

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2022

Schwerpunkt

Politik der
Politischen Bildung?!

Zeitung

Politische Bildung zum Krieg in der Ukraine.
Klaus Moegling im Interview mit POLIS

Fachbeiträge

Franziska Wittau/Bettina Zurstrassen
Governance-Strategien für politische Bildung –
am Beispiel von *#SowiBleibt*

Hans-Joachim von Olberg
Die Vorgeschichte der DVPB bis zu ihrer Gründung 1965

Julika Bürgin
Zur Politik der Demokratiebildung

Werner Friedrichs
Terra democratica – demokratiepolitische Kartographie.
Wie kommende Demokrat*innen orientieren?

Didaktische Werkstatt

Julius Gast
Ich weiß, dass ich nichts weiß – Eine Schüler:inneninitiative
setzt sich (erfolgreich) für Politische Bildung ein

DVPB aktuell

Bärbel Bas: Was macht gute Politische Bildung aus?



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Editorial

Politische Bildung steht immer in einem politischen Kontext. Als Bestandteil von Demokratiepoltik wird sie durch politische Strukturen und Institutionen einerseits eingerichtet, oftmals finanziert und gesteuert. Andererseits ist Politische Bildung kontrovers und in politischen Prozessen umkämpft, was sich beispielsweise in den unterschiedlichen schulischen Fachzuschnitten und Curricula zeigt. In dieser Ausgabe setzt sich POLIS mit Politik der Politischen Bildung in historischer, praktischer und theoretischer Perspektive auseinander.

Franziska Wittau und Bettina Zurstrassen analysieren den Kampf um die sozialwissenschaftliche Ausrichtung des Schulfaches in Nordrhein-Westfalen. Sie zeigen auf, welche Einflussmöglichkeiten bestehen und empfehlen die Gründung eines Dachverbandes für politische und sozialwissenschaftliche Bildung.

Eine solche Institutionalisierung beschreibt Hans-Joachim von Olberg in seinem Artikel über die Gründungsphase der DVPB. Er stellt die Entstehung als Teil der Herausbildung einer speziellen pädagogischen Profession für die Politische Bildung dar und macht diese somit als Politik der Politischen Bildung sichtbar.

Julika Bürgin fokussiert in ihrem Beitrag auf die aktuelle Politik der Demokratiebildung. In diesem Feld habe in Kernfragen die Innen- und Sicherheitspolitik die Federführung übernommen. Sie kritisiert die Veränderungen als Verschiebung politischer Bildungsarbeit mit Aufträgen zu Extremismusprävention, Neutralität und Politikdistanz.

Werner Friedrichs nimmt in seinem Beitrag die Politische Bildung nicht nur in ihrer Indienstnahme für die Gesellschaft, sondern als eigenständige Praxis in den Blick, die als Subjektivierungspraxis gedacht, in die Konstitutionsprozesse demokratischer Gesellschaften verwickelt ist.

Inwieweit Politische Bildung ein politisches Terrain ist, lässt sich gut an Julius Gasts Resümee aus der erfolgreichen Arbeit einer Schüler*inneninitiative zur Etablierung des Faches Politik in Berlin sehen. In der Didaktischen Werkstatt zeigt er Probleme, aber auch Möglichkeiten für Initiativen von Schüler*innen auf.

Wir danken allen beteiligten Autor*innen und wünschen Ihnen viel Freude und spannende Anregungen bei der Lektüre.

Dirk Lange, Patrick Bredl

POLIS

Politik der Politischen Bildung?!

Zeitung

- Politische Bildung zum Krieg in der Ukraine.
Klaus Moegling im Interview mit POLIS 4

Fachbeiträge

- Franziska Wittau/Bettina Zurstrassen*
Governance-Strategien für politische Bildung – am Beispiel von
#SowiBleibt 7
Hans-Joachim von Olberg
Die Vorgeschichte der DVPB bis zu ihrer Gründung 1965 10
Julika Bürgin
Zur Politik der Demokratiebildung 14
Werner Friedrichs
Terra democratica – demokratiepolitische Kartographie.
Wie kommende Demokrat*innen orientieren? 17

Didaktische Werkstatt

- Julius Gast in Zusammenarbeit mit weiteren Mitgliedern der Initiative*
Ich weiß, dass ich nichts weiß – Eine Schüler:inneninitiative setzte sich
(erfolgreich) für eine Stärkung der Politischen Bildung an Berliner
Schulen ein – ein Resümee 21

DVPB aktuell

- Impuls**
Bärbel Bas: Was macht gute Politische Bildung aus? 25
Nachruf: Günther C. Behrmann (1941–2022) 27
Berichte
Nordrhein-Westfalen
Lehrer*innenstrategie gegen rechte Schüler*innenäußerungen . . . 28
Neue Zeiten, neue Wege? Herausforderungen und Möglichkeiten
politisch-gesellschaftlicher Bildung 28
Rheinland-Pfalz
Israel-Palästina: Perspektiven oder Perspektivlosigkeit im Nahost-Konflikt.
Studienreise des DVPB-Landesverbandes Rheinland-Pfalz 29
Mecklenburg-Vorpommern
Digital und auf zwei Tage verteilt: Der Sozialkundetag 2022 30
Termine 30

LITERATUR

- Rezensionen 31
Vorschau/Impressum 34

* Die Redaktion stellt den Autorinnen und Autoren grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendersgerechte Schreibweise anwenden möchten.



Politische Bildung zum Krieg in der Ukraine

Klaus Moegling im Interview mit POLIS

Herr Moegling, wie kann Politische Bildung den Krieg in der Ukraine thematisieren?

Zunächst ist von den Schüler*innen auszugehen: Welche Fragen habt ihr über den Krieg in



Dr. Klaus Moegling arbeitet als apl. Professor im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel. Unter www.klaus-moegling.de stellt er Aufsätze sowie politikdidaktischen Materialen bereit.

der Ukraine? Worüber möchtet ihr zu diesem Thema sprechen und arbeiten?

Wenn die Lernenden dann, vor allem ausgehend von ihren gesammelten Fragen, im Rahmen ihrer Recherchen nach Informationen und Antworten suchen, ist darauf zu achten, dass die entdeckten Quellen durch Informationen zu ergänzen sind, die Kontroversität und Mehrperspektivität herstellen. Konkret: Es sind z.B. sowohl die Sicht der NATO auf den Ukraine-Krieg, die Sicht der ukrainischen Regierung als auch die Perspektive der russischen Regierung auf den Krieg in die Quellenanalyse aufzunehmen.

Ergänzend zur Quellenarbeit können Zeitzeugen, z.B. deutsch- oder englischsprachige ukrainische Flüchtlinge, eingeladen werden, kontroverse Chat-Verläufe in den sozialen

Medien, z.B. Facebook, gelesen und diskutiert werden, Parteienvertreter*innen mit unterschiedlichen Auffassungen, z.B. von der CDU und der Partei ‚Die Linke‘, eingeladen werden. Eine auszuwertende Podiumsdiskussion oder ein Experten-Hearing zum Ende der Unterrichtsreihe könnten noch einmal eine perspektivische Erweiterung bieten und eine selbstständige Beurteilung ermöglichen.

*Muss ich dabei politisch neutral bleiben? Was ist, wenn man sich z.B. als Politische*r Bildner*in von der aktuellen Situation selbst überfordert fühlt?*

Es ist nicht unbedingt notwendig, die eigene Meinung und die eigenen Gefühle zu dem Krieg als Politische*r Bildner*in einzubringen, aber es muss gewährleistet sein, dass die Prinzipien des Überwältigungsverbots und der Kontroversität eingehalten und Quellen, wie z.B. das Grundgesetz, und zum Völkerrecht, wie z.B. die UN-Charta, einbezogen werden. Die Lernenden sind bei einer kontroversen Quellenlage in der Lage, sich selbst ein Urteil zu bilden. Eine Meinungsäußerung des Lehrenden stört den Prozess der Urteilsbildung eher.

Lernende sollten ihre eigenen Ängste thematisieren können, z.B. die Angst vor einem Atomkrieg. Der*die Lehrende selbst sollte aber auch Argumente anbieten, die gegen z.B. das Eintreten einer nuklearen Katastrophe sprechen, wie das gemeinsame

Überlebensinteresse der involvierten Nuklearmächte. Ich würde die Schüler*innen nicht verzweifelt aus den Gesprächen entlassen, ohne auch Lösungsmöglichkeiten und Auswege aus dem Krieg erarbeiten zu lassen.

Bei allen Maßnahmen ist natürlich auch das Lernalter der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen.

Wie kontrovers können Kriege denn überhaupt diskutiert werden?

Die Unterscheidung zwischen Angriffs- und Verteidigungskriegen ist hierbei wichtig: Wer ist der Aggressor, wer ist der sich Verteidigende? Hierzu ist sicherlich auch die historische Entwicklung des Krieges in der Ukraine analytisch zu rekonstruieren. Wenn dann z.B. Lernende die Meinung vertreten, dass das russische Regime einen legitimen präventiven Angriffskrieg angesichts des Näherrückens der NATO an die russischen Grenzen führe, wird dies zur erkenntnisleitenden Diskussionsfrage erhoben, über die es zu recherchieren und zu diskutieren gilt. Wenn Schüler*innen den russischen Angriff völlig losgelöst vom historischen Kontext vorheriger internationaler Absprachen und internationaler Aufrüstung thematisieren, dann wird auch die Frage des historischen und geopolitischen Kontextes zur erkenntnisleitenden Fragestellung.

Doch über alldem steht natürlich die Ansicht, dass – auch wenn man sich ungerecht behandelt oder bedroht fühlt – ein Überfall

auf einen Nachbarstaat mit derartig verheerenden Folgen eine grobe Völkerrechtsverletzung darstellt, die es abzulehnen gilt und für die es keinerlei legitime Rechtfertigung geben kann. Dies würde ich auch als Lehrer einbringen, wenn sich keine entsprechende Haltung herausbildet.

Zentral ist auch die Problematik der Feindbildkonstruktion im Vorfeld von Kriegen, Beispiele: Reagan: „Achse des Bösen“ oder Albright: ‚Putin ist smart, aber ein wirklich böser Mensch‘, Putin: ‚Ukrainische Regierung besteht aus drogenabhängigen Terroristen und Nazis‘. Wenn man Lernenden diese Thematik näher bringt, erkennen sie in der Regel die kriegsvorbereitende Funktion einer Abwertung von Personen und Staaten im Vorfeld eines Krieges, was die Voraussetzung für eine Sensibilisierung für derartige Vorgänge gesellschaftlicher Stigmatisierung ist.

Müssen die Konzepte der Friedensbildung/-pädagogik angepasst werden?

Früher waren in der Friedenspädagogik Waffenlieferungen in Spannungsgebiete tabuisiert. Jetzt müsste man hier doch deutlicher unterscheiden zwischen aktuellen Waffenlieferungen zur Unterstützung eines angegriffenen (demokratischen) Staates, wie z. B. der Ukraine, im Vergleich etwa zu früheren Waffenlieferungen an einen angreifenden autoritären Staat, wie z. B. Saudi-Arabien im Jemen oder die Türkei im Irak.

Es bleibt weiterhin wichtig: Wie kann der Verzicht auf Gewalt international durchgesetzt werden? Wie müssen sich z. B. die Vereinten Nationen strukturell ändern, damit diese zu einem ernsthaften und wirkungsvollen friedenspolitischen Akteur werden? (So ist es beispielsweise absurd, wenn der Aggressor in einem Krieg sein Veto im UN-Sicherheitsrat in Bezug auf gegen ihn gerichtete Maßnahmen einlegen kann.)

Und: Was sind die gesellschaftsstrukturellen Voraussetzungen der Friedfertigkeit bzw.

der Friedlosigkeit? Wie hängen System und Gewalt miteinander zusammen?

Welche Rolle spielen militärisch-ökonomische Komplexe in den verschiedenen Gesellschaftsformen? Wer sind die Profiteure gesellschaftlicher Friedlosigkeit?

Welche Wege zum Frieden gibt es, die aus dem Ukraine-Krieg herausführen? Wann herrscht eigentlich Frieden? Was bedeutet z. B. positiver Frieden im Sinne Johan Galtungs?

Wenn die Lernenden derartige Fragen nicht thematisieren, dann ist es die Verantwortung des*r Lehrenden, diese Fragestellungen zum richtigen Zeitpunkt ergänzend – und mit dem Blick auf das Lernalter der Schüler*innen – einzubringen.

Das Interview führten Patrick Bredl und Dirk Lange.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:
DOI <https://doi.org/10.46499/2052.2423>

Keine Politik mehr im Klassenzimmer? Politische Bildung in den USA

Der Republikaner Glenn Youkin war der Überraschungssieger bei der Gouverneurswahl letzten November im US-Bundesstaat Virginia. Er versprach: „Keine Politik mehr im Klassenzimmer“. Der Republikaner gilt als Vorreiter eines Kampfs um die Lehrpläne. „An vielen US-Schulen tobt ein Kulturkampf um Lehrpläne“, berichtet der Deutschlandfunk. Konservative Eltern und Politiker führen einen Feldzug gegen angeblich unpatriotische Inhalte. Im Mittelpunkt stehen dabei Rassismustheorien, vor allem die „Critical Race Theory“, Sexualkunde, Gender und eine als unpatriotisch bezeichnete Darstellung der amerikanischen Geschichte, vor allem der Sklaverei.

Zahlreiche republikanisch regierte US-Bundesstaaten haben Gesetze verabschiedet, um rassistuskritische oder anderweitig aufklärerische Lehrinhalte an Bildungseinrichtungen zu verbieten. Das US-amerikanische PEN-Zentrum bilanzierte für den Zeitraum von Januar 2021 bis Ende April 2022 insgesamt 183 eingebrachte Gesetzesentwürfe für „educational gag orders“ (in etwa „Bildungsmaulkorb“) in 40 US-Bundesstaaten. 19 davon sind bereits in 15 Staaten zum Gesetz geworden. Vier

weitere Staaten haben über Richtlinien oder Durchführungsverordnungen einen „Bildungsmaulkorb“ erlassen. Eltern werden in einzelnen Bundesstaaten, wie Florida, sogar ermuntert und finanziell unterstützt, sollten sie Lehrer*innen verklagen, die sich darüber hinwegsetzen. Zeitgleich meldeten landesweit Schulen und Bibliotheken eine Flut von Beschwerden ent-rüsteter Eltern, die verlangten, bestimmte Literatur auszusondern, berichtet die Wochenzeitung jungle world. Als Austragungsort für die Kontroversen über Lehrpläne und Schulbücher würden vermehrt die öffentlichen Sitzungen der lokalen Schulbehörden genutzt, die sogenannten school boards. „Vielerorts überrennen empörte Eltern und rechte Aktivisten die sonst drögen Gremiensitzungen und protestieren mit Schildern und schrillen Wortbeiträgen gegen die vorgebliche Indoktrination der Schülerinnen und Schüler. Manche Proteste entwickelten sich zu Tumulten“, schreibt die jungle world.

Das staatliche Verbannen von Lehrinhalten erreichte seinen vorläufigen Höhepunkt, als in Tennessee der Pulitzerpreis-gekrönte Holocaust-Comic „Maus“ in einem Schuldistrikt aus der Bücherliste gestrichen wurde: „Zu brutal, zu freizügige Nacktbilder“, berichtet der Deutschlandfunk. (br/la)

EU-Rat verabschiedet neue Europäische Agenda für Erwachsenenbildung

Der Ministerrat der Europäischen Union verabschiedete im November 2021 die neue Europäische Agenda für Erwachsenenbildung. Deren Ziel ist, bis 2030 Angebot, Förderung und Inanspruchnahme formaler, nichtformaler und informeller Lernangebote für alle zu verbessern. In der Agenda findet auch die politische Bildung Erwähnung. Unter dem Punkt „Inklusion“ hält die Agenda fest:

„Erwachsenenbildung ist wichtig, um die Gleichstellung der Geschlechter und die Solidarität zwischen verschiedenen Altersgruppen sowie zwischen Kulturen und Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund zu fördern und um die demokratische Bürgerschaft und die Grundwerte der EU zu stärken; in diesem Zusammenhang verdienen benachteiligte Gruppen besondere Aufmerksamkeit.“

In diesem Zusammenhang plädiert der Rat auch für ein starkes Engagement der öffentlichen Hand, um insbesondere benachteiligte Lernende zu unterstützen, berichtet die Webseite erwachsenenbildung.at. (br/la)

Ministerien legen Diskussionspapier zu Demokratiefördergesetz vor

Nachdem im Sommer letzten Jahres ein entsprechendes Gesetzesvorhaben gescheitert ist, haben Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) und Bundesinnenministerium (BMI) nun ein Diskussionspapier zur geplanten Ausgestaltung eines Demokratiefördergesetzes vorgelegt. Mehr als 200 Dachverbände, Fachorganisationen sowie Wissenschaftler*innen waren eingeladen ihre Ideen und Kritik einzubringen. Ziel des Gesetzes sei es, wichtige Projekte im Bereich der Demokratieförderung und Extremismusprävention verlässlich und bedarfsorientiert fördern zu können. So sollen sie für ihre wichtige zivilgesellschaftliche Arbeit mehr Planungssicherheit erhalten. Bisher hat der Bund im Bereich Demokratieförderung und Extremismusprävention keine gesetzliche Grundlage für die Förderung und darf deswegen lediglich befristete Modellprojekte fördern.

Zivilgesellschaftliche Initiativen fordern schon lange eine dauerhafte Förderung ihrer Projekte. Gleichzeitig gab es aber immer wieder auch Befürchtungen, dass mit einem Gesetz Politische Bildung zur defensiven Extremismusprävention verkürzt wird.

Mit einer Fachkonferenz am 4. Mai erklärten BMI und BMFSFJ das Beteiligungsverfahren zum Diskussionspapier als abgeschlossen. Die Bundesfamilienministerin Lisa Paus dazu: „Mit der heutigen Fachkonferenz haben wir einen Meilenstein zur Ausgestaltung des Demokratiefördergesetzes genommen. Die Stellungnahmen werden ausgewertet und fließen – soweit rechtlich möglich – in die Ausgestaltung eines Gesetzentwurfes ein. Bis Ende des Jahres wollen wir den Referentenentwurf ins Kabinett einbringen.“ (br/la)

Mit Prävention und Härte: Aktionsplan gegen Rechtsextremismus vorgestellt

Das Bundesinnenministerium (BMI) hat einen „Aktionsplan gegen Rechtsextremismus“ vorgelegt. Diesen stellten BMI, Bundesamt für Verfassungsschutz, Bundeskriminalamt und die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) gemeinsam vor.

Mit dem Aktionsplan möchte das BMI erste wichtige Schwerpunkte im Kampf gegen Rechtsextremismus in der neuen Legislaturperiode setzen. Dazu soll ein Bündel kurzfristig wirksamer repressiver und präventiver Maßnahmen gehören.

Der Aktionsplan sieht eine Reihe repressiver Maßnahmen vor, wie u.a. das Zerschlagen rechtsextremer Netzwerke durch das Austrocknen der Finanzquellen, eine konsequentere und schnellere Entwaffnung, die Bekämpfung von Hass und Hetze im Internet. Aber auch präventive Maßnahmen werden im Plan vorgestellt. So wolle man zur „Prävention gegen Extremismus“ die „demokratische Streitkultur“ fördern und die politische Bildung im Kampf gegen Rechtsextremismus stärken.

Bundesinnenministerin Nancy Faeser betont in der Pressemitteilung: „Unsere Demokratie ist wachsam und wehrhaft. Wir schützen unsere Demokratie im Äußeren wie im Inneren. Die größte extremistische Bedrohung für unsere Demokratie ist der Rechtsextremismus. Wir wollen Rechtsextremismus ganzheitlich und frühzeitig bekämpfen – mit Prävention und Härte. Politische Bildung, Prävention und das konsequente Handeln unserer Sicherheitsbehörden gehören zusammen.“

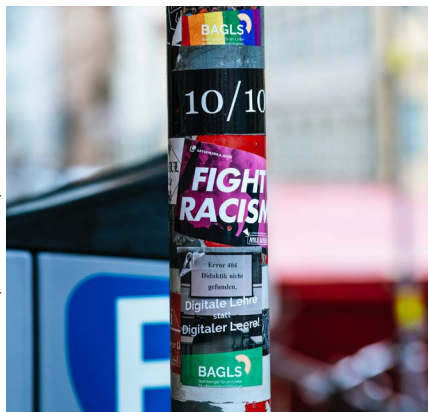
Thomas Krüger, Präsident der BpB machte, so die Webseite belltower.news, bei der Vorstellung deutlich: „Die Bekämpfung des Rechtsextremismus ist nicht nur Sache der Sicherheitsbehörden. Es gehört zur gesellschaftspolitischen Softpower, auch einer ganzen Reihe von anderen Aktivitäten, unter anderem der politischen Bildung.“ Das gelte insbesondere vor dem Hintergrund einer gar nicht mehr so neuen rechtsextremen Strategie der Metapolitik, sagt Krüger. „Dabei versuchen Rechtsextremisten im breiten gesellschaftlichen Diskurs, intellektuell Fuß zu fassen, um so etwas wie kulturelle Hegemonie aufzubauen“. Dabei seien auch Bildungs- und

Kultureinrichtungen, aber auch der schulische Unterricht ins Fadenkreuz von Rechtsextremen geraten. „Es wird von ihnen abgefordert, so etwas wie Neutralität zu wahren. Dabei ist politische Bildung in der Geschichte nie neutral gewesen, sondern immer an den normativen Leitplanken des Grundgesetzes orientiert: Meinungsfreiheit, Menschenwürde, Wissenschaftsfreiheit, Kunstfreiheit.“

Im Aktionsplan wird diese „Softpower“ konkretisiert. Zur Stärkung der demokratischen Streitkultur baue man das Programm „Miteinander Reden“ der BpB aus. Zusätzlich soll die BpB mit einem neuen Förderschwerpunkt „Politische Bildung zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Verschwörungsideologien“ die politischen Bildungsträger gezielt fördern und qualifizieren. (br/la)

Vereine dürfen sich für Demokratie einsetzen

„Darf ein Sport- oder Gesangsverein einen Aufruf gegen rechte Gewalt mittragen? Oder an einer Demonstration von Fridays for Future teilnehmen? Oder gefährdet er damit seinen gemeinnützigen Status?“, fragt die Frankfurter Rundschau (FR) und beschreibt damit die Sorgen vieler zivilgesellschaftlicher Akteure nachdem in den letzten Jahren mehrfach Vereinen die Gemeinnützigkeit entzogen wurde. Bisher erschwert das Steuerrecht politisches Engagement abseits von Parteien. Eine Reform des Gemeinnützigkeitsrechts wurde bereits im Koalitionsvertrag versprochen. Bis dahin hat das Bundesfinanzministerium (BMF) unter Finanzminister Christian Lindner (FDP) per Erlass für ein klein wenig mehr Klarheit gesorgt. Die FR schreibt: „Was dürfen die Vereine konkret tun – für ihre Ziele und darüber hinaus? Sie dürfen sich, wie das BMF jetzt klargestellt hat, auch jenseits ihrer Satzungsziele für Demokratie und Menschenrechte einsetzen – wenn das nicht überhandnimmt: Es sei nicht zu beanstanden, wenn sie „außerhalb ihrer Satzungszwecke vereinzelt zu tagespolitischen Themen“ Stellung nähmen, heißt es im geänderten Anwendungsbescheid zur Abgabenordnung. Daran müssen sich die Finanzämter bei der regelmäßigen Überprüfung der Gemeinnützigkeit nun halten.“ (Frankfurter Rundschau, br/la)



Protestaufkleber



Franziska Wittau/Bettina Zurstrassen

Governance-Strategien für politische Bildung – am Beispiel von *#SowiBleibt*

Die DVPB NW ist ein ehrenamtlich arbeitender Verband, der sich für politische/sozialwissenschaftliche Bildung an Schulen und im non-formalen Bildungsbereich engagiert. In unseren Reihen sind keine ausgebildeten, hauptamtlich tätigen PR-Strateg:innen in der Funktion als Pressesprecher:in oder Kampagnenmanager:innen wie in großen Lobbyverbänden und Unternehmen. Obwohl die Bedeutung politischer Bildung allenthalben betont wird, haben wir keine auch nur annähernd vergleichbare Unterstützungsstruktur in Wirtschaft, Medien und Politik wie die ökonomische Bildung, die auf die Strukturen und Netzwerke großer Unternehmer:innenverbände, Konzerne und konservativ-liberaler Parteien zurückgreifen kann (Zurstrassen 2022, S. 199).

Dennoch darf die politische Bildung nicht darauf verzichten, ihre Positionen im politischen und öffentlich-medialen Diskurs einzubringen. Es gilt mithin zu fragen, wie ein kleiner Verband wie die DVPB NW trotz der herausfordernden Ausgangslage politisch aktiv werden und so an der Gestaltung und Veränderung der Rahmenbedingungen politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Bildung teilhaben kann. Diesen Fragen wollen wir nachgehen, indem wir am Beispiel der Auseinandersetzung um *#SowiBleibt* Strategien beleuchten, die kleinen Verbänden die Organisation politischer Aktionen erleichtern. Wir orientieren uns bei der Analyse von *#SowiBleibt* am Educational Governance-An-

satz (Altrichter 2015). Dabei können wir den Forschungsansatz nicht in Gänze diskutieren, sondern wollen mit seiner Hilfe aufzeigen, welche Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten, aber auch -grenzen sich unter der Berücksichtigung einer zunehmenden Anzahl beteiligter Akteur:innen für die DVPB NW eröffnen.

Auf Basis dieser Analyse lassen sich Rückschlüsse für zukünftige Aufgaben einer Politik der politischen Bildung ziehen. Zunächst erfolgt jedoch eine Perspektivierung des Educational Governance-Ansatzes für die politische Bildung sowie eine knappe Einordnung der *#SowiBleibt*-Kampagne.

Educational Governance der politischen Bildung

Eine der Kernannahmen des Educational Governance-Ansatzes ist die Berücksichtigung der Vielzahl an Regulationsprozessen beteiligter (staatlicher und nicht-staatlicher) Akteur:innen sowie der sich daraus ergebenden Konstellationen im Bildungsbereich. Insbesondere im Feld der politischen Bildung erscheint dies auch dringend geboten, bedenkt man die gesellschaftlichen Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert ist. Eine ausschließlich hierarchische, top-down-basierte Bildungspolitik – das hat die Educational Governance-Forschung am Beispiel der Implementation von Bildungsstandards gezeigt – droht alleine schon deswegen zu

scheitern, weil sie die Bedeutung der an Bildungspraxis beteiligten Akteur:innen (u. a. Lehrkräfte, Lernende, Eltern, zivilgesellschaftliche Verbände, Gewerkschaften, Unterneh-

Dr. Franziska Wittau ist Lehrkraft für besondere Aufgaben für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Sie ist Mitglied des erweiterten Vorstands der DVPB NW e.V.



Dr. Bettina Zurstrassen ist Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Sie ist Vorsitzende des Landesverbands der DVPB NW.



mer:innenverbände) unterschätzt (Altrichter 2015, S. 35f.). Die (erfolgreiche) Umsetzung von vergleichsweise abstrakten bildungspolitischen Forderungen in konkrete Bildungspraxis baut in wesentlichen Teilen auf Sinnbildungsprozessen eben jener Akteur:innen auf (vgl. Weick 1995, zur ökonomischen Bildung Zurstrassen 2022).

Welche Folgen divergierende Sense-Making-Prozesse staatlicher und nicht-staatlicher Akteur:innen nach sich ziehen, lässt sich besonders gut am Beispiel der *#SowiBleibt*-Kam-



Plakat gestaltet von Studierenden.

pagne illustrieren, die nachfolgend zunächst in ihren Grundzügen dargestellt werden soll.

„#SowiBleibt“

– Hintergrundinformationen

Ausgangspunkt der #SowiBleibt-Kampagne bildet ein in der Wirtschaftswoche veröffentlichtes Interview (Frohn 2020), in dem der Staatssekretär des Schulministeriums NRW, Matthias Richter (FDP) u. a. die Pläne der CDU/FDP-Landesregierung zur Änderung der NRW-Lehramtszugangsverordnung (LZV) für das Studienfach „Sozialwissenschaften“ erläuterte.

Neben der Umbenennung des Studienfaches in „Wirtschaft-Politik“ sowie der Ausweitung ökonomischer Studieninhalte (zu Lasten gesellschaftlicher Inhalte) verkündete er zudem, dass Studierende, Referendar:innen und bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte, die „Sozialwissenschaften“ studiert hätten, keine Lehrbefähigung für das Schulfach „Wirtschaft-Politik“ hätten. Diese müsste erst in einem einjährigen Zertifikatskurs erworben werden. Hinsichtlich der Auswirkungen auf die Universitäten führte er weiter aus, dass das Ministerium, wenngleich es nicht in die Autonomie der Hochschulen eingreifen würde, „durch das Lehrerausbildungsgesetz ermächtigt [sei], die für Schulen und den Erwerb von

Lehramtsbefähigungen relevanten Fächer zu definieren“ (Frohn 2020).

Im Antwortschreiben zu einer „Kleinen Anfrage“ der SPD-Fraktion bestätigte das Schulministerium die im Interview verkündeten Pläne (Landtag NRW 2021). Der NRW-Landesverband der DVPB verfasste hiervon ausgehend einen Brandbrief, der von mehreren Gewerkschaften, Verbänden und Medien aufgegriffen wurde. Eine Online-Petition mit dem Titel #SowiBleibt einer Studentin, die sich gegen die Pläne des FDP-Schulministeriums richtete, unterzeichneten mehr als 41.000 Personen und Organisationen. Auf-

grund des Protests wurde das Vorhaben, (zukünftigen) Lehrkräften für Sozialwissenschaften die Lehrberechtigung zu entziehen, vom Schulministerium zurückgenommen. Erreicht werden konnte auch der Erhalt der Studienfachbezeichnung „Sozialwissenschaften“ für das Lehramt der gymnasialen Oberstufe. Die #SowiBleibt-Kampagne hat zudem gezeigt, wie sehr das Schulfach „Sozialwissenschaften“ als bildungspolitische Tradition in Nordrhein-Westfalen in der Bevölkerung verankert ist. Eine deutliche Ausweitung ökonomischer Studienanteile verbunden mit der Reduktion soziologischer Inhalte auf „Elemente“ sowie die Umbenennung des Studienfachs für die Sekundarstufe I in „Wirtschaft-Politik“ beinhaltet die neue LZV gleichwohl.

#SowiBleibt – Eine governance-analytische Annäherung

Nachstehend erfolgt eine fallanalytische, an die Educational Governance-Forschung angelehnte Annäherung an die Kampagne entlang der folgenden Kategorien (Brüsemeister 2012, S. 30ff):

1. Akteur:innen: Welche Akteur:innen sind beteiligt? Welche leitenden Interessen verfolgen diese? Über welche Ressourcen und Instrumente verfügen sie?

2. Akteurskonstellationen: Welche Interdependenzen ergeben sich aus der Beteiligung mehrerer Akteur:innen? Welche Folgen hat dies für ihre Handlungsoptionen? Wie lassen sich auf Basis dieser Interdependenzen Handlungen koordinieren?
3. (Trans)Intentionalitäten: Welche absichtsvollen Strukturen und Abhängigkeiten, aber auch unbeabsichtigten Nebenfolgen ergeben sich? Welche Konsequenzen hat dies für verfügbare Ressourcen?

Besondere Berücksichtigung soll dabei die Rolle der DVPB NW finden. Damit nähert sich der Artikel auch dem Desiderat der in der Educational Governance-Forschung bisher nur begrenzt untersuchten Rolle politischer (Fach-)Verbände an (Maag-Merki/Altrichter 2015, S. 404).

Zu 1) Die DVPB NW e.V. als Akteurin: Interessen und Ressourcen

Auch wenn wie oben erwähnt die Ressourcen der DVPB (NW e.V.) deutlich geringer ausfallen als jene der ökonomischen Bildung, zeigt die #SowiBleibt-Kampagne, wie gezielte Handlungskoordination auch mit weiteren beteiligten Akteur:innen zu einer erheblichen, öffentlichkeitswirksamen Reichweite der Interessen politisch/sozialwissenschaftlicher Bildung beitragen kann. Als besonders relevant für diese Erfolge erwies sich dabei vor allem der Rückgriff auf Wissen als zentrale Ressource in den politischen (Kommunikations-)Prozessen, die die Debatte um #SowiBleibt geprägt haben. Wir gehen in Anlehnung an Nullmeier (1993) von einem weiten Wissensbegriff aus, der die Fachexpertise, Feldkenntnisse und Erfahrungen des Landesvorstands bei der politischen Interessenvertretung ebenso berücksichtigt wie das Wissen um Möglichkeiten intersubjektiver Problembearbeitung durch Vernetzung mit anderen Akteursgruppen im Feld (Heinelt 2009, S. 357).

Die durch die geplante Änderung der LZV weiter forcierte Abwertung politisch/sozialwissenschaftlicher Bildung einte die unterschiedlichen Akteursgruppen. Der Protest der Studierenden und Referendar:innen, hieran anschließend auch der Lehrer:innenverbände, war zudem geprägt durch eine berufliche Existenzbedrohung, da ihnen die Lehrbefähigung für das Schulfach „Wirtschaft-Politik“ vorenthalten werden sollte.

Zentrale Aufgabe der DVPB NW im Konflikt war es, die Kritik und die Auswirkungen der Pläne des FDP-Schulministeriums für die Mitglieder des Verbands und eine breite Öffentlichkeit herauszuarbeiten und kommunizierbar zu machen. Das erfolgte durch prozessbegleitende Twitter-Nachrichten, einen Brandbrief, Stellungnahmen auf der Homepage der DVPB NW, Briefe an das Ministerium und die Beantwortung von Presseanfragen.

Zu 2) Handlungskoordination: Beteiligte Akteur:innen der #SowiBleibt-Kampagne

Die Breite der Kritik im Rahmen von *#SowiBleibt* machte sowohl den Akteur:innen auf Ebene der Landespolitik als auch den beteiligten Verbänden sowie individuellen Akteur:innen deutlich, dass die vorgesehene Änderung der LZV mit erheblichen Interdependenzen verbunden war, die es zu bewältigen galt. Im Wesentlichen wurde dabei in Abhängigkeit von den betroffenen Akteur:innen auf zwei Mechanismen der Handlungskoordination (Schimank 2007) zurückgegriffen:

- a) *Netzwerkbildung* (ebd., S. 41) insbesondere auf Seiten der Verbände. Maßnahmen wie beispielsweise eine gemeinsame Podiumsdiskussion der GEW und der DVPB NW oder die gegenseitige Referenznahme in Stellungnahmen (z. B. Informationen über die Petition *#SowiBleibt*) wurden abgestimmt, gemeinsam organisiert und durchgeführt. Obwohl die Akteursgruppen ihre Eigenständigkeit wahrten und eigene Initiativen entwickelten, konnte so eine breitere öffentliche Resonanz erzeugt werden als bei Einzelaktionen.
- b) *Wechselseitige Beeinflussung* (ebd., S. 38ff.): Die zumeist digital-mediale Kommunikation von Verbänden wie der DVPB NW, der GEW, von Parteien, z. B. der SPD und „Die Grünen“, die zum Vorhaben der Landesregierung deutliche Kritik geäußert haben, führte auch zu einer tieferen Analyse der Problemlage und wechselseitigen Beeinflussung. In den Stellungnahmen der von SPD und „Die Grünen“ beantragten Verbändeanhörung zur LZV im Landtag NRW (11. Mai 2021) zeigten sich neben gemeinsamen Überzeugungen beispielsweise auch wechselseitige Übernahmen von Argumentationsmustern. Zu der breiten Kritik seitens der DVPB NW, der Landeselternkonferenz NRW, der Landesschüler:in-

nenvertretung NRW, von Gewerkschaften (GEW) und Lehrerverbänden (Philologen-Verband) sowie den Fachschaften (Landesfachschaft NRW, Bündnis Sowi-Fachschaften) und Hochschulleitungen der meisten lehrausbildenden Universitäten mussten sich auch die CDU/FDP-Landesregierung und das Schulministerium verhalten. Sie sahen sich zu einer verstärkten Berücksichtigung der geäußerten Kritik veranlasst. So gab es neben der insbesondere online stattfindenden Kommunikation über soziale Netzwerke beispielsweise auch mehrere Online-Diskussionen mit schul- und hochschulpolitischen Sprecher:innen der CDU und der FDP sowie Stellungnahmen des NRW-Schulministeriums. Für die DVPB NW war dies bereits schon deshalb ein Erfolg, weil die Spitze des NRW-Schulministeriums unter Ministerin Gebauer bisher alle Gesprächsangebote des Verbands abgelehnt hat und nicht bereit war, sich ihre Argumente anzuhören.

Zu 3) (Trans)Intentionalitäten

Durch Kooperationen mit anderen Organisationen kann die Reichweite erweitert werden (z. B. durch unterschiedliche Verteiler in sozialen Medien, Mitgliederkommunikation). Organisationen können gezielt ihre Stärken und Ressourcen einbringen, bündeln und auch Schwächen kompensieren. Dies hat die *#SowiBleibt*-Kampagne eindrücklich aufgezeigt. Zeitgleich erhöht die Kooperation mit anderen Organisationen jedoch inhaltlich den Abstimmungs- und organisationalen Koordinierungsaufwand.

Bei Aktionen, die die schulische politische/sozialwissenschaftliche Bildung betreffen, treten bei Beschäftigten des öffentlichen Dienstes und bei Beamten:innen zudem oft Interessenkonflikte hinsichtlich ihres Engagements für den Lernbereich und der dienstlichen Treuepflicht auf.

Zukunftsaufgabe

Bisher erfolgte Kooperation im Feld der politischen Bildung zur Interessenorganisation nur situativ. Der Aufbau von Netzwerken ist so immer wieder mit erheblichen (auch persönlichen) Arbeitsressourcen verbunden, um die Arbeits- und Kommunikationsstrukturen aufzubauen. Ausgehend hiervon empfe-

len wir, analog zur ökonomischen Bildung (BÖB – Bündnis für ökonomische Bildung), die Gründung eines Dachverbands für politische/sozialwissenschaftliche Bildung, um dauerhafte, belastbare Kommunikations- und Organisationsstrukturen zu schaffen und so unsere politische Schlagkraft zu erhöhen.

Literatur

- Altrichter, H. (2015): Governance. Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs (Hg.), Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination (pp. 21–63). Wiesbaden: Springer.
- Brüsemeister, T. (2012): Educational Governance. Entwicklungstrends im Bildungssystem. In M. Rattermann & S. Stöbe-Blossey (Hg.), Governance in Schul- und Elementarbildung (pp. 27–44). Wiesbaden: Springer.
- Frohn, P. (2020): „Die Kritik am Schulfach Wirtschaft ist gegenstandslos“ (Interview mit Staatssekretär M. Richter, FDP). Online verfügbar unter: <https://www.wiwo.de/politik/deutschland/bildungspolitik-die-kritik-am-schulfach-wirtschaft-ist-gegenstandslos/26062684.html> (abgerufen am 27.3.2022).
- Heinelt, H. (2009): Governance und Wissen. In U. Matthiesen (Hg.), Das Wissen der Städte. Neue stadregionale Entwicklungsdynamiken im Kontext von Wissen, Milieus und Governance (pp. 347–363). Wiesbaden: Springer.
- Landtag NRW (2021): Kleine Anfrage der SPD-Fraktion 4974 – Änderung der Lehramtszugangsverordnung (LZV) für das Fach Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-12615.pdf> (abgerufen am 27.3.2022).
- Maag-Merki, K. & Altrichter, H. (2015): Educational Governance. Die Deutsche Schule 107 (4), 396–410.
- Nullmeier, F. (1993): Wissen und Policy-Forschung. Wissenspolitik und rhetorisch-dialektisches Handlungsmodell. In A. Héritier (Hg.), Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung (pp. 175–196). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schimank, U. (2007): Elementare Mechanismen. In A. Benz et al. (Hg.), Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder (pp. 29–45). Wiesbaden: Springer VS.
- Weick, K. E. (1995): Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks: Sage.
- Zurstrassen, B. (2022): Ökonomische Bildung und politische Steuerung: Der „Arbeitskraftunternehmer“ und das „unternehmerische Selbst“ als Bildungsziele. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hg.), Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie? (pp. 197–218). Wiesbaden: Springer.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:
DOI <https://doi.org/10.46499/2052.2424>

Hans-Joachim von Olberg

Die Vorgeschichte der DVPB bis zu ihrer Gründung 1965

Warum hat es nach dem Ende der national-sozialistischen Herrschaft 1945 noch 20 Jahre gedauert, bis ein Fachverband der politischen Bildung in Westdeutschland ins Leben gerufen worden ist? Was waren die Gründe für diese späte Verbandsgründung und warum geschah sie gerade Mitte der sechziger Jahre in Frankfurt am Main? Schließlich sind der



Hans-Joachim von Olberg ist Lehrbeauftragter an der Fachhochschule und der Universität in Münster sowie Redakteur von POLIS.

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands ebenso wie der Verband Deutscher Schulgeographen bereits 1949 wieder etabliert worden.

Während die bisherige Geschichtsschreibung zur politischen Bildung vor allem die Entwicklung des konzeptionellen Denkens und die Praxis politischen Lehrens und Lernens in den Vordergrund gerückt hat, soll hier die Verbandsentstehung besonders als Teil der Herausbildung einer speziellen pädagogischen Profession für die fachliche politische Bildung und als Folge der sehr spät einsetzenden Einführung fachlicher politischer Bildung im deutschen Bildungswesen verständlich und somit als Politik der politischen Bildung sichtbar gemacht werden.

Zaghafte Institutionalisierung politischer Bildung in den Schulen

Zwischen den vier Besatzungsmächten bestand zunächst im Mai 1945 ein allgemeiner Konsens über die Grundprinzipien der Entmilitarisierung, Demokratisierung und Entnazifizierung Deutschlands. Zum Erziehungswesen hieß es noch am 25. Juni 1947 in der Direktive Nr. 54 des gemeinsamen Kontrollrates: „Alle Schulen sollten Nachdruck legen auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischem Lebensstil (democratic way of life)“ mittels des Lehrplans, der Lehr-

bücher und Lehrmittel und der Organisation der Schule selbst.“ (Michael/Schepp 1974, Bd. 2, S. 234). Aber nur die amerikanische Militärregierung hatte recht hartnäckig versucht, neben der Förderung demokratischer Lebensformen auch eine fachliche Demokratiebildung unter dem in den USA gebräuchlichen Namen „social studies“ einzuführen. Im April 1948 formulierte sie die Direktive: „Emphasis should be given to the attainment of democratic modes of living through stress on the social studies in all schools.“ (Bungenstab 1970, S. 197). Die Amerikaner konnten sich mit dieser Position gegen die konservativen Kräfte in der Bildungspolitik der Bundesländer, die sich vornehmlich an der Wiederherstellung von Lösungen aus der Weimarer Zeit orientierten, nur sehr begrenzt durchsetzen. Neben dem Fach Bürgerkunde in den berufsbildenden Schulen, dass in allen Bundesländern in die Stundentafeln aufgenommen wurde, haben an allgemeinbildenden Schulen bis 1960 nur Hessen das – nicht ganz zufällig so benannte – Fach „Sozialkunde“ und das Land Baden-Württemberg ein Fach „Gemeinschaftskunde“ mit politisch-gesellschaftlichen Inhalten im Sekundarschulwesen etabliert. Die Kultusministerkonferenz hat sich 1950 stattdessen nur auf die schwache Formel „politische Bildung als Unterrichtsprinzip“ und die zaghafte Empfehlung, politische Bildung „vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen“, einigen können (Kuhn/Massing 1990, S. 151).

Auf dem Felde außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung wuchs ab 1946 bis Ende der fünfziger Jahre in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD mit der (Neu-)Gründung und Wiederbelebung von Organisationen und Einrichtungen langsam eine recht dünn gesäte, plurale Infrastruktur heran. Politische Bildungsarbeit wurde in diesem Zeitraum von Organisationen (z.B. Jugendorganisationen, Parteien, Gewerkschaften) und Einrichtungen (z.B. Volkshochschulen, Akademien, Jugendbildungsstätten) angeboten (vgl. Becker 2013, S. 51-54). 1953 ist der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) und 1959 der „Arbeits-

kreis Jugendbildungsstätten e.V.“ gegründet worden, der sich 1962 zum „Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten“ umbenannte. Dieser Arbeitskreis war und ist aber kein Verband von Berufstätigen der politischen Bildung als Personen, sondern ein Zusammenschluss von Organisationen und Einrichtungen außerschulischer politischer Bildung zur Interessenvertretung insbesondere in Finanzierungsfragen gegenüber der Bundesebene. An den Hochschulen gab es für diesen Zweig von Berufstätigen der politischen Bildung auch keinen besonderen Studiengang.

Fachliche politische Bildung ohne Standbein im Hochschulstudium

An Hochschulen gab es in Westdeutschland während der fünfziger Jahre überhaupt keine nennenswerten Studienangebote für die Ausbildung von Politischen Bildnerinnen und Bildnern. Professorenstellen oder gar Institute für die Fachdidaktik der politischen Bildung suchte man vergeblich. Auch Teilstudiengänge im Lehramt für politische Bildung konnte man in den Vorlesungsverzeichnissen nicht finden. Wenn in der Begründung von Lehrveranstaltungen von „politischer Bildung“ die Rede war, dann war in der Regel die Zielgruppe der Studierenden und unter ihnen insbesondere an Lehramtsstudierende gedacht. So gab es an einzelnen Universitäten nur die Möglichkeit, im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Pflichtbereichs der Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern (dem sogenannten Philosophikum) neben Veranstaltungen und Prüfungen aus der Philosophie und der Pädagogik auch solche aus der Politikwissenschaft („Politikum“ genannt) zu belegen (vgl. Detjen 2016, S. 53-65). Zu solchen Minimalangeboten gehörten an einzelnen Universitäten (FU Berlin, Frankfurt am Main, Marburg) zeitweise Ergänzungskurse und Weiterbildungskurse für berufstätige Lehrkräfte anderer Fächer sowie verkürzte Drittfachstudien.

Von diesem Defizitbefund existierten zwei Ausnahmen. Das Bundesland Hessen hatte an den beiden Pädagogischen Instituten der Leh-



Hakenkreuzschmierereien vom 24.12.1959 an der Kölner Synagoge.

rer Ausbildung für die Klassen 1-10 (Jugendheim und Weilburg) Dozenten für Sozialkunde und ihre Didaktik eingestellt, ohne dass hier allerdings Sozialkunde als gleichwertige fachliche Lehrbefähigung erworben werden konnte. Und in den Institutionen der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in der ganzen BRD wurde Bürgerkunde nur als Inhalt im allgemeinpädagogischen Pflichtbereich gelehrt. Da aber Berufspädagogen und Lehrkräfte aus Schulformen der Sekundarstufe I ein vergleichsweise geringes Interesse an der Mitgliedschaft in einem pädagogischen Fachverband hatten und sich eher in allgemeinen Lehrerverbänden organisierten, war in dieser Zeit die potentielle Population für die Konstituierung eines speziellen Verbandes für politische Bildung zu klein.

In den fünfziger Jahren waren allgemeine Verbände und Gewerkschaften, die die Interessen der Lehrerschaft vertraten, schon wieder sehr aktiv. Der Deutsche Philologenverband (DPHV) war 1947 neu gegründet worden. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB hatte sich 1948 etabliert. Aber in beiden großen Organisationen für Pädagoginnen und Pädagogen waren keine Sektionen für politische Bildung gebildet worden, in denen sich Fachleute der politischen Bildung hätten zusammenschließen können. Dies galt auch für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die sich erst 1964 konstituierte. Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands bot sich als Organisationsplattform für die Politischen Bildnerinnen und Bildner schon deshalb nicht

an, weil er sich lehrplanpolitisch immer wieder gegen ein eigenes Fach Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde oder Politik wandte, die er als Konkurrenz für das eigene Fach betrachtete. Mit dieser Position fand er viel Unterstützung unter den Bildungspolitikern der Länder und in der KMK, die ebenfalls politische Bildung als Aspekt in den traditionellen

Unterrichtsfächern für hinreichend hielten. Diese Haltung lässt sich mit guten Gründen kulturgeschichtlich als Element eines in der Adenauerzeit verbreiteten restaurativen und anachronistischen Gesellschaftsbildes verstehen (vgl. Schild/Siegfried 2009, S. 143 – 146). Einige Schriftsteller hatten die „geistige Stickluft und Biederkeit“ sowie den bleiernen Konformismus im sozialen Klima der fünfziger Jahre beklagt (Weber 2020, S. 412). So wurde bezeichnenderweise die „Bundeszentrale für Heimatdienst“ erst 1963 in „Bundeszentrale für politische Bildung“ umbenannt.

Im Südwesten Deutschlands bildete sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit eine Art Vereinskultur als Träger von Publikationen und Fortbildungen zur politischen Bildung. Dies hängt damit zusammen, dass im Bundesland Baden-Württemberg erst 1971 eine staatliche Landeszentrale für politische Bildung eingerichtet worden war. Die Arbeitsgemeinschaft „Der Bürger im Staat“ hatte die Rechtsform eines Vereins, aber es handelte sich „ganz eindeutig um eine staatliche Gründung“. Die Jenaer Historikerin Jolin Diekmann hat jüngst herausgearbeitet, dass Vereinsmitglieder sowohl Repräsentanten verschiedener gesellschaftlicher Organisationen, aber auch prominente Politikwissenschaftler, die sich aktiv für politische Bildung einsetzten, wie Prof. Theodor Eschenburg und Prof. Arnold Bergsträsser waren (vgl. Diekmann 2022, S. 20 – 28). Es handelte sich also um eine zivilgesellschaftliche Organisation, der vornehmlich Experten und Honoratioren angehörten, die im Vorfeld des Staates Aufgaben politi-

scher Bildung übernahm, aber nicht um einen Berufsverband.

Es waren Vertreter der Politikwissenschaft und der Pädagogik, die den Diskurs um die geeigneten Begründungen und Formen politischer Bildung in der Zeit zwischen 1945 und 1960 dominierten und zugleich verzerrten. Die Politikwissenschaftler blendeten dabei die didaktische und schulpädagogische Seite aus und die Pädagogen berücksichtigten nicht sozialwissenschaftliche Analysen von Politik und Lernen. Auffällig ist, wie viele Erziehungswissenschaftler unter den Diskutanten in dieser Debatte auftraten: Zu nennen sind hier vor allem Theodor Wilhelm, Erich Weniger, Theodor Litt, Eduard Spranger (vgl. Detjen 2007, S. 99 – 154). In der Tradition von Konzeptionen staatsbürgerlicher Erziehung kritisierte Litt die Partnerschaftserziehung von Wilhelm und plädierte für das Hauptziel die Herausbildung von Staatsbewusstsein in der Verteidigung von Demokratie gegen den Totalitarismus. In Heft 1 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst aus dem Jahre 1954 formulierte er als Aufgabe der politischen Bildung, „in jugendliche Gemüter den Keim einer Staatsgesinnung zu legen, die einem erst zum Leben zu erweckenden Staat die Seele geben wird“ (Litt 1954, S. 39). Viele Beiträge der Pädagogen verblieben auf einer solchen erziehungsphilosophischen Metaebene und trugen wenig zur politikdidaktischen Konzeptentwicklung bei.

Joachim Detjen hat eine akribisch dokumentierte Untersuchung über das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaftler in den fünfziger und sechziger Jahren zur politischen Bildung vorgelegt. In ihr werden deren intensive Überlegungen und Aktivitäten zur politischen Bildung als Kernaufgabe der jungen Wissenschaft von der Politik aufgezeigt. Er stellt fest: „Die frühen Politikwissenschaftler waren keine professionellen Didaktiker. Die Fragen nach den Zielen, Inhalten sowie Lehr- und Lernformen standen nicht im Zentrum ihrer weitgefächerten Reflexionen. Und dennoch äußerten sich viele von Ihnen höchst verständlich über Aspekte des Bildungsprozesses.“ (Detjen 2016, S. 499) Definitiv hätten sie politische Erziehung als eine Aufgabe ihrer Wissenschaft verstanden, aber es ließe sich wohl nie klären, „ob all diejenigen, die sich für den politischen Bildungsauftrag der Politikwissen-

schaft aussprachen, dies wirklich so meinten oder ob sie den Auftrag nicht doch eher nur als willkommenen Hebel betrachteten, die Politikwissenschaft als akademische Disziplin durchzusetzen“ (ebenda, S. 501). Sie boten jedenfalls bis Mitte der sechziger Jahre den beruflich tätigen Politischen Bildnerinnen und Bildnern keinen Ort im Wissenschaftssystem und im Verbändewesen.

Begünstigende Voraussetzungen der Verbandsgründung

Ereignisgeschichtlich betrachtet wurden die Aktivitäten zur sichtbaren Institutionalisierung politischer Bildung in der Bundesrepublik durch Hakenkreuzschmierereien an der gerade wieder eingeweihten Kölner Synagoge am Tag vor Weihnachten 1959 ausgelöst (siehe Abb. S. 11). Immense öffentliche Aufmerksamkeit erhielten diese Schmierereien aber durch circa 500 ähnliche Folgetaten in den nächsten 4 Wochen nicht nur in Westdeutschland, sondern unter anderem auch im westlichen Ausland. Die schockartige Wirkung dieser Geschehnisse weist darauf hin, dass die Aufbauphase der politischen Bildung in der Bundesrepublik neben a) der Demokratiebildung und b) dem Ost-West-Konflikt mit c) der Bekämpfung des Rechts-Extremismus einen dritten bedeutenden Arbeitsschwerpunkt besaß. Besonders dass 15 Jahre nach Ende der Nazi-Herrschaft so junge Täter beteiligt waren, erzeugte eine intensive Debatte darüber, was in den Schulen und in den Bildungseinrichtungen auf diesem Gebiet mehr getan werden könnte (vgl. Dudek 1995, S. 249–284).

Die Kultusministerkonferenz reagierte recht zügig mit dem Beschluss der Saarbrücker Rahmenvereinbarung vom 29. September 1960, in dem Gemeinschaftskunde den verbindlichen Unterrichtsfächern in den Klassen 12 und 13 aller Schultypen, die zum Abitur führen, hinzugefügt wurde. Konkretisierend legte die KMK fest, woraus Gemeinschaftskunde bestehen soll „(insbesondere Geschichte, Geographie, Sozialkunde; es geht hier nicht um den Anteil der Fächer an der Stundenzahl, sondern um übergreifende geistige Gehalte)“ (Michael/Schepp 1974, Bd. 2, S. 370). Damit war ein Durchbruch zur Verankerung fachlicher politischer Bildung in Deutschland erreicht: Alle Bundesländer

sollten erstmalig im allgemeinbildenden Schulwesen – wenn auch mit sehr geringer Wochenstundenzahl – das Fach Sozialkunde einführen.

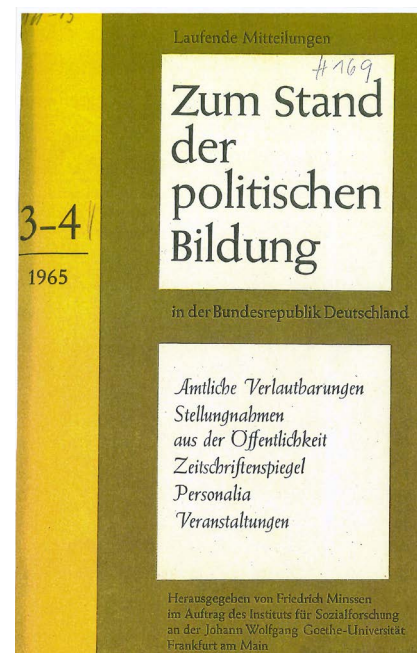
Begleitet wurde die dann folgende Take-off-Phase in der Geschichte politischer Bildung zwischen 1960 und 1965 von gesellschaftlichen Aufbrüchen, die zu Unrecht im aktuellen historischen Standardbewusstsein der Westdeutschen erst der 68er-Bewegung zugeschrieben werden. Diese Kontextbedingungen haben schon Jahre früher die professionsbezogene Organisation der Politischen Bildnerinnen und Bildner zwar nicht verursacht, gleichwohl aber begünstigt.

Zu den ersten Wissenschaftlern an Universitäten, die die Didaktik der Sozialkunde vertreten haben, gehörte Kurt Gerhard Fischer, der ab 1962 als Dozent an der Universität Gießen arbeitete. Er wurde später zwischen 1976 und 1986 zum stellvertretenden Bundesvorsitzenden der DVPB gewählt. Nach kurzer Zeit wurde Fischer Professor für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften in Gießen. 1966 erhielt zudem sein Kollege Wolfgang Hilligen den Ruf auf eine zweite Professur für die Didaktik politischer Bildung am gleichen Ort; er wurde dabei nachhaltig von Max Horkheimer, dem Direktor des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt unterstützt. Beide Gießener Fachdidaktiker leiteten maßgeblich die „didaktische Wende“ politischer Bildung in Westdeutschland ein. Ende der sechziger Jahre gab es schon an mehreren anderen Universitäten Politikdidaktik-Professuren für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Sozialkunde.

Aufgeschreckt durch die internationalen Reaktionen auf die Hakenkreuzschmierereien 1959/60 richtete die Bundesregierung sofort eine hochrangig besetzte Kommission zur Koordinierung von Fragen der politischen Bildung ein. Ausgerechnet Max Horkheimer, der prominente Vertreter der kritischen Theorie, wurde ein wichtiges Mitglied dieses Beratungsgremiums der Regierungen Adenauer und Erhard. Beim Institut für Sozialforschung wurde zudem ein „Studienbüro für politische Bildung“ angesiedelt, das über ein Jahrzehnt lang Reisen für Multiplikatoren der politischen Bildung in die USA organisiert hat, damit sie dort das Modell demokratischer Erziehung im Bildungswesen Nordamerikas studieren konnten. In dieser Absicht, die USA als Vor-

bild für den Aufbau politischer Bildung zu propagieren, stimmten Horkheimer und die Bundesregierung überein (vgl. Albrecht 1999, S. 387–447). Dr. Friedrich Minssen wurde Geschäftsführer dieses Studienbüros und arbeitete eng mit Horkheimer zusammen. Oberschulrat Minssen war langjähriger Ministerialbeamter im hessischen Kultusministerium, Mitherausgeber der Zeitschrift „Gesellschaft Staat Erziehung–GSE“ und Initiator der ab 1965 erscheinenden Zeitschrift „Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung“ (siehe Abbildung S. 11).

Minssen wurde durch seinen engagierten Einsatz zum ausschlaggebenden Initiator der Gründung der DVPB. Das Studienbüro organisierte Amerikareisen für eine große Anzahl von späteren aktiven Mitarbeitern und Unterstützern der DVPB. Von den über 100 USA-Fahrerinnen und Fahrern seien hier nur genannt: Günter C. Behrmann, Wolfgang Hilligen, Hans-Hermann Hartwig, Wolfgang Edelstein, Clemens Lessing, Rolf Schörken. In der Geschichtsschreibung zur Entwicklung des Selbstverständnisses Westdeutschlands wird diese Phase „Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik“ genannt (vgl. ebenda). Die DVPB ist ein Teil dieser Geschichte: Kind der Westorientierung, der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit, der Sozialwissenschaften



Deckblatt der 1965-1972 von Friedrich Minssen herausgegebenen Zeitschrift *Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung*

und des gesellschaftskritischen Denkens. Interne Dokumente vom 29.12.1960 und 18.01.1966 aus dem Max-Horkheimer-Archiv (MHA) in Frankfurt belegen, dass Minssen bereits ab 1960 den Aufbau eines Berufsverbandes für die politische Bildung plante (MHA IX, 235, 13 und MHA V, 187, 206; nach Albrecht 1999, S. 415 und 418).

Den Vorstoß der KMK für ein Teilfach Sozialkunde innerhalb der Gemeinschaftskunde auf der Abiturstufe haben in den folgenden Monaten die Deutsche Vereinigung für politische Wissenschaft (DVPW) und die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) entschlossen aufgegriffen. In insgesamt sechs Tagungen zwischen August 1963 und September 1964 entwickelte eine prominent besetzte „Vereinigte Kommission der DGS und der DVPW“ unter Beteiligung von Wirtschaftswissenschaftlern und Rechtswissenschaftlern ein ausführliches Konzept der curricularen Gestaltung zu Zielen, Methoden und Stoffbereichen der Sozialkunde. Und wieder war Minssen Mitglied der Kommission (vgl. Detjen 2016, S. 63–77; GSE 1965, S. 69–85). Er berichtete in der Zeitschrift GSE über die Ergebnisse der Abschlusskonferenz vom 7.–12.9. in der Politischen Akademie Tutzing, dass alle beteiligten Sozialwissenschaften darin einig waren, dass zum Erwerb der Fakultas für Sozialkunde gleichartige Studiengänge in allen Bundesländern unentbehrlich seien. Auch wäre es notwendig, ebenfalls in der Unter- und Mittelstufe einen Unterricht in Sozialkunde einzuführen. Und Minssen fügte hinzu: „Zugleich wurde die Konferenz davon in Kenntnis gesetzt, daß Vorbereitungen im Gange seien, den an Sozialkunde und Gemeinschaftskunde besonders interessierten Lehrern innerhalb der Bundesrepublik die Möglichkeit eines organisatorischen Zusammenschlusses zu bieten.“ (GSE 1965, S. 70) Zu Recht bezeichnet Joachim Detjen den der KMK vorgelegten Ausgestaltungsvorschlag der Vereinten Kommission für die Sozialkunde als einen „Professionalisierungsschub“ für die politische Bildung (Detjen 2016, S. 77).

Am 5. März 1965 kam es dann zur Gründungsversammlung der DVPB in Frankfurt am Main, dem Wohnort von Friedrich Minssen. Er wurde zum geschäftsführenden Vorstandsmitglied gewählt und seine Anschrift auch als Verbandsadresse angegeben (GSE 1965, S. 217). Erster Vorsitzender wurde Adalbert

Brunner, Gymnasiallehrer und SPD-MdL aus München. Zweite Vorsitzende wurde die Gymnasiallehrerin Dr. Lore Ohrt aus Kiel. Dem Verbandsnamen fügte man zu diesem Zeitpunkt den Untertitel „Arbeitskreis der Lehrer für Sozialkunde und Gemeinschaftskunde“ hinzu. Dies zeigt, dass zu Anfang die DVPB ein Verband von Schulpädagogen war. Hochschullehrer waren unter den 14 Gründungsmitgliedern ebenso in der Minderheit (Hans-Hermann Hartwich, Rolf Schmiederer, Karl Seidelmann) wie Schulverwaltungsbeamte (Clemens Lessing, Friedrich Minssen). Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer überwogen (darunter einige Schulbuchautoren und spätere Hochschullehrer wie Walter Gagel und Hubert Ivo). Mitglieder aus dem Arbeitsfeld der außerschulischen politischen Bildung fehlten noch.

Im Bericht über die Gründung wurden zum Zwecke der Förderung politischer Bildung und Erziehung in der Schule drei Zielbereiche der DVPB genannt: „die Zusammenführung der an dieser Arbeit beteiligten Kräfte, die Bekanntmachung ihrer Auffassungen und die Vertretung ihrer Interessen“ (ebenda). Verbandspolitisch ging es also zunächst um Integration nach innen, Öffentlichkeitsarbeit und Interessenvertretung nach außen; das Arbeitsfeld der Serviceleistungen (Zeitschriften, Fortbildung) trat erst später hinzu. Aber in den nächsten zweieinhalb Jahren kam es sehr zügig zur Konstituierung von Landesverbänden zum Beispiel in Berlin, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bremen. Zu den ersten Aktivitäten gehörte neben der Verabschiedung eines Arbeitsprogramms noch im Jahre 1965 ein öffentlicher Aufruf anlässlich erster Erfolge der NPD bei Landtagswahlen in Hessen und Bayern mit der Mahnung: „Nicht die politische Bildung, sondern die Politik selbst ist immer noch – im guten wie im bösen – die wirksamste Lehrmeisterin politischen Verhaltens.“ (Laufende Mitteilungen 1966, Heft 3-4, S. 35)

Literatur

- Albrecht, C. (1999): Im Schatten des Nationalismus: Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule. In: Ders. u.a.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt / New York, S. 387-447.
- Becker, H. (2013): Wir Kellerkinder. Zur Geschichte der „Profession politische Bildung“ in der außer-

- schulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung als Profession, Bonn, S. 49-63.
- Bungenstab, K.-E. (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949, Düsseldorf.
- Detjen, J. (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München Wien.
- Detjen, J. (2016): Politische Erziehung als Wissens- und Gesellschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründungs- generation der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung, Baden-Baden.
- Diekmann, J. (2022): Die Vorgeschichte bis 1972. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Für Demokratie werben. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg wird 50, Stuttgart, S.10-29.
- Dudek, P. (1995): „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990), Opladen.
- GSE. Gesellschaft Staat Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung. Jahrgänge 1956 – 1972.
- Kuhn, H.-W./Massing, P. (1990) (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, Opladen.
- Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Jahrgänge 1965 – 1970/71.
- Lessing, C. (1988): Politisches Handeln für die Politische Bildung - Zur Geschichte der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. In: Siegfried George/Wolfgang Sander (Hg.): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag, Stuttgart, S. 41-53.
- Litt, T. (1954): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Bonn.
- Michael, B./Schepp, H.-H. (1974) (Hg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. 2 Bände, Frankfurt am Main.
- Sander, W. (2015): Fünfzig Jahre Deutsche Vereinigung für Politische Bildung. Rückblicke und Ausblicke. In: POLIS 19. Jg., Heft 4, S. 8-12.
- Schildt, A./Siegfried, D. (2009): Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik von 1945 bis zur Gegenwart, München.
- Weber, P. (2020): Getrennt und doch vereint. Deutsch-deutsche Geschichte 1945-1989/90, Berlin.

Julika Bürgin

Zur Politik der Demokratiebildung

Demokratiebildung ist ein politisches – also nicht nur oder primär pädagogisches – Feld. An der *Politik der Demokratiebildung* sind Bildungs- und Wissenschaftspolitik sowie Kinder- und Jugendpolitik beteiligt, aber die Innen- und Sicherheitspolitik hat in Kernfragen die Federführung übernommen. Eine bestimmte



Prof. Dr. Julika Bürgin ist Professorin am Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt. Sie ist aktiv im Forum kritische politische Bildung.

Vorstellung von Demokratie und Politik soll in unterschiedlichste Bildungsräume (von der Grundschule bis zur offenen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung) Eingang finden. „Extremismusprävention“ und „wehrhafte Demokratie“ sind Schlüsselkonzepte derjenigen Veränderungen, um die es im Folgenden, unter besonderer Berücksichtigung der außerschulischen politischen Bildungsarbeit, geht (basierend auf Bürgin 2021).

Bei der „Politik der Demokratiebildung“ handelt es sich trotz unklarer Konturen um ein eigenständiges Politikfeld (Policy), das über die Ressortgrenzen von Bildungspolitik hinausreicht. Die Kontroversen über die Politik der Demokratiebildung werden kaum in Parlamenten und kaum öffentlich ausgetragen (Politics), sondern exekutiv entschieden, im außerschulischen Bereich vor allem auf der Ebene von Förderpolitik. Die Regierungen handeln in einem diffusen Gebiet von Programmen, Zuwendungsaufträgen, Kontrolle der Mittelverwendung und selektiver Wirkungsevaluation. Die Zivilgesellschaft wird durch politische Strukturen und institutionelle Rahmenbedingungen (Polity) einbezogen, gesteuert und geordnet.

Gebiet 1: Bildungsauftrag Extremismusbekämpfung

Im Jahr 2017 legte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) offen, die Bundesprogramme zur

Demokratie-, Toleranz- und Vielfaltsförderung als „Extremismusprävention“ zu verstehen (BMFSFJ 2017). Die Demokratieförderprogramme sind ein wesentliches, aber nicht das einzige Instrument. Im Jahr zuvor hatten das Bundesfamilienministerium und das Bundesinnenministerium die „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ vorgelegt. Unter der Überschrift „Sicherheit und Prävention Hand in Hand“ heißt es darin: „In der weiteren künftigen Optimierung der Extremismusprävention der Bundesregierung [...] wird die Bundesregierung den Austausch von zivilgesellschaftlichen Akteuren mit dem Bildungssektor, mit Polizei und Justiz weiter stärken.“ (BMFSFJ/BMI 2016, S. 32)

Das Konzept des „Extremismus“ basiert auf einem Modell der „Extreme“ und mündet in einem Paradigma des „Antixtremismus“. Wer oder was „extremistisch“ ist, bestimmen maßgeblich die Ämter für Verfassungsschutz. Es handelt sich um einen sicherheitspolitisch geprägten Amtsbegriff, der Grundrechte einschränken kann, ohne ein Rechtsbegriff zu sein. „Extremismus“ bestimmt eine Grenze der Legitimität *jenseits* des Gesetzes. Menschen können alle Gesetze beachten und trotzdem als „extremistische“ Lehrer Berufsverbot erhalten oder als „extremistische“ Träger ihre Gemeinnützigkeit verlieren. Am demokratischen Gesetz vorbei werden Normen gesetzt und „Normalität“ geschaffen, die für politische Bildungsarbeit auch die Grenze „legitimer“ Kontroversität definieren (siehe Bürgin 2021, erstes Kapitel).

Zu den Bausteinen der Antixtremismusarchitektur gehören:

- **Bundes- und Landesprogramme zur Extremismusprävention:** Vor dem Hintergrund einer bundesweit geschwächten und vielerorts löchrigen institutionellen Förderung freier Träger greifen die Programme durch inhaltliche Vorgaben weitreichend in die fachliche Autonomie von Bildungsträgern und damit in das Prinzip der Subsidiarität ein.
- **Demokratiefördergesetz:** Das geplante Demokratiefördergesetz der Ampel-Koali-

tion legt das Konzept einer „wehrhaften Demokratie“ zu Grunde, das behauptet, Demokratie durch ihre Verkürzung zu retten. Die Verstärkung der finanziellen Förderung freier Träger soll zur „Bekämpfung jeder Form von Extremismus“ beitragen.¹

- **Antixtremismus als schulischer Bildungsauftrag:** Die Lehrpläne für den Politikunterricht fast aller Bundesländer enthalten mehr oder weniger stark ausgeprägte extremismuspräventive Elemente (Feldmann 2022).
- **Demokratieerklärung bzw. „Extremismusklausel“:** Das BMFSFJ forderte im Jahr 2010 von freien Trägern im Rahmen der Demokratieförderung, sich zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu bekennen und sich zu verbürgen, dass ihre Kooperationspartner keine „extremistischen Strukturen“ unterstützen. Nur Letzteres wurde nach großen Protesten 2014 zurückgenommen.
- **Überprüfung von Trägern und Mitarbeiter*innen durch den Verfassungsschutz:** 2004 hatte das Bundesinnenministerium den Informationsaustausch zwischen Ministerien und dem Bundesamt für Verfassungsschutz veranlasst. Mindestens 51 Träger wurden im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ überprüft (ohne informiert zu werden und dagegen vorgehen zu können). Das Land Hessen hat die Überprüfung landesgeförderter Träger 2018 im Hessischen Verfassungsschutzgesetz verankert und damit eine „Blaupause“ für andere Bundesländer geschaffen.
- **Gemeinnützigkeit: Der Verfassungsschutz** prüft gemäß Abgabenordnung auch Bildungsträger, da bei Erwähnung im Verfassungsschutzbericht „widerlegbar“ davon auszugehen sei, dass sie nicht die Kriterien der Gemeinnützigkeit erfüllen.
- **Verfassungsschutz als Bildungsakteur:** Ämter für Verfassungsschutz bieten eigene Bildungsveranstaltungen an, treten als Bildungsarbeiter*innen auf und sind beteiligt an der Erstellung von Bildungsmaterialien, auch für Schulen.

Durch Mittelflüsse wird der politische Antirextrismus in Projekte, Bildungsangebote, Konzepte, Tagungen, Publikationen, Forschungen und Stellenprofile eingespeist. Wissenschaft ist durch wissenschaftliche Begleitung, Evaluation und Evaluationsforschung umfangreich beteiligt. Die politische Bildungspraxis ist Objekt und Subjekt der Extremismusbekämpfung. Als Akteur*innen eignen sich freilich nur jene, die die „Verschiebung hin zu einem ‚Sicherheitsdispositiv‘“ (Gill/Achour 2019, S. 35) mit tragen und die nicht selbst ins Visier des Antirextrismus geraten.

Gebiet 2: Entpolitisierung per Gemeinnützigkeitsrecht

Freie Bildungsträger sind in der Regel als eingetragene Vereine organisiert, die bei den Finanzämtern beantragen, als gemeinnützig gemäß der Abgabenordnung anerkannt zu werden. Ohne Gemeinnützigkeit werden Vereine nicht nur steuerpflichtig und verlieren Spenden. Sie können auch die Voraussetzung einbüßen, Fördermittel zu beantragen, in Dachverbänden Mitglied zu werden oder sogar öffentliche Räume anzumieten. Finanzämter bzw. Finanzgerichte entzogen mehreren politischen Bildungsträgern die Gemeinnützigkeit und begründeten dies wie folgt:

- Politische Bildungsarbeit beeinflusse unzulässig die politische Willensbildung
- (Politischer) Bildungsarbeit fehle die „geistige Offenheit“
- Erwähnung in einem Verfassungsschutzbericht als „extremistisch“
- Ausschluss gruppenbezogen menschenfeindlicher Personen von Veranstaltungen

2019 wurde Attac (und in Folge auch dem Demokratischen Zentrum Ludwigsburg) die Gemeinnützigkeit mit folgender Begründung aberkannt: „Politische Bildung vollzieht sich in geistiger Offenheit. Sie ist nicht förderbar, wenn sie eingesetzt wird, um die politische Willensbildung und die öffentliche Meinung im Sinne eigener Auffassungen zu beeinflussen“ (BFH 10.1.2019 V R 60/17). Diese Argumentation des Bundesfinanzhofs übernahm das Bundesfinanzministerium im Januar 2022 in den Anwendungserlass zur Abgabenordnung. Die Finanzämter müssen nun die „geistige Offenheit“ der Bildungsträger überprüfen und die Beeinflussung der

politischen Willensbildung in einen Zusammenhang mit Agitation und Indoktrination stellen: „Politische Bildung ist nicht förderbar, wenn sie eingesetzt wird, um die politische Willensbildung und die öffentliche Meinung im Sinne eigener Auffassungen zu beeinflussen, z. B. durch einseitige Agitation oder unkritische Indoktrination.“²

Gefördert und gefordert wird eine Trennung der politischen Bildungsarbeit von Politik. Dies hat keine Grundlage in Gesetzen zur Jugend- und Erwachsenenbildung. Denn Wissen und Denken einzusetzen, um Politik zu verändern, gehört zur fachlich anerkannten Tradition politischer Bildungsarbeit und hat mit Indoktrination nichts zu tun.

Gebiet 3: Bildungsarbeit unter Neutralitätsdruck

Seit dem Einzug der Partei „Alternative für Deutschland“ in die Kommunal-, Landes- und Bundespolitik wird unter neuen Vorzeichen über „Neutralität“ diskutiert. Die AfD beanstandet, dass staatliche und staatlich geförderte Bildungsinstitutionen zu ihren Lasten gegen das Gebot zur parteipolitischen und weltanschaulichen Neutralität verstießen. Es greift allerdings zu kurz, hier nur ein AfD-Thema zu sehen. Ministerien und Behörden geben vielfach den Druck weiter oder empfehlen initiativ politische Zurückhaltung. Dies beginnt mit Zuwendungsbescheiden, die standardisiert zur Beachtung parteipolitischer Neutralität auffordern (Widmaier 2020, S. 219) und endet bei inhaltlichen Eingriffen in Publikationen. Bis in große Verbände wirkt der Druck, mit staatlichen Fördermittelgebern nicht in Konflikt zu geraten.

Unabhängig von Denunziationsplattformen und Anfragen der AfD sind Bildungsarbeiter*innen innerhalb und außerhalb von Schulen mit entgrenzten und gesetzlich nicht ableitbaren Neutralitätsanforderungen konfrontiert. Dies zeigte sich exemplarisch beim weltweiten Klimastreik 2019. Das Hessische Kultusministerium untersagte Exkursionen zu einer Demonstration als schulische Veranstaltungen: „Eine Teilnahme widerspricht dem Neutralitätsgebot an Schulen“.³

Die politische Urteilsbildung in und außerhalb von Schulen muss sich auch auf Parteien erstrecken können, schließlich haben diese eine zentrale Rolle im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Die Forderung

nach parteipolitischer und weltanschaulicher Neutralität greift tief in den Auftrag politischer Bildungsarbeit ein, denn Urteils- und Meinungsbildung können kaum befördert werden, wenn Pädagog*innen ihre eigenen Überzeugungen verleugnen müssen. Das Neutralitätsgebot im hoheitlichen Bereich des Staates (Gerichte, Polizei) kann nicht auf pädagogisches Handeln übertragen werden, ohne dessen ‚Gebote‘ zu verletzen.

Demokratiebildung? Politische Bildung?

In welchem Bezug stehen Demokratiebildung und politische Bildung? Die bildungspolitischen und die fachlichen Koordinaten haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich verschoben. Dies zeigt exemplarisch der 16. Kinder- und Jugendbericht über „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“. Die Bundesregierung formuliert als zentralen Auftrag politischer Bildung (junger Menschen), demokratische Werte und Praktiken zu vermitteln und damit „Fundamente demokratischen Verhaltens“ zu schaffen (BMFSFJ 2020a, S. 7f.). Sie stützt sich auf die Sachverständigenkommission, die den Auftrag allerdings anders fasst: „Politische Bildung fördert das Vermögen, die politische Wirklichkeit im Hinblick auf die Durchsetzung demokratischer Prinzipien kritisch und reflektiert zu beurteilen. Sie entwickelt die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen.“ (BMFSFJ 2020, S. 527)

Die Orientierung auf wertebasiertes demokratisches Verhalten wird seit einigen Jahrzehnten durch die Demokratiepädagogik flankiert, die auch die politische Bildung neu begründen will. Ob sich die Aufgaben politischer Bildung aus der Demokratiepädagogik heraus bestimmen lassen, ob sich die Konzepte befruchten oder grundsätzlich unterscheiden, ist umstritten (vgl. Bürgin 2021, S. 13f., 153–155). Schon jetzt allerdings verschiebt und verkleinert die Demokratiebildungspolitik das Terrain politischer Bildungsarbeit mit Aufträgen zu Extremismusprävention, Neutralität und Politikdistanz. *In diesem Sinne* soll Bildungsarbeit durchaus politisch eingreifen. Man kann dies als Überwältigung bezeichnen, denn eine kritische Urteilsbildung über den ordnungspolitischen Auftrag ist nicht vorgesehen.



Postkartenserie der Plattform „Extrem Demokratisch“ aus Hessen und Thüringen

Literatur

- BMFSFJ (2017): Bericht der Bundesregierung über Arbeit und Wirksamkeit der Bundesprogramme zur Extremismusprävention. Berlin.
- BMFSFJ (Hg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- BMFSFJ (2020a): Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen des 16. Kinder- und Jugendberichts. Berlin.
- BMFSFJ; BMI (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Berlin.
- Bürgin, J. (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Feldmann, D. (2022): Demokratie trotz(t) Antixtremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-) Demokratisierung und politische Bildung. Dissertation. Köln: Universität. Unveröffentlicht.
- Gill, T.; Achour, S. (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismus-

„Politische Bildung“ droht zu einer Worthülle zu werden, weil ihr inhaltlicher Kern, die Ermöglichung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit, ausgeweitet wird. Da es um nicht weniger als grundsätzliche Fragen der Demokratieentwicklung geht, hätte politische Bildungsarbeit *demokratisches Wissen* zu befördern, das auch Machtwissen ist: „kompetente Demokraten wären weltlich orientierte Kratologen (Machtextperen), politisch Gebildete wüssten nicht nur, wie es um die Macht des Volkes steht, sondern würden auch konkrete Machtpraktiken kennen, die sie anwenden können.“ (Reichenbach 2010, S. 162f.)

Die Sachverständigen des 16. Kinder- und Jugendberichts betonen, dass „politische Bildung von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern nicht instrumentalisiert und auf Grundlage des umstrittenen Extremismusbegriffs für politische Ziele funktionalisiert werden“ dürfe (BMFSFJ 2020, S. 527). Dennoch behauptet das BMFSFJ in seiner Zusammenfassung der Ergebnisse: „Dabei ist unstrittig, dass erfolgreiche politische Bildung sich auch gegen jegliche Form des Extremismus wendet.“ (BMFSFJ 2020a, S. 30) Die Bildungspraxis darf dies als Ankündigung verstehen: Will sie als „erfolgreich“ anerkannt (und gefördert) werden, muss sie sich auch präventiv verstehen und gegen jeglichen „Extremismus“ wenden. Dass wissenschaftlicher Sachverstand zu anderen Ergebnissen kam,



wird Trägern und Bildungsarbeiter*innen nicht helfen.

Anmerkung

- 1 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Bundesministerium des Innern und für Heimat: Diskussionspapier von BMFSFJ und BMI für ein Demokratieförderungsgesetz
- 2 Bundesministerium der Finanzen: Änderung des Anwendungserlasses zur Abgabenordnung (AEAO) vom 12.01.2022
- 3 Frankfurter Rundschau, 19.09.2019: Kultusministerium verbietet Schulausflüge zu Klimaprotesten

prävention als politische Bildung. In: Journal für politische Bildung 9. Jg., Heft 2, S. 32–36.

- Reichenbach, R. (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben“ ...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs. In: Aufenanger, S.; Hamburger, F.; Ludwig, L.; Timpelt, R. (Hg.): „Bildung in der Demokratie“. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 145–168.
- Widmaier, B. (2020): „Freie Träger“ brauchen demokratische Freiheiten. Neutralität in der politischen Bildung schadet der Demokratie. In: Bade, G.; Henkel, N.; Reef, B. (Hg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 319–333.

Werner Friedrichs

***Terra democratica* – demokratiepolitische Kartographie. Wie kommende Demokrat*innen orientieren?**

Die Entwicklung einer Gesellschaft hängt im Wesentlichen davon ab, inwieweit ihr die „soziale Weitergabe“ (Tomasello 2015, S. 16) ihrer Errungenschaften gelingt. Für die Zukunft der Demokratie ist somit die Weitergabe der Kernelemente ihrer Existenzform entscheidend. Darüber, in welchem Format dies geschehen soll, wird seit langem diskutiert. In diesem Zusammenhang wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte mehrere Konzeptionen (weiter-)entwickelt: So gibt es neben der politischen Bildung die Konzepte politisches oder sozialwissenschaftliches Lernen, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung bzw. Radikale Demokratiebildung. Sie enthalten unterschiedliche Figurationen von Partizipation, Bildung, Demokratie, Wertorientierung, Bürgerleitbildern usw.

Diese Diskussion sollte nicht als akademischer Balltanz zur Seite geschoben werden. Ihre Relevanz wird *erstens* dann deutlich, wenn die Weitergabe der Praxen demokratischer Existenzweise nicht reflexartig im verbreiteten Denkschema des didaktischen Dreiecks eingeschmolzen wird. Es mag zwar in extra dafür eingerichteten Räumen darum gehen, eine Auswahl bestimmter Inhalte zu treffen und Methoden zu entwickeln, mit denen die Lerngegenstände innerhalb dieser Einrichtungen zu vermitteln sind. Ein didaktisches Denken allerdings, das ernsthaft beansprucht, Prozesse des Lehrens und Lernen zu untersuchen, darf sich nicht auf die Innensicht vorhandener Schemata der Weitergabe beschränken. D. h., es sollte nicht nur um die Frage gehen, welches Wissen wem mit welchen Methoden und mit welchem Ziel vermittelt wird. Vielmehr muss in einer seriösen Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen auch rekonstruiert werden, auf welche Weise ein weitergebenswerter Gegenstand überhaupt zu einem solchen geworden ist und welche Form er dabei angenommen hat (in diese Richtung gehen auch bereits die Überlegungen von Grammes (1998)). Genealogisch ließe sich dann herausarbeiten und untersuchen, welche Ideen, Schemata und

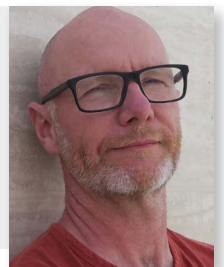
Praktiken der Weitergabe zugrunde liegen und vor allem: reproduziert werden. Dabei geht es nicht um die Entwicklung weiterer oder komplexerer Methoden und Techniken der Vermittlung, sondern um die Frage, welche Folgen es etwa hat, wenn die Weitergabe der zentralen Aspekte demokratischer Lebensführung als Vermittlung (zumeist: repräsentativen Wissens) organisiert ist. Erst auf dieser Folie zeigen sich die politisch-epistemologischen Zuschnitte und damit die Unterschiede der Ansätze. Das kann gar nicht hoch genug bewertet werden, denn für die demokratische Existenzweise ist entscheidend, wie die Subjekt-Weltbeziehungen eingerichtet, welches Vernehmen (Sehen, Hören, Riechen usw.), welche Objekte oder organischen Zusammenhänge (Tiere, Natur, Technik usw.) wie verdichtet und (relational) eingebunden werden.

Zweitens erlangt die Diskussion um die Weitergabe der Bestandteile demokratischer Existenzweise Bedeutung, wenn Demokratie nicht auf ein normativ abgesichertes, formales Entscheidungsverfahren verkürzt wird. Wenn Demokratie als tatsächliche Praxis verstanden wird: Als Ermächtigung und „Befähigung, Dinge [so] zu tun“ (Lorey 2020, S. 36), dass die fortwährende demokratische, heterogene, gemeinsame Existenzweise fortgesetzt wird. Der demokratische Zusammenhalt ergibt sich nicht aus einem Rahmen ewiggültiger Prinzipien (so bequem das auch wäre), sondern aus der alltäglichen Aktivierung „praktischer Ressourcen“ (Latour 2006, S. 206). Demnach gibt es keine unverrückbaren Gründe, die Hierarchien oder Ableitungsregeln dauerhaft legitimieren könnten. In der Mitte einer Demokratie befindet sich vielmehr eine dauerhaft umkämpfte „Leerstelle“ (Lefort 1990, S. 293). Damit ist die praktische Gründung bzw. *Bildung* der Demokratie eine „unendliche Aufgabe“ (Heil/Hetzel 2006).

Um die Demokratie in diesem Sinne als permanenten Prozess zu verstehen, muss von quasimetaphysischen Mikro- oder Makroreduktionismen Abstand genommen werden.

Es geht weder ein gegebenes Subjekt der Gesellschaft noch eine vorhandene Gesellschaft dem Subjekt voraus. Vielmehr finden Subjektivierungsprozesse und die Konstitution der Gesellschaft immer *gleichzeitig* statt. Politische Bildung muss in diesem Sinne als Subjektivierung gelesen werden. Sie stellt nicht den Rahmen für eine oberflächliche,

Dr. Werner Friedrichs ist seit 2015 Akademischer Direktor an der Otto-Friedrich Universität Bamberg. Zuvor forschte er an unterschiedlichen Universitäten zu den Grundlagen politischer Bildung.



schulische Vermittlung curricularer Wissenskataloge, sondern trägt in ihren Subjektivierungspraxen substanziell zur Konstitution der Gesellschaft bei.

Wenn also von einer *Politik der politischen Bildung* in der Demokratie die Rede sein soll, geht es nur oberflächlich allein um eine politische Gestaltung eines Anforderungskataloges an die Weitergabe zentraler Elemente demokratischer Lebensführung. Grundsätzlich steht die politische Dimension der tatsächlichen Praxis im Zentrum – ihre performative, welterzeugende Dimension. Welche Formen von Politik, Subjektivität, Welt und Gesellschaft werden konstellierte, verdichtet und damit wirksam gemacht (Stichwort: „Onto-epistemologie“ (Barad 2012, passim)). Es geht nicht allein um ein Wissen *über* die Politik, *über* die Umwelt (im Sinne eines politischen Lernens), sondern um das Kuratieren, um die buchstäbliche *Bildung* von Subjekt-Welt-Verhältnissen, von „Beziehungsweisen“ (Adamczak 2017) *in der Welt*.

Lost in representation

Genau diese Fragen nach Beziehungsweisen *in der Welt*, nach einem angemessenen demokratischen Gesellschafts-Welt-Verhältnis sind im Anthropozän dringlich geworden

(vgl. z.B. Friedrichs 2021). Am Beginn des 3. Jahrtausends steht nicht weniger als „die Zukunftsfähigkeit der Demokratie zur Diskussion“ (Blühdorn 2013, S. 10). Und zwar „insofern, als unklar ist, ob die Demokratie überhaupt in der Lage ist, Zukunftsfragen wie den Klimawandel, die Begrenztheit natürlicher Rohstoffe, die Verschuldung der öffentlichen Haushalte oder die rasant wachsende soziale Ungleichheit zu bewältigen“ (ebd.). Die Demokratie wurde in ihrer selbstzufriedenen Selbstgewissheit erschüttert. Im Angesichte drängender Probleme im Zusammenhang mit dem Massenaussterben der Arten, der Erderwärmung oder der Verschmutzung der Meere kann sie nämlich nicht länger beanspruchen, die beste aller Gesellschaftsformen zu sein (vgl. dazu Blühdorn 2020).

Defizite werden vor allem in den Prinzipien der liberalen, repräsentativen Demokratie ausgemacht. Sie erweisen sich als „zutiefst undemokratisch“ (Lorey 2020, S. 8). Insbesondere das zentrale Element politischer Repräsentation stehe dem Versuch, ein gemeinsames Weltverhältnis bzw. egalitäre Beziehungsweisen (die auch non-humane Bereiche einschließen) zu bilden, im Wege. Warum das? Weil der Mechanismus der Repräsentation die Realfiktion erzeugt, dass es *an sich gegebene, humane* Individuen gäbe, deren angestammte Interessen es in repräsentativen Verfahren zu koordinieren oder auszuhandeln gelte. Verschleiert wird dadurch, dass solche Individuen mit ihren Interessen nicht Voraussetzung, sondern Ergebnis der (politischen) Einführung des Repräsentationsprinzips sind. Es werden die verschlungenen Affekte einer gesellschaftlichen „*multitude*“ (Virno 2019) – in die im übrigen auch nichthumane Elemente verwoben sind – in aufgeteilte, atomistische Interessen von Individuen (re-)figuriert. Dieser machtvoll Einschnitt wird dann etwa als ökonomisch vernünftiges Einhegen toxischer Leidenschaften verschleiert (vgl. etwa Hirschman 1987). Die mitunter unberechenbare Intensität und Impulsivität der demokratischen *Unmenge* (vgl. dazu auch Rancière 2010) wird in Verfahren der Interessensvertretung kanalisiert. Damit wird allerdings auch das „Gewebe des Sozialen“ (Bedorf/Herrmann 2016) moduliert (im schlechtesten Falle durchtrennt – zur Modulation des Sozialen vgl. Peters 2022). Für die

terra representatio

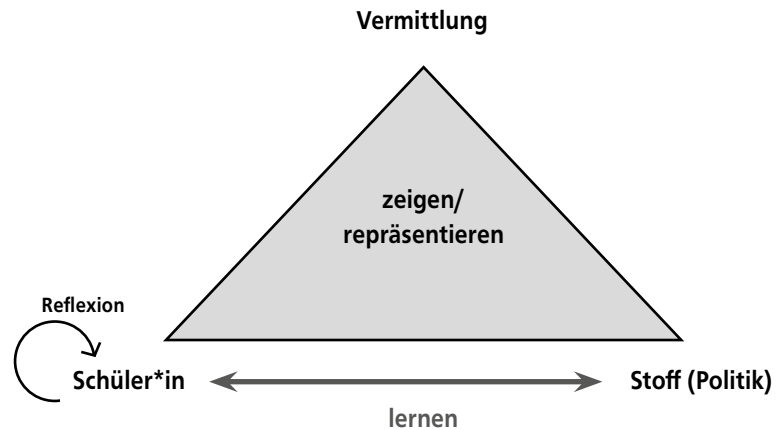


Abb. 1 terra representatio

Zukunft der Demokratie (im Anthropozän) könnte in diesem Sinne entscheidend sein, wie sie ihre egalitären Beziehungsweisen jenseits des durch den Repräsentationsmechanismus eingeführten Schemas naturhaft gegebener, humaner Individuen organisiert.

Aus dem Bisherigen lassen sich zwei wertvolle Aspekte gewinnen. Erstens müssen die der demokratiepolitischen Frage *In welcher Demokratie leben?* unterliegenden Unterscheidungen präzise formuliert werden: „Die Entgegensetzung zwischen falscher und richtiger Demokratie ist vielleicht gar nicht in erster Linie eine Unterscheidung zwischen liberaler und illiberaler Demokratie, sondern verweist vielmehr auf den *Konflikt zwischen Repräsentation und Präsenz* [Herv. W. F.]“ (Manow 2020, S. 55). Mit dieser Verschiebung des Konflikts ist nicht mehr die Differenz von Sein und Sollen entscheidend, sondern die zwischen Sein und Seienden. Es rückt der Konflikt zwischen der in Form gesetzten, politischen Welt (die Politik/Repräsentation) und den sie hervorbringenden, materiellen Praktiken (das Politische/Präsenz) in den Mittelpunkt. Daraus folgt zweitens, dass politische Bildung nicht nur im Rahmen einer Vermittlungsidee gedacht werden darf. Sie verwaltet nicht allein eine pädagogische Provinz, in der vermittelt von Diagrammen und Repräsentationen Vorstellungen über (ferne) Politik korrigiert und diskutiert werden. Vielmehr ist sie als onto-epistemologische Praxis zu verstehen, die etwa durch ihr tätiges Zei-

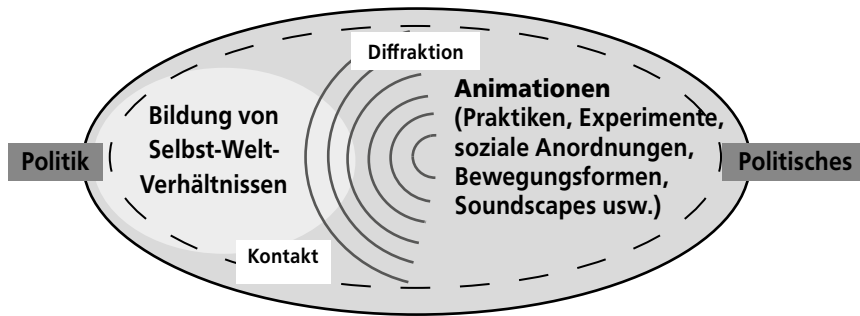
gen „reflektierte“, „urteilende“ und „emanzipierte Zuschauer*innen“ (Trimçev 2020) tatsächlich herstellt – oder durch Simulationen, Planspiele und Szenariotechniken die empirisch wirksame (Real-)Fiktion autonomer, individuell-intentionaler Handlungsschemata erzeugt.

Solange sich die politische Bildung überwiegend als lebensbegleitende Reflexionsinstanz versteht, die bereits vorhandenen Subjekten helfe, ihre ‚eigentlichen‘ Interessen zu erkennen, die dazu anleite, die richtige Perspektive auf die Welt zu entwickeln, drohen Diskussionen über Konzeptionen tatsächlich zu Spiegelfechtereien zu werden. Denn ein repräsentationalistisches Demokratieverständnis wird dabei ebenso wenig verlassen wie der dazu passende, vermittlungstheoretische Ansatz. Man bleibt unter sich und gründet Fachgesellschaften, Fachvertretungen oder Verbände. Die demokratiepolitische Bedeutung politischer Bildung im Sinne der Frage ihres substanziellen Beitrags für die Konstitution einer demokratischen Gesellschaft wird dagegen erst erreicht, wenn einerseits der Konflikt zwischen *Repräsentation und Präsenz* (s. o.) und andererseits die Differenz zwischen einem vermittlungs- und kontakttheoretischen Zugriff (vgl. dazu Dreyfus/Taylor 2016) zu Grunde gelegt wird.

terra representatio vs. terra relatio

Um die entsprechenden subjekt- und welt-erzeugenden Effekte der Ansätze sichtbar

terra relatio



Immanenter Zusammenhang

Abb. 2 terra relatio

zu machen, hat Ait-Touati (2019) vorgeschlagen, welterzeugende Praxen als unterschiedliche Welten (*terra*) zu kartieren (vgl. dazu in ähnlicher Weise den Vorschlag „Terrapolitik“ (Schroer 2022, S. 515ff.)). Im Handgemenge der unterschiedlichen Konzeptionen lassen sich dann vor allem zwei Kartographien von onto-epistemologischen Einsätzen rekonstruieren. Sie unterscheiden sich vor allem in den Selbst-Welt- bzw. Gesellschafts-Welt-Verhältnissen: Die eine Karte orientiert sich an der Idee vermittelbaren, repräsentierenden Wissens, die andere an den Effekten praktisch hergestellter Beziehungen.

Die unterschiedlichen Kartierungen – *political mappings* (vgl. Chandler 2018) – ergeben sich aus jeweils berücksichtigten Orientierungspunkten. Im Folgenden sollen einige Markierungen einer *terra representatio*, die in der Karte Repräsentation/Vermittlung eingezeichnet sind, denjenigen einer *terra relatio* gegenübergestellt werden, die Spuren von Verbindungen folgt und deren Effekte ausweist.

- **Repräsentationalismus vs. Immanentismus:** Der Unterschied in den Kartierungen lässt sich paradigmatisch am jeweils angenommenen Weltverhältnis verdeutlichen. Entweder es wird unterstellt, dass die vorgängige Realität in geistigen Zuständen repräsentiert wird, oder es wird ein Resonanzverhältnis zugrunde gelegt, in dem Beobachtung und Gegenstand *gleichzeitig* erzeugt werden. Beide sind „the effect of [...] activity on ourselves and on what is revealed“ (Masschelein 2010, S. 45).

- **Vermittlung vs. Kontakt:** Zentral ist die Unterscheidung zwischen einem vermittlungs- und einem kontakttheoretischen Weltzugang (vgl. dazu vor allem Dreyfus/Taylor, 2016). Weil ersterer von einer fundamentalen Differenz zwischen der „Realität dort draußen“ und dem „Fürwahrhalten [...] im Inneren des Geistes“ (ebd., S. 14) ausgeht, müsse die Realität *vermittelt* werden. Der kontakttheoretische Zugang stuft die Annahmen einer solchen Trennung als nötigende Argumente ein, mit denen „wir gezwungen werden sollen, zwischen Innerem und Äußerem, zwischen der Realität des Körperlichen und der Realität des Bewusstseinsinhalts zu unterscheiden.“ (ebd., S. 18f.) Stattdessen seien die Effekte eines Mit-der-Welt-in-Kontakt-Gehens zu prüfen. Auf der einen Seite autonomes Denken eines brain-in-a-tank, auf der anderen Seite die Praxis des Herstellens von Beziehungsweisen und das Greifbarmachen ihrer Effekte.
- **Zeigen vs. Animieren:** Die elementare Strategie des Vermittelns ist das (erklärende) Zeigen. Das Gezeigte wird in seinem (vermeintlich unabhängig existierenden) So-sein erklärt – wird repräsentiert. Der kontakttheoretische Zugang problematisiert ein solches Zeigen als desengagiertes Hinweisen: Wenn so getan wird, als müsste mensch nur hinsehen. Wenn so getan wird, als handele es sich um ein gegebenes optisches Verhältnis, und buchstäblich aus dem Blick gerät, dass Etwas-Sehen immer schon Ergebnis eines „Sehens als Pra-

xis“ (Schürmann 2008) ist. In der kontakttheoretischen Lesart ist das Bewusstsein nicht „Spiegel der Natur“ (Rorty 1987). Vielmehr geht das optisch gedachte Selbst-Welt-Verhältnis als Effekt aus einer Vielzahl alltäglicher Praxen hervor. Um diese Praxen greifbar zu machen, müssen die sich in ihnen manifestierenden Verhältnisse durch eine (sensuale) Animation (vgl. dazu Tsing 2019) zugänglich gemacht werden – zum Beispiel durch Sounds (vgl. z. B. Voegelin 2019).

- **Reflexion vs. Diffraktion:** Zusätzlich zum Vermitteln von Wissen geht es um das Gewährwerden der eigenen Position. Die wird auf der *terra representatio* gespiegelt – mensch reflektiert sich. In der *terra relatio* geht es dagegen um „Diffractionen“ (Barad 2013): Welche Überlagerungen, Interferenzen, Verstärkungen, Verzerrungen, Muster usw. ergeben sich aus einer spezifischen Situiertheit in Beziehungen?
- **Lernen (Zustandsdifferenz) vs. Bildung (Prozess):** Etwas zugespitzt kann zwischen zwei unterschiedlichen Lesarten von Bildung unterschieden werden. Im repräsentationalistischen Ansatz wird Bildung überwiegend als Lernen verstanden – im Sinne einer reflektierten Aneignung von Wissen über die Welt. Eine erfolgte Bildung wird dann an unterschiedlichen, erreichten Zuständen gemessen. Zukunftsoptimistisch wird das dann sogar als transformatives Lernen ausgeflaggt. Im kontakttheoretischen Zugang wird Bildung dagegen als ein materialer Prozess erschlossen. Das Selbst-Welt-Verhältnis wird als Effekt generativer Praktiken verstanden. In Bildungsprozessen wird somit das Politisch-Sein auf das politisierende Werden, auf subjektivierende Relationen bezogen.

Die politische Politik der politischen Bildung

Es ließen sich weitere Punkte ausweisen (z. B. *Mikro-/Makroebene vs. Assemblage*; *Individuum/Gesellschaft vs. Multitude*; *Akteure vs. Aktanten*; *Raum (Space) vs. Situation (Place)*; *Methode vs. Strategie*; *Wissen vs. Imaginäres* u. v. a.), mit denen sich die Kartographien anreichern ließen. Es geht hier aber zunächst nur darum, die unterschiedlichen Rahmungen holzschnittartig herauszuarbeiten. In der

terra representatio wird von einem System Politik ausgegangen. Die Politik tritt anderen Bereichen gegenüber. Sie kann in einem engen und weiten Verständnis gefasst werden (im Sinne einer Ausweitung). In der Politik werden allgemeinverbindliche Entscheidungen herbeigeführt. Der *terra relatio* liegt dagegen die Unterscheidung zwischen *der Politik* und *dem Politischen* zugrunde. Unter der Politik wird ein eingerichteter Raum verstanden, in dem stabilisierte Institutionen, Akteure und Verfahren verteilt sind; unter dem Politischen die sie erzeugenden Praxen, die konkreten Situationen. In einer Demokratie geht es dann darum, die „politische Differenz“ (Marchart 2010) zwischen *der Politik* (Repräsentation) und *dem Politischen* (Präsenz) präsent zu halten. Das heißt, es muss der Bezug der Politik zu den sie erzeugenden Praktiken, Konstellationen und Einrichtungen wiederholt, aktualisiert und beweglich gehalten werden.

Diese unterschiedlichen *mappings* der politischen Bildung sind für das Politische der politischen Bildung nicht unerheblich. Ein vermittelnd-repräsentatives Mapping leitet eine Praxis an, die sich dem Ziel der Mündigkeit auf eine paradoxe Weise verschreibt: Die Formel Mündigkeit ermutigt einerseits Praxen der Selbstbestimmung, die sich gegen Fremdbestimmungen von Außen immunisieren sollen. Andererseits wirbt die Pathosformel Mündigkeit für ein Engagement *in* der Welt, in der Gesellschaft. In einer Kartierung der Effekte relationaler Weltbeziehungen erscheint die Vision einer autonomen Selbstbestimmung als Folge des Ausblendens ihrer eigenen Bedingungen. Jede Selbstbestimmung hat Relationen und Beziehungsweisen zur Voraussetzung. Nur durch vielfältigste, symbiotische Verbindungen zur Welt – etwa Luft, Bakterienstämme, technische Hilfsmittel, Nährstoffe, soziale Bande – kann der Mensch seine Selbstbestimmung behaupten. Eine Behauptung, die zum Wahn zu werden droht, wenn sie ihr eigenes In-der-Welt-Sein vergisst. Wenn sie zum *Mut zur Wahrheit*, zum Standpunkt gegenüber der Welt aufruft, statt sich um die vielfältigen, „prekären“ (Lorey 2012) Beziehungen zu sorgen.

Es ist an der Schwelle zum 3. Jahrtausend unbedingt notwendig, diese „Ontomacht“ (Massumi 2010) der unterschiedlich kartierten Welten, die sich in ihrer jeweiligen Subjekt-Welterzeugung, in ihren praktischen

Effekten zeigt, greifbarer zu machen. Das ist der Einsatz der Politik der politischen Bildung. Und die ist notwendig. Denn im Zeitalter des Anthropozäns müssen wir dringend neue Formen des In-der-Welt-Seins, des In-der-Gesellschaft-Seins erproben. Wir müssen dringend atopische Situationen hinter verblassten, utopischen Räumen in ihrer Bildsamkeit eröffnen (vgl. dazu auch Friedrichs 2022).

Literatur

- Adamczak, B. (2017): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*, Berlin.
- Aït-Touati, F. u. a. (2019): *Terra Forma. Manuel de cartographies potentielles*, Paris.
- Barad, K. (2012): *Agentieller Realismus*, Berlin.
- Barad, K. (2013): *Diffractionen. Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht*. In: Bath, C. u. a. (Hg.): *Geschlechter Interferenz. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*, Berlin, S. 27–68.
- Bedorf, T./Herrmann, S. (2016): *Das Gewebe des Sozialen. Geschichte und Gegenwart des sozialen Bandes*. In: Bedorf, T. /Herrmann, S. (Hg.): *Das soziale Band. Geschichte und Gegenwart eines sozialtheoretischen Grundbegriffs*, Frankfurt/M., S. 11–49.
- Blühdorn, I. (2013): *Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*, Berlin.
- Blühdorn, I. (2020): *Demokratie der Nicht-Nachhaltigkeit. Begehung eines umweltsoziologischen Minnenfeldes*. In: ders. (Hg.): *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*, Bielefeld, S. 287–328.
- Chandler, D. (2018): *Ontopolitics in the Anthropocene. An Introduction to Mapping, Sensing and Hacking*, New York.
- Dreyfus, H./Taylor, C. (2016): *Die Wiedergewinnung des Realismus*, Berlin.
- Friedrichs, W. (2021): *Terrestrisch-Werden – Politische Bildungen im Anthropozän*. *POLIS*, 25(2), S. 11–13.
- Friedrichs, W. (Hg.) (2022): *Atopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft*.
- Grammes, T. (1998): *Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Opladen.
- Heil, R./Hetzel, A. (Hg.) (2006): *Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie*, Bielefeld.
- Hirschman, A. (1987): *Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg*, Frankfurt/M.
- Latour, B. (2006): *Die Macht der Assoziationen*. In: Bellinger, A. u. a. (Hg.): *ANTHology: ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, Bielefeld, S. 195–212.
- Lefort, C. (1990): *Die Frage der Demokratie*. In: Rödel, U. (Hg.): *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*, Frankfurt/M., S. 281–297.
- Lorey, I. (2012): *Die Regierung der Prekären*, Wien.

- Lorey, I. (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*, Berlin.
- Manow, P. (2020): *(Ent-)Demokratisierung der Demokratie*, Berlin.
- Marchart, O. (2010): *Die politische Differenz*, Frankfurt/M.
- Masschelein, J. (2010): *E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy*. *Ethics and Education* 5(1), S. 43–53.
- Massumi, B. (2010): *Ontomacht. Kunst, Affekt und das Ereignis des Politischen*, Berlin.
- Peters, C.-H. (2022): *Das Soziale des Affekts. Eine Sozialtheorie der Modulationen nach Deleuze und Massumi*, Frankfurt/M.
- Rancière, J. (2010): *Der Hass der Demokratie*, Berlin.
- Rorty, R. (1987): *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*, Frankfurt/M.
- Schroer, M. (2022): *Geozozoologie. Die Erde als Raum des Lebens*. Berlin.
- Schürmann, E. (2008): *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*, Frankfurt/M.
- Tomasello, M. (2015): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*, Berlin.
- Trimçev, R. (2020): *Zuschauerdemokratie revisited. Kann es demokratiepädagogische Bürgerleitbilder jenseits des Aktivbürgers geben?* In: Bergkessel, H. u. a. (Hg.): *Demokratie als Gesellschaftsform*, Frankfurt/M., S. 45–60.
- Tsing, A. (2019): *When the Things We Study Respond to Each Other. Tools for Unpacking ,the Material‘*. In: Krohn-Hansen, C./Nustad, K. (Hg.): *Anthropos and the Material*, Durham, S. 221–243.
- Virno, P. (2019): *Grammatik der Multitude. Die Engel und der General Intellect*, Wien.
- Voegelin, S. (2019): *The political possibility of Sound*, New York.



Didaktische Werkstatt

Julius Gast in Zusammenarbeit mit weiteren Mitgliedern der Initiative

Ich weiß, dass ich nichts weiß – Eine Schüler:inneninitiative setzte sich (erfolgreich) für eine Stärkung der Politischen Bildung an Berliner Schulen ein – ein Resümee

Die Autor:innen dieses Textes haben während und nach ihrer Schulzeit ihre Erfahrungen im Rahmen der Initiative „Politik als Schulfach in Berlin“ (PaSF) machen dürfen, was politische Teilhabe und das Thema „Politische Bildung in der Schule betrifft“. In diesem Beitrag lassen sie ihre Erfahrungen Revue passieren, die zwischen Mai 2010 und Januar 2019 im Zusammenhang mit der Einführung eines eigenständigen Faches Politik in den Klassen 7-10 im Bundesland Berlin gesammelt worden waren. Seitdem soll politische Bildung mit zwei Stunden pro Schuljahr im Rahmen einer Kontingentlösung (5 Stunden an Gymnasien, 4 Stunden an Sekundarschulen) der Fächer Politik, Geschichte, Geographie und Ethik unterrichtet werden. Dass sich hieraus neue Probleme und Konflikte ergeben, ist jedoch nicht Teil dieses Beitrages.

Hintergrund und Relevanz

Politische Bildung ist nicht alles, aber ohne politische Bildung in Schulen fehlt der Demokratie die Basis für verinnerlichte demokratische Denkstrukturen. Darüber wird sich wohl jeder einig sein. Die Schüler:innen brauchen gerade in diesen politisch unruhigen Zeiten ein Grundgerüst, um flexibel und gefestigt auf ständig wechselnde Ereignisse reagieren und kompetent diskutieren zu können – und

dies ohne Beeinflussung des Elternhauses. Seit jeher gibt es in der schulpolitischen Landschaft die Diskussionen, was die Institution „Schule“ den Schüler:innen heutzutage beibringen soll. In der kürzlich veröffentlichten Schulleitungsstudie von Cornelsen sprachen sich 88% der befragten Schulleitungen dafür aus, „Demokratie“ zu lehren (Fichtner et. al. 2021). Doch wie geht das am besten und lässt sich „Demokratie“ nicht einfach auch im fachübergreifenden Fächerunterricht lehren?

Die Situation in Berlin

In Berlin wurde zum Schuljahr 2019 ein eigenständiges Fach „Politik“ eingeführt.¹ Der Rahmenlehrplan musste nicht angepasst werden, da schon seit Jahren ein solcher für Berlin und Brandenburg existierte – ohne dass danach aber tatsächlich Unterricht stattfand. Formell gesehen gab es Politikunterricht auch schon vorher, nur unter dem Namen „Sozialkunde“ im Fächerverbund mit Geschichte in einem Zeitverhältnis von 1:2.

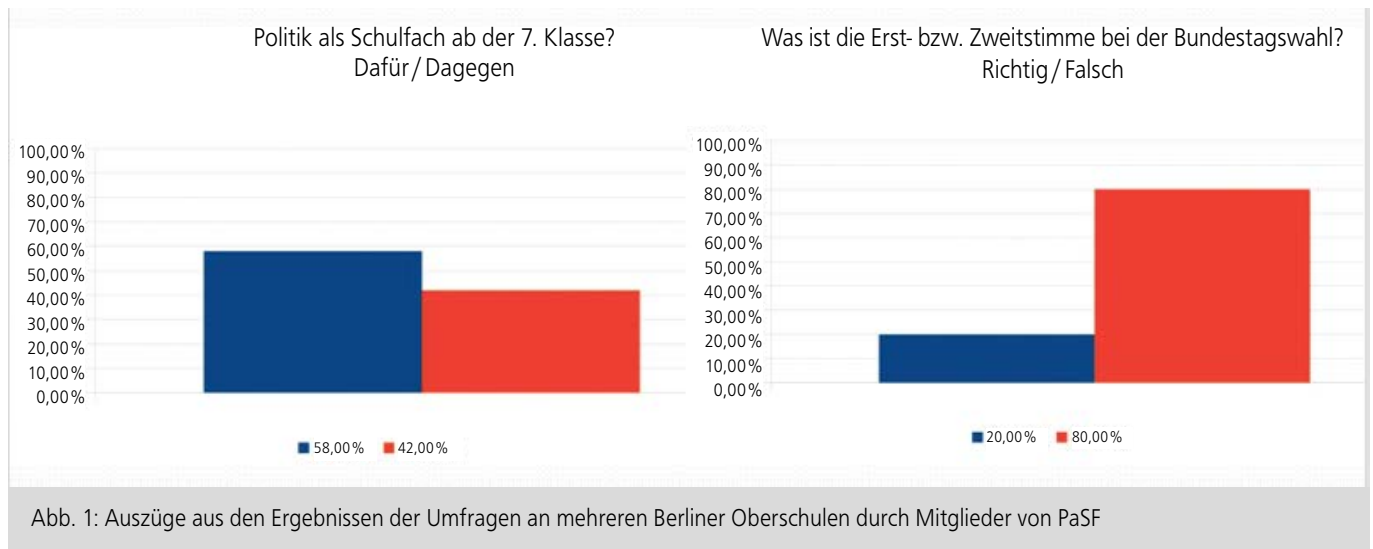
Mit der Kürzung auf G8 und der Einführung des Faches Ethik mit zwei Stunden wurde das Fach Geschichte/Sozialkunde im Berliner Stundenplan an Gymnasien von drei auf zwei Stunden gekürzt, an den anderen Sekundarschulen konnte dies manchmal

durch besondere Funktionsstunden ausgeglichen werden. Es bedarf keiner langen Erklärung für Fachfremde, dass eine Stundenkürzung automatisch zu einem Zeitmangel führt, bestimmte Themen zu besprechen. Die größten negativen Auswirkungen hatte

Julius Gast war von 2013 bis zu ihrer Auflösung 2019 Mitglied der Initiative. Heute studiert er Jura und Ostasienwissenschaften an der FU Berlin und beschäftigt sich mit der politischen Bildung von Studierenden.



dies auf das Fach Sozialkunde, sodass es nur selten gelang, mit den Schüler:innen die dort geforderten Inhalte zeitlich zu behandeln. Somit schlossen viele Schüler:innen die Schule ab, ohne außerhalb des Elternhauses in einem Umfeld, welches politische Kontroversität zulässt, ihre Meinung geäußert und sich über Themen informiert zu haben. Besonders betroffen waren Schüler:innen, die nicht die gymnasiale Oberstufe besuchten, denn da hätte es wenigstens Politik als Grundkurs gegeben. Politik drohte also zu einem elitären Schulfach zu mutieren (vgl. Achour/Wagner



2019). Im Jahr 2010 begannen Berliner Schüler:innen an ihren Oberschulen diesbezüglich Umfragen zu erstellen, welche diesen Sachverhalt belegten. Von den befragten Schüler:innen gaben 80% eine falsche Antwort bezüglich der Unterscheidung der Erst- und Zweitstimme. Erfreulicherweise waren aber 58% der Befragten für „Politik als Schulfach ab Klasse 7“ (vgl. Lange/ Onken/ Korn 2013).

Gründung der Initiative „Politik als Schulfach“ und Arbeitsetappen

Rückblickend lassen sich die wesentlichen Meilensteine im folgenden Zeitverlauf benennen:

- Gründung der Initiative „Politik als Schulfach“ 2010 am Werner von Siemens Gymnasium in Steglitz Zehlendorf. Schüler:innen

setzten sich das Ziel, die politische Bildung zu stärken.

- Auftritte in lokalen Zeitungen, Jugendforen. Gewinn des Demokratiepreises der Friedrich Naumann Stiftung.
- Unterstützung im Abgeordnetenhaus Berlin durch parlamentarische Anfragen des Abgeordneten Martin Delius (Piratenpartei), die er nach Gesprächen mit der Initiative für sie stellte. Das daraufhin gegebene Versprechen der getrennten Benotung der Fächer hatte eine enorme Bedeutung für die Gruppenarbeit in den 8 Jahren, denn die folgenden Jahre konnte die Initiative die Verwaltung an ihr eigenes Ziel erinnern, ohne unhöflich zu werden.
- Zweite Schüler:innengeneration in Personunion mit dem Landesschüler:innen-

ausschuss (LSA) Berlin und Einbringen in schulpolitische Debatten.

- Im Wahlkampf für das Abgeordnetenhaus 2016 konnten wir beim Jugendforum Berlin allen Parteien, die bis dahin im Abgeordnetenhaus vertreten waren, das offene Versprechen abgewinnen, dass mit ihnen Politik als eigenständiges Schulfach Realität werden sollte. Somit war es leicht, 2016 bei den Koalitions-Verhandlungen, erneut die Beteiligten an ihr Versprechen zu erinnern und die Umsetzung einzufordern.
- Wir konnten Beschlüsse der Bundesschüler:innenkonferenz mitprägen, die eine gezielte Förderung von Politik als Schulfach vorsahen.
- Mitwirkung bei der Ausarbeitung der Zielvorgaben für das Fach Politische Bildung in Berlin in den Jahren 2017-2018, die mit der verpflichteten Einführung des Faches 2019 einen krönenden Abschluss fanden. Das gemeinsame Ziel von PaSF und weiteren Akteur:innen war erreicht.



„Politik als Schulfach“ beim Barcamp des KiJub Steglitz-Zehlendorf 22.9.17

Das ABC für eine gelungene Schüler:inneninitiative

Es lässt sich am Thema PaSF gut erkennen, dass Schüler:innen durchaus eine eigene Meinung zu bestimmten Themen haben und auch gerne diejenigen unterstützen, die etwas tun. Am wichtigsten ist also ein gemeinsam formuliertes Ziel und in kleineren Etappen „Schritt für Schritt“ vorzugehen.

Aber wie im späteren Leben kann man nicht auf allen Hochzeiten gleichzeitig tanzen. Insofern braucht eine Gruppe genug Mitglieder, die auch die zeitlichen Kapazitäten

ten mitbringen, aber auch Raum lässt für die, die nur sporadisch Zeit haben, sich aber in den Debatten einbringen.

Diese logistische Organisation lässt sich heutzutage gut via Whatsapp klären. Es muss klar sein, wer der/die Hauptsprechpartner:in für Fragen ist.

Des Weiteren hat es sich bewährt, auch außerhalb der ehrenamtlichen Arbeit gemeinsame freundschaftliche Aktivitäten durchzuführen, um das Gruppengefühl zu stärken. Eine wichtige Motivationsquelle war für uns die Fahrt nach Brüssel, die wir als Preis eines Wettbewerbes der Friedrich Naumann Stiftung 2013 gewannen. Das ermöglichte den Austausch der Teilnehmer:innen untereinander und positives Feedback von politisch aktiven Personen. Darüber hinaus konnten wir dadurch weitere Mitglieder gewinnen.

Vertrauenspersonen ohne eigene Hintergedanken sind essentiell

Eine Initiative von Schüler:innen braucht aber gerade am Anfang eine Stütze, ideell aber eben auch finanziell. Dies war für PaSF das Kinder- und Jugendbüro Steglitz-Zehlendorf (KiJuB), namentlich dort Janine Rittel, die uns Tipps für finanzielle Förderungen und Tagungsorte gab oder einfach ein offenes Ohr für unseren Frust hatte.

Eine weitere Stütze war der Austausch mit der Wissenschaft. Prof. Sabine Achour unterstützte uns, die durch unsere Befragungen erlangten Erkenntnisse und die daraus resultierende Forderung auch wissenschaftlich zu untermauern. Sie ermöglichten uns eine fundierte Argumentation gegenüber der Senatsverwaltung und der Politik und stellte Kontakt zu den Lehrkräften her, die erfolgreich ihr

Staffelstabübergabe richtig vorzunehmen, sodass man auch nach der Schulzeit in Ruhe alles genießen kann im Wissen, dass andere die Arbeit gut machen und lernen mit Unterstützung von Menschen wie z. B. beim KiJuB und der Schulsozialarbeit ihre eigenen neuen Probleme zu bewältigen.

Wichtig ist aber auch, eine politische Lobby zu schaffen, damit die Schüler:innen gehört werden. Z.B. Jugendforen bieten eben diese Chance. Gremien wie der LSA haben ebenso direkteren Zugang zur Politik und sind insofern ebenso in der Verpflichtung sich der Interessen ihrer Schüler:innen anzunehmen.

So kann es ein Problem sein, dass man als Schüler:in nicht wahrhaben will, dass andere Sichtweisen genauso ihre Berechtigung haben. Im Fall Berlin war es die Frage, ob man einfach Stunden von anderen Fächern, wie

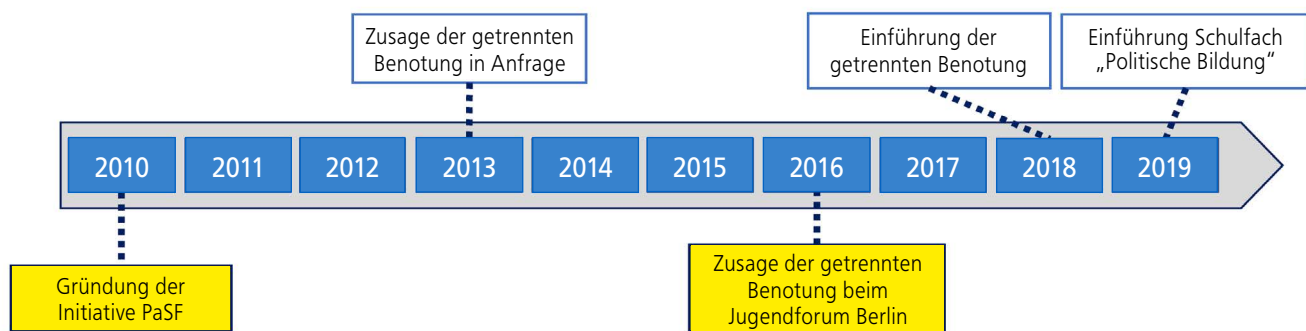


Abb. 2: Übersicht des Zeitverlaufes

Neben denen, die hartnäckig Fragen stellen, muss es aber auch die geben, die diese beantworten können. Bei uns waren es vor allem die ehemaligen Mitglieder, die auch nach ihrer Schulzeit bei der Organisation unterstützend mithalfen, sich aber aus der Frage „wie“ das Fach gestaltet werden soll, zurückhielten, da dies Aufgabe der Schüler:innen ist.

Dieser Punkt ist vielleicht der wichtigste. Denn wer lässt sich als pubertierende:r Schüler:in schon gern etwas von den Erwachsenen sagen? Insofern bestand auch ein nicht geringer Arbeitsaufwand darin, einen „eigenständigen Nachwuchs“ für die Idee eines eigenständigen Schulfaches zu finden. 9 Jahre sind, wenn man in Berliner SV-Generationen denkt, 4–5 verschiedene Generationen, die mitwirkten.

bestes gaben, trotz Zeitnot „Demokratie“ zu vermitteln.

Der Kontakt kann zwischenzeitlich pausieren, wenn z. B. eine neue Aktivengeneration am Ruder ist. Wichtig ist aber, dass man immer wieder an vergangene Konversationen anknüpfen kann.

Hierbei ist erneut zu betonen, wie hilfreich es war, dass diese Vertrauenspersonen, selbst wenn eigene Interessen bestanden, die Schüler:innen nicht als Schutzschild oder Alibi für eigene Forderungen nutzten. Gerade in der Bildungspolitik lässt sich dies leider nicht immer vermeiden.

Probleme

Das größte Problem für Schüler:initiativen ist wohl die Langatmigkeit, die bei manchen Projekten von Nöten ist. Es ist wichtig, die

Ethik, Geschichte oder Geographie, „klauen“ könnte, nur um die politische Bildung zu stärken. Schließlich war dies die einzige Möglichkeit, Politik als eigenständiges Fach in den Klassen 7–10 unterrichten zu können. Als andere Möglichkeit war eine Stunden-erhöhung für die Lernenden wenig attraktiv. Vieles geschah damals hinter den Kulissen. Bekannt wurde im Rahmen der Evaluierung und Neufassung der Rahmenlehrpläne die intensive Diskussion mit dem Fach Geschichte. Damals sollte eigentlich Politik eine eigene Benotung, wenn nicht sogar Platz in der Stundentafel erhalten. Durch eine Änderung des Rahmenlehrplans Geschichte entstand aber die große Angst, das Fach Geschichte ebenso schrittweise abzuschaffen. Insofern nahm die Senatsverwaltung vorerst Abstand von der Idee, die politische Bildung in dem Rahmen

auch zu stärken. Der „Frust“ für Schüler:innen lässt sich für Außenstehende gut nachvollziehen, weil der Senatsverwaltung in Folge dessen die Hände gebunden waren.

Die damalige Zeit war vielleicht das einzige Mal, dass man aktiv in Kauf nahm, als Alibi von der Senatsverwaltung, mit der man ein sehr produktives und vertrauensvolles Verhältnis führte, „benutzt zu werden“. Denn mit der radikalen Forderung ggf. eine Stunde länger in der Schule zu sitzen, tut man den eigenen Mitschüler:innen keinen großen Gefallen, gab der Senatsverwaltung aber einen Spielraum, den sie nutzen konnte und man kam somit auch ins Gespräch mit noch mehr Schüler:innen, um die Problematik zu diskutieren. Denn dies schließt das letzte Problem mit ein, das auch gesellschaftlich vorliegt. Wer repräsentiert wen und kann dies in Anspruch nehmen? Während es in der „Politik“ ja Abgeordnete sind, die von einer hohen Wahlbeteiligung demokratisch legitimiert sind, haben es Schüler:inneninitiativen oft schwerer. Sie haben gute Themen, können Unterschriften sammeln, aber können nicht in Anspruch nehmen für alle 300 000 Schüler:innen zu sprechen. Auch SV-en, egal welcher Schulform, haben das Problem, dass ein nicht geringer Teil ihrer Mitschüler:innen sich wenig für Themen interessiert oder überhaupt weiß, wer wie wo für sie Politik gestaltet als Schülersprecher:in auf Bezirks-, Landes- oder Bundesebene. Dies wissen natürlich auch die anderen Akteure und handeln bedachter, wenn jemand etwas von ihnen will.

Letzten Endes zeigte es sich ja, dass alle Akteure FÜR mehr politische Bildung waren und FÜR gute Bildung der Schüler:innen.

Eigene Überlegungen

Die Mitglieder der Initiative haben viel Zeit mit dem Thema verbracht und sind mit der Initiative erwachsen geworden. Alle gehen nun ihre eigenen Wege. Es lässt sich aber einiges zusammenfassen. Die Interessen, was am besten in der Schule gelehrt werden sollte, sind unterschiedlich und jedes Fach hat seine eigene Daseinsberechtigung in der Stunden-tafel.

Nur weil die Presse gerne über Themen berichtet, heißt es nicht, dass Dinge schneller umgesetzt werden. Es ist erfolgreicher, den persönlichen Kontakt zu suchen, um dies zu erreichen und selbst zu erkennen, dass bei



Mitglieder der Initiative PASF und des LSA im Gespräch mit der damaligen Schulsenatorin Sandra Scheeres.

manchen Themen auch alle Beteiligten das Interesse haben, die Situationen zu verbessern. Insofern tut ein bisschen Geduld, Freundlichkeit und konstruktive Zusammenarbeit der Institution Schule gut. Es sei auch festzuhalten, dass die besten Lehrpläne der Welt nicht die Notwendigkeit von geeignetem Personal an den Schulen ersetzen. Damit ist ausdrücklich auch das, in manchen Ländern sogenannte „pädagogisch unterstützende Personal“, also Schulsozialarbeiter:innen, gemeint.

Denn was politische Teilhabe und Werte sind, lernt man im Klassenverband und indem es die „Erwachsenen“ vorleben. Auch auf einer Klassenfahrt, einem Klassenrat oder einer einfachen Exkursion (Wandertag) prägen Lehrer:innen ihre Schüler:innen.

Doch auch wenn Werte so vorgelebt werden können, fehlt es an Schulen neben geeigneten Schulbauten auch an der Zeit, über das allgemeine politische System nachzudenken und zu reden.

Fazit

Die Einführung eines eigenständigen Faches Politik sorgt nicht automatisch für die Demokratisierung des Schulsystems oder dass automatisch alle Schüler:innen überzeugte Demokrat:innen werden. In Zeiten von FFF bietet aber ein solches Fach den Raum, um die Strukturen und Möglichkeiten kennenzulernen und einzuüben, um sich in Diskussionen

durchzusetzen und auch langfristig etwas zu erreichen.

Es bleibt allen zu danken, die mit Geduld am Ball blieben und ein offenes Ohr für junge Schüler:innen hatten. Insofern sei allen gedankt, die sich die Zeit für ein paar Schüler:innen nahmen. Der Wissenschaft, der Schulsozialarbeit und auch der zuhörenden Berliner Schulverwaltung.

Anmerkungen

- ¹ <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2018/pressemitteilung.668845.php>

Literatur

- Achour, S./ Wagner, S. (2019): Wer hat dem wird gegeben. Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen, Berlin. Zusammenfassung online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienforderung/15466.pdf> (abgerufen am 26.04.2022).
- Fichtner, S./Bittner, M./Bayreuther, T./ Kühn, V./ Hurrelmann, K./Dohmen, D. (2022): Schule zukunftsfähig machen- Cornelsen Schulleitungsstudie 2022. Online verfügbar unter: https://www.cornelsen.de/_Resources/Persistent/e/f/c/4/ef-c40df2e93c4a89eba02bef2d4bd7326d885822/0001100000220%20FiBS_220329_001_Schulleitungsstudie.pdf (abgerufen am 26.04.2022).
- Lange, D./Onken, H./Korn, T. (2013): Politikunterricht im Fokus, Berlin. Online verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/10161.pdf> (abgerufen am 26.04.2022).

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:
DOI <https://doi.org/10.46499/2052.2428>



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Was macht gute Politische Bildung aus?

In dieser Ausgabe von POLIS gehen die Autoren dieser Frage nach. Meine Antwort lautet: Gute Politische Bildung muss inhaltlich breit aufgestellt und offen für neue Entwicklungen sein. Ihre Angebote müssen möglichst die gesamte Gesellschaft erreichen.

von Bärbel Bas

Dank guter Politischer Bildung können wir souverän am politischen Leben teilhaben, Nachrichten einordnen, Desinformation durchschauen und uns umsichtig in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen. Sie wirkt der Entfremdung und der Radikalisierung entgegen. Sie schützt, stützt und stärkt unsere freiheitliche Demokratie. Deshalb ist unsere Demokratie gut beraten, die passenden Rahmenbedingungen für gute Politische Bildung zu schaffen.

Die Basis für eine gute Politische Bildung ist ein offenes Bildungssystem, das Chancengleichheit für jeden Menschen bietet.

Vor meiner Wahl zur Bundestagspräsidentin war ich als stellvertretende SPD-Fraktionsvorsitzende u.a. für Bildung und Forschung zuständig. Für mich war immer klar: Die Basis für eine gute Politische Bildung ist ein offenes Bildungssystem, das Chancengleichheit für jeden Menschen bietet. Dabei sind alle gefordert, die sich mit der Vermittlung von Wissen beschäftigen: Kindergärten, Schulen, Volkshochschu-

len, Hochschulen, Akademien oder Politische Stiftungen. Selbstverständlich aber auch Institutionen wie der Deutsche Bundestag.

Bildung schafft Chancen. Sie ist eine zentrale Voraussetzung für sozialen Aufstieg. Sie öffnet Türen und führt zu neuen Wegen, die familiär nicht vorgezeichnet sind. Ich habe das selbst erlebt und bin für die Erfahrung dankbar, mit Hilfe von Bildung beruflich voranzukommen. Wer sich weiterbildet, investiert in die Zukunft.

Unsere ganze Gesellschaft profitiert von starker Bildung. In der digitalisierten Welt werden kognitive Fähigkeiten immer wichtiger. Wir brauchen hervorragend ausgebildete Köpfe, die neue Ideen entwickeln und vorantreiben können. Das ist nicht nur für die Künstliche Intelligenz entscheidend, sondern auch für die großen Menschheitsprobleme: Der Klimawandel, die Armut, die Pandemien oder die Zerstörung unserer Friedensordnung in Europa verlangen neue Antworten.

Deutschland muss als rohstoffarmes Land ganz besonders auf seine Talente setzen und ist auf ausgebildete Fachkräfte angewiesen.

In unserer alternden Gesellschaft suchen schon jetzt viele Unternehmen händeringend qualifiziertes Personal. Dabei gilt: Wer heute

Bärbel Bas, Präsidentin des Deutschen Bundestages, geb. 1968 in Walsum (heute Duisburg/NRW). Personalmanagement-Ökonomin (VWA), mehrere Jahre Leiterin der Abteilung Personalservice bei der Betriebskrankenkasse BKK futur. Mitglied des Bundestages seit 2009; Mitglied des Gesundheitsausschusses von 2009 bis 2013 und 2016 bis 2019; 2013 bis 2019 Parlamentarische Geschäftsführerin der SPD-Bundestagsfraktion. Seit 26. Oktober 2021 Präsidentin des Deutschen Bundestages.



jung ist, wird in seinem Leben häufiger den Arbeitgeber und in immer mehr Fällen auch den Beruf wechseln. Lebenslanges Lernen wird immer wichtiger für jeden von uns und unsere Volkswirtschaft.

Bildung bedeutet für mich nicht enzyklopädisches Wissen, sondern empowerment. Das Wissen in unseren Köpfen ist genauso wichtig wie die Fähigkeiten unserer Hände, soziale Kompetenz oder Aufnahmefähigkeit für neues Wissen. Kinder sollten schon früh lernen, wie man sich Fragen nähert und Probleme löst. Deshalb muss in der Schule Zeit und Raum zur Diskussion über gesellschaftliche Fragen zur Verfügung gestellt werden. Die ökonomische Perspektive ist dabei wichtig. Sie muss aber selbstverständlich eingebettet sein in das mehrdimensionale Bild gesellschaftlicher Zusammenhänge. Wir brauchen mehr statt weniger sozialwissenschaftliche Bildung. Ganz besonders in Zeiten, in denen Antisemitismus, Rassismus oder Populismus weiter zunimmt.

Wie steht es um den Zugang zu Bildung?

Auf die Bedeutung von Bildung kann man sich schnell verständigen. Doch wie steht es um den Zugang zu Bildung? Steht Bildung allen gleichermaßen offen? Das sind hochpolitische Fragen, die auch für die politische Bildungsarbeit wichtig sind. Bei uns hat die Herkunft immer noch einen zu großen Einfluss auf Chancen, wie die OECD 2021 in ihrer jüngsten Vergleichsstudie erneut feststellte.

Wie problematisch die Abhängigkeit von der Herkunft ist, hat die Pandemie gezeigt. Kinder, die zu Hause nicht über die technische Ausstattung verfügen oder keine Unterstützung durch ihre Eltern erfahren, sind durch Lockdownmaßnahmen und Homeschooling zumeist noch weiter zurückgeworfen worden. Dies bestätigen verschiedene Erhebungen vom europäischen Statistikamt Eurostat, der Bundesagentur für Arbeit sowie von verschiedenen regionalen Kinderhilfswerken.

Die Pandemie hat auch offengelegt, dass es bei der Bildungsinfrastruktur an vielem fehlt: an W-LAN-Anschlüssen und technischer Ausstattung. Und oft auch an Know-How. Die Digitalisierung kann den Unterricht interaktiver, differenzierter, individualisierter machen. Ich sehe in der digitalen Bildung eine große Chance für die Didaktik. Die Beziehung zwischen den Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern bleibt aber von besonderer Bedeutung. Daher brauchen Lehrkräfte gute Bedingungen. Auch der Bund ist gefragt und wir haben bereits einiges an-

geschoben – etwa beim Digitalpakt Schule oder beim Ausbau der Ganztagsbetreuung. Trotzdem herrscht in fast jedem Bundesland Lehrermangel. Das verstärkt die Ungerechtigkeit weiter. Die gut ausgebildeten Lehrkräfte fehlen oft gerade an den Schulen, wo die Schülerschaft sie am nötigsten hätte.

Es braucht auch verstärkte Anstrengungen im Bereich Inklusion. Menschen mit Behinderungen erhalten trotz einiger Fortschritte in der Vergangenheit noch immer nicht die Förderung, die sie zur vollen gesellschaftlichen Teilhabe benötigen. Das gilt auch für Kinder mit familiärer Einwanderungsgeschichte. Das liegt nur zum Teil an sprachlichen Problemen oder kulturellen Hemmnissen der Zuwanderer. Zu diesem Ergebnis kommt die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) in einer Lageanalyse Bildung und Migrationshintergrund von 2019. Und Corona dürfte die Lage auch hier eher noch verschlimmert haben. Dieser Aspekt gewinnt durch den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine zusätzliche Dramatik: Seit Februar kommen täglich Geflüchtete aus der Ukraine bei uns an. Viele von ihnen werden hierbleiben. Umso wichtiger ist es, dass wir sie zügig integrieren und ihnen Perspektiven bieten.

Gute Politische Bildung ist das Fundament unserer Demokratie

Wir wollen unser Land modernisieren und brauchen dafür eine gute Politische Bildung als Fundament unserer Demokratie. Im Deutschen Bundestag beraten die Fraktionen derzeit zum Beispiel über den Vorschlag, das Wahlalter auf 16 Jahre zu senken. Ich persönlich bin überzeugt, dass die jungen Menschen dafür reif genug wären. Das setzt aber politische Bildungsarbeit voraus. Die jungen Leute müssen wissen, wie Wahlen funktionieren, wie aus Stimmzetteln Bundestagsmandate werden, was seine Präsidentin macht – und was diese vom Bundespräsidenten unterscheidet.

Der Ort des Geschehens ist immer ein guter Lernort. Daher freue ich mich als Bundestagspräsidentin sehr über das große Interesse von Schulen an einem Besuch im Deutschen Bundestag und am Austausch mit den Abgeordneten. Wer nicht nach Berlin kommen kann, findet zum Beispiel auf der Bundestags-Website für Jugendliche: Mitmischen.de viele Informationen. Ich ermutige auch alle Leh-

rerinnen und Lehrer: Laden Sie die Bundestagsabgeordneten aus dem Wahlkreis Ihrer Schule ein. Seit meinem Bundestagseinzug 2009 gehe ich proaktiv auf alle Schulklassen zu. Dieser Dialog ist wichtig für alle Beteiligten.

Gut informierte Bürgerinnen und Bürger übernehmen eher Verantwortung und engagieren sich häufiger für gemeinnützige Zwecke. Nicht zuletzt deshalb setzen politische Bildungseinrichtungen auf Wissensvermittlung, um die Partizipationsbereitschaft zu erhöhen. Für dieses Engagement müssen wir unser demokratisches System stärker öffnen und den Menschen Wege zu mehr Bürgerbeteiligung aufzeigen. Gerade den Menschen, denen die Politik fremd geworden ist. Daher möchte ich die Bürgerräte stärken. Sie können niemals die repräsentative Demokratie ersetzen. Sie können aber einen Beitrag dazu leisten, das Parlament näher an die Bürgerinnen und Bürger zu bringen. Wir werden sie so ausgestalten, dass sie unsere Gesellschaft möglichst breit abbilden und sich mit konkreten gesellschaftspolitischen Themen befassen können.

Klar ist für mich: Unser Bildungssystem muss durchlässiger werden, und mehr Menschen den Zugang zum tertiären Bildungsbereich ermöglichen. Das gebietet die Gerechtigkeit und ist demokratisch notwendig. Mir ist wichtig, dass wir eine Gesellschaft der Chancen sind. Keine Zwei-Drittel- oder Drei-Viertel-Gesellschaft, sondern ein Gemeinwesen, in dem jede und jeder ihren oder seinen Weg gehen kann. Dafür sind gerechte Zugänge zu Bildung ganz entscheidend. Unser Anspruch sollte sein, dass ein Bildungsaufstieg von Schule und Gesellschaft gewünscht ist und nach Kräften gefördert wird. Bildungserfolge stärken am Ende immer auch unsere Demokratie. Bildung selbst ist politisch. Und Politische Bildung ein wichtiger Teil davon.

Nachruf

Günter C. Behrmann

15. März 1941 – 27. März 2022

Günter C. Behrmann, geboren 1941 in Hamburg, nimmt nach dem Abitur 1961 in Düsseldorf ein Studium an der Universität Freiburg, später an der Universität Tübingen in Soziologie und Politikwissenschaft auf. Als seine akademischen Lehrer nennt er die Politikwissenschaftler Arnold Bergstraesser, Theodor Eschenburg, Ernst Fraenkel, Dieter Oberndörfer und Alexander Schwan; in der Soziologie wird neben Ralf Dahrendorf, Thomas Luckmann und Heinrich Popitz der Kulturosoziologe Friedrich Tenbruck prägend. Seine ersten wissenschaftlichen Themen sind empirische Projekte zu soziologischen Fragestellungen, u. a. zur Raumplanung oder zu Bildungssystemen in Entwicklungsländern. Zu einer zentralen Bildungserfahrung wird auch für ihn ein Studienaufenthalt in den USA (1966) mit einem Stipendium des von Max Horkheimer gegründeten Studienbüros für politische Bildung. Er hat später selbst kontinuierlich internationale Konferenzen in Deutschland, Polen, Großbritannien und in den USA initiiert, u. a. für die Akademie für politische Bildung in Tutzing und die Bundeszentrale für politische Bildung. 1975 erhält Behrmann den Ruf auf eine H4 Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Osnabrück/Standort Vechta. 1993 wechselt er auf eine C4 Professur Didaktik der politischen Bildung/Sozialwissenschaften an der Universität Potsdam und erwirbt sich dort ein hohes Ansehen in der Entwicklung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung, in Lehrplankommissionen und Weiterbildungsprogrammen für die neuen Fächer *Politische Bildung* sowie *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde*.

Behrmann, der sich in erster Linie als Fachwissenschaftler verstand und diese aber als Bildungswissenschaften, hat mit seinen skeptisch-kritischen Einwüfen immer wieder wichtige Impulse für politische Bildung setzen können. Sein Interesse für Fragen der Wissenschaftsgeschichte lässt ihn zum „skeptisch-kritischen Begleiter aktueller Theoriemoden“ werden (Festschrift, S. 7). Bereits seine mit summa cum laude bewertete Promotion *Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der politischen Pädagogik* (Kohlhammer 1972) weist vereinfachte Gesellschaftsvorstellungen und überzogene Wirkungserwartungen in Konzeptionen und Curricula nach. Seine „Distanz gegenüber allem Eifer“ (Festschrift S. 6) führt zu einer Kritik der sozialtechnologischen Hoffnungen, die mit einem von ihm so genannten „sozialwissenschaftlich-aufklärenden Politikunterricht“ verbunden werden (*Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, 1978, zusammen mit Karl-Ernst Jeismann und Hans Süßmuth). *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik* (1999, zusammen mit Clemens Albrecht u. a.) ist eine faszinierend zu lesende Bestandsaufnahme zur *Publikations- und Wirkungsge-*



Quelle: privat

Tagesbeginn: Tee und FAZ (2016)

schichte der Kritischen Theorie 1945–1965 sowie der Auseinandersetzungen um Rahmenrichtlinien und Funkkollegs in den 1970er-Jahren. Aus dem Forschungsprojekt zur *Alltags- und Sozialgeschichte des Staatsbürgerkunde-Unterrichts der DDR* (1993–1997), das von der brandenburgischen Bildungsministerin Marianne Birthler initiiert wurde, gehen Beiträge u. a. zur Kommunikationsstruktur und zur Promotionsforschung in der DDR hervor.

Für das *Kerncurriculum Sozialwissenschaften* für die Sekundarstufe II, eine Expertise für die KMK (zus. mit Grammes, Reinhardt 2002), kommt Günter Behrmann das Verdienst zu, dass er uns organisatorisch und menschlich zusammengehalten hat. „Skepsis und Engagement“ lautet daher der treffende Titel der Festschrift, die anlässlich seiner Emeritierung 2009 erschien und die online frei zugänglich ist. Es ist inspirierend, sich dort mit den Einwüfen und Anstößen von Günter Behrmann zu konfrontieren, einem Lebenswerk, mit dem er sich in die Reihe der von ihm selbst immer wieder gewürdigten und so bezeichneten „Altmeister“ politischer Bildung eingereiht hat.

Tilman Grammes, Sibylle Reinhardt

Behrmann, Günter C.: *Skepsis und Engagement. Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung*. Hg. von Clemens Albrecht, Roswitha Lohwasser, Rosemarie Naumann. Beiträge zur Lehrerbildung 1. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2009 (Festschrift).

Online: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2009/docId/2736>

BERICHTE

Nordrhein-Westfalen

Lehrer*innenstrategien gegen rechte Schüler*innenäußerungen

Welche verschiedenen rechtspopulistischen Politisierungstypen lassen sich unterscheiden? Welche Strategien können Lehrkräften helfen, um im sozialwissenschaftlichen Unterricht auf rechtspopulistische Schüler*innenäußerungen zu reagieren? Wie verhält es sich dabei mit dem vermeintlichen Neutralitätsgebot? Wie können die gewonnenen Erkenntnisse in der Lehrer*innen-Ausbildung im Kontext des Kerncurriculums 2021 integriert werden? Diese Fragen standen im Zentrum der Dienstbesprechung der Fachleitungen für Sozialwissenschaften in den Lehrämtern GyGe, HRSGE und BK der Bezirksregierungen Münster, Arnsberg und Detmold am 10.02.2022.

Die eigentlich jährlich stattfindende Dienstbesprechung konnte nach zweimaliger Absage auf Grund der Pandemie nun auf digitalem Wege durchgeführt werden. Dem Vorbereitungsteam gelang es, Prof. Dr. Sibylle Reinhardt und Prof. Dr. Andreas Petrik für dieses Format zu gewinnen. Im Prüfungszeitraum unter Einfluss der Pandemie war die Zahl der Teilnehmenden zwar leicht dezimiert, dennoch kamen insgesamt über 40 Teilnehmende zusammen.

Nach einem Grußwort von LRSD Helmut Heins (BR Arnsberg) und Christel Schrieverhoff (DVPB-NW, bis 2018 ZfSL Recklinghausen) führte zunächst Prof. Dr. Sibylle Reinhardt die Teilnehmenden in ihrem Vortrag in die Problematik um das vermeintliche Neutralitätsgebot ein. Dabei nahm sie Bezug auf Meldeportale der AfD (u.a. in Hamburg (2018)). Politische Bildung für die Demokratie solle Schüler*innen zur Mündigkeit befähigen. Die Leitlinien des Beutelsbacher Konsens', operationalisiert für den Unterricht durch die acht fachdidaktischen Prinzipien, seien dabei von zentraler Bedeutung. In der Frage, wie politisch die politische Bildung sein dürfe bzw. müsse, verwies Reinhardt anhand eines Praxisbeispiels auf zwei Problemkomplexe: Den Umgang mit Situationen und den Umgang mit Lernenden. Sozialwissenschaftlicher Unterricht sei im Speziellen komplex, d.h. Vorgeschichte und Zukunft seien bedeutsam, weswegen es immer einer gemeinsamen Reflexion des gemeinsamen Tuns bedürfe.

Prof. Dr. Andreas Petrik knüpfte am Vortrag seiner Vorgängerin an, indem er sich Ungleichwertigkeitsvorstellungen und rechtspopulistischen Politisierungstypen widmete. Nachdem sich das Dorfgründungsmodell an den Schulen etabliert habe, sei in eine empirische Phase übergegangen. Diese rücke Schüler*innen in den Fokus, die den Konsens verlassen haben. Petrik grenzte das von ihm favorisierte Leipziger Modell der Autoritarismus Studie vom Bielefelder Modell der GMF ab, um den dualen Rechtsextremismusbegriff vorzustellen. Die vier rechtspopulistischen Politisierungstypen wurden im Anschluss in ihren Merkmalen als politische Argumentationsprofile in ihrem Konfliktverhalten in Abhängigkeit von der subjektiven politischen Wertorientierung als Resultat der Studienergebnisse genauer charakterisiert und mit Beispielen veranschaulicht.

Vor diesem Hintergrund setzten sich die Teilnehmenden in Breakout-Rooms lehramtsgebunden anhand einer realen Schlüsselszene mit möglichem Lehrer*innenhandeln in einer Unterrichtssituation mit rechtspopulistischen Äußerungen auseinander. Dazu sollten konkrete Impulse formuliert werden. Die Ergebnisse wurden gemeinsam diskutiert und abschließend mit den realen Antworten der Lehrerin in der Szene verglichen.

Petrik stellte dann vertiefend die sieben „sokratischen Lehrerstrategien gegen rechtspopulistische Schüleräußerungen“ vor, die z.T. bereits Anwendung in den entwickelten Impulsen der Teilnehmenden gefunden hatten. Die anschließende Diskussion beinhaltete u.a. die große Bedeutung der Peer-Interaktion für den Umgang mit rechtspopulistischen Aussagen im Unterricht, die Chancen des demokratischen Sprechens sowie die von Reinhardt und Petrik betonte Bedeutung von Makromethoden für die Wirksamkeit der angesprochenen Strategien.

Anschließend wurde in lehramtsgebundenen Gruppen diskutiert, wie die Erkenntnisse aus den Vorträgen und den Breakout-Sessions bei der Implementation des Kerncurriculums 2021 Eingang in die Lehrer*innen-Ausbildung finden können. Dabei zeigten sich vielfältige Möglichkeiten des Andockens an bereits bestehende Elemente der Ausbildungspläne, mögliche Praxissituationen wurden diskutiert und Erfahrungen aus den Ausbildungsregionen wurden ausgetauscht.

Alle Teilnehmenden waren hoch erfreut über die sehr inspirierenden Vorträge von Prof. Dr. Sibylle Reinhardt und Prof. Dr. Andreas Petrik und die lebhaften Diskussionen.

Im geplanten zweiten Teil der Dienstbesprechung wird am 22.06. und 23.06.2022 (hoffentlich in Präsenz) mit Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (DVPB-NW) „Die Rolle politischer Bildner*innen in Zeiten des Populismus“ diskutiert. Daraus werden weitere Impulse für das Ausbildungshandeln abgeleitet.

Tim Unger, Fachleiter Sozialwissenschaften GyGe (ZfSL Recklinghausen), DVPB-NW

Neue Zeiten, neue Wege?

Herausforderungen und Möglichkeiten politisch-gesellschaftlicher Bildung

Das Landesforum der DVPB NW ist seit vielen Jahren ein Ort des Austauschs, der Vernetzung und des Wiedersehens von politisch-gesellschaftlichen Bildner:innen. An diese Tradition möchten wir mit dem ersten Landesforum, das in Präsenz stattfindet, wieder anknüpfen.

Politische Bildung hat den Auftrag, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Orientierung zu geben und den Aufbau von Handlungsfähigkeit zu unterstützen. In Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Unsicherheiten und Krisen wird politisch-gesellschaftliche Bildungsarbeit besonders benötigt, ist aber auch herausfordernd.

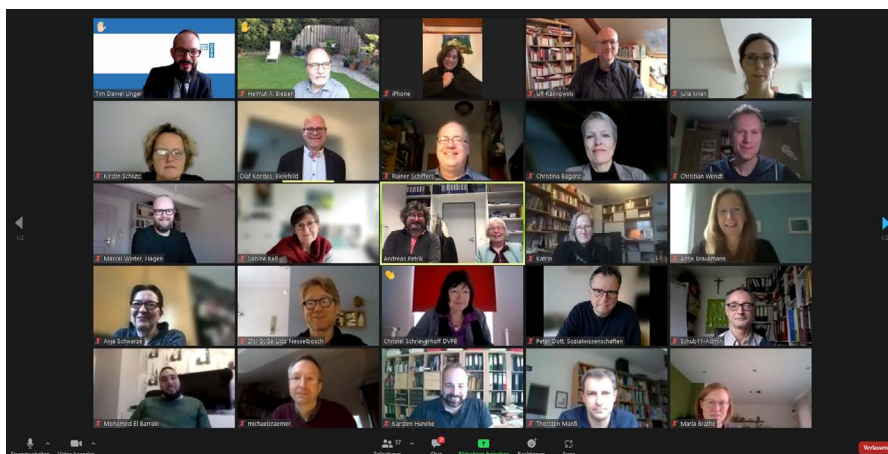
Trotz des gesellschaftlichen Protest im Rahmen der #Sowi Bleibt-Debatte und vielfältiger Einwände von Elternverbänden, Hochschulleitungen, Lehrerverbänden und Gewerkschaften wurde der gesellschaftliche Bildungsanteil in der Lehramtszugangsverordnung NRW (2021) drastisch gekürzt.

Beim diesjährigen Landesforum soll daher die Frage nach der Zukunft und (inhaltlichen, konzeptionellen und methodischen) Ausgestaltung politisch-gesellschaftlicher Bildung im Mittelpunkt stehen. Es wird als World Café gestaltet. Die Methode ermöglicht es den Teilnehmenden, unterstützt durch Expert:innen, miteinander ins Gespräch zu kommen und so Positionen zu eruieren und Antworten auf Fragen und Herausforderungen der politisch-gesellschaftlichen Bildung entlang der folgenden Schwerpunkte zu suchen:

- Extremismus (Benedikt Widmaier, Direktor „Haus am Maiberg“)
- Ungleichheit (Prof. Dr. Alexander Wohnig, Universität Siegen)
- Diversität und Inklusion (Lisa Schneider, Universität Siegen)
- Lehrer*innenbildung (Prof. Dr. em. Sibylle Reinhardt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Tim Unger, DVPB NW e.V.)
- BNE und politische Bildung (Iris Witt, Heinrich Böll Stiftung; Arne Cremer, Landesverband der Volkshochschulen NRW)
- Bildungspolitik für politische Bildung (Prof. Dr. Tim Engartner, Universität zu Köln)
- Berufliche politische Bildung (Rainer Schiffrers, DVPB NW e.V.)

Die Ergebnisse des World Cafés werden am Nachmittag im Rahmen einer Podiumsdiskussion mit Vertreter*innen aus Bildungspolitik, Wirtschaft und Gesellschaft diskutiert. Lassen Sie uns gemeinsam die politisch-gesellschaftliche Bildung in NRW wieder stark machen/stärken.

Das diesjährige Landesforum findet am 22.08.2022 von 10:00–16:00 Uhr im Veranstaltungszentrum der Ruhr-Universität Bochum statt. Nähere Informationen s. www.dvpb-nw.de



Teilnehmer:innen der Online-Tagung der Fachleitungen Sozialwissenschaften.

Rheinland-Pfalz

Israel-Palästina: Perspektiven oder Perspektivlosigkeit im Nahost-Konflikt? Studienreise des DVPB-Landesverbandes Rheinland-Pfalz vom 19. bis 27.2.2022

Vom 19. bis 27. Februar 2022 reisten wir, eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen, „Rechts und links von Jerusalem“ durch Israel und Palästina. Der rheinland-pfälzische DVPB-Landesvorsitzende Michael Sauer und der Berliner Verleger und diAK-Vorsitzende Rainer Zimmer-Winkel leiteten die Gruppe, zu der auch einige Kolleginnen und Kollegen im Ruhestand sowie Angehörige anderer Berufsgruppen gehörten. Im Folgenden gebe ich meine persönlichen Eindrücke und Schlussfolgerungen wieder.

Die Spannweite unserer Begegnungen reichte von einem Besuch im palästinensischen Flüchtlingslager Aida bei Bethlehem bis hin zu dem Vortrag eines Knesset-Abgeordneten des Likud. Er übte in seinem Vortrag u.a. massive Kritik an der palästinensischen Autonomie-Behörde, die seiner Auffassung nach versage, z.B. indem sie Wahlen immer wieder verschiebe. In dem seit 1950 bestehenden Flüchtlingslager erzählte Anas, der Leiter des dortigen Begegnungszentrums, uns von den Aktivitäten wie z.B. von der Arbeit mit im Lager lebenden Kindern und Jugendlichen. Er selbst, Anfang 30 und in einem anderen Flüchtlingslager geboren, engagiert sich hier an einem Ort, der ringsum von der von Israel errichteten sechs bis acht Meter hohen Sperrmauer zwischen Israel und Palästina umgeben ist.

Angesichts dieser diametral entgegengesetzten Eindrücke erhielten wir bei einem Besuch der „City of David“ einen ordnenden Begriff, nämlich den des Narrativs. Es gebe ein palästinensisches und ein jüdisches. Bei der „City of David“ handelt es sich um archäologische Ausgrabungen südlich des Tempelbergs/Haram al-Sharif in Silwan, einem arabischen Stadtteil in Ost-Jerusalem. Hier betreibt eine jüdische Siedlerorganisation – Elad – einen staatlichen Nationalpark, in dem nach deren Lesart Reste des Palastes von König David ausgegraben werden. Unter Berufung auf archäologische Artefakte wird eine historische Kontinuität des Judentums von König David bis zum heutigen Staat Israel mit Jerusalem als vereinter Hauptstadt konstruiert. Gleichzeitig bedeutet dies für die dort lebenden Palästinenser, dass sie ihre Häuser und ihre Heimat verlieren.

Aus dem jeweiligen palästinensischen und jüdischen Narrativ heraus wurden wir im Laufe unserer Begegnungen mit vielfältigen und auch widersprüchlichen Informationen und Deutungen konfrontiert. Bestimmte Daten und Ereignisse aber hörten wir immer wieder. Dies sei am Beispiel der Situation in Hebron in der Westbank dargestellt. Dort wurden 1929 fast alle Angehörigen der dortigen jüdischen Gemeinde von Arabern ermordet. Im Jahre 2001 verübte der amerikanisch-stämmige jüdische Siedler Baruch Goldstein ein Attentat, dem etliche muslimische Gläubige während ihres Gebets am Grab des Patriarchen zum Opfer fielen. Hebron ist einer der Orte, an dem sich das konfliktreiche Verhältnis zwischen Juden und Palästinensern zuspitzt, weil mit Unterstützung des Staates Israel und seines Militärs dort jüdische Siedlerfamilien leben, was dazu führt, dass palästinensische Familien verdrängt und ihre Lebensbedingungen massiv eingeschränkt werden. Die Argumentation von Teilen der israelischen Gesellschaft, insbesondere der Siedler

lautet: In Hebron leben seit 3000 Jahren Juden, woraus die Siedlerbewegung das Recht ableitet, genau dort leben zu dürfen. Außerdem müssten die Siedler vor Attentaten der Palästinenser geschützt werden. So fühlen sich beide Seiten gegenseitig bedroht und bedrohen sich auch in vielen Fällen.

Bezogen auf das Jahr 1948 hörten wir zwei diametral entgegengesetzte Deutungen. Die jüdische: Mit der Gründung des Staates Israels ist der Ort geschaffen worden, an dem alle Juden dieser Welt Sicherheit nach der fast vollständigen Vernichtung der europäischen Judenheit in der Shoah finden können. Die arabischen Staaten, die den UN-Teilungsplan von 1947 nicht anerkannten, reagierten allerdings auf die Ausrufung des Staates Israel mit einem Krieg, um eben diesen Staat zu vernichten. Das arabisch-palästinensische Narrativ lautet: Große Teile der ursprünglich in Palästina lebenden arabischen Bevölkerung erlebten die Teilung des Landes und den Krieg als „Nakba“, als die Katastrophe. Sie mussten aus den Orten fliehen, an denen sie zum Teil seit vielen Generationen lebten und die Mehrheit der Bevölkerung bildeten.

Die Berufung auf das jeweilige Narrativ, die bis heute zu immer wieder ausbrechender Gewalt und Gegengewalt in Israel und Palästina führt, überlagert das Leben aller hier lebenden Menschen. Damit ist auch die Ungleichheit von bürgerlichen, sozialen und wirtschaftlichen Rechten zwischen jüdischen Israelis auf der einen und arabischen sowie Palästinenserinnen und Palästinensern auf der anderen Seite entstanden.

Einen Schwerpunkt unserer Studienreise bildeten Gespräche mit jüdischen und palästinensischen Männern und Frauen, die sich für ein gleichberechtigtes Zusammenleben von jüdischen und arabischen Israelis und Palästinensern engagieren, aber auch mit Gegnern und Kritikern einer solchen Lösung.

Eine weitere Ebene der Studienreise widmete sich der religiösen Dimension im Konflikt. Der eigentliche Konflikt um ein bestimmtes Territorium, das „Heilige Land“, wird von verschiedenen Akteuren von einem religiösen Anspruch überlagert. Oft erscheint so auch die Religion als Konfliktgegenstand. Dies wurde in verschiedenen Begegnungen immer wieder deutlich. Allerdings hörten wir auch Ansätze eines innerreligiösen Dialogs mit dem Ziel, über diesen Weg eine friedliche Konfliktregulierung zu vereinfachen. Ein herausragendes Beispiel für uns war der Besuch von Rabbi Daniel Roth und Sheikh Imad Faluji, wobei letzterer mit seiner Vergangenheit als Teil der Hamas-Führung gebrochen hat und jetzt religiöse Verständigungsarbeit leistet. Die theologischen Themen sollen in diesem Dialog durch politische ergänzt werden, wobei die Basis das Ver-

trauen ist, das man der Gegenseite entgegenbringt. Angesichts der Tatsache, dass die meisten unserer Gesprächspartnerinnen und -partner aus der Zivilgesellschaft den politischen Akteuren beider Seiten und deren Handlungen ausgesprochen kritisch und skeptisch gegenüberstanden, war eine Äußerung Sheikh Falujis bedeutsam. Er äußerte den Satz, der für eine Begegnung entscheidend ist: „Sieh in mein Gesicht!“ Für uns gehörte dieses Gespräch wie einige andere mit zu den hoffnungsvollen Erlebnissen während der Studienreise.

Eine besondere Begegnung war die mit Tania Nahhas Awwad, einer Vertreterin des palästinensischen Weltgebetstagskomitees. Sie ist palästinensische katholische Christin, die sich mit ihrer Initiative auch sozial engagiert. Diejenigen Frauen, die wie sie öffentlich wirksam sind, müssen sich auch gegen patriarchalische Strukturen in der palästinensischen Gesellschaft durchsetzen.

Bei unserem Besuch in der Repräsentanz der Heinrich-Böll-Stiftung in Tel Aviv wurden noch zwei weitere Perspektiven deutlich. Der Leiter Dr. Steffen Hagemann erläuterte die unterschiedlichen Interessenlagen Israels und Deutschlands bei der Gestaltung ihrer Beziehungen. Er wies auf die bestehenden Differenzen im Umgang mit dem Iran-Atomabkommen und bei der Zwei-Staaten-Lösung für Israel/Palästina hin. Während diese von Deutschland im Einklang mit der internationalen Gemeinschaft gefordert wird, stößt sie im größten Teil der israelischen Gesellschaft und Politik auf massive Ablehnung. Daneben gab er auch einen Überblick über die u.a. umweltpolitisch ausgerichtete Arbeit der Stiftung.

Während unserer Studienreise kamen zu den Vorträgen auch Fahrten nach Jericho und Tel Aviv, Bethlehem und Ramallah sowie zum Toten Meer dazu. Zur Besichtigung Jerusalems gehörte auch ein Besuch in Yad Vashem und eine Führung durch bedeutende Orte der Altstadt. In ausführlichen abendlichen Diskussionen bei palästinensischem Bier und israelischem Wein tauschten wir unsere Eindrücke aus.

Ob für die Kolleginnen und Kollegen das Unterrichten über die Situation in Nahost einfacher geworden ist, wird sich zeigen. Entscheidend ist jedoch, dass wir als Besucherinnen und Besucher unterschiedliche und ihrer Fremdheit uns auch verunsichernde Perspektiven kennengelernt haben. Wichtig sind auch die von uns gesammelten persönlichen Eindrücke und Erfahrungen. Für die Vorbereitung und die Leitung der gesamten Reise sei Michael Sauer und Rainer Zimmer-Winkel herzlich gedankt und künftige Reisen mit ihnen nachdrücklich empfohlen.

Hans-Werner Küster
Mitglied in der DVPB – NW



Mecklenburg-Vorpommern

Digital und auf zwei Tage verteilt: Der Sozialkundetag 2022 in Mecklenburg-Vorpommern

Wie bereits in den vergangenen Jahren veranstaltete der DVPB Landesverband M-V auch 2022 den Sozialkundetag zusammen mit der Arbeitsstelle für Politische Bildung an der Universität Rostock, der im Ministerium verankerten neuen Stabsstelle Politische Bildung. Die Veranstaltung wurde von der Landeszentrale für politische Bildung M-V unterstützt. Im Mittelpunkt stand das Thema „Politische Institutionen als Unterrichtsgegenstand“. Um das erneut digitale Format zu entzerren, waren die Inputs in diesem Jahr an einem Termin zu sehen und zu hören, während die Workshop-Phase auf einen zweiten Termin gelegt worden war.

Die politikwissenschaftliche Einordnung nahm Prof. Dr. Alexander Weiß von der Universität Rostock vor. Im Anschluss an ein aktuelles Ranking im Democracy Report 2022 des V-Dem Institute an der Universität Göteborg entwarf er u.a. eine übersichtliche „Grammatik der Konflikte“ in und über Demokratie. Die aktuelle Demokratieschwäche könnte sich demnach als Institutionenschwäche entpuppen, wenn Institutionen als „Arenen zur Aushandlung und Sortierung von Konflikttypen“ betrachtet werden.

Von Prof. Dr. Marc Partetzke folgte ein fachdidaktischer Beitrag. In diesem wurde die „Institutionenkunde“ etymologisch ihrer didaktisch bereits erfolgten Entwicklung hinterherhinkend präsentiert. In mehrdimensionalen und genetischen Konzeptionen mit problemorientierten, personenbezogenen, symbolzentrierten oder auch ästhetischen Ansätzen bis hin zu Experimenten im öffentlichen Raum wurde eine große Bandbreite aktuellen Umgangs mit Institutionen im Unterricht sichtbar.

Die beiden Workshops im zweiten Teil des Sozialkundetages widmeten sich eine Woche später der schüler*innen- und kompetenzorientierten Vermittlung von Institutionen, die Benjamin Moritz von der Arbeitsstelle Politische Bildung der Universität Rostock sowie den analog wie digital auf Gaming basierenden Ansätzen des Kollegen Alexander Preisinger von der Universität Wien.

Die Beteiligung am Sozialkundetag 2022 fiel leider hinter das Jahr 2021 zurück. Eine gewisse Ermüdung in Bezug auf Online-Veranstaltungen kann dazu ebenso beigetragen haben wie die fortwährenden Belastungen der Kolleg*innen durch die Pandemie und ihre Folgen für den (Schul-)Alltag. Die Planungen für 2023 haben unterdessen begonnen, sodass voraussichtlich am 22. März ein analoger Sozialkundetag an der Universität Rostock stattfinden wird.

Michél Murawa, Vorstand DVPB, MV

TERMINE

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Homepages der Landesverbände.

Oktober 2022

05.10.2022

Hessen

2. Hessischer Politiklehrer:innentag: Die Welt im Umbruch?! Die Komplexität internationaler Beziehungen und ihre Thematisierung im Politikunterricht

Anmeldung unter www.politiklehrerinnentag.de

Der Nahostkonflikt, die Klimakrise und zuletzt der Krieg Russlands gegen die Ukraine fordern die Weltgemeinschaft heraus. Internationale und regionale Organisationen wie die UN oder die EU sind neben den Nationalstaaten dabei bedeutende Akteure in den internationalen Beziehungen. Der Politikunterricht steht vor der Herausforderung, diese komplexen Themen im Kontext Internationaler Beziehungen angemessen zu vermitteln. Wie dies gelingen kann, ist Thema des 2. Hessischen Politiklehrer:innentages zum Thema: „Die Welt im Umbruch?! Die Komplexität internationaler Beziehungen und ihre Thematisierung im Politikunterricht“. Prof. Dr. Johannes Varwick eröffnet den Tag mit einem Vortrag zur Außen- und Sicherheitspolitik. Anschließend folgen insgesamt acht Workshops zu Themen wie der Europäischen Union, internationaler Sicherheitspolitik, Postkolonialismus, dem Nahostkonflikt, Völkerstrafrecht oder der Bedeutung von Krieg und Gewalt in der Sozialisation von Jugendlichen. Im Zentrum stehen dabei unterrichtspraktische Fragen der Vermittlung, indem Methoden und Medien vorgestellt und erprobt werden. Bei Kaffee, Gebäck und einem Mittagsimbiss ist außerdem der Austausch mit Kolleg*innen aus ganz Hessen möglich. Die Anmeldung ist über www.politiklehrerinnentag.de möglich.

Februar 2023

18.–23.02.2023

Rheinland-Pfalz

Die nächste Studienreise nach Israel-Palästina findet statt vom 18.–26. Februar 2023. Die Kosten (Flug, Halbpension und Programm) belaufen sich auf 1975 Euro im Doppelzimmer. Einzelzimmer mit Aufschlag auf Anfrage.

Anmeldungen und nähere Informationen gibt es bei Michael Sauer (michael.sauer@dvpb-rlp.de)

POLIS – Zeitschriften zur politischen Bildung

in Deutschland, Österreich und der Schweiz

POLIS gibt es in drei Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wir informieren Sie hier über diese Zeitschriften, um Brücken über die Grenzen zu bauen. Sie finden einen kurzen Informationstext, die Themenplanung für 2022, die aktuellen Bezugsbedingungen und Ansprechpartner sowie die entsprechende Homepage.

Die **POLIS** ist der Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Im Charakter eines Magazins informiert die POLIS mit Fachbeiträgen zu ausgewählten Schwerpunkten. Berichte aus der aktuellen Szene, Interviews und Werkstattbeiträge runden das Heft ab.

Themenplan 2022

- Heft 1: Gender – ein Thema der Politischen Bildung?!
- Heft 2: Politik der Politischen Bildung
- Heft 3: Digitalisierung und die Auswirkungen auf die politische Bildung
- Heft 4: Ukraine

Redaktion

Dr. Martina Tschirner:
tschirner@em.uni-frankfurt.de

Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich
Abonnement: 26,00 € zzgl. Versand
Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten
Bestellungen und Fragen zum Abonnement:
info@wochenschau-verlag.de
Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42-50, 60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de



polis aktuell ist die Zeitschrift für Lehrkräfte von Zentrum **polis** – Politik Lernen in der Schule. In den Ausgaben werden ausgewählte Themen der politischen Bildung für den Unterricht aufbereitet – mit Fachbeiträgen, einem methodisch-didaktischen Teil sowie weiterführenden Tipps.

Themenplan 2022

- Heft 1: De-/Kolonisierung des Wissens
 - Heft 2: Wahlen | Wählen
 - Heft 3: Humanitäre Nothilfe
 - Heft 4: Politische Partizipation junger Menschen auf europäischer Ebene
 - Heft 5: Nahost
- weitere Themen 2022: Ernährungssouveränität, Korruption, Pflege und Care-Arbeit

Redaktion

Dr. Patricia Hladschik:
patricia.hladschik@politik-lernen.at

Bezugsbedingungen

kostenloses digitales Abo
Einzelheft: 3,50 € inkl. Versandkosten
service@politik-lernen.at
Zentrum **polis** – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5, 1010 Wien
www.politik-lernen.at



POLIS thematisiert aktuelle Fragen der politischen Bildung und richtet sich an Lehrpersonen und interessierte Fachkreise der politischen Bildung. Hintergrundberichte, Interviews und Porträts zu einem Schwerpunktthema vermitteln Zugänge zur politischen Bildung und bieten Anregungen, diese verstärkt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Themenplan

- 2015: Unter uns. Ungleichheiten und Diskriminierungen in der Gesellschaft
- 2016: Alles Agglo? Pol. Perspektiven auf den Raum zwischen Stadt und Land
- 2017: Schweizer Heimat. #Balkangeschichten aus der Schweiz
- 2019: Durchblicken
- 2020: „Rock it out“. Musik und Politik
- 2022: Teilhabe – Macht – Zugehörigkeit

Redaktion

Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

Bezugsbedingungen

1 x jährlich
gratis, ausserh. d. Schweiz für 5,- CHF
Pädagogische Hochschule FHNW,
Zentrum Pol. Bildung u. Geschichtsdidaktik,
www.fhnw.ch/ph/pbgd
Zentrum für Demokratie Aarau, www.zdaarau.ch
Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau,
Schweiz, info@politischebildung.ch





Literatur

Nüchterne Analysen statt apokalyptischer Stimmung

Carl Deichmann/Marc Patetzke: Demokratie im Stresstest – Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS 2021, 352 Seiten, 54,99 Euro.



In Goethes Faust heißt es: „Denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein“. Es gehört zu den politischen Binsenweisheiten, dass demokratisch verfasste Gesellschaften einem ständigen Wandlungsprozess unterworfen sind. Doch im Fokus des von Carl Deichmann und Marc Patetzke herausgegebenen und bei Springer VS erschienenen Sammelbandes stehen nicht gesellschaftliche Transformationsprozesse als Lerngelegenheit an sich; es geht vielmehr um konkrete Konfliktfälle, politische Einstellungen und Orientierungen von Bürgerinnen und Bürgern sowie um Anforderungen aus der Umwelt als Stressoren, durch die das demokratische System und die politische Bildung selbst einem „Stresstest“ unterzogen werden. Entsprechend dem Programm der GPJE-Arbeitsgruppe *Hermeneutische Politikdidaktik*, in dessen Kontext der Sammelband entstanden ist, werden die übergeordneten Ziele verfolgt, jene Stressoren zunächst unter politikdidaktischen Aspekten zu verstehen und darauf aufbauend Strategien und methodische Arrangements zu entwickeln.

Dazu gehört zum Beispiel die Corona-Pandemie, die sich in Deutschland zu akuten sozialen Ungleich-

heiten, Misstrauen in die Institutionen und einem erodierenden repräsentativen politischen System gestellt. In den Beiträgen dazu werden politikdidaktische Klassiker neu interpretiert; so wird unter anderem das normative Mündigkeitskonzept auf seine Bedeutung in Krisensituationen hin befragt (*T. Goll*) oder es werden methodische Zeit-, Situations- und Fallanalysen vor dem Hintergrund existenzieller Krisenerfahrungen in Anschlag gebracht (*C. Deichmann*). Um eine ähnliche Neugestaltung von Bildungssettings für politische Lernprozesse geht es auch in den Beiträgen zu politischer Bildung im Kontext von Desinformation, Propaganda, Populismus und antidemokratischen Haltungen. Erwartet man die Begründung eines wissenschaftsorientierten Wahrheitsverständnisses, das allem Postfaktischen entgegengesetzt wird und aus dem Aufträge an politische Bildung abgeleitet werden, so wird man überrascht. Beispielsweise kommt *J. W. Schünemann* zu dem Schluss, „dass der bisherige Stand der empirischen Forschung keine weitgehenden Rückschlüsse hinsichtlich der Effekte von Desinformation auf demokratische Gesellschaften erlaubt“. Und auch *L. Girnus* thematisiert, gerade aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern, dass sich Wahrheit und Lüge, Fake-News und Fakten nicht scharf gegenüberstellen lassen. Gerade weil Erkenntnisse und Erscheinungsbilder der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im öffentlichen Diskurs nicht immer als sinnstiftende Information wahrgenommen werden und dazu dienen, konstruktive Konfliktaustragungen und politische Entscheidungsfindung in der Gesellschaft zu ermöglichen (siehe dazu auch *W. Friedrichs* Beitrag „Von den reinen Fakten der Politik zur demokratischen Kunst des Zusammen(-)Stellens“), sind Normbildungsprozesse und die Aushandlung von Geltungsansprüchen umfassender als bisher für die politische Bildung zu erschließen, ganz konkret bspw. in Form der Förderung einer „Data Literacy“ (*F. Weber-Stein/J. Engel*). In der Analyse mehrdimensionaler oder multipler Krisen werden dann auch politische Lernprozesse mehrdimensional konzeptualisiert. *T. Seiders* Beitrag zu politischer Bildung im Anthropozän fokussiert beispielsweise auf Interdisziplinarität im Rahmen von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ oder *O. Emde* schlägt die Zusammenarbeit von Schule und sozialen Bewegungen vor, um epochale Schlüsselprobleme zu bearbeiten. Weil politische Bildung dabei eng und vielfältig mit eben jenen gesellschaftlichen Bedingungen, Entwicklungen und Kräfteverhältnissen verflochten ist, werden Anforderungen an zeitdiagnostische Ansätze formuliert, bspw. in Form von Limitation und Perspektivität

(gegen den Anspruch, das Ganze erfassen zu können; *T. Oefftering*) oder von Theoriebezügen (gegen politikdidaktische ad-hoc-Konzepte, *S. Gessner*).

Insgesamt werden in einer Zusammenstellung Theorieansätze sowie Forschungsprojekte und Konzeptionen zu politischen Lernprozessen nicht mit Krisen oder Transformationen verschlagwortet, sondern über greifbare Belege, Daten und Anschauungsbeispiele begründet – allein diese Lektüre ist empfehlenswert. Es wird eben keine apokalyptische Stimmung verbreitet, sondern sehr genau auf Zeiten und Realitäten geschaut, um nüchterne, bemühte und kritische Analysen mit Hinweisen auf praxisrelevante Konsequenzen zu leisten. Zudem wird in vielen Beiträgen eine für Wandlungsprozesse so notwendige Lernfähigkeit und Reflexivität auch der politischen Bildung selbst formuliert. Insofern stresstestet die politische Bildung nicht ziellos, sondern entwickelt eigene Lösungen.

Kritik ist an Herausgeberschaften dabei immer wohlfeil, weil sie unter anderem aufgrund ihres spezifischen Fachgebietes oder der Sammlung isolierter Aspekte zum übergeordneten Thema angreifbar sind. Deshalb wird an dieser Stelle lediglich ein einzelner im Sammelband enthaltener Wermutstropfen erwähnt: die fehlenden instruktiven Zwischenüberschriften – diese jedoch, so lässt sich mutmaßen, sind dem pandemiebedingten Ausfall der geplanten vorgeschalteten Tagung geschuldet; sie stehen damit nicht für ein fehlendes textstrukturierendes Mittel, sondern, und das hat wiederum Erkenntniswert, für den Wegfall des Austauschs untereinander, der Kohärenzen oder Differenzen untereinander hätte herstellen können.

Julia Grün-Neuhof

Polizei – ein Helfer gegen politischen Extremismus?

Julika Bürgin: Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung, Weinheim: Beltz Juventa 2021, 168 Seiten, 16,95 Euro.

Julika Bürgin hat mit „Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung“ eine tagespolitisch relevante Habilitations-



schrift vorgelegt, welche die Geschichte und demokratietheoretische Implikationen der Demokratieförderung beleuchtet.

Im Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung wird der Demokratiebildung und -förderung ein wachsender Stellenwert eingeräumt. Mit der Ankündigung eines „Gesetzes zur Förderung der wehrhaften Demokratie“ ist ein erheblicher Zuwachs an Mitteln und Ausbau von außerschulischen Strukturen im Feld zu erwarten. Julika Bürgins Band greift die Debatten um die Gestaltung des geplanten Ausbaus, den Einfluss der Sicherheitsorgane und den Begriff der wehrhaften Demokratie auf. Diese Debatten kristallisierten sich zuletzt um die „Stiftungstrick“-Kampagne der Bildungsstätte Anne Frank, welche sich ebenfalls auf die wehrhafte Demokratie bezieht. Die Genese des Bandes ist also in zivilgesellschaftliche Debatten eingebettet und steht im Zusammenhang mit fachlichen Diskussionszusammenhängen des Forums kritische politische Bildung (an denen auch der Autor der Rezension beteiligt ist).

In ihrem Band stellt Bürgin die Frage nach der Funktion von (Demokratie-)Bildung in der Demokratie. Sie plädiert dafür Demokratiepädagogik und die betreffenden Förderprogramme als Politikum zu betrachten und sie analytisch von politischer Bildung abzugrenzen. Der Analyse dieser Politik der Demokratiebildung – wie es im Titel heißt – widmet sich die Arbeit. Methodisch erfolgt dies durch eine interdisziplinäre Literaturstudie sowie mit sechs explorativen, problemzentrierten Interviews mit Bildungspraktiker*innen und Sozialarbeiter*innen.

Drei Grundlagenkapitel setzen sich mit dem Extremismus-Konzept, der Extremismusbekämpfung als Bildungsauftrag und den betreffenden Feldern sowie der Geschichte und Konstitution der Demokratieförderprogramme auseinander. Der Status Quo außerschulischer politischer Bildung wird ermittelt.

Es folgen drei Kapitel, die je eine der drei Kategorien Prävention, Neutralität und Demokratie theoretisch fundieren und im aktuellen Diskurs um Demokratiepädagogik herleiten. Als zentral erweist sich dabei ein kritischer Begriff von Zivilgesellschaft als erweiterter Staat. Demokratie wird als Form aufgefasst und wehrhafte Demokratie als verkürzt kritisiert.

Das siebte Kapitel kann als Kernkapitel aufgefasst werden, da sich hier die Fragestellung hinsichtlich der Funktion von Demokratieförderung in Anschluss an die demokratie- und staatstheoretischen Über-

legungen aus dem vorherigen Kapitel entfalten. Die Operationalisierung von Jacques Rancières Dichotomie von Politik und Polizei (vgl. Jacques Rancière: Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main 2002, S. 39ff.) für das skizzierte Feld und die titelgebende Herleitung von Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung erfolgt hier.

Schließlich werden diese Analyse gesellschaftstheoretisch weiter vertieft und Konsequenzen für Bildung und Wissenschaft ausgelotet, zuletzt konkrete Plädoyers entwickelt, unter anderem: Für die Trennung repressiver Staatsapparate und politischer Bildung, eine ausgiebige Infrastruktur anstatt Programmen mit Projektcharakter, eine Schärfung der Unterschiede von politischer Bildung und Demokratiepädagogik und für eine kritische politische Bildung (vgl. Bettina Lösch / Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts. 2010).

Bürgin beleuchtet mit dem Band kritische Leerstellen im Diskurs um politische Bildung, Demokratiepädagogik und Förderung der sogenannten freien Träger. Sie trägt eine demokratietheoretisch fundierte Kritik an Eingriffen der Sicherheitsapparate ins Feld vor und zeigt mögliche Alternativen zur gegenwärtigen Förderstruktur auf. Vor allem die Problematisierung des Präventionsbegriff und dessen Verbindung zum Extremismuskonzept unter Anwendung von Rancière weite den analytischen Blick.

Der deutlich gewordene theoretische Fokus resultiert jedoch auch darin, dass die durchgeführten Interviews verhältnismäßig wenig Raum bekommen. Das ist schade, da die vertiefende Darstellung der Effekte auf politische Bildnerinnen und Bildner, die Durchdringung der Subjektperspektive durch die skizzierten Rahmenbedingungen lohnenswert erscheinen. So wird etwa die empfundene und fallbezogene auch reale Bedrohung durch geheimdienstliche Intervention in Träger und Arbeit thematisiert. Auch Struktur und subjektiver Umgang hinsichtlich der Arbeitsverhältnisse in der projektförmigen Demokratiepädagogik bilden weitere Desiderate bzw. mögliche anzuschließende Forschungsfragen.

Insgesamt liefert der Band wichtige und erfrischende Impulse für politische Bildnerinnen und Bildner, zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure und Debatten um Demokratiebildung in Wissenschaft und Feuilleton.

Georg Gläser

Eine dichte und komprimierte Einführung

Peter Massing: Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Grundlagen – Kontroversen – Perspektiven. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2021, 141 Seiten, 16,90 Euro.

In den Vorbemerkungen erläutert der Autor die Systematik des Bändchens und die damit einhergehenden Beschränkungen der inhaltlichen Auswahl, die sich auf den Adressatenkreis der in der schulischen politischen Bildung Tätigen konzentriert. Nach einem Abriss über die Schwierigkeiten einer definitorischen Klärung zentraler Begriffe beschreibt Massing folgenden Entwicklungsphasen der politischen Bildung seit

1945: die Reeducationphase, die Gründerjahre, die didaktische und die sozialwissenschaftliche Wende in der 1960ern, die politische Polarisierung zu Beginn der 1970er bis hin zur vor allem vom Beutelsbacher Konsens eingeleiteten pragmatischen Wende der Gegenwart.

Die Phase der Polarisierung hätte Massing durchaus auf eine Gegenwartskontroverse beziehen können. Wiederum haben wir das Problem, dass politische Ziele mit Zielen der politischen Bildung verwechselt werden, wenn seit geraumer Zeit einerseits Partizipation (früher Emanzipation) als Ziel der politischen Bildung proklamiert wird und wenn andererseits lediglich die Partizipationskompetenz als legitimes Ziel der politischen Bildung gesehen wird. Für die Phase der pragmatischen Wende der Gegenwart schreibt Massing dem Konstruktivismus eine inspirierende Funktion zu, vermag jedoch den Pragmatismus in dieser Funktion nicht zu sehen, obwohl gerade Tilman Grammes, den Massing als dem Konstruktivismus zugewandt glaubt (29), seine „Kommunikative Fachdidaktik“ selbst in der Tradition des Pragmatismus verortet. Im Rekurs auf die Erziehungsphilosophie John Deweys konzediert der Autor dem Pragmatismus dann doch noch eine allerdings stark verkürzte Bedeutung, wenn er den Zusammenhang von Erfahrung und Lernen in der Förderung demokratischen Bewusstseins thematisiert (61ff.).

Im Kapitel „Grundlagen politischer Bildung“ erweist sich der Autor als Wissenschaftler, der entgegen mancher Trends (27f.) die Politikwissenschaft und die Fachdidaktik in einem untrennbaren Zusammenhang sieht. Hier scheint auch das professionspolitische Argument eine Rolle zu spielen, dass ein eigenes Fach nur dann auf Dauer gerechtfertigt ist, wenn es einen eigenen Gegenstandsbereich vorweisen kann (31). Ausgehend von einer weiten Definition von Politik (35) als Kern der politischen Bildung plädiert Massing insofern implizit für eine Konzeption, die entgegen der oft einseitigen pädagogisierenden Hinwendung zum Subjekt und zum Lebensweltbezug wieder einen angemessenen Fachbezug berücksichtigt. Er macht damit deutlich, dass Politische Bildung konzeptionell die Zusammenschau von Lebenswelt und Politik verlangt. Deshalb ist es auch konsequent, wenn Massing in seinen Ausführungen zum Verhältnis von Politischer Bildung und Demokratie (49ff.) die demokratietheoretische Substanz in den Konzeptionen vor allem der ersten Generation identifiziert und darauf hinweist, dass Politikwissenschaft in den Gründerjahren als Demokratiewissenschaft (14ff. u.



50) verstanden wurde. In diesem Zusammenhang erinnert der Autor auch kritisch an die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik, die in ähnlicher Weise schon einmal in den 1950er Jahren in der Konfrontation von Partnerschaftspädagogik (Oetinger) und staatsbürgerlicher Erziehung (Litt) stattgefunden hatte. Auch damals war mit der erfahrungsorientierten Demokratiepädagogik das Politische gegenüber dem Sozialen unterbelichtet (64). Mit dem Begriff der „Demokratiebildung“ soll Abhilfe geschaffen werden. Der normative Bezugspunkt sei dabei nicht „vordergründig die Demokratie als politische Ordnung, sondern die Fähigkeiten der Bürgerinnen und Bürger, die gegebene Ordnung zu verstehen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für richtig halten.“ (66) Hier deutet sich die seit langem im Prinzip unstrittige Ausrichtung der Politischen Bildung auf die Kompetenzorientierung an. Ob dabei das von Massing vorgeschlagene „komplexe Demokratiemodell“ der embedded democracy (67f.) notwendig ist, bleibt fraglich, zumal die in der Fachdidaktik vorgeschlagenen Basis- und Fachkonzepte als kategoriales Instrumentarium wohl eher geeignet sind, die Sub-

jekt-Objekt-Relation im Prozess politischer Urteilsbildung offenzuhalten.

Als relevanter Mitgestalter des Professionalisierungsprozesses in der Politikdidaktik beschreibt Massing die Diversifizierung der Forschung in der Disziplin, die sich seit der Gründung der GPJE sukzessive als eigenständige Wissenschaftsdisziplin etabliert hat. Ausgehend von einem Überblick über die zentralen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen (70ff.) (mangelndes Systemvertrauen, Politikverdrossenheit, Globalisierung, Autokratie) als Aufgaben für die Politische Bildung, skizziert Massing die politikdidaktische Diskussion über die angemessene kompetenzorientierte Begegnung mit diesen Herausforderungen. Jenseits einer Darstellung der zwei prominenten Kompetenzmodelle, des Modells der GPJE (2004) und des Modells der „Politikkompetenz“ (2012) zeichnet Massing minutiös deren Genese und die hierauf bezogenen fachdidaktischen Kontroversen nach. Seine Ausführungen bedienen hier allerdings eher die Insider des wissenschaftlichen Diskurses als die von ihm anvisierten Adressaten der in der schulischen politischen Bildung Tätigen. Der Autor liefert dabei zugleich selbst den Beweis für

seine Diagnose, dass die „Beziehungen zwischen wissenschaftlicher Didaktik und den Lehrerinnen und Lehrern in der Schule (...) als schwierig (gelten)“ (117).

In einem kürzeren Schlusskapitel unternimmt Massing dennoch den Versuch, angesichts einer zunehmenden Unübersichtlichkeit in der wissenschaftlichen Diskussion die „Relevanz der Politikdidaktik für die Unterrichtspraxis“ (116ff.) zu begründen. Seine Überzeugungsarbeit konkretisiert sich in dem Versuch, „die Komplexität der Diskussion zu reduzieren“. Er konzentriert sich deshalb auf „drei praxisrelevante und ausbildungsrelevante Bereiche der Politikdidaktik“ (117f.). Diese sind der Politikbegriff, die Demokratie und ihre Gefährdungen sowie die Kompetenzorientierung. Ob diese Überzeugungsarbeit erfolgreich ist, müssen die Leserinnen und Leser beantworten. Ein Lektüreversuch lohnt sich allemal bei einem Band, der vom Umfang her zumutbar ist.

A.S.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:
DOI <https://doi.org/10.46499/2052.2430>

Die nächsten Hefte

POLIS 3/2022 (1. Oktober): Digitalisierung und die Auswirkungen auf die politische Bildung

POLIS 4/2022 (22. Dezember): Ukraine

POLIS 1/2023 (1. April): Die politische Pflanze

POLIS 2/2023 (1. Juli): Verschwörungsnarrative und Wahrheitstheorie

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)

26. Jahrgang 2022

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)
Dr. Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Dr. Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Verantwortlich für die ZEITUNG

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl

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

in the EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 10,20 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 9,99 €

Abonnement: 34,00 € zzgl. Versandkosten.

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2022

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNN
© Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:

- Flyer Jugend- und Erwachsenenbildung 2022
- Werbekarte POLITIKUM 2/2022
- Postkarte Profession Politische Bildung (bap)

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po2_22

PDF ISBN 978-3-7344-1461-9

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