschland mit dem Blick auf Chancen und Notwendigkeiten für die Politische Bildung verbunden.

Am 28. September folgt der in Kooperation mit dem Ministe-

rium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, MV (IQMV) organisierte Sozialkundelehrertag in dessen Mittelpunkt die Frage: „Migration und Asyl als Herausforderung für Schule und Politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern“ steht. Er findet wie im letzten Jahr auch an der Universität Rostock statt.

Im Sommer 2015 startet die DVPB mit der Ausschreibung eines Preises für Politische Bildung: Bis Frühjahr 2016 können Facharbeiten von Schülerinnen und Schülern aus Gymnasium und Regionalen Schulen eingereicht werden. Damit wollen wir die Politische Bildung in den Schulen stärken. Die Preisträger erhalten ein Preisgeld von 150 Euro und die betreuende Lehrkraft ein Bücherpaket eines Schulbuchverlages für die Schule. Die detaillierte Ausschreibung wird vor den Sommerferien an alle Schulen verschickt und auf unserer Homepage veröffentlicht: www.dvpb-mv.de

Dr. Gudrun Heinrich (erste Landesvorsitzende)

Niedersachsen



Ankündigung: Tag der Politischen Bildung mit prominentem Gast

Die DVPB Niedersachsen veranstaltet ihren traditionellen Tag der Politischen Bildung dieses Jahr am 24. September. Hierzu finden sich voraussichtlich wieder rund 130 Lehrende der schulischen, non-formalen und universitären Politischen Bildung im Leibnizhaus neben dem Landtag in Hannover ein. Die Veranstaltung wird zwischen 9:30 Uhr und 16:00 Uhr stattfinden. Der Titel des Jahreskongresses lautet diesmal: „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft.“

Während in der medialen Wahrnehmung stets noch Themen der „Integration“ von Zuwanderern in die Mehrheitsgesellschaft vorherrschen, ist die Praxis der Politischen Bildung längst mitten in der „Einwanderungsgesellschaft“ angekommen. Menschen mit den unterschiedlichsten Hintergründen leben in Niedersachsen und schicken ihre Kinder in die Schule. Ganz natürlich. Die Frage ist eher: Wie geht die Schule, wie gehen die Einrichtungen und Angebote der freien Bildung, wie ge-

hen Hochschulen mit der Pluralität an Hintergründen um? Stören die vermeintlich bunten Blicke auf alle Gegenstände des Fachs, nicht nur aufs Thema Minderheitenrechte, oder bereichern sie? Gehen alle Gruppen mit einander egalitär um oder auch gegeneinander vor? Bereitet Schule auf das Leben in der globalen, globalisierten Gesellschaft vor? Mit den ReferentInnen werden Themen wie „Solidarität in der Migrationsgesellschaft“, „Schülvorstellungen zur Migration“ und „Diversität als Normalfall“ diskutiert und in den Nachmittags-Workshops in produktive Unterrichtsplanungen überführt.

Besonders freuen wir uns, dass Kultusministerin Frauke Heiligenstadt MdL zu uns kommt und ein Grußwort an die TeilnehmerInnen des Kongresses richten wird. Ihr Ministerium unterstützt auch die Veranstaltung insgesamt.

Interessierte können sich auf der Homepage des Landesverbandes (dvpb-nds.de) weitergehend informieren und anmelden. Für Mitglieder des Landesverbandes ist die Teilnahme kostenfrei.

Der Landesvorstand

DVPB aktuell

Bayern



Ankündigung der diesjährigen Jahrestagung

Politischer und religiöser Extremismus zählen zu den größten Bedrohungen des freiheitlichen demokratischen Rechtsstaates. Die blutigen Anschläge von Paris, Kopenhagen und Tunis führen die Gefährdung durch islamistischen Terror vor Augen. In der rechtsextremistischen Szene steigen Agitation und Gewalt gegen Asylbewerber und Flüchtlinge. Und bei linksextremistischen Gruppierungen gibt es nach wie vor eine hohe Gewaltbereitschaft, wie die jüngsten Krawalle in Frankfurt bei der Eröffnung der EZB-Zentrale und die Ausschreitungen zum 1. Mai in Hamburg zeigen.

2014 haben bundesweit schon mehr als 550 Islamisten (davon rund 50 aus Bayern) Deutschland in Richtung syrisches Kriegsgebiet

verlassen. Zum April 2015 liegt die Zahl der Ausgereisten bei ca. 680 (davon etwa 60 aus Bayern). Hauptagitationsfeld der Rechtsextremisten war 2014 der Zuzug von Asylbewerbern und Bürgerkriegsflüchtlingen. Es gibt zunehmend Versuche der Rechtsextremisten, bürgerliche islamkritische Initiativen zu infiltrieren. Die antisemitischen und fremdenfeindlichen Straftaten stiegen in Bayern im Vergleich zum Vorjahr von 310 auf 538. Weitere Alarmzeichen für unsere Demokratie sind unübersehbar: Die Wahlbeteiligung sinkt auf allen Ebenen. Politische Gruppierungen mit einfachen Botschaften und geringer Kompromissbereitschaft erobern die politische Bühne. „Montagsdemonstrationen“ in Dresden und anderen deutschen Städten wenden sich gegen eine vermeintliche „Islamisierung des Abendlands“.

Und nach ihren Erfolgen bei der Europawahl 2014 ist die europakritische „Alternative für Deutschland“ in Sachsen, Thüringen, Brandenburg und Hamburg in die ersten Landesparlamente eingezogen.

Die diesjährige Jahrestagung des bayerischen Landesverbands nimmt bewusst alle politischen und religiösen Extremismen in den Blick. Neben der Betrachtung der deutschen Probleme wird ein Blick über den Zaun zu unseren europäischen Nachbarn Frankreich, Italien und Ungarn nicht fehlen. Fachwissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen analysieren die aktuelle Situation und die davon ausgehende Bedrohung. Einen thematischen Schwerpunkt werden Präventionsprogramme gegen politischen und religiösen Extremismus sowie Strategien für eine vitale Demokratie bilden. Als Referentinnen und Referenten haben bisher zugesagt: Prof. Dr. Andreas Zick (Leiter des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Universität Bielefeld), Prof. Dr. Uwe Backes

(stellv. Direktor des Hannah-Arendt-Instituts an der TU Dresden), Justyna Nedza (German Institute of Global and Area Studies, Hamburg). Die Tagungsleitung liegt bei Prof. Dr. Armin Scherb (Universität Erlangen-Nürnberg, erster Landesvorsitzender), Dr. Michael Schröder (Akademie für Politische Bildung, Tutzing u. zweiter Landesvorsitzender) und Dipl.-Pol. Birgit Schmitz-Lenders (Leiterin der Europäischen Akademie Bayern).

Die Jahrestagung beginnt am Freitag, den 16.10.2015 (15.00 Uhr) und endet am Sonntag, den 18.10.2015 (12.00 Uhr). Am 17.10. findet ab 19:30 Uhr die Mitgliederversammlung des Landesverbands statt. Die Tagungsgebühr beträgt 95 €. Anmeldung bei: Heike Schenck (h.schenck@apb-tutzing.de, Tel. 08158/256-46, Fax: 08158-256-51) oder über die Homepage der Akademie für Politische Bildung Tutzing (www.apb-tutzing.de).

Dr. Michael Schröder
(zweiter Landesvorsitzender)

Leserbriefe

Der in POLIS Heft 1-2015 erschienene Beitrag „Politische Bildung oder politische Öffentlichkeitsarbeit“, in dem sich Dirk Lange und Moritz Peter Haarmann mit dem Einsatz von Jugendoffizieren an allgemeinbildenden Schulen auseinandergesetzt haben, ist auf eine große Resonanz seitens POLIS-Leser gestoßen. Neben viel Zustimmung wurde gegenüber der Redaktion auch Kritik an dem Beitrag geäußert. Zwei Gegenpositionen möchte die Redaktion veröffentlichen. Beide Leserbriefe wurden gekürzt.

Obwohl ich seit 1977 KdV-Berater war und Mitglied von Pax Christi bin, habe ich den Jugendoffizier immer eingeladen, wenn es zum Thema passte. Das bot mir die Gelegenheit, mit einem gleichwertig gut informierten Partner zu diskutieren, was bei den Schülerinnen und Schülern durchweg den Eindruck hinterließ, dass ich nicht indoktrinieren will, sondern das beide Seiten ausgehend von bestimmten Prämissen zu unterschiedlichen Folgerungen kommen. Mein Eindruck von Ihrem Artikel, der

mehr verdreht als argumentiert: Sie haben Angst vor der Konfrontation. Da hilft keine Berufung auf den Beutelsbacher Konsens o.ä. Wenn sich dann, wie bei mir die Söhne – als es noch Wehrpflicht gab – für die Bundeswehr entscheiden, denken sie vielleicht anders.

Johann Ott, StD i.R.
aus Amberg

Man besucht im Rahmen des Politikunterrichts Plenarsitzungen von Parlamenten und Gerichtsverhandlungen, also Institutionen der Legislative und Judikative. Wo liegt das Problem, wenn Bundeswehroffiziere als Organe der Exekutive auf Einladung von Lehrern in die Schulen kommen. Zugegebenermaßen handelt es sich um pädagogisch geschultes Fachpersonal, das kann aber nur ein Problem sein, wenn der Politikunterricht, wie schon vorgekommen, von fachfremden Lehrern/Lehrerinnen gegeben wird. Natürlich sind die Jugendoffiziere keine politischen Bildner, sie geben auch keinen Unterricht und sind insofern auch nicht an den Beutelsbacher Konsens ge-

bunden. Sie ersetzen nicht die Lehrperson. Diese bleibt natürlich für den Unterricht verantwortlich.

Betrachten wir nun die angeführten Zahlen, inwiefern und wieviele Schüler/Schülerinnen von Jugendoffizieren schulisch besucht und insofern von ihnen informiert und erreicht wurden.

Zunächst wird festgestellt, dass es inzwischen in acht Bundesländern sog. Kooperationsverhandlungen mit der Bundeswehr gebe, nominal gibt es also nur in der Hälfte der (Bundes-) Republik solche Verhandlungen. So dann wird von 4200 Veranstaltungen mit Beteiligung von Bundeswehroffizieren gesprochen, wo 117.000 Schülerinnen und Schüler erreicht worden seien. Wenn ich die Zahlen der weiterführenden Schulen, also Sekundarstufen I und II des Schuljahres 2010/11, wie sie vom Statistischen Bundesamt veröffentlicht wurden, zugrunde lege, handelt es sich bei dieser Klientel von 5,8 Mio. Menschen lediglich um 2% der Gesamtschülerschaft. Da scheint mir die Dimension dessen, dass dies relevant und gar ein Problem sein soll, ziemlich übertrieben.

Also viel Aufhebens um Nichts oder Wenig? Nein durchaus nicht! Umgekehrt wird ein Schuh draus. Ich leite daraus ab, dass der Polit-Komplex Militär und Sicherheitspolitik im Politikunterricht eher stiefmütterlich behandelt wird, unbeschadet ob mit oder ohne Bundeswehroffiziere. Jedenfalls ist das auch meine Erfahrung nach 40-jähriger Tätigkeit als Politiklehrer am Gymnasium und am Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen. Die Beschäftigung einiger Kollegen mit dem in Rede stehenden Thema ist, sobald die Bundeswehr ins Spiel kommt, von einem Mix aus Ignoranz und Arroganz geprägt, insofern man fast reflexhaft mit Abwehr und Ablehnung reagiert.

Konzidieren muss man allerdings, dass die Unterbelichtungen des in Rede stehenden Themas im Politikunterricht und auch in der politikdidaktischen Diskussion nicht allein unserer Zukunft anzulasten sind. Auf jeden Fall müssen wir uns als Politische Bildner in Theorie und Praxis aus meiner Sicht des Themas stärker, breiter und tiefer annehmen.

Peter Wilbertz, OStR i.R.
aus Rösrath

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Auf dem Wege zum gemeinsamen Nenner der Politikdidaktik

Armin Scherb:
Pragmatistische
Politikdidaktik. Making It
Explicit (Reihe: Politik und
Bildung, Band 76).
Schwalbach/Ts.:
Wochenschau Verlag 2014,
283 Seiten, 29,80 Euro



Es gilt hier ein sehr anspruchsvolles und engagiertes Buch anzuzeigen, das ein Mitglied der Redaktion dieser Zeitschrift zur Theorie der politischen Bildung vorgelegt hat. Der Autor ist Professor für die Didaktik der Sozialkunde an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Der Titel lautet nicht einfach „pragmatische Politikdidaktik“, weil damit irreführenderweise eine Didaktik angedeutet würde, die relativ theoriearm nur auf ihre praktische Machbarkeit bezogen wäre. Das Gegenteil ist der Fall. Scherb legt ausdrücklich die allgemeine wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Konzeption des nord-amerikanischen Pragmatismus auf die Begründung und Gestaltung politischen Lernens in der Demokratie aus und denkt sie weiter. Die Schriften der Theoretiker William James, John Dewey und Charles Sanders Peirce werden als Anregungen aufgegriffen und auf die Fragen der Entwicklung von Verfahren, Inhalten und Ergebnissen politischer Bildung am exemplarischen Fall der Schule bezogen.

Völlig verkürzend wird im pädagogischen Alltagsdiskurs der

Pragmatismus oft mit der Formel „learning by doing“ identifiziert. Scherb macht nun ernst mit der treffenderen Leitformel „learning by thinking about doing“ und wertet sie produktiv für die Bestimmung des Verhältnisses von Denken und Handeln im politischen Bildungsprozess aus. Damit gewinnt er unter anderem auch ein alternatives Fundament für solche fachdidaktischen Prinzipien wie Handlungsorientierung, Lebensweltorientierung und Wissenschaftsorientierung in der Politikdidaktik.

Scherb führt mit diesem Werk eine längere Reihe eigener Veröffentlichungen zum Pragmatismus in der Politischen Bildung weiter, die er beispielsweise schon in Heft 3/2005 von POLIS (S. 12-16) skizziert, im Jahre 2012 ausführlich auf die Begründung von Erfahrungsorientierung ausgelegt (Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Immenhausen), handbuchartig 2013 zusammengefasst (Der pragmatistische Ansatz, in: Deichmann/Tischner (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 72-85) und 2014 grundlegend in der 4. Auflage des „Handbuch Politische Bildung“ von Sander (Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus, Schwalbach/Ts., S. 66-76) erläutert hat. Das hier anzuzeigende Buch führt diese fachdidaktische Theorie nun auf der eingeschlagenen Linie systematisch fort und operationalisiert sie konstruktiv.

In Teil I arbeitet der Autor die Rezeptionsgeschichte des Pragmatismus in Deutschland auf. Sein Augenmerk liegt hier sowohl auf der Analyse und Kritik expliziter Bezugnahmen, wie sie Eduard Baumgarten 1938, Friedrich Oetinger (alias Theodor Wilhelm) 1951 oder Gerhard Himmelmann 2001 vorgelegt haben, als auch besonders auf implizite Bezugnahmen in der Didaktik politischer Bildung (Sutor, Giesecke, Schmiederer, Sander, Janssen). Ausgangspunkt von Scherbs Argumentation ist die bereits 1986 von Tilman Grammes und 1995 von Walter Gagel entwickelte These vom Pragmatismus als der verborgenen Bezugstheorie politischer Bildung seit den siebziger Jahren. Immer

wieder betätigt sich Scherb hier als Entschärfer von fachdidaktischen Kontroversen, die die beteiligten Kontrahenten allerdings selbst liebevoll gepflegt haben. Scherb will eben keine neue Politikdidaktik mit Alleinvertretungsanspruch vortragen, sondern betont immer wieder die übergreifenden Gemeinsamkeiten. Scherb sucht nicht den wissenschaftlichen Streit sondern er ist Konvergenztheoretiker.

Im Teil II des Buches werden zentrale Einsichten der pragmatistischen Politikdidaktik entfaltet. Aus der enormen Vielfalt von Bezügen auf verschiedene Wissenschaften und Autoren sollen hier nur einige wenige erwähnt werden. Scherb begründet folgerichtig eine Affinität zwischen der Erkenntnis- und Lerntheorie des Pragmatismus und der Theorie pluralistischer Demokratie. Das angeblich bei Dewey aufscheinende normative Defizit schließt Scherb mit dem Verweis auf den ontologischen Gedanken von Peirce über die Unverfügbarkeit von Relationen zwischen forschenden, lernenden oder handelnden Menschen und der Idee ihrer reziproken Personalität. Strukturierend entwickelt Scherb den Zusammenhang von Wissen, Können und Haltungen in seinen drei Dimensionen von Demokratie: Kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen bilden eine notwendige Einheit. Es ist ein starkes Votum von Scherb, dass die Entwicklung und Förderung von Einstellungen und Werthaltungen im politischen Lernen unverzichtbar zum Aufgabenspektrum politischer Bildung hinzugehören.

Aber zentral ist die Botschaft dieses Buches, dass mit der pragmatistischen Politikdidaktik eine Metatheorie politischer Bildung existiere, die die lebensweltbezogene, subjektorientierte und konstruktivistische Richtung auf der einen Seite mit der domänenspezifischen, fachwissenschaftlichen und instruktionsorientierten Richtung auf der anderen Seite verbinden könne. Der Schlüssel zu dieser Auffassung ist die Abkehr von einer strikten „Subjekt-Objekt-Trennung“, die Scherb bei der „Pragmatistischen Maxime“ von Charles S. Peirce aus dem Jahre 1903 ausmacht (siehe S. 89 und 93). Person und Sache dürf-

Magazin

ten im Hinblick auf den Lernprozess nie getrennt werden. Auf diesem Wege gelingt es ihm sogar, sich zugleich auf den Ansatz von Sutor, der sich in der Tradition der aristotelischen Philosophie sieht, und die kritischen Politikdidaktiker, die sich auf die diskursive Theorie herrschaftsfreier Kommunikation von Jürgen Habermas berufen, abzustützen. Noch in den siebziger Jahren hatten sich bei Positionen erbittert in der Haaren gelegen.

Bausteine einer pragmatischen Politikdidaktik stellt das Buch dann in seinem III. Teil vor. Erstens wird eine Sinnorientierung, die aus gelingenden Problemlösungen und gelingender Lebensgestaltung folgt, „als übergeordnetes Bildungsprinzip“ (S. 124) beschrieben. Mit ihr soll eine Konvergenz zwischen Lebenswelt und Politik ermöglicht werden, die auch soziales und politisches Lernen in ein produktives Verhältnis bringen. Zweitens soll politische Urteilsbildung durch die Orientierung an kategorialen und moralischen Kriterien gefördert werden. Drittens müsse das schulische Lernen von Offenheit in inhaltlicher, institutioneller und methodischer Hinsicht geprägt sein. Das Buch schließt mit der Vorstellung von vier unterrichtspraktischen Beispielen ab, in denen im „Rückgriff auf authentische Lernsituationen“ (S. 215) und an Hand von konkreten thematischen Fallanalysen die Bausteine veranschaulicht werden.

Scherbs Politikdidaktik ist bislang von fachlicher Seite sehr positiv aufgenommen worden. Michael May schreibt, „es ist das Verdienst von Armin Scherb, auf der Grundlage des Pragmatismus das konzeptionelle Denken in der Politikdidaktik voranzutreiben.“ (Politische Bildung 4/2014) Sein neuestes Buch wird als „äußerst solide Theorieanbindung“ verstanden und „es ist zu wünschen, dass dieses Werk nicht nur in Kreisen fachdidaktischer Experten Verbreitung findet, sondern ebenso von Praktikern gelesen wird, die durch die Darlegung zur Reflexion ihrer eingeschliffenen Routinen und Unterrichtsskripte motiviert werden können.“ (Forum Politikunterricht 2/2014).

v.O.

Aufgeklärter Republikanismus

Wolfgang Edelstein: Demokratiepädagogik und Schulreform, herausgegeben von Wolfgang Beutel, Kurt Edler und Helmholt Rademacher, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2014, 339 Seiten, 24,80 Euro



85 Jahre alt ist Wolfgang Edelstein. Und aus allen Beiträgen, die er in den letzten 15 Jahren zum Thema „Demokratiepädagogik“ veröffentlicht hat, gibt dieser Band eine Auswahl des Wichtigsten. Also findet man in diesem Band Vorträge und Aufsätze, die er ab seinem 70. Lebensjahr publiziert hat. Andere Autoren haben in diesem Alter längst aufgehört zu schreiben, aber Edelstein hat nun erst sein ultimatives Thema gefunden und sein vorangegangenes Euvre gebündelt: Wie muss die Schule gestaltet sein, damit in ihr demokratisches Handeln gelebt werden kann und die Lernenden so auf die Bürgergesellschaft gut vorbereitet werden?

Noch in seiner letzten Monographie hatte er „Demokratie lernen“ in seiner drei Funktionen bestimmt: „(a) Demokratie lernen, um in Zukunft bewusst demokratisch handeln zu können; (b) Demokratie leben, d. h. an einer demokratischen Community teilhaben, um sich einen demokratischen Habitus anzueignen; (c) Demokratie als Lebensform mitgestalten, um eine transferfähige Erfahrung für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaftsform zu erwerben.“ (Edelstein/Krappmann/Student (Hrsg.): Kinderrechte in der Schule, Schwalbach/Ts. 2014, S. 184).

Edelstein hatte sich in seinem Pädagogen- und Wissenschaftler-

leben bisher mit reformpädagogischen Modellschulen, Sozialisationsforschung, Chancengleichheit, Armut und Bildung, Moralerziehung etc. befasst. Nach seiner Grundschulzeit in Freiburg emigrierte er mit seiner jüdischen Familie 1938 nach Island. Nach dem Studium u.a. an französischen Universitäten promovierte er in mittellateinischer Philologie und wurde zwischen 1954 und 1963 Lehrer und später Studienleiter an der Odenwaldschule. Danach baute er mit Hellmut Becker das Max-Planck-Institut in Berlin mit auf, arbeitete dort lange über seine Emeritierung hinaus – zeitweise auch als dessen Direktor – und lehrte als Professor an den Universitäten, Potsdam und Harvard. Die Schülererfahrungen an der skandinavischen Gemeinschaftsschule und Lehrerarbeit an der deutschen Reformschule haben ihn nachhaltig geprägt (vgl.: Edelstein: „Die Odenwaldschule ist für mich identitätsbildend gewesen“. In: Margarita Kaufmann/Alexander Priebe (Hrsg.): 100 Jahre Odenwaldschule, Berlin 2010, S. 138-157). Mit der Initiierung des Bundesländer Programms „Demokratie leben und lernen“ sowie der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik hat er sich dann in die prominente Reihe der Erziehungswissenschaftler eingefügt, die sich um die demokratisch-politische Bildung verdient gemacht haben.

Die drei Herausgeber stellen die Intention des Bandes heraus, dass für Edelstein „Anerkennung, Selbstwirksamkeit und soziale Verantwortung in einer demokratisch verfassten Lebenswelt die entscheidenden Ziele der Schule als Organisation sind.“ (S. 9). Dem Leser erschließt sich über alle 14 Beiträge hinweg die Konsistenz dieses schulpädagogischen Konzepts für das Demokratieleben. Ob er über Klassenrat, Service-Learning, Dilemma-Diskussionen, Peer-Mentoring oder die Projektmethode schreibt, immer wird sein aufgeklärter Republikanismus deutlich, der durch die Erfahrungen eines von Schüler/innen demokratisch mitgestalteten Schullebens die Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft sicherstellen will. Durch Dewey, Piaget und Kohlberg inspiriert argumentiert Edelstein ganz überwiegend pädagogisch-programmatisch; trotz seiner intensiven eigenen empirischen Forschungsarbeit bleibt aber auch durchgehend seine Skepsis gegenüber einer rein quantitativen

wissenschaftlichen Absicherung von Schulreform spürbar.

Bei Edelsteins didaktischen Argumentationen ist in den letzten Jahren eine starke Konzentration auf Schülerpartizipation und Sozialformen des Lernens erkennbar. Manche Kritiker sehen darin eine Relativierung der bildenden Auseinandersetzung mit politischen Inhalten im Unterricht und einer sozialwissenschaftlich angeleiteten Erkenntnisarbeit an den Problemen der Welt. Vergessen werden darf aber nicht, dass er Anfang der siebziger Jahre zu den produktiven Pionieren des sozialwissenschaftlichen Schulunterrichts als Basis politischer Bildung gehörte (Elke Callies/Wolfgang Edelstein/Dieter Hopf u.a.: Sozialwissenschaften für die Schule. Umriss eines Prozess- und Strukturcurriculums, Stuttgart 1974). Auch heute noch formuliert er als erste Schlüsselkompetenz des Demokratielebens: „Die vor allem (doch nicht ausschließlich!) kognitiv strukturierte Einsichtsfähigkeit, die statt der Speicherung und Bewahrung von Informationen Verständnisintensives Lernen und reflexive Auseinandersetzung, Verarbeitung und Bewertung von Wissen voraussetzt.“ (S. 15)

v.O.

Aus der Fachzeitschrift „politische bildung“ wird das Magazin „POLITIKUM“

Politikum. Analysen I Kontroversen I Bildung, Heft 2/2015: Deutschland Macht Europa, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 96 Seiten, 12,80 Euro

Die erste Nummer einer rund-erneuerten Zeitschrift zur politischen Bildung liegt vor. Die vierteljährliche Fachzeitschrift *politische bildung* wurde von Walter Gagel im Jahre 1967 gegründet und vom Klett-Verlag produziert. Seit 1995 ist sie ins Programm des Wochenschau Verlags übernommen und zu der Zeit von Uwe Andersen, Gotthard Breit, Peter Masching und Wichard Woyke herausgegeben worden. Im Jahre 2014 ist ihr 47. Jahrgang erschienen.

Der Anstoß, die Zeitschrift zu gründen, kam aus der Bildungspolitik, die auf antisemitische Umtriebe in der Bundesrepublik reagierte. Um ihnen entgegen zu wirken, erließ die Konferenz der Kultusminister 1962 Richtlinien

für die Gemeinschaftskunde an Gymnasien, durch welche die politische Bildung in der Schule gestärkt werden sollte. Als Mitarbeiter des Lehrerfortbildungsinstituts von NRW war Gagel beauftragt, die Lehrer auf die neuartigen Aufgaben vorzubereiten. Die thematischen Kurse, die er veranstaltete, dienten ihm später als Vorbild für die Zeitschrift *politische bildung* mit ihren thematischen Heften, die fachwissenschaftliche Informationen und fachdidaktische Kategorien zur Übertragung in Lernprozesse vermitteln sollte.

Das Verlegerteam Tessa Debus und Bernward Debus sowie die neuen Herausgeber Hans-Jürgen Bieling, Peter Massing, Kerstin Pohl, Stefan Schieren und Johannes Varwick begründeten den Neuanfang in Heft 4/2014 von *politische bildung*: „Nichts bleibt so, wie es ist. So haben wir zunehmend festgestellt, dass sich das Leseverhalten von Politiklehrern und -lehrerinnen sowie politischen Bildnern gewandelt hat, ... dass die Unterrichtseinheiten immer weniger genutzt werden. ... Eindeutig ist hingegen, dass unsere Leser auf die Fachbeiträge ausdrücklich Wert legen. ... Basierend auf der fachdidaktischen Tradition der politischen bildung wird künftig mehr Wert auf die Art der Darstellung, auf Transfer und Lesbarkeit gelegt. Damit verbunden ist eine Änderung des Formats und des Namens. Das neue Gesicht wird sich im Haupttitel Politikum widerspiegeln“ (S. 5).

Wer das erste Heft von POLITIKUM zum aktuell prekären Verhältnis von Deutschland und Europa in der Hand hält, wird sehen, dass es ein farbig gedrucktes Magazin im DIN A4-Format

geworden ist – teilweise zweispaltig und teilweise dreispaltig gesetzt. Viele Bilder illustrieren die Texte und von ca. 100 Seiten sind 13 mit Anzeigen gefüllt. Den Hauptteil der Beiträge sind zugespitzt und konzentriert formulierte politikwissenschaftliche Texte zum jeweiligen Schwerpunktthema des Heftes, die verständlich geschrieben sind und sich an ein sachkundiges, aber nicht fachwissenschaftliches Publikum richten. Fachdidaktische Beiträge sind eher in geringerem Ausmaß anzutreffen. Das Thema der nächsten Ausgabe 3/2015 wird „Islamischer Staat“ lauten. Über den Internetaustritt von POLITIKUM www.politikum.org kann man sich die Nr. 2/2015 kostenlos bestellen.

Ein Blick ins Inhaltsverzeichnis zeigt schon, dass sich viele verschiedene Textsorten abwechseln: Fachartikel von Experten, Interviews mit Akteuren, Pro-Contra-Statements, thesenartige Forumbeiträge sowie Besprechungen und Tipps zu Büchern. Zum Beispiel der Gesellschaftswissenschaftler Steffen Lehnndorff (Uni Duisburg-Essen) bereitet in beeindruckender Weise datengestützt die Paradoxien des „deutschen Beschäftigungswunders“ der letzten Jahre in ihren europäischen Außenwirkungen auf und erörtert alternative Zukunftsperspektiven. Sehr aufschlussreich ist auch die Kontroverse zwischen Jürgen Wagner von der Informationsstelle Militarisierung in Tübingen und Generalleutnant a.D. Ulf von Krause über die militärische Komponente im Diskurs über die globale Verantwortung Deutschlands, die im letzten Jahr virulent wurde.

vO

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 3/2015
Ungleichheiten in der Demokratie – Nachlese zum Bundeskongress 2015
(erscheint am 1.10.2015)

POLIS 4/2015
50 Jahre DVPB
(erscheint am 22.12.2015)

POLIS 1/2016
Cyber-Politik
(erscheint am 1.4.2016)

POLIS 2/2016
Philosophie und Politische Bildung
(erscheint am 1.7.2016)

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)
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

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. Armin Scherb

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

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 2015

Anzeigenleitung
Brigitte Bell
Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577
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 Abonnementausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei: Katalog „Jugend- und Erwachsenenbildung“ und Flyer „Politikum“.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2_15