

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2019

Schwerpunkt

Entpolitisierung und
Ökonomisierung von Bildung?

Zeitung

Zum Wahlverhalten von jungen Wählern in
Brandenburg und Sachsen

Fachbeiträge

Andreas Eis

Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung
schulischer Politischer Bildung?

Reinhold Hedtke

Wirtschaft ohne Politik? Zur Entpolitisierung der
ökonomischen Bildung

Ulrich Ballhausen

Ökonomisierungs- und Entpolitisierungstendenzen in der
nonformalen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Forum

B. Lösch, T. Oeftering, K. Pohl, S. Reinhardt, A. Wohnig
Die Politische Bildung und das Politische

Didaktische Werkstatt

Steve Kenner

Politische Bildung mit dem Zukunftsforum

DVPB aktuell

Impuls

Matthias Quent: Politische Bildung auf den Prüfstand:
Plädoyer für einen neuen Umgang mit dem Rechtsradikalismus

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Die „Fridays for Future“-Bewegung offenbart ebenso wie die Solidarisierungen mit von Abschiebung bedrohten Menschen oder Proteste gegen die EU-Urheberrechtsreform einen Prozess der Politisierung von Kindern und Jugendlichen.

An öffentlichen Schulen dagegen wird eine an den Interessen der Lernenden orientierte Politische Bildung häufig marginalisiert. So finden z. B. in den aktuellen niedersächsischen Kerncurricula für das gymnasiale Unterrichtsfach „Politik-Wirtschaft“ die Themenkomplexe „Migration“ und „Klimawandel“ keinerlei Berücksichtigung. Großer Raum hingegen ist dort für eine vermeintliche ökonomische Bildung vorgesehen. Tatsächlich handelt es sich dabei um eine Erziehung zu einem ökonomistischen Denken, mittels der die Kernanliegen Politischer Bildung konterkariert werden.

Die vorliegende POLIS widmet sich dem Problem der Entpolitisierung und Ökonomisierung von Bildung und umfasst Vorschläge, wie mit dieser Herausforderung umgegangen werden kann:

Ausgehend von aktuellen gesamtgesellschaftlichen Problemlagen geht Andreas Eis der Frage nach, ob und inwiefern Politische Bildung an Schulen von einer Entpolitisierung und Ökonomisierung betroffen ist. Reinhold Hedtke problematisiert die Entpolitisierung ökonomischen Lernens und zeigt, warum eine ökonomische Bildung, die ihrem Gegenstandsbereich gerecht werden möchte, einer Auseinandersetzung mit politischen Fragen bedarf. Ullrich Ballhausen schließlich analysiert aktuelle Ökonomisierungs- und Entpolitisierungstendenzen in der außerschulischen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Im Forum widmen sich Bettina Lösch, Tonio Oeftering, Kerstin Pohl, Sibylle Reinhardt und Alexander Wohnig Fragen, die dem Verhältnis der Politischen Bildung zum Politischen nachgehen. Die Didaktische Werkstatt stellt mit dem Zukunftsforum ein innovatives Format partizipativer Politischer Bildung vor, das es Lernenden ermöglicht, sich drängenden Themen der Gegenwart auch außerhalb des Fachunterrichts, aber innerhalb der Schule zu widmen.

Wir danken allen Beteiligten und wünschen eine anregende Lektüre!

Moritz Peter Haarmann & Steve Kenner

POLIS

Entpolitisierung und Ökonomisierung von Bildung?

Zeitung

Zum Wahlverhalten von jungen Wählern in Brandenburg und Sachsen	4
---	---

Fachbeiträge

<i>Andreas Eis</i>	
Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung schulischer Politischer Bildung?	7
<i>Reinhold Hedtke</i>	
Wirtschaft ohne Politik? Zur Entpolitisierung der ökonomischen Bildung	11
<i>Ulrich Ballhausen</i>	
Ökonomisierungs- und Entpolitisierungstendenzen in der nonformalen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung	14

Forum

<i>B. Lösch, T. Oeftering, K. Pohl, S. Reinhardt, A. Wohnig</i>	
Die Politische Bildung und das Politische	16

Didaktische Werkstatt

<i>Steve Kenner</i>	
Politische Bildung mit dem Zukunftsforum: selbstbestimmt, nachhaltig, politisch!	21

DVPB aktuell

Impuls	
Matthias Quent: Politische Bildung auf den Prüfstand: Plädoyer für einen neuen Umgang mit dem Rechtsradikalismus	25
Termine	28
Berichte	
Mecklenburg-Vorpommern: Klimawandel und Nachhaltigkeit – (k)ein Thema im Rahmenplan Sozialkunde?	27
Berlin: DVPB zeichnet politisch aktive Schüler*innen aus	28
Rheinland-Pfalz: Tutor-Preisverleihung an Prof. Dr. Sarcinelli	28
Thüringen: Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung	29
Thüringen: Abiturpreis zum 10. Mal in Folge verliehen	29
Niedersachsen: Gespräch mit Referatsleiterin im Kultusministerium Claudia Schanz über das Projekt „Demokratisch gestalten“	30
DVPB international/NRW: Japanischer Bildungsforscher zu Gast	30
Auf einen Blick: Evaluationsaspekte zum 14. Bundeskongress 2019 in Leipzig	31

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau / Impressum	34



Zeitung

Zum Wahlverhalten von jungen Wählern in Brandenburg und Sachsen

Dresden/Potsdam. Bei den Landtagswahlen am 1. September 2019 ist die rechtspopulistische Partei, die sich „Alternative für Deutschland – AfD“ nennt, zur jeweils zweitstärksten Partei geworden. Die Medien interpretieren diese Zunahme einhellig als Ausdruck eines massiven Rechtsrucks in den beiden ost-deutschen Bundesländern. In Brandenburg erreichte die AfD nach dem vorläufigen amtlichen Endergebnis 23,5% knapp hinter der in der abgelaufenen Legislaturperiode die Regierung führenden SPD (26,2%), die zusammen mit der LINKEN die Landesregierung gebildet hat. In Sachsen erzielte sie sogar 27,7% hinter der CDU (32,2%), die hier bislang die Regierung zusammen mit dem Juniorpartner SPD stellte. In beiden Ländern wird wohl in Zukunft jeweils ein Dreierbündnis der bisherigen Regierungsparteien mit den GRÜNEN (Sachsen 8,5%/Brandenburg 10,8%) geschlossen werden. Beide könnte man treffend „Anti-AfD-Koalitionen“ nennen.

Während in Brandenburg die AfD um 11,3% gegenüber dem Ergebnis der Landtagswahlen von 2014 zugenommen und ihren Stimmenanteil damit fast verdoppelt hat, verlor die SPD 5,7%; die AfD in Sachsen konnte sich mit einem Zuwachs von 18,0% fast verdreifachen, während hier die CDU 7,2% verlor.

Vergleich mit den Bundestagswahl 2017 und der Europawahl 2019

Misst man dagegen die AfD-Ergebnisse von diesem Herbst an den Resultaten der Bundestagswahl vom September 2017 und der Europawahl vom Mai 2019 in den beiden Bundesländern, ergibt sich ein anderes Bild. In Sachsen

hat die AfD dann nur minimal zugenommen (zur Bundestagswahl: 0,7%; zur Europawahl 2,4%); seinerzeit war die AfD sogar stärkste Partei in Sachsen geworden. Die CDU hat hingegen bei den sächsischen Landtagswahlen 2019 sehr deutlich zugenommen (zur Bundestagswahl 5,3%; zur Europawahl 9,2%). Ein ähnliches Bild ergibt sich für Brandenburg; hier hat die AfD gegenüber der Bundestagswahl zwar um 3,3% und gegenüber der Europawahl um 3,6% leicht zugenommen. Aber die brandenburgische SPD konnte sich im September 2019 im Verhältnis zur Bundestagswahl um 8,6% und im Verhältnis zur Europawahl um 9,0% verbessern. Die AfD hat sich wohl auf hohem Niveau stabilisiert; auf der anderen Seite stärkte die Wählerschaft ganz bewusst die jeweils bislang stärkste Partei im Bundesland, damit sie weiter regieren kann.

Wahlbeteiligung steigt

Viele politische Kommentatoren weisen darauf hin, dass das Erstarken der rechtspopulistischen AfD bei Wahlen auch mit einer Politisierung in Deutschland verbunden ist. Tatsächlich hat bei den letzten Wahlen zu Bundestag, Europaparlament und den Landtagen die Gruppe der bisherigen Nichtwähler einen erheblichen Umfang gerade unter den AfD-Wählerinnen und -Wählern erreicht. Bei den Bundestagswahlen 2017 ist in Sachsen und Brandenburg – jeweils gemessen an der vorherigen Wahl – die Wahlbeteiligung um etwa 5% gestiegen, bei den Europawahlen 2019 um 12% bzw. 19% und bei den Landtagswahlen wiederum um mehr als 17% bzw. um mehr als 13%. Interessant ist auch der Befund der repräsentativen Wahl-

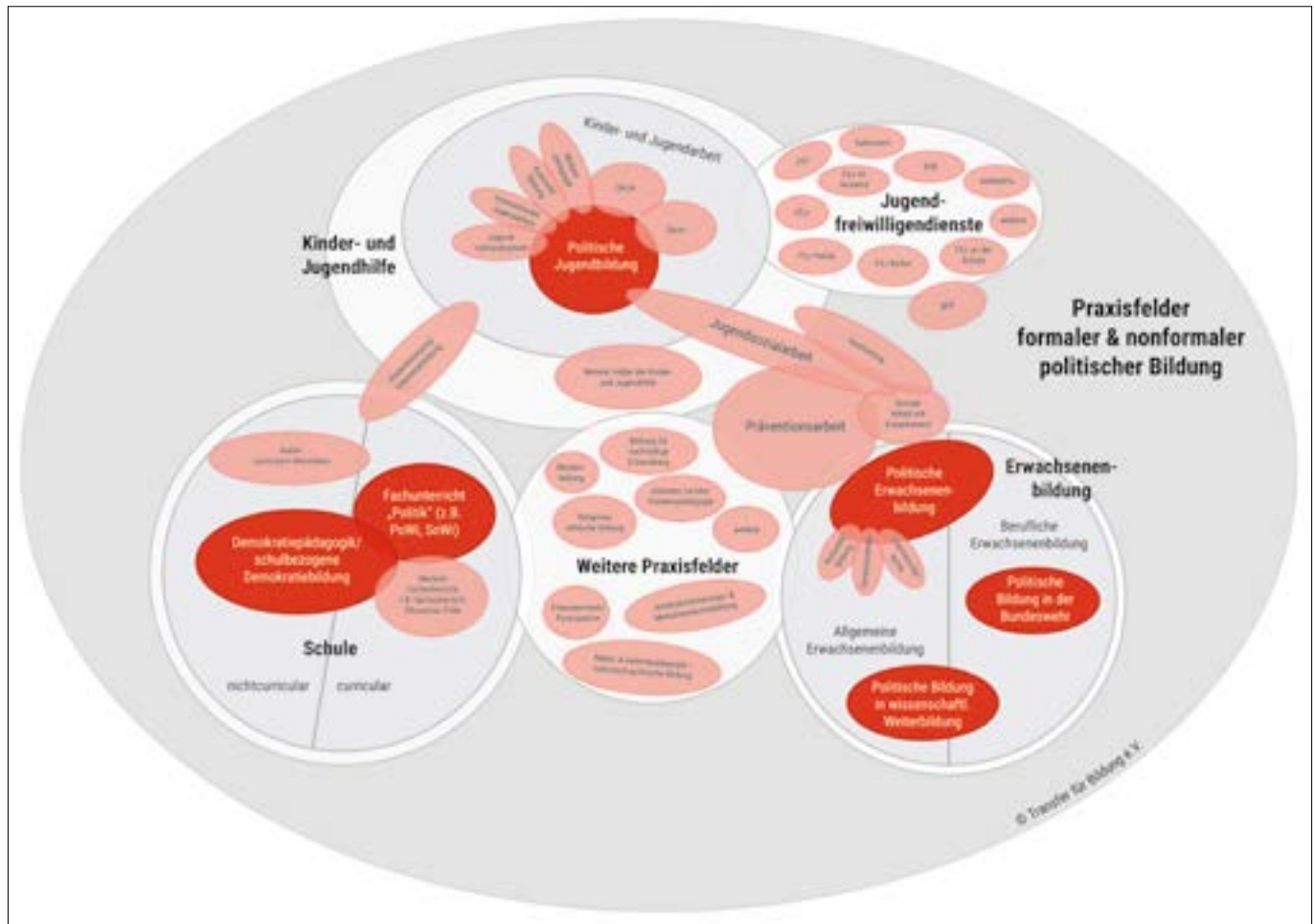
statistik, dass in den letzten Jahren die Wahlbeteiligung der 18-20-Jährigen regelmäßig leicht höher liegt als die Wahlbeteiligung der 21-29-Jährigen. Nun ist die Wahlbeteiligung kein qualitatives Kriterium für den Politisierungsgrad; aber unabhängig davon bleibt die Zunahme der Ausübung des Wahlrechts ein wichtiges Indiz für eine funktionierende demokratische Gesellschaft.

Soziale Zusammensetzung der AfD-Wählerschaft

In der ersten Zeit nach der Wende haben junge Wahlberechtigte besonders in den neuen Bundesländern im Vergleich zu mittleren und älteren Altersgruppen überproportional rechtsextremen Parteien ihre Stimme gegeben. Das ist bei den jüngsten Landtagswahlen nicht mehr so. Die Forschungsgruppe Wahlen hat festgestellt, dass die Altersgruppe der bis-30-Jährigen in Sachsen wie in Brandenburg mit 20-21% erheblich seltener AfD wählt als andere Altersgruppen (30-44; 45-59) (<https://www.forschungsgruppe.de/Wahlen/Wahlanalysen/>). Krasse Unterschiede in der AfD-Wählerschaft gibt es auch in Bezug auf das Geschlecht; Frauen wählen zur Hälfte seltener die AfD als Männer. Zudem sind unter den AfD-Wählerinnen und -Wählern Arbeiter überrepräsentiert und Personen aus Großstädten oder mit Hochschulstudium unterrepräsentiert. Für die politische Bildung kann man daraus lernen, dass mittelalte Männer in lohnabhängiger Beschäftigung aus eher ländlichen Regionen mit relativ niedrigen Bildungsabschlüssen besondere Aufmerksamkeit verdienen.

Hans-Joachim von Olberg

Transfer für Bildung e.V. (Fachstelle politische Bildung)/Juli 2019: Topografie der Praxis politischer Bildung – ein Strukturbild



Essen. Schon in der Arbeit der *Transferstelle politische Bildung* wurde deutlich, dass Wissenschaft und Praxis diversifiziert sind, es unterschiedliche Fachdiskurse sowie Wissenschaftsdisziplinen und Praxisbereiche gibt, die das Feld der politischen Bildung breit und vielfältig machen. So kommt politische Bildung in unterschiedlicher Ausprägung, neuerdings auch unter verschiedenen Begrifflichkeiten (Demokratiepädagogik, Demokratiebildung, Demokratieerziehung), in unterschiedlichen praktischen Kontexten vor. Die *Akteure und Akteurinnen* rahmen und begründen ihre Arbeit aufgrund mannigfacher Theoriemodelle.

Mit der *Topografie der Praxis politischer Bildung* gibt die *Fachstelle politische Bildung* in Essen einen Überblick über die Vielfalt und Differenziertheit der politischen Bildungslandschaft, deren Strukturen und Ansätze. Diejenigen Praxisfelder werden dargestellt, in denen politische Bildung mit unterschiedlichen Konzepten verortet ist. Sie werden, in Anlehnung an Niklas Luhmanns Systemtheorie, als

soziale Systeme und Subsysteme verstanden und anhand von Kreisen und farblichen Differenzierungen dargestellt. Die dunklen Felder stellen die jeweiligen „Kernfelder“ politischer Bildung dar, das heißt, in diesen wird politische Bildungsarbeit explizit und als Schwerpunkt praktiziert. In den helleren Feldern ist politische Bildung ein Teil des (Bildungs-)Angebots, das heißt, sie kann vorkommen, muss es aber nicht.

Es kann festgehalten werden, dass es in Forschung und Praxis der politischen Bildung unterschiedliche Professionsverständnisse gibt und verschiedene Diskurse geführt werden. Insgesamt ist das Feld der politischen Bildung stark segmentiert und eher von Abgrenzungstendenzen als von professioneller Einheitlichkeit geprägt. Angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen für die politische Bildung ist es aus unserer Sicht jedoch sinnvoll, Differenziertheit und Vielfalt der „Landschaft“ als Gewinn wahrzunehmen und gleichzeitig den Austausch untereinander weiterzuentwickeln.

Die *Topografie der Praxis politischer Bildung* soll allen Interessierten eine Orientierung geben und dazu ermuntern, Schnittstellen und Kooperationsmöglichkeiten zu identifizieren. Die *Topografie der Praxis* wurde in Zusammenarbeit mit dem Beirat der Fachstelle, in mehreren Fachforen sowie weiteren Veranstaltungen mit verschiedenen Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis politischer Bildung erarbeitet.

In Kürze wird eine interaktive Version auf der Webseite der Fachstelle (<https://transfer-politische-bildung.de/>) veröffentlicht. Sie wird vertiefende Informationen zu den Praxisfeldern enthalten, zum Beispiel zu Rechtsgrundlagen, Wissenschaftsbezügen, Politikbereichen oder konzeptionellen Diskussionen. Wenn POLIS-Leserinnen und POLIS-Leser die Topografie für Ihre Arbeit verwenden möchten, schicken Sie bitte eine Nachricht an: Julia Schreier, Transfer für Bildung e.V., Rellinghauser Straße 181, 45136 Essen; schreier@transferfuerbildung.de.

Neutralitätsgebot und Politische Bildung. Rechtsgutachten des Deutschen Instituts für Menschenrechte

Berlin. „Rassismus und Rechtsextremismus kritisch zu thematisieren, ist ein wichtiger Bestandteil des staatlichen Bildungsauftrags und menschenrechtlich geboten“, erklärte das Deutsche Institut für Menschenrechte anlässlich der Veröffentlichung der Publikation „Das Neutralitätsgebot in der Bildung“ am 5. August. Dies gelte auch für rassistische und rechtsextreme Positionen von Parteien. Entscheidend sei, dass die Positionen der Parteien sachlich zutreffend wiedergegeben würden und auch deren Behandlung sachlich erfolge. „Das parteipolitische Neutralitätsgebot des Staates und das Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb (Art. 21 Grundgesetz) stehen einer kritischen Thematisierung solcher Positionen von Parteien in der politischen Bildung nicht entgegen“, so das Institut.

Die Publikation richtet sich an Entscheidungsträger in Ministerien und Behörden sowie an Gerichte, die mit der Frage konfrontiert werden, welche Bedeutung dem staatlichen Neutralitätsgebot und dem Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb (Art. 21 Grundgesetz) zukommt, wenn Lehrkräfte oder Akteure der außerschulischen Bildung rassistische und rechtsextreme Positionen einer Partei thematisieren.

„Diese rechtlichen Fragen sind bisher wenig untersucht. Sie stellen sich aber, insbesondere seit die Partei AfD in einigen Bundesländern die gegen die Lehrerschaft gerichtete Aktion ‚Neutrale Schule‘ gestartet hat“, so das Institut weiter. Zudem stelle die Partei von Bundesregierung und Landesregierungen aufgelegte Programme zur Demokratieförderung infrage und setze dabei Akteure unter Druck, die sich im Bereich der außerschulischen Bildung kritisch mit rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien auseinandersetzen.

Das Gutachten: „Hendrik Cremer (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 5. August 2019“ kann kostenlos bestellt oder heruntergeladen werden unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/>.

Die DVPB ist dem Bündnis „Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ beigetreten

Berlin. Die Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB) ist in diesem Jahr Partner des Bündnisses geworden, dass nach einer Aufbauphase seit 2016 auf Initiative der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) geschlossen worden ist. Bis 2018 waren bereits mehr als 70 weitere Organisationen beigetreten, darunter unter anderem die Bertelsmann-Stiftung, der Grundschulverband, die Landeszentrale für politische Bildung Berlin, die „Aktion Courage“, die Bundesakademie für Kirche und Diakonie, der Verein „Gesicht zeigen“, das Förderprogramm Demokratisch Handeln, das Landesinstitut für Schule Bremen, die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, der Wochenschau-Verlag, der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnen-Verband, die Körber-Stiftung Hamburg und UNICEF Deutschland. Auch fast 100 Einzelpersonen haben den Aufruf des Bündnisses unterstützt; dazu gehören beispielsweise Prof. Tilman Grammes, Erika Risse, Prof. Herrmann Josef Abs, Silke Schneider, Prof. Benedikt Sturzenhecker, Prof. Lothar Krappmann, Prof. Volker Reinhardt und viele andere mehr. Hauptförderer sind zurzeit die Robert-Bosch-Stiftung und die Stiftung Mercator.

Als seine Intention formuliert das Bündnis: „Gemeinsam wollen wir dem Bildungsziel einer Bildung für die demokratische Gesellschaft in den Bildungseinrichtungen, der Politik, der Bildungsverwaltung und der Öffentlichkeit die Aufmerksamkeit geben, die es verdient. Nur dann können alle Kinder und Jugendlichen lernen und erfahren, in einer demokratischen Gesellschaft zu leben und sie mitzugestalten.“ Das Bündnis umfasst damit ein breites Spektrum verwandter Themenfelder, wie die Demokratiepädagogik, die historisch-politische Bildung, die Kinder- und Menschenrechtebildung, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die kulturelle Bildung und das bürgerschaftliche Engagement. Absichten sind neben der Öffentlichkeitsarbeit die organisatorische Vernetzung und die Etablierung eines Fachdiskurses zwischen den Themenfeldern. Weitere Informationen unter <https://buendnis.degede.de/buendnisinitiative/>.

Fachunterricht der Politischen Bildung an Schulen: Der Fortschritt ist eine Schnecke

Münster. Das Anwachsen des Rechtspopulismus während der letzten Jahre in Deutschland hat zu einem breiten gesellschaftlichen Konsens darüber geführt, dass demokratische und politische Bildung wirksam gestärkt werden müssen. Ein Ausdruck davon ist unter anderem die Verbesserung der Finanzierung des Programms der Bundesregierung „Demokratie leben“ (siehe POLIS 4/2018, S. 4). Die Kultusministerkonferenz sagt in ihrem Beschluss zur Demokratiebildung vom 11.10.2018, dass zu einer demokratischen Schul- und Unterrichtsentwicklung die „curriculare Verankerung in den Fächern“ gehört.

Darum steht es aber nach wie vor schlecht. Das „Ranking Politische Bildung 2018“ der Universität Bielefeld (Hedtke/Gökbudak, März 2019) hat aktuell festgestellt, dass im Vergleich zum Vorjahr der Anteil politischer Bildung an den Fachstunden in der Sekundarstufe 1 unverändert minimal ist und dabei in den Bundesländern zwischen 0,5 % (Bayern) und 4,4 % (Hessen) schwankt.

Eine Bestandsaufnahme der Maßnahmen zur Erhöhung der Fachstunden für den Politikunterricht in den 16 Bundesländern ergibt folgendes Bild:

Bayern: Im Zusammenhang mit der Umstellung von G8 auf G9 werden zukünftig an Gymnasien zwei Fachstunden „Politik und Gesellschaft“ in der Jahrgangsstufe 11 mehr erteilt. Berlin: In den Jahrgangsstufen 7-10 ist das Fach „Politische Bildung“ mit eigenen Fachstunden ausgewiesen worden. Der Gesamtumfang des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs hat sich nicht erhöht. Rheinland-Pfalz: Ab dem nächsten Schuljahr soll der Sozialkundeunterricht um zwei Wochenstunden ausgebaut werden und bereits in der Jahrgangsstufe 8 beginnen. Sachsen: In Zukunft wird das Fach Gemeinschaftskunde bereits in den Jahrgangsstufen 7 und 8 sowie in der Oberstufe von Gymnasien mit je einer zusätzlichen Stunde angeboten.

Das sind in einem Viertel der Bundesländer wahrlich nur Kleinigkeiten. Und in den anderen 12 Bundesländern tut sich nichts.



Andreas Eis

Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung schulischer Politischer Bildung?

Die Streiks und Klimaproteste von Schülerinnen und Schülern haben sich mittlerweile zu einer weltweiten sozialen Bewegung ausgebreitet, die so viele junge Menschen mobilisiert wie seit den 1970er/80er Jahren (in den Friedens-, Ökologie-, Anti-Atomkraft-, Frauen-, Schwulen- und Lesben-Bewegungen) nicht mehr. Junge Menschen engagieren sich jedoch nicht nur für Klimaschutz, Freiheit im Internet, für faire globale Handelsbeziehungen, solidarische Wirtschaftsformen, Gemeingüter, Recht auf Stadt und bezahlbares Wohnen oder für die (Selbst) Hilfe und Integration geflüchteter Menschen. Politisches Engagement richtet sich auch gegen Einwanderung und eine vermeintliche ‚Islamisierung des Abendlandes‘, gegen sexuelle Vielfalt und neue Familienformen, für Etabliertenprivilegien, die Beschränkung liberaler Freiheiten und sozialer Errungenschaften auf die eigene ‚nationale‘ bzw. ethisch-kulturelle Bezugsgruppe. Über zu wenige Lerngelegenheiten durch fehlende aktuelle Konflikte und politisch hoch kontroverse Problemlagen können sich politische Bildnerinnen und Bildner heute sicher nicht beklagen. Aber welche Konflikte gelangen auch ins Klassenzimmer, und wie werden sie dort bearbeitet? Ist dies curricular überhaupt noch vorgesehen? Oder haben die Orientierung an internationalen Leistungsstudien, an standardisierten, messbaren Kompetenzniveaus und Fachkonzepten nicht längst eine ernst zu nehmende Konflikt-

und Problemorientierung ersetzt? Möglicherweise hindert aber auch die Polarisierung der Gesellschaft selbst und die eigene (emotionale, interessens- und gruppenbezogene) Eingebundenheit der Lehrenden und Lernenden daran, sich mit brisanten, umkämpften Themen in einer analytischen Weise auseinanderzusetzen zu können, wenn es um rechtskonservative Positionen, Asylpolitik, den Nahostkonflikt, neue Familienformen, Fragen sexueller Selbstbestimmung, Freiheit der Religionsausübung, vegane Ernährung oder auch die Stickoxid-Belastung in Großstädten durch Dieselfahrzeuge geht.

Gesellschaftliche Auseinandersetzungen werden immer erbitterter geführt, begleitet von ideologischen Kämpfen um ‚alternative Expertisen‘, die sich in den medialen Filterblasen als unumstößliche Wahrheiten jeweils selbst zu bestätigen glauben. Hat sich damit die seit den 1990er Jahren vielfach aufgeworfene These, die Krise der Demokratie zeige sich in erster Linie an zu wenig öffentlichem Dissens und Streit um reale Alternativen, mittlerweile nicht längst überholt, wenn wir zutiefst gesplante Gesellschaften in den USA, in Großbritannien, Frankreich, Ungarn und zunehmend auch in Deutschland vorfinden? Wenn Parlamente und Regierungen sich monatelang lähmen (im Streit um Fluchtmigration in der EU, Brexit, PKW-Maut, Dieselfahrverbote, ‚Justizreformen‘ in Polen oder Ungarn) oder Regierungen kaum noch

zustande kommen außer in ‚ganz großen Koalitionen‘?

Der Streit um das Politische wird öffentlich ebenso wie in Bildung und Wissenschaft ausgetragen. Er ist nicht normierbar und mit Bildungsstandards definierbar – im Unterschied

Prof. Dr. Andreas Eis ist
Universitätsprofessor für die
Politische Bildung an der Uni-
versität Kassel.



zu staatlichen und rechtlichen Institutionen und Verfahren. Vielmehr gilt in der Politikdidaktik aus guten Gründen als breiter Konsens, dass diese gesellschaftlichen und fachlichen Kontroversen auch im Unterricht abgebildet werden müssen, wenn Schülerinnen nicht nur zu funktional angepassten Staats- und Wirtschaftsbürgern erzogen, sondern zu urteils- und handlungsfähigen Mitakteuren kollektiver Selbstbestimmung gebildet und befähigt werden sollen.

Im Beitrag wird die Frage analysiert, inwiefern schulische Politische Bildung in den vergangenen Jahrzehnten durch eine Entpolitisierung und Ökonomisierung gekennzeichnet ist und diese als gesamtgesellschaftliche Phänomene abbildet. Zunächst soll gezeigt wer-

den, welche Argumente überhaupt für die These einer Entpolitisierung sprechen, oder ob wir mittlerweile nicht von einer gegenläufigen Tendenz, d. h. einer Repolitisierung von Schule und Politikunterricht ausgehen können (1). In einem zweiten Schritt werden einige Merkmale der Ökonomisierung von Schule und Politischer Bildung skizziert und die Frage gestellt, inwiefern diese gleichzeitig zu einer Entpolitisierung beigetragen haben (2). Abschließend soll nach Anhaltspunkten für eine mögliche Gegenbewegung gefragt und diskutiert werden, worin die Chancen und Grenzen für eine Repolitisierung von Schule und Politischer Bildung bestehen (3).

1 Entpolitisierung oder (Re-) Politisierung von Schule und Politischer Bildung?

Fachdidaktisch wurden die Debatten bereits vielfach ausgefochten, an welchem Politikbegriff sich Politische Bildung orientieren sollte; ob überhaupt und wie eine Politisierung von Schule und Unterricht gerechtfertigt werden könnte, wenn staatliche Schulen zur parteipolitischen Neutralität verpflichtet sind (Pohl 2016; Widmaier/Zorn 2016). Angesichts einer zunehmenden Emotionalisierung und Zersplitterung politischer Debatten in kaum mehr miteinander kommunizierenden Teilöffentlichkeiten, deren Akteure sich mitunter aufs Schärfste bekämpfen und sich gegenseitig mit Vorwürfen wie ‚Gutmenschen-tum‘, ‚Volksverrat‘, ‚Rassismus‘, ‚Sexismus‘,

‚Ökoterrorismus‘ und ‚Extremismus‘ delegitimieren, könnte die Rückbesinnung auf ein rationales, dialogisch orientiertes Politikverständnis für die Politische Bildung naheliegen. Benötigen wir mehr Konsens, ein gemeinsames Verständnis über Grundwerte, Bereitschaft zum Dialog, zu rationaler Verständigung und Kompromissen? Oder spiegelt sich in den ‚polarisierten‘ Gesellschaften nicht vielmehr genau diese Antwort auf die von Chantal Mouffe für die Wende zum 21. Jahrhundert beschriebene „postpolitische Vision“ wider (2010, S. 85): nämlich eine Vielzahl von neuen Widersprüchen und Kämpfen, in denen rechtspopulistische Akteure immer dann Unterstützung bekommen, „wenn zwischen den traditionellen demokratischen Parteien keine deutlichen Unterschiede mehr erkennbar“ (ebd., S. 87) sind? Politik ist – nach dieser radikalen Demokratietheorie – eben nicht auf einen Austausch und die rationale Vermittlung von Meinungen reduzierbar, sondern immer auch „ein Streit um Macht“ (ebd., S. 68). „Echte Demokratisierung“ sei somit nicht allein mit einem „‚dialogischen‘ Ansatz“, sondern nur mit dem „Infragestellen bestehender Machtverhältnisse“ möglich, nach Mouffe erfordere dies auch „die Definition eines Gegners“ (ebd., S. 87). Mouffe plädiert dabei jedoch gerade nicht für eine Konstruktion von illegitimen ‚Feinden‘, die moralisch verurteilt und als Mitakteure aus dem politischen Diskurs ausgeschlossen und mitunter physisch bekämpft werden. Hingegen gestal-

tet sich der Kampf zwischen *politischen Gegnern* auf argumentative Weise, aber durchaus mit Leidenschaft und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Betroffenheiten, kollektiver Bindungen, sozialer Positionierungen und ungleicher Machtmittel (vgl. Besand/Overwien/Zorn 2019). Diese herrschaftskritische Perspektive ist in der schulischen Politischen Bildung im Zuge eines ‚Professionalisierungsdiskurses‘ seit den 1980er Jahren vielfach aus dem Blick geraten und wissenschaftspolitisch marginalisiert – bzw. als unzulässige ‚politische‘ Positionierung delegitimiert – worden (vgl. Sander 2013, S. 242).

Fachdidaktische Konzeptionen, die in Kerncurricula, Schulbüchern und (inter-)nationalen Bildungsprogrammen (der KMK, des Europarates, der UNESCO) Einzug gehalten haben, werden hingegen von einem liberalen und technischen Politikverständnis dominiert, das die unauflöslichen gesellschaftlichen Konfliktlinien und Antagonismen weitgehend ausblendet (Eis/Moulin-Doos 2017). Vielmehr wird Politik auf ‚allgemeinverbindliche Entscheidungen‘ mit dem Ziel der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme ‚im Sinne des Gemeinwohls‘ reduziert, an deren ‚rationaler‘ Meinungs- und Willensbildung alle betroffenen Menschen (oder wenigstens alle rechtlich mündigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger) gleiche Mitwirkungsrechte hätten (vgl. Pohl 2016). Diese curricularen Engführungen des Politischen – als Entpolitisierung gesellschaftlicher Problemlagen und Herrschaftsverhältnisse – entspricht einer Dominanz politikwissenschaftlicher Forschung und Lehre, die sich weitgehend als Demokratie- und kritische Gesellschaftswissenschaft verabschiedet hat. Vielmehr etablierte sich in (Hoch-)Schulen ein Verständnis von Politik als Regierungslehre, d. h. als Staats- und Verwaltungslehre sowie als Policy- und Governanceforschung, die sich v. a. mit der Durchsetzung technischer Entscheidungen durch Expertinnen und Experten unter Aspekten der Effizienz und Output-Legitimation sowie Möglichkeiten wettbewerblicher Selbststeuerung beschäftigt (Eis/Moulin-Doos 2018).

Junge Menschen und Erwachsene werden von einem derart ‚idealisierten‘ Politik- und Gesellschaftsbild notwendigerweise desillusioniert, weil die zentralen gesellschaftlichen Probleme eben häufig nicht bearbeitet und



Jugendliche bei einer Demonstration für den Klimaschutz.

gelöst werden – das ist vielfach auch gar nicht die Absicht der Akteure, wenn es um Machterhalt geht –, oder allenfalls im Sinne von privilegierten Sonderinteressen. Trotz zahlreicher Klimaabkommen und nationaler Selbstverpflichtungen steigt der CO₂-Ausstoß weiter kontinuierlich an. Nicht einmal die bestehenden gesetzlichen Grundlagen zur Stickoxid-Belastung in Städten oder zur Nitratbelastung des Grundwassers werden durchgesetzt. Die EU leitet wiederholt Strafverfahren gegen die Bundesrepublik ein. Jährlich sterben an den EU-Außengrenzen tausende Menschen. Eine gemeinsame europäische ‚Asylpolitik‘ beschränkt sich hingegen auf die militärische Absicherung und Verlagerung des Grenzregimes in Nachbarstaaten, während die Seenotrettung durch zivilgesellschaftliche Akteure kriminalisiert wird. Nach der Krise des Finanzkapitalismus fließen nun Milliarden an Forschungs- und Fördergeldern in die ‚Digitalisierung‘ mit der vagen Hoffnung, durch eine In-Wert-Setzung von Kommunikation und Daten-Netzwerken einen neuen Innovations- und Akkumulationsprozess in der ‚digitalen Wissensgesellschaft‘ anzustoßen. Auf die Krise der Finanzierung öffentlicher Aufgaben wurde mit Privatisierungen von Gemeingütern (z. B. Wohnungen, Infrastruktur) und rigiden Sparmaßnahmen reagiert, während die Ungleichheit in der Einkommens- und Vermögensverteilung weiter zunimmt und die Einführung einer wirksamen Finanztransaktionssteuer erfolgreich abgewendet wurde.

2 Ökonomisierung des Bildungs- und Politikbegriffs

Entscheidende Motivationen vieler politischer Akteure ist die Durchsetzung bzw. Verallgemeinerung ihres partikularen Verständnisses von ‚Gemeinwohl‘. Der fatale Trugschluss, nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes sei auch ein ‚Ende der Ideologien‘ und damit ‚der Geschichte‘ (Fukuyama 1992) angebrochen, bildet seit nunmehr drei Jahrzehnten die Grundlage zur Etablierung einer marktradikalen neoliberalen Hegemonie. Konzeptionen von Ausbildung und Wissenschaft werden ebenso nach einer Wettbewerbslogik ausgerichtet, wie die sozialen Sicherungssysteme und die ökonomische In-Wert-Setzung von persönlichen Daten und Kommunikation (Dörre 2012; Dean 2006).

Die Ausdifferenzierung von Schlüsselqualifikationen zur sozialen Selbstregulierung in (Hoch)Schul-Curricula spiegelt die Diktion von Managementhandbüchern. Die für ihre Beschäftigungsfähigkeit – und mögliche Erwerbslosigkeit – selbst verantwortlichen Subjekte qualifizieren sich durch ‚lebenslanges Lernen‘ zum ‚unternehmerischen Selbst‘ (Bröckling 2007; Schmitt 2017; Eis 2013; vgl. zur Entpolitisierung der ökonomischen Bildung den Beitrag von Reinhold Hedtke in diesem Heft). Gesellschaftliche Probleme der Übernutzung von Ressourcen werden ebenso wie der Klimawandel individualisiert oder zu technisch lösbaren Herausforderungen erklärt. Zahlreiche Programme und Praxisprojekte einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* spiegeln dieses – entpolitierte – Verständnis: durch Erziehung und ‚Anreize‘ zur individuellen Veränderung unseres Konsumverhaltens soll eine ‚nachhaltige‘ Produktionsweise ‚nachgefragt‘ und soziale Verantwortung privatisiert werden (Eis/Moulin-Doos 2016).

Eine Ökonomisierung öffentlicher Problembearbeitung zeigt sich nicht nur in Formen sozialer Selbstverpflichtung (private Altersvorsorge, Freiwilligenengagement) und unternehmerischer Verantwortung (freiwillige Selbstverpflichtungen für ‚faire‘ Arbeitsbedingungen und Nachhaltigkeitslabels), sondern auch in Erwartungen, gesellschaftliche Konflikte durch technische Innovationen ausräumen zu können (Industrie 4.0). Innovationen in ressourcensparenden Technologien führen jedoch eher zu ‚Rebound Effekten‘ (d. h. zu mehr Konsum vermeintlich ‚nachhaltiger‘ Produkte; zu immer größeren, leistungsstärkeren PKWs trotz ‚effizienterer‘ Energiebilanz) – statt zu politisch wirksamen Maßnahmen, wie z. B. einer CO₂-Steuer, geschweige denn zu einer ernsthaften Infragestellung der Wachstumsideologie. Im Gegenteil, die EU-Richtlinie (1999/94/EG) zur Verbrauchereinformation über die CO₂-Effizienz von PKWs wurde nach Intervention der deutschen Regierung (mit unterstützender ‚Expertise‘ der Automobilindustrie) dahingehend geändert, dass nicht der absolute Verbrauch der PKWs über deren CO₂-Label entscheidet, sondern der CO₂-Ausstoß in Relation zum Gewicht der Fahrzeuge. Damit weist eine schwere deutsche Limousine oder ein SUV absurderweise eine bessere CO₂-Effizienz auf als ein französischer Kleinwagen, auch wenn jene tatsäch-

lich doppelt so viele Schadstoffe ausstoßen – aber eben ‚effizienter‘! Während die Autolobby buchstäblich an Gesetzen mitschreibt, müssen zivilgesellschaftliche Akteure wie die Deutsche Umwelthilfe im Falle der CO₂-Labels ihr minimales Recht auf Information und Akteneinsicht gegenüber dem Bundeswirtschaftsministerium erst bis zum Europäischen Gerichtshof erstreiten (EuGH C-515/11).

In den Kerncurricula des Politikunterrichts tauchen hingegen die fachdidaktischen Prinzipien der Konflikt-, Problem- und Handlungsorientierung allenfalls in den wenig verbindlichen Präambeln auf, während die ‚Inhaltsfelder‘ nach Basis- und Fachkonzepten einer vermeintlich objektiven und daher in Leistungsstandards operationalisierbaren Wissenschaftslogik aufgebaut sind. Nicht die zentralen gesellschaftlichen Konfliktlinien und epochalen Schlüsselprobleme bilden die inhaltliche Orientierung – und notwendige bildungspolitische Auseinandersetzung über Ziele und Inhalte – schulischer Politischer Bildung, sondern Konflikte werden zu beliebigen Beispielen für den ‚Konzeptwechsel‘, d. h. für die Aneignung der „richtigen“ Deutungskategorien zur Analyse der politischen Wirklichkeit. Empirische Studien stehen noch aus, inwiefern die Konzept- und Kompetenzorientierung tatsächlich zu einem kontextgebundenen, verstehenden Lernen führen oder nicht vielmehr die in der Praxis (v. a. bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften) weit verbreitete Institutionen- und Begriffskunde neu etabliert.

3 Chancen und Grenzen einer Re-Politisierung

Eine ‚evidenzbasierte‘ Bildungsforschung und ‚Professionalisierung‘ der Fachdidaktiken ersetzen mit ihrem Leitbild ‚von der Input- zur Output-Steuerung‘ die unvermeidbaren politischen Kontroversen über Bildungsziele und -inhalte. *Kontroversität* im Politikunterricht beschränkt sich – auch wenn sie nicht als Neutralität missverstanden wird – vielfach auf eine Abbildung etablierter Positionen (z. B. der Parteien in Parlamenten und einflussreicher Verbände oder NGOs). Echte Kontroversität zu ermöglichen, würde in einem radikal-demokratischen Verständnis bedeuten, gerade den ausgeschlossenen, benachteiligten und öffentlich nicht sichtbaren Positionen und Gruppen überhaupt erst eine Chance zu er-

öffnen, wahrgenommen zu werden und sich am kollektiven Streithandel beteiligen zu können. Dies bedeutet sicher nicht, den Stimmen aller (radikalen, satirischen) Splitterparteien in gleicher Weise Gehör zu verschaffen, sondern vielmehr danach zu fragen, inwiefern die etablierten Parteien und politisch einflussreiche Akteure die realen gesellschaftlichen Konfliktlinien und relevanten Interessenslagen der Menschen repräsentieren. Dabei wäre es gerade die Aufgabe einer sich als demokratisch und emanzipatorisch verstehenden Politischen Bildung, nicht parteiisch, aber sehr wohl *parteiisch* zu agieren, nämlich für die politischen Interessen der Lernenden und zur Selbstermächtigung von benachteiligten, aus dem Willensbildungsprozess bisher ausgeschlossenen Gruppen – und dies durchaus im Sinne des dritten Abschnitts des Beutelsbacher Konsenses.

Die *Zulässigkeit oder der Ausschluss* von nicht etablierten, subalternen Positionen wird immer wieder dem politischen Streit und wissenschaftlichen Diskurs entzogen. Vielmehr regulieren staatlich-administrative Maßnahmen die Grenzen des Sagbaren und Verhandelbaren: Berufsverbote trafen in den 1970er und 80er Jahren überwiegend linke, gesellschaftskritische Gruppen und Personen. Der immer wieder betonte ‚Grundkonsens‘ und die ‚fachliche Professionalisierung‘ der schulbezogenen Politikdidaktik basierte nicht zuletzt auf dem Ausschluss und der massiven Einschüchterung von Vertreterinnen und Vertretern radikaldemokratischer Politischer Bildung und materialistischer Gesellschaftswissenschaft (Studt 2016). Die aktuell wieder eingeführten Sicherheitsüberprüfungen, z. B. auf der Grundlage des neuen Verfassungsschutzgesetzes in Hessen (2018), stellen Träger der Politischen Bildung unter Generalverdacht. Zivilgesellschaftliche Bildungsakteure (wie Attac) verlieren ihre Gemeinnützigkeit durch ein antiquiertes Steuerrecht (FkpB 2019). Der deutsche Innenminister verbietet die Teilnahme eines kritischen Aktionskünstlers auf dem Bundeskongress der Politischen Bildung 2019 mit der Begründung, Philipp Ruch vom *Zentrum für politische Schönheit* treibe eine „Polarisierung der politischen Debatte“ voran. Zugleich stellt diese Ausladung einen massiven Eingriff in die politische Unabhängigkeit der Verbände der Politischen Bildung (DVPB und bap) dar, die diesen

Kongress (neben der Bundeszentrale für Politische Bildung, die dem Innenministerium weisungsgebundenen ist) als Mitveranstalter ausrichteten (DVPB 2019; vgl. hierzu auch Steve Kenner in der Rubrik ZEITUNG in der POLIS 2/2019).

Statt die Strukturen schulischer und außerschulischer Politischer Bildung durch dauerhafte Finanzierung und fachliche Qualifikationen abzusichern (vgl. Albrecht u. a. 2018), werden millionenschwere Programme zur ‚Demokratieförderung‘ aufgelegt, die mit ihrer wettbewerblichen Projektlogik nicht nur höchst prekäre Beschäftigungsverhältnisse weiter verfestigen, sondern in erster Linie ein sicherheitspolitisches Verständnis von ‚Extremismusprävention‘ verfolgen. Wenn die Träger Politischer Bildung selbst ein Sicherheitsrisiko darstellen und Demokratiebildung nur noch im Kontext von ‚Extremismusprävention‘ gefördert wird, verkehrt sich der emanzipatorische Anspruch, junge Menschen zur politischen Selbst- und Mitbestimmung zu befähigen, mitunter in dessen Gegenteil: die Adressatinnen werden als potentielle ‚Demokratiegefährder‘ angesprochen, nicht als Teil des demokratischen Souveräns. Programme der Demokratieförderung werden somit selbst zum „Ausdruck gefährdeter Demokratie [...], nicht nur weil in der Schule die Auseinandersetzung mit Politik zunehmend durch betriebswirtschaftliche Instruktion verdrängt wird und nicht nur, weil die institutionelle Förderung der außerschulischen Politischen Bildung gleichzeitig heruntergefahren wird, sondern weil die Programme Mittel und Ausdruck einer umfassenderen Politik geworden sind, die demokratische Bildungsarbeit programmiert, formiert, einschüchtert und bei Zuwiderhandlung verdächtigt, auslädt und ausschließt“ (Bürgin/Eis 2019, S. 20).

Literatur

- Albrecht, A. u. a. (2018): Wann, wenn nicht jetzt? Erklärung zur Politischen Bildung in den Schulen, Hofgeismar/Kassel (https://www.uni-kassel.de/fb05/uploads/media/Erklärung_HOG.pdf)
- Besand, A./Overwien, B./Zorn, P. (Hrsg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl, Bonn.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.
- Bürgin, J./Eis, A. (2019): Bildung für eine autoritäre Demokratie? Zur Neuausrichtung politischer und demokratischer Bildung. In: HLZ. Zeitschrift der GEW Hessen, Heft 4, S. 20f.
- Dean, J. (2006): Democracy and other Neoliberal Fantasies: Communicative Capitalism and Left Politics, Durham.
- Dörre, K. (2012): „Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus“. In: Dörre, K./Lessenich, S./Rosa, H. (Hrsg.): Soziologie – Kapitalismus – Kritik: Eine Debatte, Frankfurt/M., S. 21–86.
- DVPB (2019): Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) zur Ausladung Dr. Philipp Ruchs vom Bundeskongress Politische Bildung 2019 (www.dvpb.de)
- Eis, A. (2013): Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 69–77.
- Eis, A./Moulin-Doos, C. (2016): Prekäre Verantwortung zwischen Entpolitisierung und politischer (Selbst)Steuerung. Verantwortungskonflikte in der Politischen Bildung. In: Henkel, A./Åkerstrøm-Andersen, N. (Hrsg.): Precarious Responsibility: Attribution of Responsibility under Conditions of Trust in Systems. Soziale Systeme, Heft 2, Berlin/Boston, S. 405–429.
- Eis, A./Moulin-Doos, C. (2017): Cosmopolitan Citizenship Education: realistic political program or program to disillusioned powerlessness? A plea for a critical power perspective within Global Citizenship Education. In: Journal for Social Science Education (JSSE), 4/2017, S. 49–59.
- Eis, A./Moulin-Doos C. (Hrsg.) (2018): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen.
- FkpB (2019): Stellungnahme des Forums Kritische politische Bildung: Das gefährliche Bildungsverständnis des Bundesfinanzhofes – Zur Bedeutung des Attac-Gemeinnützigkeitsurteils für die politische Bildungsarbeit (<https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung>)
- Fukuyama, F. (1992): The end of history and the last man, New York.
- Mouffe, C. (2010): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Bonn.
- Pohl, K. (Hrsg.) (2016): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (2013): „Kritische politische Bildung“ – Eine Dekonstruktion. In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 240–248.
- Schmitt, S. (2017): Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Studt, M. (2016): Rolf Schmiederers pragmatische Wende? Zur Bedeutung des Radikalerlasses für die Geschichte der politischen Bildung in den 1970er-Jahren. In: Widmaier, B./Zorn, P.: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn, S. 87–95.
- Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn.

Reinhold Hedtke

Wirtschaft ohne Politik? Zur Entpolitisierung der ökonomischen Bildung

Jede Wirtschaft ist eine politische Ökonomie. Politisch ist zum einen ihre institutionelle Rahmenordnung. Sie bestimmt etwa Grundrechte von Unternehmerinnen oder Beschäftigten wie Gewerbe- oder Koalitionsfreiheit, definiert das System der Industriellen Beziehungen, vor allem die Institutionen des Arbeitsmarktes oder die Mitbestimmung. Dazu gehören Kollektivverhandlungen über Arbeitsbedingungen und Arbeitsentgelt sowie Einrichtungen und Leistungen des Wohlfahrtsstaates.¹

Politik wird aber auch innerhalb der Wirtschaft und von den wirtschaftlichen Akteurinnen und Akteuren selbst gemacht. Diese verhandeln und vereinbaren Produktstandards oder Vermarktungsregeln, Branchenabkommen oder Betriebsvereinbarungen. Dies trifft vor allem für koordinierte Marktwirtschaften wie Deutschland, Österreich, Niederlande, Schweden oder Japan zu, ist in liberalen wie USA, Großbritannien, Irland oder Kanada dagegen deutlich schwächer ausgeprägt (vgl. Schröder 2014, S. 13–16).

Jede Wirtschaft ist zum anderen auch deshalb eine politische Ökonomie, weil die institutionelle Rahmenordnung die politisch-ökonomischen Machtverhältnisse und die sozioökonomischen Positionen der Interessengruppen verkörpert (vgl. Haarmann 2016). Das betrifft koordinierte wie liberale Marktwirtschaften im Großen und Ganzen gleichermaßen. Die institutionalisierten Rechte und Pflichten der Akteurinnen und Akteure spiegeln insbesondere die Machtverhältnisse zwischen Arbeit und Kapital, offenbaren aber auch die Machtrelation zwischen Politik und Wirtschaft. Die extreme Steuervermeidung von Google, Facebook oder Amazon illustriert die eklatante Schwäche von Steuerpolitik und Steuerrecht gegenüber global mobilen Kapitaleigentümerinnen und -eigenthümern. Die global oft halblegal, illegal und politisch eher unbehelligt agierende Finanzindustrie ist ein anderes Exempel.

Jeder Preis ist ein politischer Preis

Vor allem aber ist jede Wirtschaft eine politische Ökonomie, weil ihre Kosten zu einem erheblichen Teil politisch definierte Kosten und ihre Preise damit politisch geprägte Preise sind (Kapp 1958). Das gilt für koordinierte wie liberale Marktwirtschaften. Wirtschaftlichkeit und Rentabilität ganzer Branchen samt ihren Arbeitsplätzen und Erwerbseinkommen beruhen darauf, dass sie einen Teil der von ihnen verursachten Kosten auf Dritte abschieben können. Dieses Externalisieren von Kosten wird politisch erlaubt und gesichert, Staat und Politik agieren als Garanten der Kostenabwälzung, die Gesellschaft nimmt dies meistens mehrheitlich hin. Mittels Rechtsetzung oder passiver Duldung sorgen sie zugleich dafür, dass die Betroffenen die Nachteile hinnehmen und die Kosten tragen müssen und nicht dafür entschädigt werden. Beispiele bieten Kernenergie, Kohlebergbau, Auto- und Flugverkehr, Tourismus oder Landwirtschaft zuhause.

Damit zeigt sich ein weiteres Politikum der Wirtschaft: die politisch geprägten Kosten. Auch die Konflikte um die Kosten der Wirtschaft sind eine Konstante der kapitalistischen Marktwirtschaften – und zwar von Anfang an (vgl. Kapp 1958). Heute existiert ein globales System der Kostenabwälzung, das Stephan Lessenich als „Externalisierungsgesellschaft“ bezeichnet (Lessenich 2016). Historisch betrachtet sind die Marktwirtschaften und ihre Märkte vor allem politische Produkte, die politische Konstitution und Administration des europäischen Binnenmarkts ist ein bedeutendes und aktuelles Beispiel. Die einschlägigen politischen Konflikte über die Kosten reichen von Krankenversicherung, Arbeitsbedingungen und Berufskrankheiten über Mindestlohn, Kurzarbeit und Scheinselbstständigkeit bis zu Artensterben, Atemwegserkrankungen und Erderwärmung.

Das sind nur wenige Beispiele für den durchgängig politischen Charakter der Wirtschaft. Wirtschaft ist Politik, vor allem vor

und *nach* jeglicher wirtschaftlichen Aktivität. In koordinierten Marktwirtschaften gilt dies stärker auch *während* der wirtschaftlichen Prozesse selbst, in liberalen Marktwirtschaften dagegen weniger (vgl. Schröder 2014: 17–48). Aktuelle Fälle wie das chinesische Projekt Neue Seidenstraße, die Primärenergieversorgung Europas über die North-Stre-

Prof. Dr. Reinhold Hedtke ist Seniorprofessor am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Politikwissenschaft.



am-Pipeline von Russland nach Deutschland, die vielfältige Förderung und Begünstigung der Automobilindustrie durch die Bundesregierung oder die neue deutsche Industriepolitik illustrieren das.

Greifen Lehrpläne, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien den prinzipiell politischen Charakter der Wirtschaft angemessen auf? Empirisch belastbare Befunde dazu liefert ein Bielefelder Forschungsprojekt, das Ende 2018 abgeschlossen wurde.

Entpolitisierung als Massenphänomen?

Im Projekt „Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung“ wurde eine Masstextanalyse von 103 einschlägigen Lehrplänen (bundesweit, sozialwissenschaftliche Fächergruppe), 26 Schulbüchern (NRW) und 1.598 online verfügbaren Unterrichtsmaterialien durchgeführt (Hedtke et al. 2019). Inhaltlicher Fokus der Analyse dieser drei Schulkorpora waren die dort vorkommenden ökonomischen Konzepte, wirtschaftspolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen, die Orientierung am Stand der sozialwissenschaftlichen Diskussion und die wissenschaft-

liche Kontroversität. Als Referenz diene ein Korpus aus mehr als 50 bekannten Einführungswerken, meist für die Zwecke von universitären Lehrveranstaltungen. Insgesamt wurden 111.803 für die Forschungsfragen relevante Textabschnitte untersucht. Zu den Inhaltskomplexen, die einer detaillierten vergleichenden Clusteranalyse unterzogen wurden, gehörte „Wirtschaftssystem und soziale Marktwirtschaft“.

Im Zuge der Analyse des Wissenschaftsbezugs der drei Schulkorpora zeigten sich auch einige Leerstellen. Damit sind relevante Wissensbestände sowie einschlägige Teildisziplinen oder Forschungstraditionen gemeint, die dort gar nicht vorkommen. Dabei ergaben sich beispielsweise Fehlanzeigen für Kapitalismus, Marktversagen, Politikversagen und Staatsversagen sowie für real existierende Wirtschaftsordnungen außerhalb Deutschlands. Wissen aus ganzen Disziplinen fehlt, dazu gehören Wirtschaftssoziologie, (Internationale) Politische Ökonomie und Wirtschaftsgeschichte. Insbesondere die beiden letztgenannten sichern insofern eine Politisierung der Auseinandersetzung mit Wirtschaft, als sie gegenwärtige oder vergangene Alternativen zum Status Quo aufzeigen können.

Aber auch dies kommt kaum vor. Sehr selten wird Wirtschaftsgeschichte doch erwähnt, dann aber dafür instrumentalisiert, das Narrativ vom einzigartigen Erfolgsmodell der „sozialen Marktwirtschaft“ zu stützen oder die Erzählung vom Kapitalismus als einer lange zurückliegenden, längst abgeschlossenen Phase der Geschichte zu verbreiten. So wird das Potenzial der Politisierung durch Historisierung verschüttet und in sein Gegenteil verkehrt: auch der Geschichte werden die Alternativen ausgetrieben, sie wird nur als Vorgeschichte der heute angeblich herrschenden hervorragenden Verhältnisse erzählt.

Die Detailanalysen zu „Wirtschaftssystem und soziale Marktwirtschaft“ belegen einerseits, dass Lehrpläne und Schulbücher hier grundsätzlich wissenschaftsorientiert sind. Andererseits erweist sich aber die Präsentation von wissenschaftlichen Konzeptionen oft als so selektiv, dass sie den Standard der Kontroversität nur bedingt erfüllen. Damit unterschlagen sie die wissenschaftliche Basis für politische Alternativen und fördern die Entpolitisierung wirtschaftlicher Themen.

Nationaler Bias

Ein weiterer Befund betrifft den ausgeprägten nationalen Bias der Lehrpläne und Schulbücher. Sie beschränken sich auf die bundesdeutsche Wirtschaftsordnung der „sozialen Marktwirtschaft“ und stellen diese in der Regel als überlegen und einzigartig dar. Andere Formen der koordinierten oder sozialen Marktwirtschaft sowie liberale Marktwirtschaften bleiben ausgeblendet, lediglich die Planwirtschaft wird ebenfalls berücksichtigt. Diese wird aber als „bekanntlich gescheitert“ etikettiert und kommt deshalb nicht in Frage, das deutsche System erscheint als alternativlos. Dass die „soziale Marktwirtschaft“ dagegen in den Sozialwissenschaften oft als eine spezifische Spielart des Kapitalismus betrachtet wird, bleibt ganz außen vor (vgl. Schröder 2014).

Die nationale Schieflage wird durch die Bevorzugung der deutschen Wissenschaftstradition des Ordoliberalismus und dessen einseitig wirtschaftsliberaler Interpretation verstärkt, die die herrschenden Macht- und Verhältnisse legitimiert (vgl. Haarmann 2016). Diese Verkürzung des sozialwissenschaftlichen Horizonts findet ihr Pendant in einseitigen wirtschaftsdidaktischen Prinzipien wie „Denken in Ordnungen“. Das hat geradezu bizarre Folgen, wenn die Lernenden – tatsächliche oder behauptete – ordoliberale Denkfiguren als einziges Analyseschema auf andere europäische Marktwirtschaften oder auf den Binnenmarkt anwenden. Wieder werden grundlegende, realistische, weil realisierte Alternativen *innerhalb* des Spektrums von Marktwirtschaften und Wohlfahrtsstaaten ausgeblendet. So entfernt man das (deutsche) Wirtschaftssystem und seine Institutionen aus dem Raum des Politischen. Die fachdidaktisch vielbeschworene „Gestaltungsorientierung“ bleibt damit auf den Status Quo des Systems beschränkt.

Ein weiterer Befund, der die Entpolitisierung stützt, ist der deutliche Überhang an Normativität in Verbindung mit einem Mangel an Empirie. In den drei Schulkorpora werden die normativen Prinzipien der deutschen „sozialen Marktwirtschaft“ hervorgehoben, und hier herrscht sogar ein gewisses Maß an Pluralität und Kontroversität. Aber fast nie werden die Lernenden mit Daten zur Frage konfrontiert, ob die empirischen Realitäten auch zu den normativen Prinzipien passen

oder ob zwischen beiden eine tiefe Kluft klafft. Es sind aber gerade die Konflikte um das Verhältnis von Normen oder Werten und Realität sowie um die Umsetzung normativer Prinzipien in die vielfältigen Praxen, die zum Kern der politischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich Wirtschaft gehören. Wer das Problem der Passung von Prinzipien und Realität ignoriert, der entpolitisiert.

Personalisierung statt Politisierung

Als eine weitere Form von Entpolitisierung kommen die weit verbreiteten individualisierenden und personalisierenden Darstellungsweisen hinzu. Besonders auffällig ist die Erklärung der Entstehung der bundesdeutschen Wirtschaftsordnung durch das Handeln vermeintlich herausragender Personen, etwa „große“ Ordoliberale wie Walter Eucken oder „große“ Politiker wie Ludwig Erhard. Dazu ein krasses, aber prinzipiell typisches Beispiel aus einem Schulbuch: „Ludwig Erhard und sein Mitarbeiter Alfred Müller-Armack schufen die Soziale Marktwirtschaft“.

Auch populäre Sonderbildungen mit starkem wirtschaftlichem Bezug wie „Finanzbildung“, Entrepreneurship Education, Konsumerziehung oder Berufsorientierung kultivieren individualistische Ansätze, die politisch zu bearbeitende Probleme pädagogisieren und sie dem Individuum auferlegen. Das ist eine Strategie der Entpolitisierung. Aber es geht auch um wirtschaftliche, politische und ideologische (Um-)Erziehungsprojekte von Interessengruppen, die in Parlamenten und Regierungen bereitwillige Unterstützung finden. Beispiele sind die Interessen der Finanzindustrie an anlagefreundlicheren Kundinnen und Kunden und ihren monetären Ressourcen sowie an der Abwälzung der „Schuld“ an Finanzkrisen auf die angeblich mangelnde Finanzkompetenz der Laien, der Wunsch von Unternehmerverbänden nach einer Aufwertung der Wertschätzung von Unternehmerinnen und Unternehmern und des „Unternehmertums“ oder das Interesse des Handwerks an mehr Auszubildenden und Fachkräften. Wie sehr diese Herangehensweise empirischen Befunden über das Handeln und sozialen Kontexten der Handelnden widerspricht, zeigt eine exemplarische Analyse der Finanzerziehung (Willis 2018).

Insgesamt belegen diese Befunde eine Individualisierung und Personalisierung öko-

nomischer und politischer Sachverhalte und Entwicklungen, sodass man von einem individualistischen Bias der Schulkorpora sprechen kann. Die Beiträge von Einzelnen zur Lösung von wirtschaftlichen, politischen und sozialen Problemen werden gegenüber kollektivem Handeln stark überbetont. Wenn man Politik als eine öffentliche Angelegenheit versteht, bei der oft organisierte Akteure vor allem kollektive Problemlagen und Interessen mit dem Ziel allgemein verbindlicher Lösungen verhandeln und entscheiden, dann geht die Individualisierung unmittelbar mit einer Entpolitisierung einher. Das ist kein Zufall, sondern Strategie.

Schließlich wird das Wirtschaftssystem ganz überwiegend im Konsensmodus und nur sehr selten im Konfliktmodus präsentiert. So erscheint selbst das Verhältnis von Marktwirtschaft/Kapitalismus und Demokratie in den Schulkorpora als weitgehend spannungsfrei, obwohl es in den Sozialwissenschaften sogar als widersprüchlich diskutiert wird.

In der Summe laufen diese Praktiken auf eine Entpolitisierung des Wirtschaftssystems in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien hinaus. Das trifft ganz ähnlich auf den Inhaltskomplex „Demokratie und politisches System“ zu. Offensichtlich herrscht in den drei Schulkorpora in einigen zentralen Themenbereichen – wenngleich keineswegs durchgängig – ökonomische und politische Alternativlosigkeit.

Das gilt besonders dann, wenn es um politisch heikle und teilweise ideologisch aufgeladene Inhaltskomplexe wie Demokratie und Marktwirtschaft geht. Tendenziell bleiben diejenigen Theorien, Konzepte und Politiken ausgeschlossen, die nicht zu Konsensdemokratie und „sozialer Marktwirtschaft“ passen. Hier greift anscheinend regelmäßig das curriculare TINA-Prinzip „There Is No Alternative“. Das setzt Technokratie an die Stelle von Demokratie. Diese Verstöße gegen das Prinzip wissenschaftlicher und politischer Kontroversität sind erheblich, und diese Entpolitisierung findet nicht zufällig, sondern systematisch statt.

Man muss jedoch betonen, dass andere Themenbereiche deutlich besser abschneiden und dass es empirisch keinen Grund für ein generelles Lehrplan-Bashing oder eine pauschale Schulbuch-Schelte gibt. So findet man im Bereich der Wirtschaftspolitik fast

durchgängig wissenschaftliche und politische Kontroversität, wenngleich die dort aufgegriffenen Kontroversen oft veraltet sind und weit hinter dem wissenschaftlichen Diskussionsstand zur Wirtschaftspolitik zurückbleiben. Auch beim Komplex Wohlfahrtsstaat wird die Kontroversität sowohl wissenschaftlich wie auch politisch mit Blick auf alternative Definitionen und Lösungen von Problemen meistens gewahrt.

Drei Triebfedern der Entpolitisierung

Dennoch geben die Befunde aus der Massentextanalyse Anlass zur Besorgnis. Identifiziert wurden drei grundlegende Faktoren, die in Wechselwirkung miteinander die Entpolitisierung fördern, bedingen und verfestigen.

Erstens kann der bei den komplexen wirtschaftlichen bzw. politischen System verbreitete nationale Bias ein national-affirmatives Denken fördern, das andere Realitäten und alternative politische Optionen zunächst aus Unkenntnis und dann aus national-bornierter Überheblichkeit ignoriert. Zweitens verweigert man den Lernenden durch die Verengung auf die deutschen Verhältnisse allgemeine, erklärungskräftige und transferfähige wissenschaftliche Konzepte zum Verstehen der wirtschaftlichen (und politischen) Welten. Beides zusammen beschränkt drittens den politischen Denk- und Handlungsraum der Kinder und Jugendlichen und es behindert damit auch ihre politisch-ökonomische Selbstbestimmung.

Abschließend ist hervorzuheben, dass es zu kurz greift, die Entpolitisierung von Bildung allein mit den Konzepten und Prinzipien der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik und der bildungspolitischen Strategie eines Separatfachs Wirtschaft zu erklären. Entpolitisierung ist auch in Teilen der Politikdidaktik sowie in den Curricula und Lehr-Lern-Materialien der gesamten sozialwissenschaftlichen Domäne verbreitet.

Es steht zwar außer Frage, dass die Aufspaltung von Politik und Wirtschaft in zwei verschiedene Unterrichtsfächer mit Lehrkräften, die entweder nur Politikwissenschaft oder nur Wirtschaftswissenschaften studiert haben, notwendigerweise die Entpolitisierung der Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Phänomenen und Problemen vorantreibt (bedauerlicherweise auch die Entökonomisierung der Politik). Offensichtlich ist

auch, dass die Entpolitisierung der ökonomischen Bildung der strategischen Dethematisierung von sozioökonomischer Ungleichheit und Privilegien der ökonomischen Eliten, der Naturalisierung der Wirtschaft, der Individualisierung von Erfolg und Misserfolg und damit insgesamt der Entlastung von Staat, Politik und Privilegierten dient.

Aber die Repolitisierung der Auseinandersetzung mit Wirtschaft ist eine dringliche Aufgabe für Fachdidaktik und Lehrkräfte, jedenfalls dann, wenn ihnen eine politische Politische Bildung am Herzen liegt. Eine Repolitisierung der Wirtschaft stärkt nicht zuletzt die Demokratie, indem sie die Wirtschaft in den Zuständigkeitsbereich demokratischen Handelns zurückholt!

Anmerkung

- 1 In wenigen Passagen greife ich zurück auf Hedtke 2019, *Wirtschaft gestalten lernen: Partizipatorisches Potenzial oder pädagogisches Placebo?* In: *Politisches Lernen*, Jg. 37, Nr. 1-2, S. 1–11.

Literatur

- Haarmann, M. P. (2016): ‚Wirtschaft‘ ist politisch! Die Wirtschaftsordnung und ihre Zusammenhänge. In: *POLIS*, Jg. 18, Nr. 4, S. 18–22.
- Hedtke, R./Kahle, P./Middelschulte, H./Sack, D. (2019): *Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa)*. FGW-Studie. Düsseldorf (i. E.).
- Kapp, K. W. (1958): *Volkswirtschaftliche Kosten der Privatwirtschaft*. Tübingen.
- Lessenich, S. (2016): *Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. München.
- Schröder, M. (2014): *Varianten des Kapitalismus. Die Unterschiede liberaler und koordinierter Marktwirtschaften*. Wiesbaden.
- Willis, L. E. (2018): *Finanzinformierte Bürger_innen, bürgerbestimmtes Finanzsystem. Ein Essay aus Anlass des International Handbook of Financial Literacy*. In: *Journal of Social Science Education*, Jg. 17, Nr. 1, S. 77–88.

Ulrich Ballhausen

Ökonomisierungs- und Entpolitisierungstendenzen in der nonformalen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Die nonformale Politische Bildung, insbesondere die nonformale Politische Jugendbildung, hat derzeit Konjunktur. Dies belegen nicht nur die bundesweiten finanzstarken Sonderprogramme wie etwa *Demokratie Leben!* oder *Zusammenhalt durch Teilhabe*. Dieser Bedeutungszuwachs findet in den letzten Jahren seinen Niederschlag auch in zahlreichen Positionspapieren, Stellungnahmen und Initiativstrategien auf regionaler Ebene,

längerem konfrontiert sieht: Tendenzen der Ökonomisierung und Entpolitisierung der Politischen Bildung bei Bildungsträgern und Bildungsstätten. Beide Aspekte, die in einem engen Bezug zueinanderstehen, sollen im Folgenden betrachtet werden. Dies geschieht weniger als Kritik an einem äußerst heterogenen Professionsfeld, sondern soll primär der Sensibilisierung und einer kritischen Analyse der je eigenen Bildungspraxis dienen.

fentliche Bildung zu einer Ware zu machen, werden Bildungseinrichtungen zu marktgängigen Betrieben. Leitbild sind betriebsförmig organisierte Bildungsdienstleister. (Faulstich/Zeuner 2015, S. 25)

Ökonomisierungstendenzen in der nonformalen Politischen Bildung

Zunächst einmal ist grundsätzlich festzuhalten, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Ökonomie und Bildung gibt. Es bedarf einer volkswirtschaftlichen Entscheidung, wieviel finanzielle Ressourcen für die Ermöglichung von Bildung als öffentliche Angelegenheit und öffentliches Gut zur Verfügung gestellt werden und insofern ist Bildung nie frei von ökonomischen Zwängen und Zwecken.

Unter Ökonomisierung von Bildung wird hier jedoch ein Transformationsprozess verstanden, bei dem ökonomische und betriebswirtschaftliche Rationalität und Praxis in das Feld der gemeinschaftlichen Aufgaben eindringen und diesen einer Handlungslogik unterwerfen, die nach Kosten-Nutzen-Kalkülen operiert. Peter Faulstich und Christine Zeuner (2015) beschreiben diese Entwicklung für das weite Feld der Erwachsenenbildung wie folgt:

Diese Prozesse erscheinen als zwangsläufige und weitgehend alternativlose notwendige Anpassungen an Modernisierungstendenzen oder als unbeeinflussbarer, stetiger gesellschaftlicher Wandel. Sie sind aber im Grunde Ausdruck einer spezifischen, als neoliberal gekennzeichneten Form kapitalistischer Akkumulationsprozesse, welche öffentliche, gemeinschaftliche Aufgaben untergraben. [...] Nicht mehr nach dem Wert der Bildung Erwachsener für gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Entfaltung wird gefragt, sondern nach dem Preis der Angebote. In Versuchen, öf-

für die (nonformale) Politische Bildung, die ihrem Selbstverständnis nach auf einer kritischen Gesellschaftsanalyse basiert und die Fragen nach Macht und Ohnmacht, nach Teilhabe und Ausgrenzung, nach Armut, Reichtum und Verteilungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt stellt, sollte man zunächst vermuten, dass sie sich diesen ökonomischen Transformationsprozessen entgegenstellt und damit ihrem Kernauftrag – Kritikfähigkeit – gerecht wird. Doch auch hier, so kritisieren Klaus Ahlheim und Horst Mathes, haben „Gedanken des Marktgängigen, unmittelbar Nützlichen und Verwertbaren“ (Ahlheim/Mathes 2005) Einzug gehalten. „Erfolg und Wirkung [...] werden am ökonomischen Erfolg festgemacht, in den Kategorien von Markt und Dienstleistung, von Angebot und Nachfrage, von messbarem In- und Output.“ (ebd.) Politische Bildung, so die Autoren zusammenfassend, „verliert Sperrigkeit und Stachel und wird so endgültig wirkungslos.“ (ebd.)

Auch wenn die hier angefügten Zitate der Vielfalt, Differenziertheit und Komplexität der Trägerstrukturen in der nonformalen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sicher nicht gerecht werden, markieren sie Entwicklungstendenzen in diesem Bereich. Die freien Träger im Bereich der nonformalen Bildung sind dabei aber nicht nur *Betroffene* neoliberaler und ökonomisch ausgerichteter gesellschaftlicher und politischer Entwicklungsprozesse, sie sind zugleich in diesen Prozess verwoben und gestalten diesen zum Teil aktiv mit. In analytischer und selbstkritischer Perspektive formulierte die Kommission politische Jugendbildung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB e.V.), dem größten Zusammenschluss von Trägern der Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland im Jahr 2004:



Ulrich Ballhausen ist Vorstandsvorsitzender des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB e.V.) und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover.

Landes- und Bundesebene sowie auf europäischer Ebene. Die Bildungsminister der Europäischen Union forderten in ihrer *Erklärung zur Förderung der politischen Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung*¹ im Jahr 2015 eine Verstärkung der Bildungsanstrengungen in diesem Bereich. Auch auf Länderebene fördern zusätzliche Programme zur Stärkung von Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Aber auch in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe, der sozialen Arbeit, der kulturellen Bildung oder der Erwachsenenbildung findet derzeit eine intensivierte Auseinandersetzung über das Selbstverständnis und den Stellenwert der Politischen Bildung in diesen Handlungsfeldern statt. Und selbst im Feld der nonformalen Politischen Bildung wird eine Re-Politisierung der Politischen Bildung eingefordert.

Die verwendeten Begriffe *Konjunktur* und *Re-Politisierung* verweisen zugleich aber auch auf zwei Herausforderungen, mit denen sich auch die nonformale Politische Bildung seit

Selbst im Bereich der kritischen Pädagogik, in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in der Politischen Bildung, in der Sozialarbeit etc. erobern die Sprache und die Gedankenstruktur eines eingeschränkten Ökonomiebegriffs zunehmend den Diskurs über Bildung und die Alltagswirklichkeit von Bildungsprozessen. (AdB, 2004, S. 2)

Entpolitisierungstendenzen in der nonformalen Politischen Bildung

Das Feld der nonformalen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist geprägt durch eine Vielzahl unterschiedlicher Träger, mit unterschiedlichen gesellschaftsanalytischen Perspektiven, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, didaktischen Konzepten, Formaten und Zielgruppen. Die Trägervielfalt und die Trägerautonomie, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Perspektive auf die Teilnehmenden als mündige Subjekte sowie Prozesse der Selbstgestaltung, der Selbstwirksamkeitserfahrung und der Selbstbildung gehören zu den Qualitätsmerkmalen dieses Feldes. Die Träger bieten, gefördert durch öffentliche Mittel, eigenverantwortete und eigengestaltete Bildungsangebote vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Selbstverständnisses, orientiert an den Grund- und Menschenrechten sowie auf der Basis der Fachprinzipien der Politischen Bildung an. Dem Selbstverständnis nach setzen sich diese Angebote kritisch mit den jeweiligen Herrschafts-, Macht- und sozialen Ungleichheitsverhältnissen auseinander und verfolgen, vor dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftsanalyse, Mündigkeit, Autonomie, Kritikfähigkeit und Emanzipation als Bildungsziele. „Diese explizite Haltung und der Anspruch einer kritischen Selbstaufklärung und emanzipatorischen Entfaltung der Gesellschaft“ (Lösch 2012, S. 4), so formuliert es Bettina Lösch bei ihrer Analyse zum aktuellen Stand, „sind im Diskurs der politischen Bildung allerdings auf der Strecke geblieben.“ (ebd.) Für den Bedeutungsrückgang dieses, im Vergleich zur schulischen Politischen Bildung „stärker gesellschaftskritischen Anliegen“ (ebd.) der nonformalen Politischen Bildung, nennt Bettina Lösch u. a. die wissenschaftliche Dominanz der schulischen Politikdidaktik, die geringe universitäre Verankerung der nonformalen Politischen Bildung, die Verwissenschaftlichung und didaktische Spezialisierung der schulischen Politischen Bildung,

die Kritik an den interessenorientierten Konzepten der freien Träger, die mangelnde Ressourcenausstattung bzw. die Mittelkürzungen sowie Bildungskonzepte auf nationaler und europäischer Ebene, mit einem eher (arbeits-) marktorientierten, gesellschaftsstabilisierenden und affirmativen Anspruch.

Inwieweit die Analyse von Bettina Lösch, nach der die beschriebene Haltung und der Anspruch der nonformalen Bildung tatsächlich auf der Strecke geblieben ist, die Trägervielfalt und Trägerspezifika angemessen widerspiegelt, kann zu Recht in Frage gestellt werden. Richtig ist aber zugleich, dass auch in diesem Professionsfeld in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Bedeutung gruppendynamischer, psychologisierender, persönlichkeitsbildender und arbeitsmarktorientierter Angebote festzustellen ist. Als Bildungsunternehmen in einem konkurrierenden Markt haben sich auch zahlreiche Bildungsträger der Politischen Bildung, angesichts des betriebswirtschaftlichen Drucks, auf Angebotsfelder konzentriert, die eher einer unmittelbaren Verwertbarkeit in Bezug auf die Berufsbiografie oder der persönlichen Selbstentfaltung dienen. Auch wenn diese Verwertbarkeit grundsätzlich nicht im Widerspruch zu politischen Bildungsprozessen stehen muss, wird hier allzu oft der Politikbegriff bis zur Unkenntlichkeit erweitert und zentrale Begriffe und Inhalte der Politischen Bildung von ihrer politischen Dimension entkernt: so wird etwa soziales Lernen mit politischem Lernen gleichgesetzt, der Partizipationsbegriff von seiner zentralen Macht- und Herrschaftsdimension entleert, Politische Bildung durch den Begriff der Demokratiebildung ersetzt, gesellschaftskritische Bildung in Demokratiepädagogik verwandelt und interkulturelles Lernen primär als personale und nicht gesellschaftspolitische Kompetenz verstanden.

Konjunktur und Bedeutungszuwachs: Zeichen einer Trendwende?

Den bisher beschriebenen Entwicklungen stehen in den letzten Jahren andererseits die Forderung und die Praxis einer Re-Politisierung der Politischen Bildung gegenüber. Diese Forderung speist sich vor allem aus der Erkenntnis, dass die aktuellen sozialen, gesellschaftlichen, politischen und globalen Herausforderungen nur dann adäquat in der Politischen Bildung thematisiert werden können, wenn diese sich auf das bereits beschriebene Selbstverständ-

nis zurückbezieht. Die Forderung nach einer Re-Politisierung der nonformalen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wird lauter. Inwieweit diese Entwicklung wiederum den fortschreitenden Ökonomisierungsdruck aufhalten können, bleibt abzuwarten. Hier bedarf es aber eines verstärkten politischen Einspruchs, Widerstandes und Engagements der Akteurinnen und Akteure in diesem Professionsfeld. Solange der nonformalen Politischen Bildung aber weiterhin primär eine gesellschaftliche Feuerwehrfunktion zur Symptombekämpfung in Krisensituationen zugewiesen wird, ihre Wirkung in kurzfristig zu erreichenden Kennzahlen vermessen wird, die Gestaltungsspielräume der freien Träger durch Sonderprogramme eingeschränkt werden, die prekären Arbeitssituationen durch befristete Projektförderungen verewigt werden, die Spreizung der zur Verfügung stehenden Mittel im Bereich der Sonderprogramme und der Regelarbeit sich verschärft, die Steuerungsfunktion durch Politik, Verwaltung und Wirtschaft zunimmt, die finanziellen staatlichen Unterstützungen eher kurzfristige Aktivitäten und weniger die nachhaltigen Strukturen der nonformalen Politischen Bildung fördern, die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen Vorrang vor einer kritischen und emanzipatorischen Politischen Bildung hat, betriebswirtschaftliche Perspektiven bedeutsamer erscheinen als Bildungsprozesse, der Konkurrenzdruck um die vorhandenen finanziellen Mittel bewusst gefördert wird und solange wir als Akteurinnen und Akteure in diesem Feld diese Prozesse durch unsere Praxis zum Teil noch legitimieren, ist Skepsis angebracht.

Anmerkung

1 Zugriff auf die Erklärung über: <https://kurzlink.de/KMK> (letzter Zugriff: 05.06.2019)

Literatur

- Ahlheim, Kl./Mathes, H. (2005): Plädoyer für eine kritische politische Bildung. Ein Streitaufwurf. Zugriff über: <https://kurzlink.de/Streitaufwurf> [07.07.2019]
- AdB- Kommission Jugendbildung (2004): Bildung im Diskurs. Stellungnahme der Kommission Jugendbildung. Berlin.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2015): Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 50, S. 25–35.
- Lösch, B. (2012): Warum ist eine kritische politische Bildung nötig? In: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft, 9/2012.



Forum

Die Politische Bildung und das Politische

Für die POLIS haben Bettina Lösch, Tonio Oeftering, Kerstin Pohl, Sibylle Reinhardt und Alexander Wohnig das Verhältnis der Politischen Bildung zum Politischen bestimmt. Die Fragen stellte Moritz Peter Haarmann.

Was macht für Sie das Politische der Politischen Bildung aus?

Bettina Lösch: Das Politische ist für mich nicht auf einen enggefassten Politikbegriff oder gar den ‚Staat‘ im klassischen Verständnis zu re-

zu handeln, so schreibt sie. Das Politische ist aber auch durch Konflikte durchzogen, zumal in einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft, die durch Interessensgegensätze und Ungleichheitsverhältnisse bestimmt ist. In der Politischen Bildung kommt es für mich darauf an, diese Konflikte und die gegenwärtige Krisenhaftigkeit der Gesellschaft zu verstehen, aber auch politische Errungenschaften sowie die Kämpfe wertzuschätzen, die diese Errungenschaften hervorgebracht haben. Das Politische in der Politischen Bildung liegt für mich außerdem darin, mit anderen gemeinsam darüber nachzudenken, wie gesellschaftliche und politische Verhältnisse emanzipatorisch (weiter)entwickelt werden können, die Selbstbestimmung ermöglichen, Herrschaft und Ungleichheit minimieren sowie Ausbeutung, Unterdrückung und Menschenfeindlichkeit überwinden.

Tonio Oeftering: Ich orientiere mich in meiner politischen Bildungsarbeit vor allem an Hannah Arendts Begriff des Politischen. Arendt zufolge besteht das Politische im Miteinander-Sprechen und im Miteinander-Handeln der Menschen in einer von Pluralität geprägten Welt. Die politische Sphäre ist für Arendt der Ort, an dem Menschen in Freiheit ihre gemeinsame Welt gestalten. Diesem Begriff des Politischen wohnt auch eine gewisse Normativität inne, Politische Bildung sollte und kann aus meiner Sicht nicht neutral sein. Denn erstrebens- und auch verteidigungswert erscheinen demnach politische Ordnungen, welche die Pluralität und die Freiheit der Men-

schen fördern und schützen, kritisierbar werden solche Ordnungen und Ideen, bei denen dies nicht der Fall ist.

Kerstin Pohl: Politische Bildung sollte politische Mündigkeit fördern. Politisch mündige Menschen besitzen die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich in Gesellschaft und Politik zu engagieren. Politische Bildung darf das Ergebnis der Partizipation selbstverständlich nicht vorwegnehmen. Dennoch ist politische Mündigkeit nicht denkbar ohne eine Identifikation mit den grundlegenden Werten der Demokratie wie Freiheit und (Chancen-)Gleichheit. Daraus ergibt sich eine Richtung politisch mündiger Partizipation: Von politisch mündiger Partizipation kann nur gesprochen werden, wenn Menschen sich dafür einsetzen, die gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen für die Freiheit und Gleichheit aller Menschen im globalen Maßstab zu verbessern. Indem Politische Bildung anstrebt, die politische Mündigkeit aller ihrer Adressatinnen und Adressaten zu fördern, befähigt und ermutigt sie auch diejenigen zur Partizipation, deren Stimme gegenwärtig wenig Gehör findet. Die Partizipation der von der Politischen Bildung in ihrer Mündigkeit unterstützten Menschen kann Politik und Gesellschaft verändern. Darin liegt das Politische der Politischen Bildung.

Sibylle Reinhardt: Das Politische der Politischen Bildung verlangt die Perspektive, dass wir alle gemeinsam über die Bedingungen unseres Zusammenlebens entscheiden. Das Politische meint die Regelung unserer Angele-



PD Dr. Bettina Lösch, Privatdozentin für Politikwissenschaft, Bildungspolitik und Politische Bildung an der Universität zu Köln.



Prof. Dr. Tonio Oeftering, Universitätsprofessor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

duzieren. Im Sinne Hannah Arendts fasse ich darunter die allgemeinen menschlichen Angelegenheiten. Das Politische ist die Freiheit

genheiten in einem demokratischen Prozess, soweit wir beschließen, dass es einer Regelung bedarf. Politische Bildung beschränkt sich also nicht auf soziales Lernen im Sinne des gemeinschaftlichen Miteinanders in der vor-politischen Welt. Sie bezieht sich gerade auch auf das Konflikthafte im gesellschaftlichen Zusammenleben, um das Politische ans Licht zu heben – und dabei kommt es nicht nur auf die Mikro- und Meso-Ebenen, sondern gerade auch auf die Makro-Ebene an. Politische Bildung beschränkt sich auch nicht auf Werte-Bildung, sondern stellt die Beziehung zur Politik her: Es geht nicht nur um individuelle Ethik (z. B. für oder gegen eine Abtreibung durch eine Person), sondern auch um normative Setzungen für alle (z. B. Strafrecht, Medizinrecht u. a.). Lebensweltorientierte Zugänge im Unterricht genügen nicht, denn aus der Lebenswelt muss in die politische Welt weiter gedacht und entschieden werden – und wieder aus der politischen Welt in die Lebenswelt zurück, damit die Konsequenzen politischer Entscheidungen greifbar werden.

Alexander Wohnig: Das Politische ist, und dabei beziehe ich mich u. a. auf Chantal Mouffe, abzugrenzen von ‚der Politik‘. ‚Die Politik‘ meint Verfahrensweisen und Institutionen, durch die das menschliche Zusammenleben organisiert wird – ein ‚klassischer‘ Lehrstoff kundeorientierter Politischer Bildung. ‚Das Politische‘ hingegen ist gekennzeichnet durch einen für menschliche Gesellschaften konstitutiven Antagonismus. In pluralistischen Demokratien gibt es immer Konflikte; Politik ist kein neutrales Terrain. Einen rationalen Konsens zu erzielen, ist in diesem Kontext unmöglich. Wir haben es hier mit einem konfliktorientierten Verständnis des Politischen zu tun, das anerkennt, dass Konflikte in einer demokratischen Gesellschaft niemals verhindert oder vollständig gelöst werden können. Der Begriff und das Phänomen ‚Konflikt‘ werden positiv verstanden, nicht negativ, wie es oftmals in Debatten und auch in der Schule der Fall ist, wo die Konfliktvermeidung scheinbar immerfort im Zentrum steht. In einer Demokratie hingegen sollte es vielmehr darum gehen Konflikte sichtbar zu machen, auszutragen und eine Form der Auseinandersetzung zu etablieren, die die andere Konfliktpartei als Gegner anerkennt, den es argumentativ zu bekämpfen und nicht als einen Feind, den es

auszulöschen gilt. Dieses politiktheoretische Verständnis macht für mich auch den Kern des Politischen in der Politischen Bildung aus.

Welche Bedeutung sollte dem Politischen bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in den Unterrichtsfächern der Politischen Bildung zukommen und über welche Instrumente verfügt die Didaktik der Politischen Bildung, um das Politische zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen?

Bettina Lösch: Das ist abhängig davon, was unter dem Politischen gefasst wird. Wird darunter staatliche Bevormundung gefasst, dann sollte Politik als Unterrichtsfach in der Schule keinen Platz haben. Das sehen ja manche europäische Nachbarländer so. Aber auch ein Schulfach Ökonomie, das einseitig durch die Interessen der wirtschaftlich Mächtigen bestimmt ist, statt einen Beitrag zur Aufklärung über die sozioökonomischen Verhältnisse zu leisten, macht die Sache nicht besser. Ich würde deshalb einen umgekehrten Weg nehmen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich das Politische selbst aneignen. Sie sollten selbst entscheiden, welche politischen Inhalte sie bewegen. Ein gelungener Lehr- Lernprozess wäre für mich, wenn die Schülerinnen und Schüler für sich selbst erkennen, wie sie politisch geprägt sind, woher ihre Meinungen kommen, wie sie ihre (politischen) Vorstellungen erweitern, revidieren und mit anderen austauschen und diskutieren, gemeinsam beratschlagen können. Die Lehrperson sollte Impulse und Anregungen setzen, denn das bedeutet Bildung: den Horizont zu erweitern (und nicht nur, Kompetenzen zu erwerben).

Eine entsprechend verstandene Politische Bildung braucht mehr entdeckende, erkundende, experimentierende Lehr- und Lernformen. Ich finde die Politikwerkstatt und viele Formen der Projektarbeit überzeugend. Meist passt der schulische Rhythmus sowie die Bewertungslogik- und Selektionsfunktion von Schule nicht zu diesen Möglichkeiten, sich das Politische neugierig und lustvoll anzueignen. Das Politische benötigt, hier bin ich wieder bei Arendt, das eingreifende Denken und Handeln.

Tonio Oeftering: Das Politische macht für mich den Kern der Politischen Bildung aus. Politische Bildung bedeutet demnach, Ler-

nende dazu zu befähigen, sich an den oben beschriebenen Prozessen des Gestaltens der gemeinsamen Welt zu beteiligen. Politische Bildung ist damit mehr als die Aneignung von Fachwissen. Sie besteht vor allem in der Befähigung zur sach- und methodengeleiteten diskursiven Auseinandersetzung über die gemeinsamen Angelegenheiten in einer von Pluralität geprägten Welt.

Zu den Instrumenten, über die Politische Bildung hierzu verfügt, gehören für mich insbesondere Methoden, die ein Kritik- und

Prof. Dr. Kerstin Pohl, Universitätsprofessorin für die Didaktik der Politischen Bildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, emeritierte Universitätsprofessorin für die Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



Jun. Prof. Dr. Alexander Wohnig, Juniorprofessor für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen.



Diskurslernen fördern (z. B. verschiedene Formen von Debatten, Insel- und Dorfgründungsszenarien). Natürlich verkörpern diese Methoden keinen Selbstzweck, denn ein Lernen im Modus des Politischen kann nicht inhaltsleer erfolgen. Diskutieren kann man schließlich nur ÜBER etwas, d. h. in der Vorbereitung und Durchführung solcher Methoden wird immer auch Wissen vermittelt. Allerdings nicht als starr vorgegebene und vermeintlich wissenschaftlich legitimierte „Fachkonzepte“, sondern als lebendiger Bestandteil eines Aneignungsprozesses von Welt und der Ausein-

andersetzung darüber, wie diese beschaffen sein soll.

Kerstin Pohl: Das Politische sollte in der Politischen Bildung zum Thema gemacht werden. Gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Fragen, die selbstverständlich Inhalte der Politischen Bildung sein müssen, sollten primär im Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen Entscheidungsbildung thematisiert werden. So sollten beispielsweise Geschlechterrollen nicht *nur* als soziale Rollen vor dem Hintergrund kultureller Praktiken und sozialer Normen thematisiert werden, sondern *auch* im Hinblick darauf, wie politisch gesetzte Rahmenbedingungen diese Rollen beeinflussen und wie sich diese Rahmenbedingungen so verändern lassen, dass Geschlechterdiskriminierung reduziert wird. Verfehlt Politische Bildung die Thematisierung von gesamtgesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, dann verfehlt sie auch einen wesentlichen Aspekt des Politischen.

Durch die Thematisierung des Politischen sollten konzeptuelles Wissen, politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz sowie die notwendigen motivationalen und volitionalen Voraussetzungen, darunter vor allem die Selbstwirksamkeits-Überzeugungen der Lernenden gefördert werden. Dies kann durch geeignete Lernsettings erreicht werden: Kurzformeln dafür sind die bekannten politikdidaktischen Prinzipien: Problem- oder konfliktorientierte didaktische Perspektiven, Handlungsorientierung sowie eine Subjektorientierung, die ausgehend von vorhandenen Konzepten, Interessen und den jeweiligen gesellschaftlichen Positionen der Lernenden darauf bedacht ist, sie in die Lage zu versetzen, sich ihrer eigenen Interessen bewusst zu werden und sich im Sinne dieser Interessen gesellschaftlich und politisch zu engagieren.

Sibylle Reinhardt: Als Instrumente der Politischen Bildung setzen die fachdidaktischen Prinzipien und Methoden beim Politischen an oder setzen ins Politische fort. So zentrieren die „Konfliktorientierung“ und die „Problemorientierung“ um – häufig aktuelle – Konflikte oder Probleme, die als politische Phänomene untersucht werden. Aber auch die „Politisch-moralische Urteilsbildung“, die in der Dilemma-Methode meist mit dem Werte-Dilemma einer Person beginnt, wech-

selt in der vierten Phase im Unterricht aus der Individual- in die Kollektiv-Perspektive mit der Frage nach der „Politisierung des Dilemmas“. Die Methode bleibt also nicht bei der Personalisierung stehen, die natürlich den Zugang der Lernenden zur politischen Reflexion erleichtert und öffnet. Alle fachdidaktischen Prinzipien und Methoden fördern die zentrale Kompetenz des Demokratie-Lernens, die Konfliktfähigkeit. Damit ist die Fähigkeit und Bereitschaft gemeint, in der Dialektik von Konflikt und Konsens zu handeln.

Alexander Wohnig: Für die Politische Bildung bedeutet das oben dargestellte Verständnis, dass gesellschaftliche, politische und ökonomische Konflikte Ausgangspunkt *und* Mittelpunkt des Lernprozesses bilden und nicht lediglich am Ende eines lernerorientierten Lehr-/Lernsettings als Beispiele herangezogen werden. Die Didaktik der Politischen Bildung kann sich dabei auf konflikt- und problemorientierte Konzeptionen beziehen – bspw. solche von Rolf Schmiederer, Hermann Giesecke oder Frank Nonnenmacher. Mithilfe solcher Konzeptionen können aktuelle, die Lernenden betreffende Konflikte subjekt- und konfliktorientiert analysiert werden. Zentral erscheint mir dabei als Lernziel die Fähigkeit, die ‚richtigen‘ Fragen zu stellen. Sollen Konflikte wirklich politisch-bildend analysiert werden, so sind immer auch die Fragen nach Macht, Herrschaft, Interessen, Ideologien, der rechtlichen Lage, Möglichkeiten der Veränderung usw. zu stellen. Die kategoriale Politische Bildung liefert für eine solche Analyse hilfreiche didaktische Vorschläge.

Laut dem dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsens soll der einzelne Schüler (bzw. die einzelne Schülerin) „in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine [bzw. ihre] eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner [bzw. ihrer] Interessen zu beeinflussen“ (vgl. Kasten „Der ‚Beutelsbacher Konsens‘ im Wortlaut“ auf S. 20). Wird diesem didaktischen Gebot Ihrer Ansicht nach in hinreichender Weise nachgekommen?

Bettina Lösch: Hans-Georg Wehling hat seinerzeit, als er den Beutelsbacher Konsens formuliert hat – der ja nie wirklich ein ge-

meinsam ausgehandelter und verabschiedeter ‚Konsens‘ war – betont, dass dieser nur Sinn mache, wenn alle drei Aspekte gleichermaßen behandelt und im Zusammenhang gedacht werden würden. Ich kann mich nicht erinnern, dass dies jemals der Fall war. Es gibt etliche Fachaufsätze, die monieren, dass der dritte Passus stets vernachlässigt wurde. Aber auch ein Blick in die Schulbücher (und Unterrichtspraxis) zeigt leider allzu häufig, dass die Urteilsbildung meist ein einfacher Meinungsaustausch ist (der nicht selten Stereotype befördert und dominante Positionen stärkt), und die Handlungskompetenz, wenn überhaupt eine Verhaltenskompetenz umfasst. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich demokratisch zu ‚verhalten‘. Mit Handeln und Operationalisierbarkeit eigener Interessen hat das wenig zu tun. Aber auch das hat die Schülerinnen und Schüler gebildet. Seit Monaten gehen sie jeden Freitag aus der Schule raus und versuchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen und glücklicherweise auch im Sinne der Menschheits- und nicht einzelner Profitinteressen zu beeinflussen. Scheinbar hat quasi das politische ‚Handlungsverbot‘ (und Verhaltensgebot) im Unterricht und in der Schule etwas bewirkt. Wie Adorno sagte, Bildung ist auch eine zum Widerstand.

Tonio Oeftering: Nein. Dies lässt sich an exemplarischen Themenfeldern zeigen. So wird bei ökonomischen Themen häufig die Perspektive ‚der Wirtschaft‘ bzw. der Arbeitgeber überbetont. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden jedoch Arbeitnehmende sein, d.h. sie werden spezifische Interessen haben, die im Unterricht häufig nicht klar aufgezeigt werden, von einem Aufzeigen der Möglichkeiten diese Interessen zu verwirklichen ganz zu schweigen. Gleiches gilt für den Bereich der Inklusion und zwar sowohl für Inklusion als Unterrichtsthema wie auch als unterrichtliche Wirklichkeit. Menschen mit Behinderung verfügen über teilweise sehr spezifische Interessen, denen aus meiner Sicht weder im öffentlichen Diskurs noch in der unterrichtlichen Wirklichkeit ausreichend Rechnung getragen wird.

Das Politische als Kern der politischen Bildung bedeutet bezogen auf den dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses dementsprechend vor allem, dass sich Lernende im Modus des Politischen ihrer eigenen Interessen gewahr werden und lernen, wie

sie diese im politischen Diskurs behaupten und verwirklichen können.

Kerstin Pohl: Ob Politische Bildung dem dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsens in hinreichender Weise nachkommt, ist eine empirische Frage, die sich nur auf Grundlage empirischer Ergebnisse solide beantworten ließe. Viele Voraussetzungen scheinen mir angesichts meiner eigenen Erfahrungen und der vereinzelt empirischen Erkenntnisse, die dazu mittlerweile vorliegen, jedoch nicht gegeben zu sein. So fehlt im überwiegenden Teil der Bundesländer und erst recht in anderen Staaten ein ausreichendes Stundenkontingent für die Politische Bildung in der Schule. Der Einsatz von Lehrkräften, die weder fachlich noch fachdidaktisch für den Unterricht in der Politischen Bildung ausgebildet sind, konterkariert die Betonung der Bedeutung Politischer Bildung in der Schule, die in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit wieder Konjunktur hat und erschwert sicher auch eine Umsetzung des dritten Beutelsbacher Grundsatzes. Zudem scheint mir bei vielen Akteurinnen und Akteuren aus Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis noch kein ausreichendes Bewusstsein dafür vorhanden zu sein, dass Politische Bildung der immer größer werdenden Ungleichheit bei der politischen Partizipation – unabhängig von den konkreten Partizipationsformen – durch eine gezielte Förderung der politischen Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler gerade auch aus denjenigen gesellschaftlichen Gruppen, die gegenwärtig unterrepräsentiert sind, entgegentreten muss.

Sibylle Reinhardt: Der dritte Grundsatz zentriert auf das Subjekt des Lernens und seine Fähigkeiten zum Sehen, Beurteilen und Handeln. Eine Diskussion vor Jahrzehnten hat mit Recht darauf aufmerksam gemacht, dass diese Betonung des Einzelnen und seiner Interessen in den Jahren nach dem II. Weltkrieg und dem Entstehen der Demokratie sinnvoll war. Denn eine pluralistische Gesellschaft war als Konzept und Realität nicht selbstverständlich, konservierende Werte wie Pflicht und Gehorsam waren noch gängig, Interessenvertretung – zum Beispiel auch von Schülerinnen und Schülern in der Schule – hatte oft den Beigeschmack von Egoismus und Destruktion. Deshalb war die Betonung der Subjekt-Rechte progressiv und notwendig.

Die Integration in das Gemeinwesen wurde dabei immer mitgedacht.

Heutzutage in einer Gesellschaft der Singularitäten ist das nicht mehr der aufregende Punkt, sondern heute müssten die Einzelnen ständig aktiv mitdenken, wie ihre Interessen mit den Interessen anderer und dem Gemeinwohl vermittelt werden können – und sei es in einem Kompromiss, der vielleicht niemanden völlig zufrieden sein lässt. Die Suche nach sich selbst ist wichtig, verfehlt aber – wenn sie isoliert bleibt – die Tatsache des Sozialen und des Politischen, dass wir nämlich alle aufeinander angewiesen sind. Dafür brauchen wir Institutionen und Reflexionen – wir brauchen gemeinsame Politische Bildung.

Alexander Wohnig: Was die schulische Politische Bildung angeht, so sieht die Lage für den ersten Teilsatz („eine politische Situation und seine [bzw. ihre] eigene Interessenlage zu analysieren“) sicherlich besser aus als für den zweiten. Dass Lernende aus dem Politikunterricht heraus politisch aktiv werden, ist eher ein Ausnahmefall – was nebenbei bemerkt nicht für soziales Handeln gilt, das im schulischen Kontext gefördert wird und an vielen Orten stattfindet. Neben einer vermeintlichen ‚Unverdächtigkeit‘ sozialen Engagements liegt diese Schieflage sicherlich auch an verschiedenen institutionellen Hürden, die in Schule vorhanden sind. Nimmt man den dritten Satz des Beutelsbacher Konsenses jedoch ernst, so bieten sich u. a. Kooperationen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern an. In der außerschulischen Politischen Bildung gehört die aktive politische Partizipation – und nicht nur die Befähigung dazu, etwa durch die theoretische Diskussion von Handlungsmöglichkeiten am Ende einer Unterrichtseinheit – zu dem Kern des Professionsverständnisses. Kooperationen können hier einen Raum schaffen, in dem die politischen Bildungsergebnisse auch in Handeln münden können, beispielsweise wenn nach der Analyse des politischen Konfliktes um den Bau einer Stadtbahn Infostände in der Fußgängerzone organisiert werden oder die Lernenden an einer Demonstration teilnehmen. Die Betonung der Möglichkeiten von Kooperationen soll jedoch kein Plädoyer dafür sein, politisches Handeln nur in solchen zu ermöglichen. Auch in der Schule bieten sich vielfältige Freiräume dieses anzuleiten, zu begleiten und zu reflektieren.

Stellt die Politisierung von Schule und Gesellschaft eine Aufgabe der Politischen Bildung dar?

Bettina Lösch: Nein. Schule sollte nicht politisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich, wie gesagt, das Politische selbst aneignen und die gesellschaftlichen Verhältnisse verstehen und kritisieren lernen.

Tonio Oeftering: Unbedingt! Ich halte nach wie vor am Leitziel der Mündigkeit fest, d.h. – mit Kant gesprochen – an der Befähigung der Lernenden, sich ihres Verstandes ohne die Leitung Anderer zu bedienen. Der Weg zur Mündigkeit führt für mich über Emanzipationsprozesse, wie sie bereits Kurt Gerhard Fischer beschrieben hat. Für ihn bedeutet Emanzipation, dass Lernende Abhängigkeiten, in die sie verstrickt sind, erkennen und hinterfragen und lernen, wie sie diese ggf. abbauen können.

Diese vielfältigen Abhängigkeiten sind immer in gesellschaftliche Prozesse und Teilbereiche (Elternhaus, Schule, Beruf etc.) eingebettet. Wie diese Prozesse und Bereiche und die mit Ihnen verbundenen Abhängigkeiten beschaffen sind, darüber kann politisch entschieden werden. Hier schließt sich sozusagen der Kreis, denn das Politische ist dann wieder die Arena und der Modus für emanzipative Auseinandersetzungsprozesse, in der und in dem um die Ordnungen der Freiheit und der Pluralität im Arendtschen Sinne gerungen wird und an deren Ende die Mündigkeit der Lernenden stehen kann.

Kerstin Pohl: Eine Politisierung von Schule und Gesellschaft ergibt sich automatisch, wenn Lernende jeden Geschlechts, aus jeder sozialen Schicht und mit jedem kulturellen und religiösen Hintergrund sich ihrer eigenen Interessen bewusst werden und sich im Sinne dieser Interessen engagieren. Dann würden automatisch zahlreiche Probleme in der Verfassungsrealität in den Blick geraten und der Veränderungsdruck auf Politik und Gesellschaft würde zunehmen. Eine Politisierung im Sinne einer vorgegebenen Weltanschauung kann dagegen nicht – und das ist für mich die zentrale Erkenntnis aus der Diskussion in den 1970er Jahren, die den Beutelsbacher Konsens hervorgebracht hat – Ziel einer Politischen Bildung in der Demokratie sein.

Sibylle Reinhardt: Politisierung im Sinne der Fähigkeit zum politischen Handeln ist eine Aufgabe der Politischen Bildung. Politische Bildung wendet sich an Individuen, die das Recht haben, politisch zu handeln oder auch nicht. In Zeiten politischer Repression kann das Nicht-Handeln sogar ein dezidiert politischer Akt sein. Eine umfassende Politisierung von Institutionen und Gesellschaft erinnert mich allerdings an eine totale Indienstrafe von Menschen und Gesellschaft, wie sie das NS-Regime angestrebt hat. Alle Lebensbereiche wurden möglichst infiltriert mit (einseitigen) politischen Botschaften, damit Menschen nur eine geringe Chance hatten, sich dem zu entziehen. Das will ich nicht. Und ganz simpel für die Gegenwart gesagt: nichts überspannen, keine Allmachtsphantasien bitte. Unsere Arbeit ist wichtig und – so vermute ich – erfolgreich. Politische Bildung in und durch Schule gelingt, wenn das Politische am Zusammenleben deutlich wird.

Alexander Wohnig: Anknüpfend an das vorher gesagte: Ja! So kann Politische Bildung durch die gezielte Anleitung, Begleitung und Reflexion politischen Engagements nicht nur selbst politisch(er) werden, sondern auch zu einer Politisierung von Schule und Gesellschaft beitragen. Diese kann dann eine Folge Politischer Bildung sein – etwa wenn Lernende befähigt werden, in aktuellen Konflikten ihre Position zu erkennen und sich zu engagieren. Meiner Ansicht nach ist es v. a. Aufgabe Politischer Bildung, Bildungs- und Lerngegenstände sowie -anlässe zu politisieren. Dies kann etwa im Kontext der weit verbreiteten Sozialpraktika oder Service-Learning Angebote an Schulen geschehen. Hier sollte Politische Bildung konfliktorientiert intervenieren, beispielsweise indem nach den politischen Ursachen für die Förderungen von sozialem Engagement, zu dem Lernende auch in der Schule immer wieder aktiviert werden, gefragt wird; oder indem politische Konflikte, die an Engagementorten (z.B. Lebensmitteltafeln) sichtbar werden (um Armut, um die Verteilung von Gütern und Leistungen usw.), kritisch analysiert werden (etwa über die Frage: Sind Lebensmitteltafeln eine geeignete Unterstützung für den Sozialstaat? oder: Kann Armut durch das Engagement der Tafeln bekämpft werden?).

Der „Beutelsbacher Konsens“ im Wortlaut

Als jenseits aller Kontroversen innerhalb der Politischen Bildung weithin akzeptiert gilt der ‚Beutelsbacher Konsens‘ – das zentrale Ergebnis einer fachdidaktischen Tagung, die im Herbst 1976 im baden-württembergischen Weinstadt-Beutelsbach stattfand.

Hans-Georg Wehling, der als Vertreter der gastgebenden Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg die Ergebnisse der Tagung dokumentierte, hielt als Übereinkunft aller Beteiligten die nachfolgenden Grundprinzipien Politischer Bildung fest. Die viel (aber häufig selektiv) zitierte fachdidaktische Übereinkunft erweist sich auch als ein Konsens über die Relevanz des Politischen innerhalb der Politischen Bildung. Dass sich das ‚Forum kritische politische Bildung‘ 2015 zur ‚Frankfurter Erklärung‘ veranlasst sah, hat viel mit der Verkürzung des ‚Beutelsbacher Konsens‘ auf ein vermeintliches Neutralitätsgebot zu tun (MPH):

„Unwidersprochen scheinen mir drei Grundprinzipien Politischer Bildung zu sein:

1. **Überwältigungsverbot.** Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination ist aber unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
2. **[Kontroversitätsgebot.]** Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung, verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.
3. **[Schülerorientierung.]** 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. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich – etwa gegen Herman [sic!] Giesecke und Rolf Schmiederer – erhobene Vorwurf einer ‚Rückkehr zur Formalität‘, um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht.

Die drei vorgenannten Grundprinzipien eines möglichen Minimalkonsenses in der Politischen Bildung haben sowohl für die *Stundentafeln* (wenn wir einmal nur die Folgerungen für die Schule betrachten) wie auch für die *methodische Gestaltung* des Unterrichts Folgen: Mindestens zwei Stunden pro Woche müßten dem Politikunterricht durchgängig in der Sekundarstufe I und II zur Verfügung stehen (wobei die Berücksichtigung der Politik im Rahmen des Sachunterrichts in der Grundschule hier unerörtert bleiben soll). In methodischer Hinsicht folgt daraus, daß Selbstständigkeit und Eigenarbeit des Schülers Vorrang haben müssen vor Formen des Belehrens.“

H-G. Wehling (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: S. Schiele/H. Schneider (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der Politischen Bildung. Stuttgart, S. 173 – 183, hier: S. 179f. (gekürzt um Endnotenverweise, erweitert um die Benennung des zweiten und dritten Grundsatzes, Hervorhebungen im Original).



Didaktische Werkstatt

Steve Kenner

Politische Bildung mit dem Zukunftsforum: selbstbestimmt, nachhaltig, politisch!

Der mit dieser POLIS-Ausgabe aufgeworfenen Frage, ob und ggf. inwiefern die Allgemeinbildung und ihre Institutionen entpolitisiert und ökonomisiert werden, begegnet die Didaktische Werkstatt mit einem Ausblick auf die Möglichkeiten, entsprechenden Tendenzen etwas entgegenzusetzen. Vorgestellt wird das „Zukunftsforum CHANGE!“, das Schülerinnen und Schüler des Berliner Beethoven Gymnasiums gemeinsam mit ihrem Lehrer Philip Elsen etabliert haben:

Im Jahr 2014 gründete der Politiklehrer Elsen mit interessierten Schülerinnen und Schülern zunächst eine Arbeitsgemeinschaft als Ergänzung zum gesellschaftspolitischen Unterrichtsangebot. Das Ziel war nicht eine Erweiterung des klassischen Unterrichtsspektrums oder gar ein nachbereitender Unterricht, sondern vielmehr eine Erweiterung sozialwissenschaftlicher Horizonte sowie das Ermöglichen des eigenständigen, pädagogisch begleiteten politischen Handelns.

Im dritten Jahr der AG entwickelten die Schülerinnen und Schüler politische Aktionen, die auch über die Grenzen der eigenen Schule bekannt wurden. Sie befassten sich beispielsweise intensiv mit Fragen sozialer Ungleichheit, besuchte die Berliner Tafel und konzipierten eine informative Ausstellung zu dem Thema an ihrer Schule. Informationen beschaffen und teilen reichte den Schü-

lerinnen und Schülern aber nicht aus. Sie entschieden sich dafür, mit einer politischen Aktion auf die ungleichen Startbedingungen für Menschen aufmerksam zu machen. Angelehnt an das „Race of unequal opportunities“ (Rennen der ungleichen Chancen) aus den USA, wollten sie die Gesellschaft auf Kinderarmut in Deutschland und die damit verbundene Chancenungleichheit bzw. die in Deutschland immer noch schwache Durchlässigkeit des Bildungswesens aufmerksam zu machen. In einem von ihnen geplanten und produzierten Video visualisierten sie dies auf eindrucksvolle Weise. Der Clip1 wurde allein auf Youtube bis heute mehr als 11.000 Mal angesehen. Mit dieser Aktion gewannen sie den Schülerwettbewerb der Bundeszentrale für Politische Bildung und erhielten die Auszeichnung #AktiveSchüler_innen des Landesverbandes Berlin der DVPB.

Standen zu Beginn der Arbeitsgemeinschaft noch die Teilnahme an politischen und ökonomischen Schulwettbewerben im Fokus, so hat sich daraus heute die eigenständige Veranstaltungsreihe „Zukunftsforum Change! – für die Changemaker von morgen“ entwickelt. Dabei bauten die Schülerinnen und Schüler über die Jahre auch vielfältige Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern auf.

Steve Kenner ist Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie und Mitglied der Geschäftsführung des Center for Inclusive Citizenship (beides Leibniz Universität Hannover).



Mittlerweile wurde die Arbeitsgemeinschaft institutionalisiert und aus einer AG entwickelte sich ein fakultativer Zusatzkurs. Schwerpunkt ist dabei die Aufarbeitung aktueller gesellschaftspolitischer und wirtschaftspolitische Regulationsfragen, die sich an den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen bzw. dem „Weltaktionsplan Bildung für Nach-



© Simon Eichmann

In Workshops und Arbeitsgruppen sind Kinder und Jugendlichen verschiedenen Alters aktiv.

haltige Entwicklung (BNE) orientieren. Der Kurs hat damit einen festen Platz in der Stundentafel und findet wöchentlich 90 Minuten statt. Im Zusatzkurs wird den Schülerinnen und Schülern Freiraum gegeben, um sich in kleinen Gruppen mit den selbstgewählten, aktuellen gesellschaftspolitischen und ökonomischen Fragestellungen kreativ, kritisch und eigenverantwortlich auseinanderzusetzen und diese in Form des Zukunftsforums aufzugreifen.

Im Jahr 2018 widmeten sich die Schülerinnen und Schüler dem Thema „Arbeitswelt 4.0“. Im Fokus standen dabei die Fragen, wie sich zukünftig die Arbeitswelt verändern würde, wie sich Arbeit und Leben in der digitalisierten Welt vereinbaren lassen und welche Kompetenzen bei junge Menschen verstärkt gefördert werden müssen. In diesem Jahr stellte der Zusatzkurs zusam-



© Simon Eichmann

200 Schülerinnen und Schüler von 35 unterschiedlichen Berliner Schulen beim diesjährigen Zukunftsforum.

men mit dem Bezirksschülerausschuss (BSA) Steglitz-Zehlendorf das Zukunftsforum unter das Motto „Nachhaltigkeit“. Knapp 200 Schülerinnen und Schüler aus ganz Berlin kamen zusammen, um über Klimawandel und Nachhaltigkeit zu diskutieren.

Zu Gast waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Politikerinnen und Politiker, aber auch Vertreterinnen und Vertreter der Zivilgesellschaft. In Podiumsdiskussionen, Vorträgen, Workshops und Ideenwerkstätten haben die Schülerinnen und Schüler nicht nur den Status Quo analysiert, sondern auch konkrete Handlungsoptionen diskutiert. Auch das mediale Interesse war groß. Der ARD-Sender RBB berichtete ausführlich über das Zukunftsforum, das maßgeblich von den Schülerinnen und Schülern des Zusatzkurses und des BSA organisiert wurde.²

Für die POLIS berichtet Philip Elsen über seine Erfahrungen als Lehrkraft dieser aktiven Schülerinnen und Schüler. Die Fragen stellte Steve Kenner.

In dieser Ausgabe der POLIS gehen alle Beiträge der Frage nach, inwiefern von einer Entpolitisierung und / oder einer Ökonomisierung von Bildungsprozessen ausgegangen werden kann. Wie beurteilen Sie diese Fragestellung aus der schulischen Praxis heraus?

Wilhelm von Humboldt definierte Bildung als die „Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ kann. Danach ist Bildung also mehr als die reine Aneignung von Wissen, reine Institutionenkunde oder der Fokus auf „Employability“. Es geht um Persönlichkeitsbildung und die bestmögliche Potentialentfaltung der Schülerinnen und Schüler. Sicherlich ist Berufsfähigkeit wichtig, ersetzt aber nicht die vorrangig für alle Fragestellungen inhaltliche und nötige Klärung, um was es im Bildungsbereich bzw. darauf aufbauend in der Politischen Bildung eigentlich gehen sollte. Gemeint ist nämlich vor allem auch Persönlichkeitsbildung. Und genau das scheint mir im Bildungsbereich und im schulischen Alltag nicht mehr so genau klar zu sein. Was soll denn eigentlich die kulturelle Leitidee von (Politischer) Bildung im 21. Jahrhundert sein und v.a. wie soll die konkret im den Schulalltag umgesetzt werden. Dieser Frage kann man sich nicht widmen, ohne auch die Frage danach zu stellen, wie politisch die Politische Bildung sein sollte. Die damit einhergehende Verunsicherung zeigt sich in einer teilweise zu beobachtenden Überforderung und Unzufriedenheit im Kollegium, bei den Eltern, bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Politikerinnen und Politikern. Oftmals fehlen jeder Optimismus und jede positive Vorstellungskraft darüber, wie denn eine nachhaltige Zukunft und ein lebenswertes Leben in einer sich stark verändernden Welt aussehen könnten. Es fehlt an Orientierung darüber, wie wir unseren beispiellosen zivilisatorischen Standard, mit dem nicht der materielle Überfluss gemeint ist, sondern gerade auch immaterielle Güter wie Freiheit, Sicherheit, Recht und Versorgung erhalten und modernisieren können.

Alle spüren doch mehr oder weniger die erheblichen und in den verschiedensten

Bereichen gleichzeitig stattfindenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungs- und Transformationsprozesse, die doch schon jetzt auch einen rasend schnellen Lebens- und Wertewandel bedeuten. Wilhelm Heitmeyer beschrieb diese Entwicklung mal als den Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft.

Stellt demnach die Politisierung der Schülerinnen und Schüler in dieser Konfliktgesellschaft eine grundsätzliche Aufgabe der Schule und der Politischen Bildung dar?

Ja. Absolut! Demokratisches Bewusstsein muss Tag für Tag erlernt werden und da führt an der Aufwertung Politischer Bildung an Schulen kein Weg vorbei. Wir erleben doch gerade wie Digitalisierung und Globalisierung Wirtschaft und Gesellschaft umpflügen. Der Klimawandel bedroht unsere Zivilisation. Und noch nie waren so viele Menschen auf der Flucht. Autoritärer Nationalismus und Rechtspopulismus sind im Aufwind. Diese Umbrüche verunsichern. Der gesellschaftliche Zusammenhalt beginnt zu bröckeln. Und da Schule nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern sich meines Erachtens stärker als bisher auf die möglichen Herausforderungen und besonders auf die Chancen einer sich dramatisch veränderten Welt im 21. Jahrhundert ein- und umstellen muss, muss Schule auch ein Stück weit politischer werden. Politische, gesellschaftliche und ökonomische Mündigkeit sind wichtiger denn je und dürfen nicht auf oberflächliches Wissen reduziert werden. Hier sind auch „Haltungen“ gefragt und so geht es im Unterricht auch immer um die Vermittlung von Werten.

Zudem führt uns der berechtigte Protest der Schülerinnen und Schüler bei den „Fridays for Future“-Demonstrationen nicht nur den bevorstehenden „Burn-out“ unseres Planeten vor Augen, wie die IPCC-Berichte Jahr für Jahr belegen, sondern uns droht die Zeit auszugehen. Zeit, die wir brauchen, um die ökologische Wende auf demokratisch-reformerischem Wege zu schaffen. Es geht also um nichts Geringeres als darum die Werte der Aufklärung, auf deren Grundlage unsere Demokratie und Gesellschaftsord-

nung stehen, zu verteidigen, indem wir sie auch vermitteln. Das gelingt nur, wenn ökonomische, politische und gesellschaftliche Herausforderungen verbunden behandelt werden und nicht als Widerspruch und voneinander abgegrenzte Lernbereiche angesehen werden.

Möchten Sie durch das Format Zukunftsforum an ihrer Schule demnach auch zu einer Politisierung Ihrer Schülerinnen und Schüler beitragen?

Es geht im Zukunftsforum um die Verantwortungsübernahme für sich selbst, die Mitmenschen und unsere Umwelt. Dafür braucht es ganz entscheidend Urteils- und Handlungskompetenz und das Bewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern, dass man sich auch in Zeiten komplexer und globaler Herausforderungen als positiver und konstruktiver „Change-Maker“ verstehen kann, der entscheidungs- und widerstandsfähig ist. Hannah Arendt schrieb dazu: „Jemand, der weiß, dass er widersprechen kann, weiß auch, dass er gewissermaßen zustimmt, wenn er nicht widerspricht“. Es geht zusätzlich darum, einen Raum zu schaffen, in dem die Potentiale und Talente junger Menschen mit Kreativität und Begeisterung entdeckt und entfaltet werden. Entscheidend ist dabei immer die Perspektive der Schülerinnen und Schüler und die Frage darüber, was das Leben und die Welt tatsächlich lebenswert und nachhaltig macht bzw. was es zu bewahren gilt. Dazu muss sich die Schule der Zukunft viel stärker mit anderen Schulen und anderen außerschulischen Institutionen vernetzen.

Wie kann das gelingen?

Ich höre oft den Satz, dass die Schülerinnen und Schüler unsere Zukunft wären und da wir in Deutschland auch keine anderen Rohstoffe hätten, unsere wichtigste Ressource sind, die wir frühestmöglich auch politisch und ökonomisch fördern müssten. Man bräuchte da mal schnell eine richtige Bildungsoffensive, wo die Schulen „Deutschlands Kathedralen“ würden und man die aktuellen und zukünftigen Entwicklungen stärker berücksichtigen sollte. Dann nicken auch immer Alle mit den Köpfen und man



Philip Elsen ist Lehrer für Politik, Geschichte und Sport und derzeit kommissarischer Fachleiter Politik am Beethoven-Gymnasium Berlin. Er studierte an der Deutschen Sporthochschule in Köln, an der University of Sydney und an der Freien Universität Berlin am Otto-Suhr Institut. Das zweite Staatsexamen legte Elsen am Apostel-Gymnasium Köln Lindenthal ab. Er arbeitet seit 2013 als Lehrer in Berlin. Bereits zweimal gewann er mit seinen Schülerinnen und Schülern den bundesweiten Schülerwettbewerb der Bundeszentrale für Politische Bildung.

klopft mir als Lehrer auf die Schulter und wünscht mir viel Glück. Leider führt diese Erkenntnis jedoch meines Erachtens noch nicht ausreichend genug dazu, dass die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern und übrigens auch von Lehrkräften, ausreichend in entsprechenden neuen Formaten, in der gesellschaftlichen Debatte und manchmal in der Schule selbst berücksichtigt werden. Das Paradoxe ist zudem, dass im persönlichen Gespräch eigentlich alle erkennen, dass unser Lebensstil, unser Konsumverhalten und unser Wirtschaftssystem nicht nachhaltig sind und wir dringend grundlegend etwas ändern müssten. Es geht also darum, herauszufinden, wie man Haltung und Handlung zusammenbringen kann.

Deshalb habe ich einfach nach dem Motto: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“ gehandelt. Meine Schülerinnen und Schüler und ich haben einen - wie wir es nennen „Think & Do-Tank“ / Zusatzkurs an unserer Schule gegründet. Daraus entstand dann das „Zukunfts-Forum: CHANGE – für eine nachhaltige Zukunft“. Unser Ziel ist, dass wir mindestens einmal jährlich schulübergreifende (analoge und digitale) Zukunfts-Foren veranstalten, die sich thematisch an den 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) der Vereinten Nationen orientieren.

Angefangen haben Sie mit ihren Schülerinnen und Schülern in Form einer AG. Dabei sind schon – wie hier einleitend beschrieben – tolle Projekte entstanden. Wie ist es gelungen diese „Politik-AG“ als Kurs zu institutionalisieren?

Hier ist Überzeugungsarbeit und Vertrauen wichtig. Ich glaube, dass man auch im Kollegium und bei der Schulleitung erstmals für

seine Ideen und Vorhaben werben sollte. Zudem sollte man ein klares Konzept haben, was transparent darstellt, welche Ziele man wann und wie erreichen möchte und warum dieses wichtig und dringend ist. Im Zentrum muss dabei immer ganz klar ersichtlich die Perspektive der Schülerinnen und Schüler stehen.



© Simon Eichmann

Schülerinnen und Schüler arbeiten aktiv, in kleinen Gruppen und wählen sich Themen und Methoden selbst aus.

Gleichzeitig bedarf es meines Erachtens einer Schulleitung und einer positiven Schulkultur an der eigene Schule, die einem das nötige Vertrauen entgegen bringt und Raum lässt, neue Formate und Vorhaben auch umzusetzen. Dieses sollte in Absprache mit den Kolleginnen und Kollegen geschehen. Ich habe das Glück, dass mir dieses Vertrauen im Beethoven-Gymnasium gegeben wird. Dieses ist von entscheidender Bedeutung, denn nur wer sich sicher fühlt, kann man auch innovativ sein. Ich denke, dass mögliche Freiräume an jeder Schule vorhanden sind, um Neues und Innovatives auszuprobieren.

Die zwei bis heute realisierten Zukunftsforen sind oben bereits beschrieben. Die Ergebnisse sind eindrucksvoll. Das bedarf sicher eines großen Einsatzes der Schülerinnen und Schüler. Wie gelingt es Schülerinnen und Schülern so zu motivieren?

Meine Schülerinnen und Schüler sind motiviert. Sie brauchen vor allem Freiraum, um ihre Motivation zu bündeln und in diese tollen Aktionen münden zu lassen. Man muss selber als Lehrkraft für ein Thema „brennen“ und diese Begeisterung vermitteln. Ergänzend dazu glaube ich, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie als unverwechselbare Individuen wahrgenommen und wertgeschätzt werden, Lust zum Engagement bekommen. Wichtig ist also Wertschätzung und Freiraum. Meine Schülerinnen und Schüler nutzen den Raum den wir ihnen lassen.

Wie wählen Sie die Vorgehensweise und die Themen für das jährliche Zukunftsforum aus?

Bei den Zukunfts-Foren soll Schule u. a. mit den Möglichkeiten der Neuen Medien und der Kooperation mit anderen Schulen und außerschulischen Partnerinnen und Partnern neu- und ergänzend gedacht werden. Hierbei werden (außerschulische) Räume der Begegnung geschaffen. Dabei wollen wir verstärkt Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Stadtteilen und Milieus, aus der City oder aus dem Umland, zusammenbringen. Also nicht mehr jede Schule für sich in der eigenen „Bubble“, sondern gemeinsam und mit spannenden und hochkarätigen Exper-

teninnen und Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Kultur. Dabei tauschen wir uns aus, lernen uns kennen, fragen mutig nach, diskutieren und urteilen offen und differenziert. Dabei sollen auch mögliche Vorurteile untereinander abgebaut werden.

Wöchentlich beschäftigen wir uns zudem im Zusatzkurs mit den Themen. Z. B. Europa, Digitalisierung und die sich dadurch wandelnde Gesellschaft oder der Klimawandel. Wir versuchen dabei einen Blick auf die Zukunft zu erhaschen und fragen, wie wir in Zukunft gut und nachhaltig wirtschaften können. Was uns eint, ist das gemeinsame Interesse, Zukunft neu und positiv zu denken und zu gestalten. Das Zitat von Albert Einstein zeige ich immer am Beginn der Stunde: „Die gewaltigen Probleme unserer Zeit können nicht mit der selben Denkart gelöst werden, welche jene Probleme hervorgebracht hat.“ Die konkreten Themen für die Zukunftswerkstatt sowie deren Umsetzung mit Podiumsdiskussionen, Workshops und verschiedenen Aktionen entwickeln dann die Jugendlichen selbstständig.

Beim letzten Zukunftsforum waren mehr knapp 200 Schülerinnen und Schüler aus ganz unterschiedlichen Altersgruppen anwesend. Wie kann so ein Forum dabei allen gerecht werden?

Genau an dieser nötigen Differenzierung gilt es für mich als Lehrkraft mit meinem Change-Team zu arbeiten. Die knapp 200 Schülerinnen und Schüler des letzten Zukunftsforums kamen von 35 unterschiedlichen Berliner Schulen unterschiedlichster Schulformen. Dabei hatten wir 16 verschiedenen Workshops und andere Formate, um auf die heterogene Teilnehmendengruppe einzugehen. Das Feedback war zwar insgesamt positiv. Aber hier gilt es beim nächsten Mal besser zu werden und vor allem die Schülerinnen und Schüler besser altersgemäß einzuteilen und inhaltlich besser vorzubereiten.

Das Zukunftsforum ist ein Erfolg. Gibt es trotzdem auch Schattenseiten? Was sind Fallstricke, über die Sie oder Ihre Schülerinnen und Schüler schon gestolpert sind und was haben Sie daraus gelernt?

Das Scheitern zwischendurch gehört immer ein Stück weit dazu. Auch das ist eine

© Simon Eichmann



Plakat für das Zukunftsforum zum Thema Nachhaltigkeit im Januar 2019

Lernerfahrung. Man darf dabei auch nicht vergessen, dass wir das im schulischen Rahmen machen – und dieser ist oftmals von vielen formalen und strukturellen Zwängen geprägt. Außerdem leisten die Schülerinnen und Schüler und ich einen großen Teil der Arbeit in unserer Freizeit. Man sollte sich deshalb immer vor Augen halten, dass allein der Prozess auch Teil des Ziels ist. Daran wächst man. Wichtig ist, dass man aus Fehlern lernt und die Ruhe bewahrt, wenn es mal stressig ist.

Homepage des Zukunftsforums: <https://zukunftsforum-beethoven.jimdo.com/>

Anmerkungen

- 1 <https://www.youtube.com/watch?v=QnjTMq-qCePE> [letzter Zugriff: 20.05.2019]
- 2 https://www.youtube.com/watch?time_continue=171&v=ET662AKyNiw [letzter Zugriff: 20.05.2019]



Die Aula ist zum Auftaktplenum und der Podiumsdiskussion bis auf den letzten Platz gefüllt.

© Simon Eichmann



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Politische Bildung auf den Prüfstand: Plädoyer für einen neuen Umgang mit dem Rechtsradikalismus

von Matthias Quent

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung, so wurde mir gesagt, wurde als Reaktion auf die rechtsradikalen Umtriebe der 1960er-Jahre in Westdeutschland gegründet. Damals stand die NPD kurz vor dem Einzug in den Deutschen Bundestag. Wie reagiert die politische Bildung auf die neue, viel drastischere Situation? Bei den Bundestagswahlen 2017 zog mit der AfD eine Rechtsaußen-Partei mit 12,6 Prozent der Wähler*innenstimmen in den Deutschen Bundestag ein. Heißt das, die politische Bildung hat versagt?

Wie sonst ist das Erstarken von radikalen und populistischen Bewegungen und Parteien in allen Landesteilen, aber mit besonderer Intensität in Ostdeutschland, zu erklären? Schließlich wurde die politische Bildung nach 1945 als ein Instrument der Reeducation der Deutschen etabliert, um sie von den Nazi-ideen zu befreien und ein Revival rechtsextremistischer Strömungen zu verhindern. Denn so viel wusste man damals: Eine „Stunde Null“ gab es in den Köpfen vieler Deutscher nicht. Bis heute haben sich antisemitisches, autoritäres und rassistisches Denken fortgesetzt. In und hinter der AfD wird dieses Denken nun parteipolitisch repräsentiert.

In den alten Bundesländern ist – nicht zuletzt durch die längere Tradition politischer

Bildung – die Festigung einer liberalen demokratischen Kultur besser gelungen als in den neuen. Doch mit dem Einzug der immer weiter nach rechts außen gedrifteten AfD in die Landesparlamente und in den deutschen Bundestag, mit der Rückkehr von Verschwörungstheorien, gruppenbezogenem Hass und der offensichtlichen Unkenntnis über politische Zusammenhänge, die sich in den Kommentarspalten sozialer Netzwerke, bei Reichs- und anderen Problembürgern offenbaren, stellt sich die Frage nach den Ursachen und damit nach den Defiziten der Zuständigen – nicht nur in der Politik, sondern auch in der politischen Bildung. Das Aufbegehren von rechts außen stellt auch die Frage nach den gesellschaftlichen, familiären, psychologischen und institutionellen Gelingensbedingungen für demokratische Entwicklungen und danach, warum trotz des größten Wissensschatzes der Geschichte, auf das wir heute zurückgreifen können, die Entwicklung von Resilienz in relevanten Teilen der Bevölkerung gescheitert ist.

Wenn man davon ausgeht, dass politische Bildung nicht in jedem Fall zur Vorbeugung beiträgt (sonst hätten wir es nur mit politisch ungebildeten Rechtsaußen zu tun, was leider nicht der Fall ist), aber doch in bedeut-



© Sio Motion

Dr. Matthias Quent ist Soziologe und Direktor des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) in Jena.

samen Maße insgesamt wirkungsvoll ist, ist einerseits zu mutmaßen, dass die politische Bildung besonders für rechtsradikales Denken anfällige Zielgruppen – namentlich Mittelstands-Männer im Alter über 35 Jahren, Menschen in Mittelstädten und in ländlichen

Regionen schlecht erreicht bzw. erreicht hat. Denn diese wählen besonders häufig AfD.

Andererseits ist denkbar, dass nicht alle vermittelten Bildungsinhalte geeignet sind, um die Entstehung von Rechtsradikalismus zu verhindern. Die radikale Rechte mobilisiert insbesondere mit Rückschlägen gegen Veränderungen in der Folge umfassender Liberalisierungs-, Globalisierungs- und Modernisierungsprozessen. Nimmt man jüngere Studien über das Erstarken rechter, nationalistischer und populistischer Bewegungen in Europa und darüber hinaus ernst, dann haben wir es vor allem mit dem Rückschlag einst kulturell vorherrschender Milieus zu tun, die ihre undemokratischen Privilegien im Zuge der „stillen Revolution“ (Ronald Inglehardt) postmaterieller Werte gefährdet sehen. Denn daraus speist sich der Rechtsradikalismus – damals wie heute: aus der ständigen Behauptung und Wahrnehmung einer äußeren Bedrohung und der Selbstinszenierung als Widerstandsbewegung gegen den angeblichen Niedergang der vermeintlich höherwertigen Zivilisation im Zuge demokratischer Liberalisierungsprozesse. Die wahrgenommene Kränkung von autoritären, nationalistischen, rassistischen, sexistischen und chauvinistischen Ansprüchen durch feministische Emanzipationsbewegungen, Geschlechtergerechtigkeit, offene Grenzen, Kosmopolitismus und gestiegene Sensibilität für Diskriminierungen verschiedener Art lassen dem Ressentiment freien Lauf. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, dass viele Menschen in zentralen Aspekten des schleichenden Wertewandels nicht ausreichend mitgenommen wurden – ihnen nicht lebensweltnah erklärt wurde, warum und wieso Veränderungen verlaufen. Die folgenden, miteinander verwobenen Dimensionen der Reaktion von rechts außen stehen dabei im Vordergrund und drohen – je nach gesellschaftspolitischer Großwetterlage – weiter an Bedeutung zu gewinnen:¹

- Rassismus
- Nationalismus
- Autoritarismus
- Antifeminismus
- Anti-Genderismus
- Der Rückschlag gegen die Aufklärung
- Der paradoxe ökonomische Rückschlag zwischen Neoliberalismus (in der West-

AfD) und National-Sozialismus (im Höcke-Flügel)

- Der anti-ökologische Rückschlag

Gerade in diesen Bereichen konnten in den vergangenen Jahrzehnten emanzipatorische Fortschritte erzielt werden – nicht zuletzt durch politische Bildungsarbeit. Doch wie präsent sind diese Entwicklungen für breite Bevölkerungsteile? Flächendeckend darüber aufzuklären, was die Hintergründe der Entscheidung für die Einführung des dritten Geschlechtes „divers“ im Persönlichkeitsrecht oder die Spuren des Kolonialismus und damit die rassistischen Prägungen unserer Kultur zu thematisieren – das sind konkrete Aufgaben für die politische Bildung, um möglichst viele Menschen für die Herausforderungen des Zusammenlebens in einer vielfältigen Einwanderungsgesellschaft zu sensibilisieren. Dabei gilt es zu vermitteln, dass Antidiskriminierungsmaßnahmen vielen Menschen Leid ersparen können, ohne andere zu bedrohen. Dafür sollten auch migrantische Selbstorganisationen und andere Minderheiten stärker berücksichtigt und eingebunden werden. Aktuelle Formen und die sozialen Mechanismen von Rassismus, Antisemitismus und Nationalismus kommen in Lehrplänen und in außerschulischen Angeboten zu kurz, obwohl Studien wie die „Deutschen Zustände“ oder Mitte- bzw. Autoritarismusstudien aus Bielefeld und Leipzig das rechtsradikale Potenzial in der Bevölkerung aufzeigen, welches auch nach 1945 nie verschwunden war.

Noch immer verweisen Medien und auch politische Bildner*innen häufig auf die Verfassungsschutzbehörden - trotz der verbreiteten Binse, dass der Inlandsgeheimdienst tendenziell „auf dem rechten Auge blind“ ist, trotz seiner problematischen Rolle beim Aufbau rechtsradikaler Strukturen – wie der NPD und dem Thüringer Heimatschutz, aus dem der NSU hervorging – und trotz der instrumentellen Nutzung der Autorität intransparenten Geheimwissens. Dass die Behörden bis heute nicht als Frühwarnsystem taugen, zeigen auch die rechten Töne des früheren Geheimdienstchef Hans-Georg Maaßen, der wohl die AfD lange vor einer Überprüfung schützte. Erst im Juli 2019 bewies die Einstufung der seit 2013 aktiven „Identitären Bewegung“ durch das Bundesamt für Verfassungsschutz als rechtsextremistisch, dass die Behörde kein

Frühwarnsystem, sondern ein Spätzünder ist. Denn nicht nur Fachexperten, auch der österreichische Verfassungsschutz hat diese Einschätzung bereits seit 2014 vorgenommen. Die „Identitären“ stehen beispielhaft dafür, wie die radikale Rechte ihre Begriffe und Konzepte, ihr Auftreten und ihre Medienarbeit formal modernisiert und auf den Stand der Zeit gebracht hat. Bewusst vermeidet es die „Neue Rechte“ mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht zu werden. Doch in Wirklichkeit verschwimmen die Grenzen und die Vordenker der „Neuen Rechten“ waren und sind Antisemiten, Antidemokraten und Faschisten, die dem Nationalsozialismus den Weg bereiteten. Traditionelle politische Bildungsarbeit läuft vor diesem Hintergrund Gefahr der Neuen Rechten in die Falle zu tappen und den Rechtsradikalismus zu historisieren und damit die Kontinuitäten zwischen gestern und heute zu kappen. Zwar kann die Bedeutung breit aufgestellter historischer Bildungs- und Gedenkstättenarbeit nicht hoch genug eingeschätzt werden, aber demgegenüber wurde die Erforschung und Thematisierung aktueller, modernisierter Formen des Rechtsradikalismus einigen wenigen Fachjournalist*innen, Expert*innen und Aktivist*innen überlassen.

Bestehende Analysedefizite verweisen auch auf Leerstellen der Forschung, in der die Aktualität des Rechtsradikalismus – bis auf wenige Ausnahmen – bestenfalls konjunkturrell bearbeitet wird. Rassismus, Rechtsradikalismus und vorurteilsgeleitete Gewalt sind tendenziell Schmutzthemen, für die in akademischen Strukturen kaum Platz ist. Bis heute gibt es zwar verdiente Forschungsschwerpunkte, die sich seit langem mit diesen Fragen beschäftigen – etwa an der Hochschule Düsseldorf, der Uni Bielefeld und der Uni Potsdam – doch die Einrichtung von dedizierten Lehrstühlen für die Erforschung des Rechtsradikalismus bleibt überfällig.

Ein weiterer, derzeit beliebter Antwortversuch zum Erstarken von Rechtsaußen-Akteuren heißt: Es mag politisch-historisches Wissen da sein, aber es fehlt an innerer Haltung, die aus sich heraus in der Lage ist, menschenrechtsfeindliche Positionen zu erkennen, ihnen zu begegnen und diese abzuwehren. Der Druck von rechts außen erfordert Haltung, auch da, wo der Druck auf die politische Bildung steigt: Rechtsradi-

kale sitzen nun in Aufsichtsgremien und die Vermeidung von (notwendigen) Konflikten führt in Schulen, Hochschulen, Gremien und Ministerien bereits jetzt zu einer spürbaren Normalisierung von Rechtsaußen-Positionen. Auch politische Bildner*innen und Beamte ziehen sich zurück auf ein falsch verstandenes Neutralitätsgebot. Schon die Ankündigung des Internetprangers der AfD für angeblich oder tatsächlich AfD-kritische (also: demokratisch-wehrhafte) Lehrer*innen sorgte für erhebliche Verunsicherung. Und wo blieb der Protest aus der politischen Bildung, als die Sächsische AfD-Fraktion im Mai 2019 ein Gesetzesvorschlag in den Landtag einbrachte, mit dem sie – ganz ihren autoritären Vorbildern in Ungarn und Russland folgend

– politische Bildung verbieten möchte, sobald sie nicht von den Parteien selbst kommt? Der Gesetzesentwurf wurde in den zuständigen Ausschuss verwiesen – ein Vorgeschmack darauf, was noch kommen wird.

Mit großer Wucht greift die radikale Rechte derzeit die Grundfesten der liberalen Demokratie an: Mit Angstmake und Rassismus in den Parlamenten, mit Gewalt und Terror auf den Straßen, mit Lügen und Einschüchterungen im Netz und mit strategischem Weitblick im Kampf um die Hegemonie von rechts außen. Es ist höchste Zeit, Ihr Wiedererstarken ernst zu nehmen und langfristige Gegenstrategien zu entwickeln. Dafür besitzt die politische Bildung eine besondere Verantwortung. Ebenso nötig sind grund-

sätzliche politische Maßnahmen zur Unterstützung der Gegenkräfte. Brandenburg hat bereits 2013 gezeigt, wie es gehen kann, und das Land und seine Bediensteten mit einer zusätzlichen Verfassungsklausel zum Einsatz gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit verpflichtet – und damit auch der politischen Bildung den Rücken gestärkt. Ein gutes Vorbild für andere Bundesländer.

Anmerkung

- 1 Vgl. dazu ausführlich: Quent, Matthias (2019): Deutschland rechts außen. Wie die Rechten nach der Macht greifen und wie wir sie stoppen können. Piper: München.

BERICHTE

Mecklenburg-Vorpommern

Klimawandel und Nachhaltigkeit – (k)ein Thema im Rahmenplan Sozialkunde?

Bereits Mitte der 70er Jahre führte Wolfgang Hilligen in seiner Publikation „Zur Didaktik des politischen Unterrichts“ Umweltzerstörung und Massenproduktion als zwei der fünf bedeutendsten Herausforderungen¹ der Gesellschaft auf und beschrieb sie als wesentliche Problembereiche bzw. Kriterien der Inhaltsauswahl im Politikunterricht. Den subjektiven Bezug zu den Problemen stellte die schwedische Schülerin, Greta Thunberg, mit ihrem „Skolstrejk för klimatet“ her, indem sie auf die Folgen des Klimawandels und die unzureichenden Maßnahmen dagegen aufmerksam machte. Ihrem Beispiel folgend, gehen seit 2018 jeden Freitag, an den s. g. „Fridays For Future“, Schülerinnen und Schüler weltweit auf die Straße, um zum Handeln gegen Klimawandel aufzurufen. Verantwortlich für die Umsetzung von Maßnahmen sind alle Bereiche – von Politik über Wirtschaft bis zur Gesellschaft und jedem Einzelnen in seiner Rolle als Verbraucher. Auch die Bildungspolitik sollte ihren Beitrag leisten indem das globale Problem „Klimawandel und Nachhaltigkeit“ als eigenständiger Themenbereich im Unterricht verpflichtend verankert wird. Auf diesem Weg sollen Zusammenhänge zwischen (mehr oder weniger klimaneutraler und nachhaltiger) Produktionsweise, Lebensweise und Klimawandel tiefgründiger betrachtet und Handlungsoptionen für die Umsetzung im Alltag kennengelernt und diskutiert werden. In einigen Bundesländern erfolgt eine verstärkte außerschulische Förderung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), jedoch hat der

Klimawandel bzw. die nachhaltige Entwicklung offensichtlich noch nicht das nötige Gewicht, um bundesweit Einzug in die Rahmenpläne auch des Fachs Sozialkunde/Politik/Gesellschaftskunde zu finden. Die Digitalisierung in den Schulen ist dagegen in allen Bundesländern Chefsache und wird mit höchster Priorität fächerübergreifend in die Rahmenpläne eingefügt bzw. in eigens dafür entwickelte Rahmenpläne umgesetzt. (in M-V Rahmenplan „Digitale Kompetenzen“², 2018) Hat das Thema Digitalisierung für die Zukunft unserer Gesellschaft einen höheren Stellenwert als das Klima, das alle Gesellschaften und jedes Gesellschaftsmitglied sehr direkt betrifft und folgenreich betreffen wird?

In Mecklenburg-Vorpommern wurde der Rahmenplan Sozialkunde für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe 2019 überarbeitet. In der Anhörungsfassung des Rahmenplans Sozialkunde³ wird der Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Abschnitt „Querschnittsthemen und Aufgabengebiete des Schulgesetzes“ zwar genannt, im Gegensatz zu den darauffolgend ausführlich beschriebenen Querschnittsthemen („Bildung in der digitalen Welt“, „Interkulturelle Bildung“ bzw. „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“)³ aus nicht nachvollziehbaren Gründen vernachlässigt. Man vermisst in dem neu überarbeiteten Rahmenplan Sozialkunde einen eigenständigen Themenschwerpunkt „Klimawandel und nachhaltige Gesellschaft“.

Inzwischen hat das Bundesumweltministerium für die unterschiedlichen Bildungsstufen Materialien mit Methoden, entsprechenden Anleitungen, Grafiken, Kopiervorlagen und Linklisten zum „Klimaschutzplan 2050“⁴ online gestellt. Auch der Bildungsserver des Landes Mecklenburg-Vorpommern bietet fächerübergreifend Informationen über Unterrichtsthemen und außerschulische Bildungsangebote im Bereich BNE⁵, jedoch werden diese Angebote im Sozialkundeunterricht selten oder kaum genutzt. Die Aufnahme eines eigenständigen Moduls „Klimawandel

und nachhaltige Gesellschaft“ und die gleichzeitige Reduktion anderer Themen im Rahmenplan, könnte die Umsetzung des bedeutsamen Themenbereichs in den Unterricht erleichtern. Indem dem o. g. Problem die Relevanz, die es in der Gesellschaft tatsächlich hat, in den Rahmenplänen zugesprochen werden würde, könnten die Forderungen der Schülerschaft in den „Fridays for Future“ – Demos in die Planung umgesetzt werden. (siehe „DW: Schüler in Berlin wollen Klimawandel im Lehrplan haben“⁶) Dadurch würden die Lernenden auch die Bestätigung bekommen, dass sich politische Beteiligung und aktives Handeln auszahlt, im Sinne, dass die Debatte zum Unterrichtsgegenstand wird!

Dr. Manuela Meyerfeldt,
Fachdidaktikerin Uni Rostock
und Mitglied der DVBP

Anmerkungen:

- 1 Wolfgang Hilligen: „Zur Didaktik des politischen Unterrichts“, 1985, S. 33
- 2 Rahmenplan Digitale Kompetenzen: <https://www.bildung-mv.de/lehrer/medienbildung/rahmenplan-digitale-kompetenzen/>
- 3 Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Sozialkunde M-V – Anhörungsfassung: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjRhbHo5eviAhVHYIAKHdYIASMQFjACegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fservice.mvnet.de%2F_php%2Fdownload.php%3Fdatei_id%3D1612621&usg=AOvVaw0yw_OeV-Glyj0MCs-Zl4FgO
- 4 Bildungsmaterialien zum Klimaschutzplan 2050 der Bundesregierung (Bundesumweltministerium): <http://www.bildungsent.de/klimaschutzplan/>
- 5 Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: Bildung für nachhaltige Entwicklung: <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/>
- 6 DW: Schüler in Berlin wollen Klimawandel im Lehrplan haben: <https://www.dw.com/de/sch%3C%3Bcler-in-berlin-wollen-klimawandel-im-lehrplan-haben/a-47311746>

Berlin

DVPB zeichnet zum dritten Mal politisch aktive Schülerinnen und Schüler aus



© Anja Höppner

Am 18. Juni 2019 wurde zum dritten Mal der Preis #aktiveSchülerInnen des Landesverbandes Berlin der DVPB unter der Schirmherrschaft der Bildungssektorin Sandra Scheeres (SPD) an Schülerinnen und Schüler, die sich in der schulischen oder außerschulischen politischen Bildung engagieren, verliehen. Das Motto der diesjährigen Auszeichnung war: „Aktiv für barrierefreie Teilhabe und Chancengleichheit“.

Vorgeschlagen werden konnten die Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften, Sozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen, aber auch von ihren Mitschüler*innen.

Verliehen wurde in diesem Jahr ein Haupt- und zwei Sonderpreise. Die Jury, die aus Mitgliedern der DVPB Berlin bestand, wählte die Gruppe „Queer it up“ der Evangelischen Schule Berlin Zentrum für den Hauptpreis aus. Sie hat sich das Ziel gesetzt das Thema sexuelle Vielfalt an Schulen sichtbar zu machen, sodass sexuelle Identität an ihrer Schule frei und ohne Angst vor Diskriminierung gelebt werden kann.

Den ersten Sonderpreis gewann die Klasse 5ic der Comenius-Schule, die sich durch eine Spendenaktion für die Chancengleichheit von Kindern aus anderen Ländern eingesetzt hat. Das Geld, welches durch den Verkauf von Muffins sowie dem Sammeln von Pfandflaschen an der Schule gesammelt wurde, wurde an Unicef übergeben.

Auch die Schüler*innen der August-Sander-Schule sammelten mit dem Verkauf von selbsthergestellten mikroplastikfreien Produkten Geld für eine Umweltorganisation. Mit ihrem Engagement für das Thema Nachhaltigkeit haben die Schüler*innen den zweiten Sonderpreis gewonnen.

Annamarie Jordan

Rheinland-Pfalz

Sutor-Preisverleihung an Prof. Ulrich Sarcinelli am 12. Juni 2019

Am 12. Juni fand die Verleihung des dritten „Bernhard-Sutor-Preises für besondere Verdienste um die Politische Bildung in Rheinland-Pfalz“ im Festsaal des Hambacher Schlosses (Neustadt a.d. Weinstraße) statt. Neben Mitgliedern des Landesverbandes waren Vertreter aus Politik, Wissenschaft, Medien, Kultur und Kirche anwesend. Der Preis wird gemeinsam mit der Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz und mit Unterstützung des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Bildung an natürliche oder juristische Personen vergeben, die sich in besonderem Maße um die Politische Bildung im Bundesland verdient gemacht haben.

Dritter Preisträger ist nach dem Namensgeber Prof. em. Dr. Bernhard Sutor (2015) und Prof. Hans Buchheim (2016) der Landauer Politikwissenschaftler Prof. em. Dr. Ulrich Sarcinelli, der neben seiner wissenschaftlichen Laufbahn in verschiedenen Funktionen der Bildungs- und Hochschullandschaft in Rheinland-Pfalz sehr aktiv und auch lange Zeit Mitglied in der rheinland-pfälzischen DVPB war. Mit der Auszeichnung wird das langjährige berufliche und private Engagement des Politikwissenschaftlers auf Landesebene gewürdigt.

Stefan Fölker,
stellvertretender Landesvorsitzender



© Joshua Hausen, DVPB Rheinland-Pfalz

v.l.n.r.: Josef Schreiber, Bernhard Kukatzki, Ullrich Sarcinelli, Heiko Stahl, Stefan Fölker, Michael Sauer

TERMINE

Weitergehende Informationen
finden Sie auf den Hompages der
Landesverbände.

Oktober 2019

30.10.2019

Nordrhein-Westfalen

Landesforum „Nachhaltigkeit – und wie?“

Ruhr-Universität Bochum

November 2019

07.11.2019

Thüringen

Politiklehrtag zum Thema „Wandel und Zukunft der Parteiensysteme in Europa“

Carl-Zeiss-Straße 3, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Thüringen

Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung

In kleiner aber interessierter Runde fanden sich gut 30 Politische Bildner, Lehrer, Studierende und Schüler am 7. Mai 2019 zu den Jenaer Gesprächen zur Politischen Bildung an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena zusammen.

Im Mittelpunkt der zweistündigen Veranstaltung stand die Frage: Welchen Beitrag Politik für das gute Leben leistet – oder inwiefern die Frage nach dem guten Leben Privatangelegenheit sei?

Nach der Begrüßung durch den Hausherrn und Vorstandsmitglied Prof. Dr. Michael May, gab Toralf Schenk einen Abriss zur Aktualität der Frage nach dem „guten Leben“.

Demnach fragen die meisten Menschen nach dem „guten Leben“, weil sie sich von einem „guten Leben“ Zufriedenheit und Glück versprechen.

Während das „gute Leben“ eine Angelegenheit der Reflexion und des bewusst gestalteten Lebensvollzugs darstellt, ist das sich einstellende „Glück“ nicht direkt planbar, sondern Resultat und Begleiterscheinung guten Lebens. Mit der Rede vom „guten Leben“ erfolgt zudem eine klare Abgrenzung vom schnellen, machbaren, käuflichen oder angeblich einfach erlernbaren Glück, wie es im Zuge der gegenwärtigen Ökonomisierung und Kommerzialisierung des Glücks von der Werbeindustrie und simplifizierenden psychologischen Programmen verheißen wird.

Welcher Zusammenhang zwischen „gutem Leben“ und Politik besteht, erörterte Dr. Frithjof Reinhardt in seinem gut einstündigen mitreißenden und leidenschaftlichen Vortrag.

Dr. Reinhardt ist Begründer und zugleich Leiter des Instituts für Philosophie und Kulturgeschichte, das seinen Sitz in Bad Berka (Thüringen) hat. In Leipzig studierte er Geschichte und Philosophie und promovierte zur Philosophie Hegels.

Seit 1991 arbeitet er als Referent für die Landeszentrale für politische Bildung und das ThILLM und regt durch seine Arbeit immer wieder zu aktuellen Fragen der Nachhaltigkeit, Wertedebatte, Glücksforschung und eben auch zum „gutem Leben“ an.

Reinhardt verwies eingangs in seinem Vortrag, dass sich die Frage nach dem „gutem Leben“ auch unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg stellte. Die Suche nach einer besseren Welt äußerte sich u.a. in der Entwicklung des Bauhauses, der Vegetarier- und Jugendbewegung, der Reformpädagogik oder auch Freikörperkultur.

In den Mittelpunkt seiner Ausführungen rückte er den Zusammenhang zwischen ökonomisch und ökologischen Krisen und der Frage nach dem guten Leben. Er konstatierte, da es uns gegenwärtig so gut wie noch nie ging, wonach es schwierig sei Utopien zu begründen, die nach gutem Leben fragen. Somit liegt das Hauptproblem s.E. im Ökonomismus, da die ökonomische Wachstumsfrage als solche nie in Frage gestellt wird und das, obwohl auf einem begrenzten Planeten kein unbegrenztes Wachstum möglich ist. Am Ende eröffnete Reinhardt vier Zukunftsszenarien, mit denen er zugleich das Publikum zur Diskussion einlud. Angeregt und interessiert nahmen die Gäste



© Landesverband

Toralf Schenk im Gespräch mit Dr. Frithjof Reinhardt

dieses Angebot an und verabschiedeten sich mit dem Wunsch nach einer Weiterführung dieses Themas.

Toralf Schenk
(2. Landesvorsitzender der DVVPB Thüringen)

Landesverband verlieh zum 10. Mal in Folge den Abiturpreis

Am 11. Juni 2019 verlieh der Landesverband im Thüringer Landtag den Abiturpreis. In diesem Jahr lobte die Jury vier Preisträger aus.

Den ersten Preis erhielt Georg Fedorov von der Thüringer Gemeinschaftsschule Jenaplan aus Weimar. Der zweite Preis ging an Jennifer Fischer vom Johann-Gottfried-Seume-Gymnasium aus Vacha. Den dritten Preis teilen sich Janine Zeitz vom Gymnasium Georgianum aus Hildburghausen und Alexandra Krüger von der IGS „Grete Unrein“ in Jena.

An der Feierstunde nahmen über 40 Gäste teil unter ihnen die Landtagspräsidentin Birgit Dietzel, der Direktor des ThILLM, Dr. Andreas Jantowski, sowie der Präsident der Thüringer Landeszentrale für politische Bildung, Franz-Josef Schlichting. Sie würdigten in kurzen Ansprachen die Leistungen der Preisträger und stellten die große Bedeutung ihres Engagements für die Gesellschaft heraus.

„Der Thüringer Abiturpreis zählt zu den wichtigsten Auszeichnungen für unsere Schülerinnen und Schüler. Er ist ein Gradmesser unserer hohen Bildungsqualität und steht für Spitzenleistungen.“ erklärte die Landtagspräsidentin.

Der Vorstand des Landesverbandes der DVVPB Thüringen wählte in einer geheimen Jursitzung Anfang Mai unter den zahlreichen Bewerbungen aus ganz Thüringen die Preisträger aus und begründete die Auswahl in den Laudationes. Am Tag der Preisverleihung wurden alle Bewerber eingeladen, um die Spannung der Prämierung zu steigern. Zunächst erhielten alle Nominierten einen Buchpreis und eine Urkunde als Anerkennung für die geleistete Arbeit. Unter allen Bewerber überzeugte die Jury letztlich dennoch die Arbeit und die Leistungen von vier Schülerinnen und Schülern besonders.

Georg Fedorov aus Weimar überzeugte die Jury durch seine herausragenden Leistungen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und seine umfangreichen ehrenamtlichen Aktivitäten. Dies hob der Landesvorsitzende der DVVPB, Anselm Cypionka, in seiner Begründung hervor. Demnach überzeugte der Preisträger v.a. durch sein enormes Engagement in der parteipolitischen Arbeit, seinen Einsatz in der Schülermitwirkung und die politisch und gesellschaftswissenschaftliche Bildungsarbeit in Schule und Parteigremien im besonderem Maße.

Im Beisein von Eltern, Lehrern, Schülern und Mitarbeitern des Landtags überreichte die Landtagspräsidentin die Buch- und Sachpreise, die neben der einjährigen kostenlosen Mitgliedschaft im Landesverband ausgelobt worden waren. Musikalisch umrahmt wurde die Preisverleihungen von Hans-Nepomuk Regel von der IGS „Grete Unrein“ aus Jena.

Toralf Schenk
(2. Landesvorsitzender der DVVPB Thüringen)



Sozialkundelehrerin Gesine Herrmann; 1. Preisträger Georg Fedorov; Landtagspräsidentin Birgit Dietzel; Schwester und Vater des Preisträgers (v.l.)

Niedersachsen

Gespräch des Landesvorstandes mit der Referatsleiterin Politische Bildung, Frau Claudia Schanz, im Kultusministerium über das Projekt „Demokratisch gestalten“ des Ministeriums

Am 18. Juni fand die letzte Vorstandssitzung vor den Sommerferien im Kultusministerium statt. Frau Claudia Schanz, Leiterin des Dezernats 23, berichtete über die Initiative des Ministeriums „Demokratisch gestalten“. Gerhard Himmelmann verwies in der Diskussion auf die Notwendigkeit, dass ein differenzierter und gestaffelter Demokratiebegriff zu vermitteln sei. Demokratiebildung in seiner vielfältigen Form unterscheide zwischen den demokratischen Umgangsformen im Hinblick auf die Demokratie als Lebensform und den Mechanismen der pluralistischen Interessenkoordination im Hinblick auf die Demokratie als Gesellschaftsform sowie den Demokratieprinzipien die Ausgestaltung der Demokratie als Herrschaftsform.

In einer schriftlichen Stellungnahme machte der Vorstand deutlich, dass vor dem Hintergrund des so gefassten Demokratiebegriffs affine Themenbereiche bearbeitet werden können, die aber immer in Bezug auf diesen Demokratiebegriff stehen müssten. Die Themenbereiche „Menschen-/Kinderrechte, Sustainability, Mobility etc.“ sollten/dürften nicht als isolierte Problemfelder erscheinen. Eine „Fraktionierung“ des Demokratiebegriffs müsse vermieden werden. Sie stehe im Kontrast zu seinem begrifflichen Inhalt. Der Orientierungsrahmen der KMK für den Lernbereich Globale Entwicklung sollte eingebunden werden.

Der Vorstand halte es für dringend erforderlich, dass an der Konzeption und der Umsetzung des Projektes die im Land Niedersachsen bestehenden Professuren für Politische Bildung eingebunden werden. Bei der Umsetzung sollten auch alle relevanten außerschulischen Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie die der Landesverwaltung nachgeordneten Einrichtungen der politischen Bildung einbezogen werden (u.a. für Bildung zuständige Stellen der Ministerien, Gedenkstätten, Landtagsverwaltung etc.). Das Projekt sollte, um seine Wirksamkeit zu erhöhen, auch als Qualitätskriterium einer guten Schule die ‚demokratischer Schulentwicklung‘ in der Evaluation der Schulinspektion verankert werden.

Henrik Peitsch
Landesgeschäftsführer

DVPB International Nordrhein-Westfalen

Japanischer Bildungsforscher zu Gast in Duisburg

Nach einem einjährigen Studienaufenthalt an der Universität Freiburg in Politikwissenschaft hat Yoshitaka Terada die (bundesrepublikanische) politische Bildung nicht mehr losgelassen. Seine Dissertation zu Fragen der Friedenserziehung der 90er-Jahre in Deutschland hatte neben der wissenschaftlichen Qualifizierung den positiven „Nebeneffekt“, dass er ein ausgezeichneter Kenner der Geschichte der politischen Bildung sowie Projekte, etwa „Juniorwahl“, geworden ist.

Japanische Gesellschaft versus deutsche Gesellschaft

Aktuell forscht er zu allgemeinen Fragen, Problemlagen und Desiderata Politischer Bildung in der japanischen Gesellschaft – auch im Vergleich zu Deutschland. Dieses Forschungsvorhaben ist auf drei Jahre angelegt und wird vom japanischen Kultusministerium finanziert und beinhaltet auch Forschungsaufenthalte in Deutschland. Bei der Suche nach entsprechenden „Kooperationspartnern für die politische Bildungspraxis“ führten die schon bestehenden Kontakte zu Helmut A. Bieber vom Landesvorstand der dvpb-nw e.V.

2019 kam es bisher zu zwei Aufenthalten mit unterschiedlichen Schwerpunkten: zivilgesellschaftliche und verbandliche Organisationen politischer Bildung und ihre Arbeit sowie Hospitationen in verschiedenen Schulformen (GS, Sek I, Gym. Oberstufe,

BK), Schulstufen und Ausbildungsseminar. Im Vergleich zu Japan interessierten Terada besonders die unterrichtlichen Handlungsformen von Schülerinnen und Schülern, Stundentafeln, Wissensformen, Einstellungen zu Fridays For Future und politisches Engagement grundsätzlich, die (empirische) Relevanz von Kompetenzmodellen, die politische Rolle des Lehrers/der Lehrerin, Umgang mit der AFD, ...

Auch wenn die Ergebnisse einzelner Hospitationen nicht generalisiert werden können, so zeigten sie doch den Beobachtern exemplarisch die Bandbreite politischen Lernens – von systematischen Lernprozessen bis „Schön, das wir darüber gesprochen haben!“ Terada zeigt sich angenehm überrascht von den vielen selbsttätigen unterrichtlichen Aktivitäten von Schüler*innen. Dies sei doch erheblich anders als in Japan, wo seiner Meinung nach – besonders in der vergleichbaren Sekundarstufe II – die Lernenden sich eher passiv verhielten. In den vertiefenden persönlichen Gesprächen zeigten sich dann auch Strukturunterschiede der beiden Bildungssysteme, die als jeweiliger „Hintergrund“ mitzudenken seien.

Reflexionsgespräche

Die Reflexionsgespräche endeten dann häufig mit dem Satz: „Wir haben jetzt speziell über NRW gesprochen, aber es gibt ja noch 15 andere Bundesländer mit eigener Bildungshoheit!“ Der nächste Forschungsaufenthalt, für Anfang 2020 avisiert, wird in Bälle in Angriff genommen.

Als eine Art „Danke schön“ für die fachliche Unterstützung und um die weitere Zusammenarbeit nachhaltig zu etablieren, wurde Yoshitaka Terada Mitglied der dvpb-nw e.V. und damit auch Leser von POLIS.

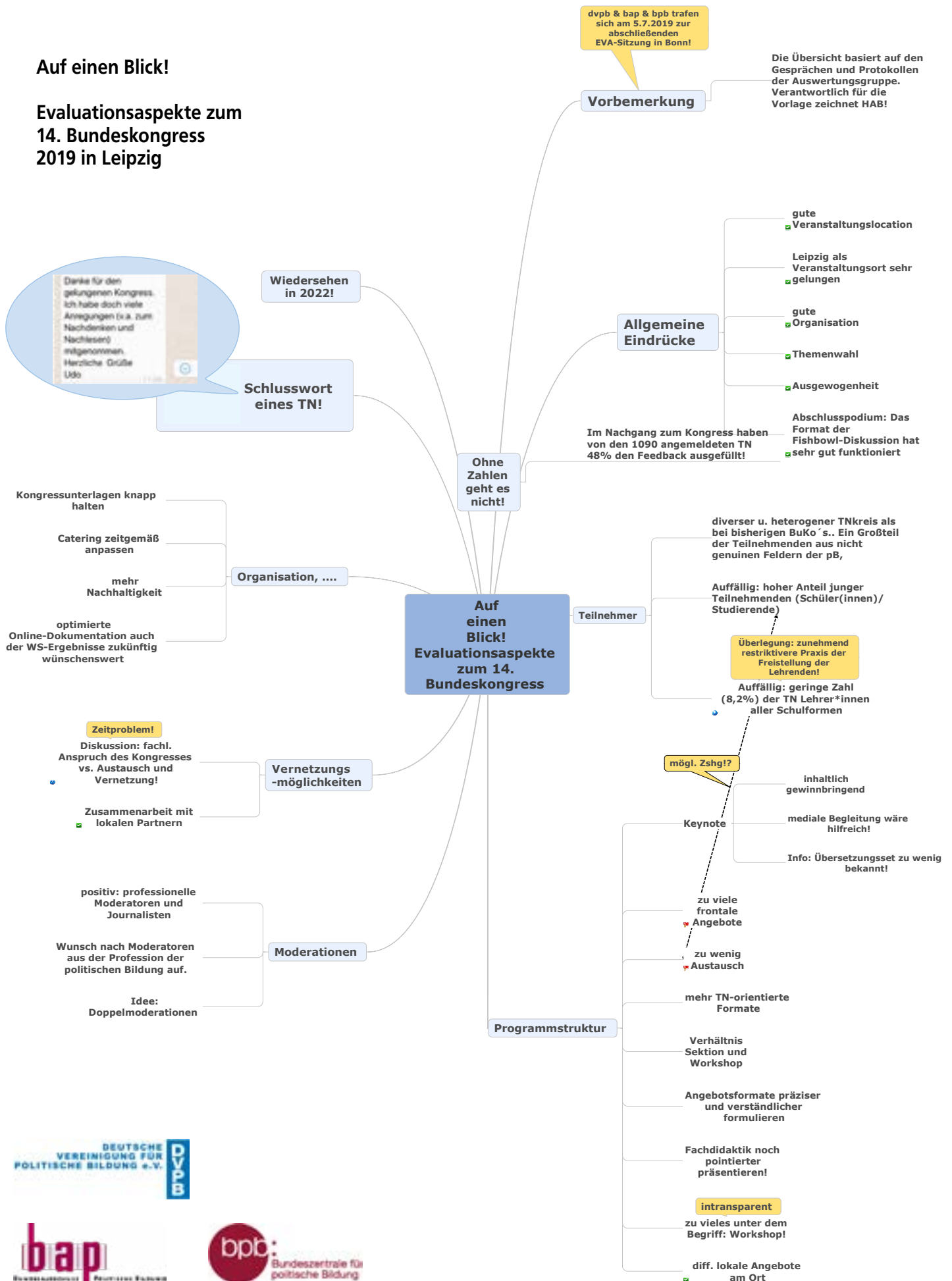
Helmut A. Bieber



Ph. D. Yoshitaka Terada, Tokyo Keizai University, Faculty of Economics

Auf einen Blick!

Evaluationsaspekte zum 14. Bundeskongress 2019 in Leipzig





Zur Bedeutung eines kritischen Bewusstseins in der Lehramtsausbildung

Petula Neuhaus: Politisches Bewusstsein im Kontext von Biographie und Gesellschaft. Eine qualitative Studie zum Kritikvermögen von Studierenden des Lehramts. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag 2019, 329 Seiten, 39,90 Euro



Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung für Neuhaus ist die These eines fehlenden Kritikvermögens heutiger Studierender. Diese These verbindet Neuhaus mit der immer wiederkehrenden Zeitdiagnose einer Entpolitisierung insbesondere junger Menschen und fokussiert letztlich auf die Beobachtung, dass Kritik auch im Rahmen universitärer Ausbildung kaum Relevanz

beigemessen werde. Neuhaus nimmt jedoch Abstand davon, diese Beobachtung prüfen zu wollen, und verweist auf die Notwendigkeit, die Auseinandersetzung einen Schritt davor anzusetzen. Nämlich bei der Frage, welche Formen und Modi von Kritik in der Wahrnehmung von Studierenden vorgefunden werden können. Neuhaus geht es maßgeblich darum, zu verstehen, wie Kritik subjektiv verstanden und ausgedeutet wird, spricht: Wie gestaltet sich das kritische Bewusstsein Studierender?



Um sich diesem Forschungsziel zu nähern, befasst sich Neuhaus zunächst theoriegeleitet damit, einen Begriff kritischen Bewusstseins zu entwickeln. Unter anderem

entnimmt Neuhaus den Arbeiten Bernfelds die Bedeutsamkeit des biografischen Kontextes in der subjektiven Bewusstseinsentwicklung. Im Anschluss

an die kritische Theorie betont sie die gesellschaftlich substanzielle Bedeutung des kritischen Bewusstseins und anknüpfend an Klafki, dass gerade ein kritisches Bewusstsein von Lehrenden relevant ist, um im Sozialisationsraum Schule in Klafkis Sinne Bildung zu ermöglichen.

Zudem arbeitet Neuhaus die Bedeutung eines kritischen Bewusstseins innerhalb der politischen Bildung auf. Hierbei stellt sie fest, dass die Bedeutung von Kritik stark davon abhängt, wie politische Bildung konzeptionell gedacht wird. So zeigt Neuhaus auf, dass Kritik der politischen Bildung im Allgemeinen weniger immanent ist, als es häufig postuliert wird. Kritik konfligiere hier mit dem Zweck demokratischer Herrschaftslegitimation und werde durch diesen in ihrem Umfang begrenzt. Hinreichender komme Kritik als Element innerhalb des Zweigs kritischer politischer Bildung zum Tragen, wobei sich Neuhaus in ihrer Betrachtung ausführlich auf die Überlegungen Negts bezieht.

Kritisches Bewusstsein liest sich bei Neuhaus schließlich als ein Vermögen, gesellschaftliche Herrschafts- und Machtverhältnisse in Frage zu stellen, was sich in unterschiedlicher Weise und Intensität ausdrücken kann. Es prägt sich abhängig von der jeweiligen Biografie und den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aus. Durch (politische) Bildung kann und sollte die Herausbildung eines kritischen Bewusstseins gefördert werden.

Gerade mit Blick auf Möglichkeiten einer gezielten Förderung ist es nun für Neuhaus von Interesse, wie sich das kritische Bewusstsein im Subjekt konstituiert. An dieser Frage setzt Neuhaus ihre empirische Untersuchung an. Nach einer ausführlichen Klärung des Forschungsstandes folgt die Darlegung des eigenen Forschungsdesigns. Neuhaus arbeitet - durch die Art der Fragestellung induziert - mit einem rein qualitativen Design. Die Datenerhebung erfolgt mittels problemzentrierter-biografischer Interviews. Ausgewertet werden diese im Sinne der reflexiven Hermeneutik über mehrere Analyseschritte: dem Herausstellen jeweils relevanter Topoi, der Rekonstruktion der Selbst-, Fremd-, und Weltverhältnisse der Interviewten sowie einer Kontextualisierung der Aussagen in den jeweiligen Entstehungszusammenhang des Interviews, in den jeweiligen institutionellen Zusammenhang und in den gesellschaftspolitischen Zusammenhang.

Neuhaus arbeitet dabei systematisch und macht ihr Vorgehen der Leserschaft transparent. Von den

als Datengrundlage geführten vierzehn Interviews wählt Neuhaus drei Fälle für die detaillierte Analyse aus. Insbesondere die Fallauswahl wird - wie nicht selten in Studien mit qualitativem Forschungsdesign - zum kritischen Punkt der Forschung. Zum Kontext der Datengrundlage ist lediglich bekannt, dass alle Interviews in Seminaren an einer westdeutschen Universität entstanden sind. Die Auswahl der drei analysierten Fälle begründet Neuhaus dann theoriegeleitet in Bezug auf den minimalen und maximalen Kontrast bei inhaltlichen und soziodemografischen Merkmalen der Fälle. Dabei spielen offensichtlich politisches Interesse, Bildungsnähe, Geschlecht und Alter eine Rolle. Hier schleicht sich der Gedanke ein, ob die Auswahl von lediglich drei Fällen nicht zu kurz greift.

Im Ergebnis liefern Neuhaus Befunde vielseitige Ansatzpunkte, an denen eine Förderung kritischen Bewusstseins ansetzen kann, sowie die Erkenntnis, dass diese stärker in die Lehrerbildung in allen Fächer integriert werden muss. Die These eines fehlenden Kritikvermögens gegenwärtiger Studierender wird damit nicht widerlegt, sondern differenziert und von einem pauschalen Vorwurf in einen fundierten Handlungsauftrag gewandelt.

Luisa Girnus

Rassismuskritik statt Verhinderungspädagogik gegen rechts

Benno Hafener/Katharina Unkelbach/Benedikt Widmaier (Hg.), Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt/M.: Wochenschau 2019, 221 Seiten, 24,90 Euro.

In der von Benedikt Widmaier 2015 initiierten Reihe „Non-Formale Politische Bildung“ ist Anfang des Jahres als Nr. 14 ein Sammelband zur Rassismuskritik erschienen, der auf eine Fachtagung der Heppheimer Akademie Haus am Maiberg zurückgeht. In der Einleitung weisen die Herausgeber - neben Akademiedirektor Widmaier und Akademiereferentin Katharina Unkelbach der Marburger Erziehungswissenschaftler Benno Hafener - darauf hin, dass „rassismuskritische politische Bildung in sich noch einmal sehr stark ausdifferenziert ist“ (14). Das zeigt sich in dem Buch an der thematischen und instituti-

onellen Fokussierung, die die rund 20 Autoren und Autorinnen, vorwiegend Theoretiker und Praktiker der pädagogischen Arbeit, mit ihren Beiträgen gewählt haben. Sie nehmen schulische oder außerschulische Kontexte in den Blick (bzw. thematisieren die hier gegebene Querschnittsaufgabe), gehen auf die Rolle sozialer oder klassischer Medien ein (so in einer Migrations-sensiblen Analyse zur TV-Reihe „Tatort“), diskutieren theoretische Klärungen von Rassismus, Rechtsextremismus oder -populismus (mit einem Rekurs zur Aufarbeitung des Kolonialismus) und widmen sich natürlich konkreten pädagogischen Fragen.

Das zeigt sich aber auch bei der inhaltlichen Orientierung und Positionierung. Was die Beiträge verbindet, ist eine gewisse Distanz zu den großen bundes- und landespolitischen Förderprogrammen gegen rechts bzw. gegen den Extremismus – Programme, die die pädagogischen Aktivitäten schlichtweg der Prävention subsumieren und in deren Rahmen sich auch zumeist die hier thematisierten Initiativen bewegen. Mit der Distanzierung soll nicht unbedingt die Frontstellung gegen den Rassismus zurückgenommen werden, es geht vielmehr um eine fragwürdige Entwicklung hin zu einer „Verhinderungspädagogik“ (13), die ihre – hauptsächlich – jugendlichen Adressaten mit einem Generalverdacht belege und so „ein negatives und defizitäres Gesellschafts- und Jugendbild“ (13) zur Leitlinie mache. Als Exekutionsorgan von Anti-Programmen – das dann auch rasch eindeutige Resultate zu liefern hat – soll sich die pädagogische Arbeit, so die Herausgeber, nicht verstehen. Die Frage, wie sie sich zu begründen habe, löst sich dann allerdings in eine Vielzahl von Aspekten auf, die sich nicht einfach auf einen Nenner bringen lassen, zudem neue Fragen aufwerfen.

Ein Problem bereitet gleich die Absetzung vom Konzept „antirassistischer“ Bildungsarbeit. Mit der Neudefinition ist angeblich ein Imperativ kritischer politischer Bildung benannt: Deren Prinzip sei „Rassismuskritik“, sie gebe die „selbstgerechte moralische Gewissheit“ des Antirassismus auf, dass man „Rassisten bekämpfen ... könne“ (11), reflektiere vielmehr den eigenen prekären Standort, der durch das Eingebundensein der Pädagogik in den problematischen gesellschaftlichen Zusammenhang gegeben sei. Nun ist gegen eine Selbstreflexion der pädagogischen Arbeit nichts einzuwenden. Selbstgerechtigkeit und Moralismus überwindet man aber nicht durch neue Etikettierungen, sondern allein dadurch, dass eine theoretische Klärung dessen vollzogen wird, was die Unvernunft – und damit Inhumanität – des Rassismus ausmacht, und so eine Aufklärungsleistung fürs Publikum erbracht wird, statt ihm mit Verbotsschildern zu kommen, was man über Ausländer, Homosexuelle, Dunkelhäutige etc. noch sagen darf.

Das „Anti“ bleibt aber auch hier erhalten. Im Beitrag von Sebastian Seng (IDA, Düsseldorf) etwa wird dessen Reichweite sogar noch erweitert: Rassismus als „gesamtesellschaftliches Phänomen“ (53) müsse auch in den „populistischen“ Varianten dingfest gemacht werden, die andere Beobachter gerne als relativ harmlose Verirrungen des demokratischen Parteienstreits oder der gängigen Mediendemokratie einstufen.

Shadi Kooroshy und Paul Mecheril (Universität Oldenburg) thematisieren die Ausbreitung von Rasse-Kategorien und fordern eine Bildungsarbeit, die Rassismus „auf den Begriff bringt“, und zwar explizit deswegen, „um die Wirksamkeit solcher Kategorien

zu mindern“, also deren Vertreter zu bekämpfen (80). Erstaunlicher Weise sehen sie sich darin durch einen übergreifenden Trend bekräftigt, der das Nationale schon seit einiger Zeit in die Krise stürze – eine Aussage, die sie angesichts von *America first* und dem Aufschwung europäischer Nationalismen mittlerweile wohl so nicht mehr vertreten würden?! Anders der Beitrag der Erziehungswissenschaftlerinnen Maria Do Mar Castro Varela und Natascha Khakpour, der einfach die Sprachkritik eines Ludwig Wittgenstein – und nicht die seines Wiener Zeitgenossen Karl Kraus – als unhintergehbaren Ausgangspunkt einer linguistischen Weltbetrachtung und einer ihr nachfolgenden Bildungsarbeit setzt, um dann an der Political Correctness zu kritisieren, dass nicht alle Menschen die „Möglichkeit haben, sich die Listen der verachtenden Wörter anzueignen“ (43). Verhinderungspädagogik würde also in diesem Fall zu viel Aufwand bedeuten? Sonst ginge sie in Ordnung? Man sieht, hier bleiben einige Fragen offen. So kann man dem Schlusswort der beiden Autorinnen nur zustimmen: „Es bleibt viel zu tun. Es muss viel getan werden. Politische Bildung bleibt dringlich“ (43).

Johannes Schillo

Wie kann Religiosität eine lebensweltliche Ressource politischer Bildung werden?

Siegfried Grillmeyer/Karl Weber (Hg.): Das Religiöse ist politisch. Plädoyer für eine religionsensible politische Bildung. Würzburg: Echter-Verlag 2019, 120 Seiten, 5,00 Euro

Dieses kleine Bändchen darf man nicht mit Glaubens-Traktätchen verwechseln, wie sie oft im Eingangsbereich von Gotteshäusern für wenig Geld angeboten werden; vielmehr handelt sich um eine ernsthafte, offene und wissenschaftlich aufgeklärte Dokumentation des Ringens von politischen Bildnern aus Einrichtungen in katholischer Trägerschaft um ein zeitgemäßes Selbstverständnis. Das von Siegfried Grillmeyer, dem Direktor der Akademie Caritas-Pirckheimer-Haus in Nürnberg, und Karl Weber, dem Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in Deutschland aus Bonn, edierte Büchlein versucht, einen Verständigungsprozess anzustoßen über das Verhältnis von Religion und politischer Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft. Also in einer Situation, die durch zunehmende Politisierung des Religiösen, durch eine fortschreitende Subjektivierung und Individualisierung des Glaubenslebens, durch eine kontinuierliche Ent-Institutionalisierung religiöser Vorstellungen und Praxen sowie durch eine gewachsene Vielfalt der Religionen gekennzeichnet werden kann.

Man nimmt das Büchlein (Format 12,5 x 17 cm) zunächst mit der skeptischen Erwartung in die Hand, ob hier nur eine neue Rechtfertigung für kirchlich getragene politische Bildung, die ja in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung eine nicht unwesentliche Rolle spielt, unternommen wird. Die neun Autorinnen und Autoren setzen sich in acht Beiträgen dann aber in einer Art multiperspektivischem Konzeptentwicklungsgespräch dafür ein, unser aller Blick auf das Verhältnis von Religion und Politik nicht auf fundamentalistische und exkludierende (= Gläu-

bige und Ungläubige gegenüberstellende) Strömungen in einigen Religionsgemeinschaften zu verengen, sondern stattdessen auf gelebte, persönliche Religiosität zu schauen, die auf der Basis menschenrechtlicher und universeller Orientierungen das Potential hat, politische Bildungsprozesse zu befruchten und anzuleiten. Das Konzept der religionssensiblen politischen Bildung löst sich hiermit explizit von einem Verständnis konfessioneller Glaubensverkündigung und Religionspädagogik.

Interreligiöser Dialog

Dem Rezensenten fällt als Beispiel für diese Grenzen überschreitende und Frieden stiftende Sicht das Statement der Sprecherin des Koordinierungsrates der Muslime in Deutschland Nurhan Soykan ein: „Gott wünscht allen Menschen Frieden, so heißt es in Sure 22, 40: ‚Und wenn Gott nicht die einen Menschen durch die anderen zurückgehalten hätte, so wären gewiss Klauen, Kirchen, Synagogen und Moscheen, in denen der Name Gottes häufig genannt wird, zerstört worden. Gott wird sicher dem beistehen, der ihm beisteht.‘ Gott will nicht, dass wir gegeneinander kämpfen oder uns an der Glaubensausübung hindern. Er will, dass wir in guten Werken wetteifern (Sure 2, 148).“ (Das Magazin zur 10. Weltversammlung von Religions for Peace, Lindau 1.8.2019, S. 5)

Die Veröffentlichung aus Nürnberg und Würzburg ist in drei Abteilungen gegliedert; zunächst geht es um Programmatik, dann um interdisziplinäre Begründungsaspekte und schließlich um erste Praxiserfahrungen religionssensibler politischer Bildung. Zunächst proklamiert Grillmeyer (S. 15–30), politische Bildung in einer katholischen Akademie verstehe sich als „Werkstatt der Demokratie“, um Menschen zu befähigen und zu ermuntern Demokratie weiterzuentwickeln. Er geht von der These aus, der Mensch sei eigenständiges Individuum und vor



allem als soziales und politisches Wesen aufzufassen und nicht als Staatsbürger, Mitglied einer Volksgemeinschaft, als Arbeitnehmer oder Verbraucher. Demokratie lernen müsse unter Einschluss der primären Sozialisation im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gestaltet werden. Christliche politische Bildung meine, im Wechsel von Handeln und Reflexion offen zu sein für den Dialog mit Andersdenkenden und in der Welt zu wirken. In diesem Gedankengang nimmt das Anliegen der Menschenrechte, die aus der Idee der Gottesebenbildlichkeit des Menschen hergeleitet werden könne, die zentrale Rolle ein. Denn gerade im öffentlichen Einsatz für andere Menschen in Not zeige sich der Auftrag Christi. Politische Gegner seien aktuell jene Populisten, die die Menschenrechte nicht allen Frauen und Männern ohne Unterschied zubilligten.

Karl Weber verdichtet anschließend diesen Ansatz in dem Begriff der Religionssensibilität, der aus den Diskursen der Elementarpädagogik und der Sozialarbeit hergeleitet ist. Die Religionsfreiheit der Bürger und die weltanschaulich-religiöse Neutralität

des säkularen Verfassungsstaates seien die beiden Säulen oder Brückenpfeiler, zwischen denen sich das angemessen verstandene Verhältnis von Religion und Politik in der Moderne aufspannen müsse; wobei Politik, Verfassung und Staat keinesfalls als wertneutral missverstanden werden dürften. Mit Belegen aus der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung geht Weber davon aus, dass religiös einerseits und fundamentalistisch andererseits nicht gleichgesetzt werden dürften. Bildung auf christlicher Grundlage sehe Religion weder in ihrer Funktion für den Staat, noch in der Funktion für die Verkündigung „letzter Dinge“; sie stelle vielmehr darauf ab, Gründe für weltanschauliche Überzeugungen zu benennen.

Die Bedeutung von Religionssensibilität

Die schmale Schrift durchzieht noch eine Unklarheit, was mit *Religionssensibilität* politischer Bildung im Kern gemeint ist. Das Verständnis oszilliert auch zwischen der Sensibilität für Religion als grundlegende Dimension politisch-gesellschaftlicher Bildungsinhalte und der Sensibilität für die religiösen Überzeugungen und Erfahrungen der Lernenden in Bildungsprozessen.

Auffällig ist dann die wiederholte Bezugnahme auf den Begriff des Philosophen Jürgen Habermas von der „postsäkularen Gesellschaft“ und seiner These, dass Protagonisten religiöser Deutungen gleichberechtigt in den verständigungsorientierten Diskurs der Gesamtgesellschaft einbezogen werden müssten (S. 27, 44, 66); womit der Annahme eines fortwährenden Trends der Verdrängung von Religion aus der Öffentlichkeit ins Individuelle und Private widersprochen wird. Erstaunlich ist auch, warum *religionssensibel* von der Autorengruppe nicht – wie im nicht-fachlichen Sprachgebrauch verbreitet – im Sinne von „feinfühlig für Religiöses“, oder „empfindsam für existenzielle Fragen“ beziehungsweise einfach „religionsbewusst“ verwendet wird.

Die Koautorin Saba-Nur Chema (S. 43–49) diskutiert das Problem des Umgangs mit religiöser Vielfalt in der Gegenwartsgesellschaft angesichts des Widerspruchs zwischen dem Verfassungspostulat der weltanschaulichen Neutralität des Staates und der faktischen Privilegierung christlicher Kirchen in Deutschland. Sie hält kontinuierliche Selbstreflexion und Diskriminierungskritik für eine wesentliche Voraussetzung der pädagogischen Förderung eines

Zusammenlebens im Geiste der Menschenrechte. Sie setzt also den Akzent eher auf die sozialpsychologische Verhaltensreflexion als auf die politische Aufklärungsarbeit.

Abschließend diskutiert Nicola Bischof (S. 101–107) erste Erfahrungswerte religionssensibler politischer Bildung als Einstieg in eine Theorie-Praxis-Reflexion. An Hand der Analyse der Forderung der AfD im bayerischen Landtagswahlkampf 2018 nach „isalmfreien Schulen“ wird klar, dass die Behandlung politischer Instrumentalisierungen religiöser Inhalte eine wesentliche Komponente in diesem Ansatz sein sollte. Aber diese Überlegungen gehen noch nicht darüber hinaus, Absichten und methodische Vorgehensweisen aufzuführen; empirisch basierte Berichte oder Erfahrungen aus tatsächlichen Lernprozessen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden noch nicht vorgelegt.

Religionssensibilität ist zurzeit nur eine wenn auch aussichtsreiche Idee, die noch weiterer Diskussion und Ausarbeitung bedarf.

Hans-Joachim von Olberg

Die nächsten Hefte

POLIS 4/2019 (22. Dezember): Religion – Politik – Politische Bildung

POLIS 1/2020 (1. April): Neue Rechte, alte Ideologie

POLIS 2/2020 (1. Juli): Die deutsche Einheit erinnern

POLIS 3/2020 (1. Oktober): Sprachbildung im Politikunterricht

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

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

Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Tonio Oeftering (www.dvpb.de)
23. Jahrgang 2019

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Moritz Peter Haarmann / Steve Kenner

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

Tolk Printing House

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2019

Anzeigen

Christiane Klär
Tel.: 069 7880772-23
christiane.klaer@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNM
© Wochenschau Verlag

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegt eine Verlagsbeilage bei.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po3_19

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

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

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com