



Zur Interdependenz in der politischen Bildung

Das Prinzip der Handlungsorientierung muss aktualisiert werden

Britta Breser

britta.breser@uni-graz.at

EINGEREICHT 4 JAN 2021

ÜBERARBEITET 21 MAI 2021

ANGENOMMEN 7 JUN 2021

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag ist die Feststellung sowohl zunehmender gesellschaftlicher Spaltungen als auch zunehmender gegenseitiger Vernetzungen und Abhängigkeiten in globalen Räumen: Neben den weltweit bereits seit einigen Jahren stattfindenden kontroversen Debatten rund um den Klimawandel zeigen aktuelle Entwicklungen ebenso gesellschaftliche Brüche wie Interdependenzen auf, mit denen die globale Weltgesellschaft gegenwärtig konfrontiert ist. Auf der einen Seite entpuppt sich das Prinzip der Kontroversität als relevantes fachdidaktisches Instrument bei der Vermittlung einer Global Citizenship Education. Zugleich argumentiert der vorliegende Artikel jedoch auch, dass die politische Bildung dem gleichzeitigen Aufeinandertreffen von einerseits gesellschaftlichen Spaltungen und andererseits gegenseitigen gesellschaftlichen Abhängigkeiten nur dann Rechnung tragen kann, wenn auch das Prinzip der politischen Handlungsorientierung berücksichtigt wird. Wie können daher Lehr- und Lernprozesse aussehen, die praktische Verständigungs- und Aushandlungsprozesse sowie Strategien für gemeinsames gesellschaftliches Handeln in den Vordergrund stellen? Und welche Einseitigkeiten bzw. Gefahren müssen bei einer Aktualisierung des Prinzips der politischen Handlungsorientierung beachtet werden? Ein Unterrichtskonzept liefert abschließend einige Denkanstöße zur Aktualisierung handlungsorientierter Unterrichtssequenzen unter Berücksichtigung von Interdependenz in der politischen Bildung.

SCHLÜSSELWÖRTER: politische Bildung, politische Handlungsorientierung, Kontroversität, Globalisierungsphänomene, Interdependenz

1. Einleitung: Gesellschaftliche Spaltungen versus Abhängigkeiten

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag ist die Feststellung sowohl zunehmender gesellschaftlicher Spaltungen als auch gegenseitiger Vernetzungen und Abhängigkeiten. Neben den weltweit bereits seit einigen Jahren stattfindenden kontroversen Debatten rund um den Klimawandel zeigen auch aktuelle Entwicklungen gesellschaftliche Brüche genauso wie Interdependenzen auf, mit denen die globale Weltgesellschaft gegenwärtig konfrontiert ist. Schon früh nach Beginn der Ausbreitung des Virus SARS-CoV-2 wurden beispielsweise einerseits eine durch die Pandemie verursachte Verstärkung von Nationalismen und andererseits eine

Vertiefung von Konflikten zwischen unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen konstatiert (Krastev, 2020).

Während in Zusammenhang mit der Klima-Krise bislang den Älteren egoistisches Verhalten und die Beraubung von Zukunftsperspektiven der Jungen vorgeworfen wurde, fühlen sich diese angesichts der Corona-Pandemie nun mitunter von jüngeren Gesellschaftsmitgliedern gefährdet (Krastev, 2020). Nationale Alleingänge bei der Beschaffung von Corona-Schutzprodukten und nationalstaatliche Einzelforderungen im Rahmen der EU-Finanzhilfen stehen im Rahmen der Bewältigung der Corona-Krise und ihrer zahlreichen wirtschaftlichen und sozialen Folgen wiederum in Kontrast zu transnationalen Abhängigkeiten – sei es in Hinblick auf die Entwicklung und Verteilung von Impfstoffen, die Anbindung an Importgüter oder die Nationalstaaten übergreifende Mobilität von Arbeitskräften. Diese Beispiele zeigen, dass transnationale Regelungen gefordert sind. Hinzu kommt jedoch, dass populistische Tendenzen bereits existierende Grenzen zwischen gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion forcieren oder gar neu ziehen und bloß scheinbar einfache Antworten auf aktuelle Herausforderungen geben (Diendorfer, Sandner & Turek, 2017, S. 5). Wenn im Rahmen von Corona-Maßnahmen dabei ausgewählte (mitunter bereits stigmatisierte) Personengruppen als Verstärker/-innen für die Verbreitung des Corona-Virus kommuniziert werden, können zusätzliche gesellschaftliche Spaltungen verursacht werden. Diese werden im Zuge der Pandemiebekämpfung durch die weltweit ungleiche Verteilung von Impfstoffen noch weiter auseinanderklaffen. Dabei beschleunigt wiederum Transnationalisierung die Verbreitung dieser (National-)Populismen (Decker, 2017, S. 16). Dies zeigt sich unter anderem auch dann, wenn sich nationenübergreifend Widerstand gegen Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie bildet. Transnationale Kommunikationsnetzwerke wie Social Media übernehmen hierbei eine relevante Rolle als Katalysatoren (Sarikakis, 2017, S. 9).

Das zeitliche und räumliche Aufeinandertreffen von einerseits gesellschaftlichen Spaltungen und andererseits gegenseitigen gesellschaftlichen Abhängigkeiten, die bei der Bewältigung der Klima- genauso wie bei der Corona-Krise sichtbar werden, stellt eine besondere aktuelle Herausforderung für die politische Bildung dar, weil dadurch ein Spannungsfeld bearbeitet werden muss. Die jeweils unterschiedlichen Phänomene zeigen wesentliche gesellschaftliche Facetten auf, die es künftig bei der Kompetenzvermittlung in der politischen Bildung verstärkt zu berücksichtigen gilt: auf der einen Seite Abgrenzung, Polarisierung, mitunter gar Exklusion von Gesellschaftsgruppen und auf der anderen Seite Vernetzung, Transnationalisierung, gegenseitige Verbundenheit bis hin zu Interdependenzen auf zahlreichen Ebenen. Vor allem letztgenanntes (Globalisierungs-)Phänomen wird in didaktischen Konzepten der politischen Bildung bislang noch unzureichend berücksichtigt.

Der vorliegende Artikel präsentiert daher ein Unterrichtsplanungskonzept zur Vermittlung von Interdependenz in der politischen Bildung und liefert somit einen

Beitrag zur „Global Citizenship Education“. Es greift dabei nicht nur das fachdidaktische Prinzip der Kontroversität auf, um ein Denken in Alternativen und eine plurale Meinungsbildung einzuüben – Fähigkeiten, die vor allem in heterogenen politischen Räumen erforderlich sind. Der vorliegende Artikel argumentiert zugleich, dass trotz bisheriger Vorbehalte in Diskursen zur politischen Bildung speziell das Prinzip der politischen Handlungsorientierung als weiteres fachdidaktisches Prinzip hinzugezogen werden sollte. Es dient dazu, dem gegenwärtigen Aufeinandertreffen von einerseits gesellschaftlichen Spaltungen und andererseits gegenseitigen gesellschaftlichen Abhängigkeiten gerechter zu werden. Im präsentierten Unterrichtskonzept wird die politische Handlungsorientierung daher in Kombination mit dem Kontroversitätsprinzip eingeführt.

2. Die Rolle von Kontroversität als fachdidaktisches Prinzip der politischen Bildung

Didaktische Interventionen in der politischen Bildung rücken bei der Bearbeitung von gesellschaftlichen und politischen Phänomenen vor allem das Prinzip der Kontroversität in den Mittelpunkt (z. B. die Gegenüberstellung von Positionen der Befürworter/-innen und Gegner/-innen hinsichtlich der Maßnahmen zur Bewältigung von Auswirkungen der Klima-Krise oder der COVID-19-Krise). Kontroversität dient hierbei als ein wesentliches Mittel für die Entwicklung von Urteilsbildung und Meinungsvielfalt, die als Voraussetzung für ein funktionierendes demokratisches Miteinander dient. Sie basiert auf dem demokratischen Prinzip der Mündigkeit und soll Kritikfähigkeit fördern (Sander et al., 2016, S. 7). Im Lehr- und Lernalltag zeigt sich Mündigkeit darin, dass die Lehrenden und Lernenden in eigener Sache zu Wort kommen und somit ihre persönlichen Interessen und Überzeugungen thematisieren (Sander et al., 2016, S. 15).

Um Bildungsprozesse zu ermöglichen, die Mündigkeit anstreben, inkludiert speziell der Beutelsbacher Konsens das Gebot der Kontroversität im Unterricht: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Bundeszentrale für Politische Bildung, 2011). Demnach sollen Themen und Fragestellungen für den Unterricht so ausgewählt und strukturiert werden, dass eine kontroverse Struktur erkennbar werden kann (Sander, 2013, S. 196). Grammes listet beispielsweise vier Umsetzungsmöglichkeiten von Kontroversität als didaktisches Prinzip der politischen Bildung auf: das Nachstellen von öffentlichen Gesprächsformen, die Dilemma-Methode, die Streitschlichtung und das Lernen durch Provokation bzw. Konfrontation (Grammes, 2007). Vor allem das Primat des Subjekts wird dabei betont: „Das von vornherein als mündig gedachte Subjekt soll sich im Bildungsprozess selbst Strukturen erschließen, die als Schlüssel zur Welt in ihrer vollen Vielfalt und Kontroversität dienen können“ (Grammes, 2007, S. 127). Das Prinzip der Kontroversität kann im Speziellen durch die Darstel-

lung der Multiperspektivität gesellschaftlicher Fragestellungen veranschaulicht werden. Sich dadurch ergebende Fragen der Heterogenität und damit einhergehende Kontroversität werden in der politischen Bildung generell nicht bloß als Bedingungen für Lehr- und Lernprozesse, sondern als deren zentrale inhaltliche Kernpunkte betrachtet (Sander et al., 2016, S. 71).

„Die kontroverse Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen trägt zur Klärung des eigenen Standpunktes und zur Toleranz gegenüber anderen Meinungen bei“ (Leimgruber, 2015). Nicht Parteilichkeit oder auf Loyalität ausgerichtete Erziehung, sondern Multiperspektivität und Pluralität sollen aus normativer Sicht dabei im Zentrum der Bildungsprozesse stehen. Kontroversität wird somit als Voraussetzung für Meinungsbildung und in der Folge als Basis für ein demokratisches Zusammenleben – vor allem in immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Diskurskulturen – konzipiert (Leimgruber, 2015).

Wenn jedoch in zunehmendem Maß Falschmeldungen absichtlich erfunden werden, um Meinungen und Verhalten aus politischen Gründen zu beeinflussen sowie ein gesellschaftliches Auseinanderklaffen zu bewirken bzw. wenn das Erzeugen kontroverser politischer Inhalte aus ökonomischer Sicht Profit verspricht, um so Aufmerksamkeit und eine Erhöhung von Werbeeinnahmen aufgrund gesteigerter Informationsnachfrage zu erreichen (Himmelrath & Egbers, 2018, S. 14), stößt das didaktische Instrument der kontroversen Vermittlung von Bildungsinhalten an seine Grenzen. Es macht sich – in isolierter Verwendung – mitunter zu einem Instrument der Verstärkung demokratiegefährdender Tendenzen. Pörksen spricht aufgrund einer zunehmenden gesellschaftlichen Polarisierung und Spaltung von einer „Verschlechterung des Kommunikationsklimas“ (Pörksen, 2018, S. 70) und konstatiert, dass Hass, Hetze, Misstrauen und Wut das gemeinsame gesellschaftliche Gespräch bereits ruinieren: „Die große Gereiztheit hat inzwischen den Diskurs und den Diskurs über den Diskurs erreicht“ (Pörksen, 2018, S. 70–71).

Angesichts dieser Entwicklung muss also künftig stärker hinterfragt werden, inwiefern das Prinzip der Kontroversität in der politischen Bildung auf fruchtbaren demokratischen Boden fallen kann. Wird dieses bloß isoliert vermittelt und werden gesellschaftliche Abhängigkeiten in der Beurteilung von politischen Positionen dabei außer Acht gelassen, ist die Gefahr groß, gesellschaftliche Polarisierungen zu verstärken. Wenn die Folgen gesellschaftlichen Zusammenlebens zeigen, dass es zunehmend zu einem Problem wird, wenn divergierende Interessen aufeinandertreffen und diese im Diskurs nicht mehr miteinander vereinbart werden können, um ein erträgliches Zusammenleben zu sichern (Sutor, 1992, S. 10), sollte zur Kontroversität jedenfalls die Handlungsorientierung als weiteres fachdidaktisches Prinzip hinzugezogen werden.

3. Die Vermittlung von Interdependenz braucht das fachdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung

Nach der Definition von Sander kommt dem fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung folgende Aufgabe zu: „Konstrukte sollen in Lernsituationen so thematisiert werden, dass die Lernenden vielfältige Gelegenheiten zu einem aktiv-handelnden Umgang mit ihnen erhalten.“ (Sander, 2009, S. 4). Seit Jahrzehnten werden die Zielsetzungen generell und insbesondere das Prinzip der Handlungsorientierung in der politischen Bildung jedoch kontrovers diskutiert, was eine Vernachlässigung des Prinzips im Alltag (hoch-)schulischer Bildungsprozesse mitunter nahelegt. Es wird argumentiert, dass Handeln als direkte politische Aktion im Unterricht nur ausnahmsweise zum Inhalt der politischen Bildung gemacht werden darf, da dieses stets Parteinahme voraussetzt. Folgt man dem Beutelsbacher Konsens, so ist jedoch von jeder Beeinflussung Abstand zu halten – außer es handelt sich um Menschenrechte, demokratische Fragen sowie um verfassungsrechtliche Grundlagen (Wehling, 1977, S. 173–184; Schiele, 1998a, S. VII; Jöckel, 2004). Inwieweit Bildungsinstitutionen wie die (Hoch-)Schule tatsächlich als Raum politischer Handlungserfahrungen fungieren dürfen und ob dabei notwendige Freiwilligkeit und das Recht auf Nicht-Partizipation garantiert werden können (Nonnenmacher, 2010, S. 466–467), wird also kritisch hinterfragt.

Detjen beispielsweise legt die Schule klar als keinen geeigneten Ort der politischen Aktion und des Trainings realen politischen Handelns fest (Detjen, 2012, S. 235), wobei hierbei immer wieder auf den Beutelsbacher Konsens und speziell das darin enthaltene Überwältigungsverbot verwiesen wird (Wehling, 1977, S. 173–184). Kenner (2018, S. 248), der zu den Befürwortern einer stärkeren handlungsorientierten Demokratiebildung zählt, kommentiert diesen Standpunkt jedoch skeptisch: „Überwältigen wir Kinder und Jugendliche, wenn wir sie in ihrem politischen Handeln begleiten oder ist es nicht vielmehr fahrlässig, politisches Handeln aus der Schule zu verbannen und somit eine Isolation politisch engagierter Schüler und Schülerinnen zu befördern?“ Befürwortende Stimmen sehen im fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung eine geeignete Methode für die Umsetzung der demokratischen Ziele der politischen Bildung, da dadurch Handlungsdispositionen und Interventionskompetenzen direkt aus der subjektiven Perspektive der Lernenden eingeübt werden können. Kritisiert werden neben der Gefahr der Übertretung des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsens jedoch auch blinder Aktionismus und die Möglichkeit zur Entpolitisierung des Unterrichts durch eine Trivialisierung von Komplexität, Abstraktheit und Interdependenz politischer Sachverhalte (Kötters-König, 2001, S. 6).

Bis heute ist umstritten, wie das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung im Rahmen (hoch-)schulischer Bildungsprozesse verwirklicht werden soll. Der Begriff der Handlungsorientierung in dieser vorliegenden Arbeit nimmt einerseits An-

leihe an der Idee der Entwicklung von „Handlungsplänen“, welche als eine Form des „Vor-Denkens des Handelns“ gesehen werden (Gagel, 1998, S. 140). Demnach ist das vorrangige Ziel des Unterrichts nicht die Handlung an sich, sondern die Planung dieser. Andererseits fokussiert sich politische Handlungsorientierung in dieser Arbeit auch auf simulatives politisches Handeln im Unterricht (welches freilich ebenfalls nicht frei von Parteinahme ist). Im Mittelpunkt dabei steht die Problemorientierung (Schiele, 1998b, S. 10). Anhand konstruierter Problemfelder sollen Kompetenzen in Hinblick auf individuelles politisches Handeln in der Praxis angebahnt werden. Dabei steht die Vermittlung konkreter Teilkompetenzen im Mittelpunkt, um Handlungsspielräume zu gestalten. Durch die Einbeziehung von Expertinnen/Experten aus der Praxis sollen speziell auch mannigfaltige Lösungswege von politischen Problemen erörtert werden, um Handlungsalternativen kennenzulernen und zugleich Handlungsfähigkeiten für den praktischen Alltag zu vermitteln. Der in dieser vorliegenden Arbeit verwendete Begriff der „Handlungsorientierung“ folgt also der Idee der Entwicklung von Handlungskompetenz im Unterricht. Dem liegt das österreichische Kompetenzmodell zur politischen Bildung zugrunde (Krammer, 2008). Angesichts wachsender nationalistischer, rassistischer, antisemitischer und homophober Tendenzen sollte sich die Vermittlung politischer Bildungsinhalte jedenfalls nicht nur auf die Unterschiedlichkeit von Standpunkten fokussieren und deren Kontroversität herausarbeiten, sondern auch eine Handlungsorientierung – zumindest in Form einer Anbahnung von Handlungskompetenzen und der Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Akteurinnen/Akteuren – in den Blick nehmen.

Aber noch mehr: Gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene sind bestimmt von einseitigen oder wechselseitigen Abhängigkeiten. Entscheidungen oder Ereignisse in einem Staat oder von einem/-r politischen Akteur/-in haben auch direkte Folgen für die Politik und Ökonomie anderer Staaten bzw. anderer politischer Akteurinnen/Akteure. Verschiedene Bevölkerungsgruppen sind in unterschiedlichem Ausmaß und differierenden Formen von gegenwärtigen Veränderungsprozessen betroffen. Diese Wirkungszusammenhänge werden mit dem Begriff der „Interdependenz“ zusammengefasst. Interdependenz als Vernetzung und (gegenseitige) Abhängigkeit ist dabei keine Theorie, sondern ein analytisches Konzept (Spindler, 2003, S. 97). Sie macht im Rahmen politischer Bildungsprozesse nicht nur die Herausarbeitung (meist trennender) verschiedener Positionen zu sozialen, politischen und ökonomischen Globalisierungsphänomenen erforderlich, sondern auch die Berücksichtigung vernetzender gesellschaftlicher Tendenzen, die Gemeinsamkeiten vor Augen führen, mitunter in gegenseitiger Abhängigkeit stehen und gemeinsames gesellschaftliches Handeln bedingen, wie zahlreiche aktuelle Beispiele vor Augen führen (siehe Kapitel 1).

Wie können daher Lehr- und Lernprozesse aussehen, die praktische Verständigungs- und Aushandlungsprozesse sowie Strategien für gemeinsames gesellschaftliches Handeln in den Vordergrund stellen? Und welche Einseitigkeiten bzw.

Gefahren müssen bei einer Aktualisierung des Prinzips der Handlungsorientierung beachtet werden? Die folgende Auflistung liefert einige Denkanstöße zur Aktualisierung handlungsorientierter Unterrichtssequenzen unter Berücksichtigung von Interdependenzen in der politischen Bildung:

- a) Handlungsorientierung, die sich als direkte politische Aktion versteht, ist aufgrund der Gefahr von einseitiger Parteinahme in institutionalisierten (hoch-)schulischen Bildungsprozessen mit Vorsicht zu behandeln. Es sollte jedoch zumindest diskursiv zum Inhalt der politischen Bildung gemacht werden, aus welchen Gründen welche Form der Parteinahme erforderlich ist. Diese muss dann ausgewogen normativ begründet werden.
- b) Ein zentrales Element von Demokratiebildung ist die Schaffung von demokratischen Lernorten, die einerseits Wissen über Entscheidungs- und Handlungsstrategien vermitteln und andererseits auch einen Raum für die Einübung von selbstbestimmtem Handeln und selbstorganisiertem Engagement ermöglichen (Kenner, 2018, S. 247). Vor allem in immer komplexer werdenden interdependenten gesellschaftlichen Zusammenhängen ist dabei die Erprobung von Selbstwirksamkeit ein wichtiger Bestandteil demokratischer Bildungsprozesse. Hierbei gilt es, Übungsräume zu schaffen und zugleich das Überwältigungsverbot durch die Lehrperson sowie die Verpflichtung zur Schüler/-innenorientierung des Beutelsbacher Konsens zu berücksichtigen (Wehling, 1977, S. 179–184).
- c) Wird politisches Handeln als „zielgerichtetes Verhalten“ (Pickel, 2012, S. 40) zur Veränderung bestehender Verhältnisse verstanden, ist unter einer Handlungsorientierung die Anbahnung von konkreten Lösungsvorschlägen und Handlungsalternativen gemeint. Um dem Bereich interdependenter gesellschaftlicher Verhältnisse Rechnung zu tragen, ist dabei der Blick von den Interessen des eigenen Individuums jeweils auf den/die andere auszurichten und gemeinsame Handlungsstrategien sind zu suchen.
- d) Bei der Erprobung individueller politischer Selbstwirksamkeit ist vor allem unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Interdependenzen der Kontakt zu Andersdenkenden nicht zu verlieren. Handlungsorientierter Unterricht, der auch fremde Interessen berücksichtigt, um den gesellschaftlichen Vernetzungen Rechnung zu tragen, braucht somit auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen, die zur Kooperation nötig sind. Die Kooperations- und Erfahrungsorientierung (Jöckel, 2004) kann dabei als Mittel gegen gesellschaftliche Hilf- und Orientierungslosigkeit dienen.
- e) Wenn es im handlungsorientierten Unterricht darum geht, Strategien zur Konfliktlösung in interdependenten Beziehungen zu finden und nur am Rande das Lösen von echten Konflikten anzustreben, ist zu beachten, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit stets als komplexer angenommen werden kann, als dies im Unterricht simulativ abzubilden ist (Jöckel, 2004).

- f) Hellmuth und Klepp, die Handlungsorientierung als ein „Lernen mit allen Sinnen“ (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 143) beschreiben, legen nahe, dass speziell auch dem Zuhören und konkreten sinnlichen Erfahren neuer sozialer Räume besondere Bedeutung zuzumessen ist. Durch die Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Akteurinnen/Akteure, die bei der Durchsetzung gemeinsamer Interessen Unterstützung und Expertise vermitteln können, sollen auch gesellschaftliche Institutionen von den Lernenden in Erfahrung gebracht werden.
- g) Um Handlungsorientierung nicht bloß als „Erlebnispädagogik“ zu konzipieren, sind eine Transformation eigener Erlebnisse von der konkreten Handlungsebene auf eine abstrakte Ebene und eine reflektierte Verinnerlichung notwendig (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 144). Kühberger bezeichnet dabei die „Auflösung“ nach der (konkreten oder simulierten) Handlung in Bildungsprozessen als eine entscheidende Phase bei der Umsetzung des Prinzips der Handlungsorientierung. Dabei sollten Gesprächs- und Handlungskonstellationen kritisch auf einer Metaebene besprochen werden (Kühberger, 2009, S. 123).

4. Ein Praxiskonzept zur Vermittlung von Kontroversität und Handlungsorientierung

Das folgende Unterrichtsplanungskonzept zur politischen Bildung ist als Struktur zur Vermittlung interdependenter politischer Konstellationen zu verstehen. Es streicht zum einen unterschiedliche kontroverse Positionen heraus und greift zum anderen Interessensüberschneidungen auf, um in der Folge gemeinsame Handlungsstrategien zu erarbeiten. Das fachdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung soll dabei so konzipiert werden, dass es einerseits mit dem fachdidaktischen Prinzip der Kontroversität und andererseits mit aktuellen Phänomenen gesellschaftlicher Interdependenzen verbunden wird.

Am Beispiel dieses Praxis-Konzepts wird gezeigt, wie Strategien zur Lösung gesellschaftlicher Kontroversen oder zumindest zum Ausloten gemeinsamer Interessen angebahnt und in Prozessen der politischen Bildung eingeflochten werden können. Die Vermittlung zwischen gemeinsamen Interessen in gegenseitigen Interdependenzsituationen statt der isolierten Betrachtung individueller politischer Positionen – so die Prämisse dieses Konzepts – dient als Grundlage, um Verständigungs- und Aushandlungsprozesse für das gesellschaftliche Zusammenleben anzuregen. Die Ausbildung von vernetzendem Denken und Handeln zwischen unterschiedlichen politischen Positionen und Ebenen stellt hierfür eine grundlegende Kompetenz für die politische Bildung dar.

4.1 Unterrichtskonzept für die politische Bildung

Welches konkrete Thema für die unterrichtliche Bearbeitung dieses Planungskonzepts gewählt wird, ist letztendlich zweitrangig. Ob die Klima- oder die globale Gesundheitskrise rund um COVID-19 oder auch künftige aktuelle gesellschaftliche Problemszenarien – das Konzept in Tabelle 1 kann zu einem beliebigen Thema hergenommen werden, welches folgende Charakteristika umfasst:

- a) Thematische Nähe bzw. ein konkreter Bezug zu den Lernenden (Betroffenheit)
- b) Ein Konfliktthema zwischen Vertreterinnen/Vertretern unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen (Staatsangehörigkeit, Alter, Geschlechter, Herkunft, sexuelle Orientierung, soziale bzw. ökonomische Zugehörigkeit etc.)
- c) Aspekte der einseitigen/gegenseitigen Abhängigkeit bzw. Vernetzung auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen (zwischen Individuen, Ländern, Institutionen, Wirtschaftssystemen etc.) können identifiziert werden

Für die konkrete Wahl eines politischen Themen-Aspekts im Rahmen dieses Unterrichtskonzepts können unter anderem folgende Beispiele ausgewählt werden: Maßnahmen zur Verbesserung der Luftqualität, Urlaubsverhalten bzw. Schulweg-Mobilität in Zeiten der Klimakrise, Implementierung von Maßnahmen für Klimaflüchtende, Falschinformationen in globalen (Klima- oder Gesundheits-) Krisenzeiten, Verteilungssystem für Gesundheitsgüter zur Prävention von künftigen Pandemien, Schaffung europäischer Standards für Gesundheits- und Pflegeberufe, Umgang mit klimabedingtem Entfall von Löhnen (z. B. durch Ernteaussfälle) bzw. mit Kündigungen aufgrund von Corona-Nachwirkungen (z. B. Long Covid) etc.

Aus methodischer Perspektive schafft das folgende Unterrichtskonzept (s. Tab. 1) Raum für Projektarbeit und Freiarbeitszeiten, Deliberationsprozesse in unterschiedlichen Gruppensettings, die Inklusion von Expertinnen/Experten-Vorträgen sowie die Erprobung empirischer Methoden aus der Sozialwissenschaft (Zusammenstellung von Fragebögen und Leitfaden-Interviews, Durchführung von Expertinnen/Experten-Interviews etc.).

Das Konzept orientiert sich darüber hinaus am Österreichischen Kompetenzmodell zur politischen Bildung und den Vorarbeiten von Künzli und Bertschy zur Bildung von nachhaltiger Entwicklung (BNE) (Krammer, 2008; Künzli & Bertschy, 2008; QuerBlicke, 2014).

TAB. 1. Unterrichtskonzept für die politische Bildung

Lehr- und Lernschritte	Inhalte	Lehr- und Lernziele	Lehr- und Lernorganisation / Methoden
1. Ich-Ebene	<p>persönliche Interessen und Dilemmata zum ausgewählten Thema artikulieren</p>	<p>Eigene Urteilsbildung:</p> <p>Auseinandersetzung mit Aspekten der persönlichen Betroffenheit</p> <p>Formulierung persönlicher Positionen</p> <p>Feststellung von eigener Standortgebundenheit</p>	<p>Brainstorming zum ausgewählten Thema</p> <p>(evtl. provokanter) Impuls zur Unterstützung eigener Meinungsbildung</p> <p>Zusammenstellung eines Frage-Leitfadens zur persönlichen Meinungsartikulation</p> <p>Bereitstellung von vertiefendem Arbeitsmaterial zur Reflexion eigener Standortgebundenheit zum jeweiligen Thema</p>
2. Du-Ebene	<p>Kennenlernen fremder Positionen zum ausgewählten Thema</p> <p>Reflexion fremder Dilemmata und Beweggründe für bestimmte Entscheidungen im Rahmen der Meinungsbildung und Meinungsartikulation</p>	<p>Wissensausbau und Vernetzung:</p> <p>Auseinandersetzung mit fremden Positionen und anderen Formen von Betroffenheit hinsichtlich des Themas</p> <p>Reflexion des Zustandekommens von Positionen im Rahmen der Meinungsartikulation</p> <p>Kennenlernen alternativer Denkweisen und Konzepte</p>	<p>Impuls zur Illustration anderer Interessenskonstellationen zum Thema sowie fremder Standortgebundenheiten</p> <p>Durchführung von Interviews mit Personen, die abweichende Interessen zum jeweiligen Thema zeigen</p>
3. Wir-Ebene	<p>Interessensübereinstimmung und Handlungsableitungen auf theoretischer Ebene</p>	<p>Herausarbeiten von gemeinsamen Positionen und Handlungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung der Zuhilfenahme weiterer politischer Instanzen und Akteurinnen/ Akteure:</p> <p>Vergleich eigener und fremder Positionen, Erfahrungen und Erwartungen sowie Versuch einer oder mehrerer Synthesen</p> <p>Kennenlernen von politischen Handlungsmöglichkeiten (unterschiedliche politische Artikulationsformen) zum ausgewählten Thema sowie deren Vor- und Nachteile</p> <p>Kennenlernen von Institutionen, Interessensvertretungen, NGOs, politischen Aktivist/-innen zu diesem politischen Thema und Abwägen bzw. Einschätzung ihrer Unterstützungsleistungen</p>	<p>Deliberationsprozess in Form von Einzel-/Gruppenarbeiten bzw. Gesprächen zwischen den Lernenden und Lehrenden</p> <p>Lehrausgänge in neue soziale Räume</p> <p>Kommunikationsanbahnungen mit politischen Akteurinnen/Akteuren (eventuell auch in Form von Befragungen, Expertinnen/Experten-Interviews oder anderen empirischen Forschungsmethoden)</p>

Lehr- und Lernschritte	Inhalte	Lehr- und Lernziele	Lehr- und Lernorganisation / Methoden
4. Praktische Erfahrung und Transfer zum politischen Lernen	Anwendung und Erprobung des gelernten Wissens Reflexion und Erweiterung der eigenen Perspektiven	Erfahrung von politischen Handlungsspielräumen bzw. Reflexion von Selbstwirksamkeit und Wissensentwicklung: Formulierung von Ideen für Handlungsmöglichkeiten und eventuell auch Anbahnung der Umsetzung eines konkreten Handlungsplans Benennen von Interessenskonflikten und Entwicklung von Lösungswegen für deren Beseitigung Reflexion der Konsequenzen von Entscheidungen und Handlungen in politischen Prozessen	Workshops* zur Anbahnung von gemeinsamen Handlungsstrategien – eventuell unter Anleitung von Expertinnen/Experten mit politischen Handlungstipps aus der Praxis Abschlusspräsentation mit Bezugnahme zu weiteren aktuellen gesellschaftlichen Themen (Darstellung von Parallelen und Abweichungen zum bearbeiteten Thema) Zusammenstellung eines Frage-Leitfadens zur Reflexion des erlernten Wissens

* U.a. Fallanalysen, Simulationen von Alltagssituationen, Plan- und Rollenspiele mit unterschiedlichen Aufgabenteilungen bzw. der Entwurf von Zukunftsszenarien („was wäre wenn...“), kreative Ausdrucksmethoden (Visualisierung eines sozialen Konflikts, Verfassen einer Problemgeschichte, Konzeption einer Theaterszene mit Problemlösungsstrategien etc.), Schreibateliers zur Vermittlung von Schreibstrategien (z. B. Blogs, Zeitungsforen, Instagram/Facebook/Twitter, E-Petitionen). Diese „Produkte“ können dann von Expertinnen/Experten reflektiert und diskutiert werden, die den „Spiegel der Realität“ vor Augen halten und zusätzliche Ideen für Lösungswege geben.

4.2 Erklärungen und Anmerkungen

Im Mittelpunkt der politischen Kompetenzerarbeitung im Rahmen des Unterrichtskonzepts (s. Tab. 1) steht die Fähigkeit zur Beurteilung und Vertretung gemeinsamer Positionen und gemeinsamer Handlungsoptionen von Akteurinnen/Akteuren mit jeweils unterschiedlichen Interessen und Standortgebundenheiten – dies inkludiert wesentliche Bereiche des demokratischen Prinzips der Mündigkeit. Das Konzept geht davon aus, dass erfolgreiche politische Aktivitäten ohne eine Beurteilung interdependenter politischer Situation nicht möglich sind. Wesentlich dabei ist, dass nicht die egozentrische Perspektive auf ein politisches Problem das alleinige Ziel der Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit ausmacht, sondern stets auch mit dem Prinzip der Handlungsorientierung verknüpft wird. Allerdings muss im Gegenzug auch betont werden, dass eine Handlungsorientierung ohne die multiperspektivische Reflexion unterschiedlicher Standortgebundenheiten und der Konsequenzen politischen Handelns den Vorgaben des Kontroversitätsgebots im Beutelsbacher Konsens nicht entspräche (Wehling, 1977). Dies zeigt sich in diesem Unterrichts-konzept, indem immer wieder Phasen sowohl zur Entwicklung von Urteils- als auch zur Entwicklung von Handlungskompetenz verbunden werden. An unterschiedlichen Stellen werden Übungen zur Urteilsbildung eingefügt – um einerseits das demokratische Prinzip der Mündigkeit zu schärfen, Einseitigkeiten zu vermeiden und andererseits den Anspruch zu verfol-

gen, dass politisches Handeln ohne eine adäquate Beurteilung der Situation kaum erfolgreich sein kann (Sander, 2013, S. 91). In welcher Form und inwieweit individuelle bzw. kollektive Selbstwirksamkeitserfahrungsmöglichkeiten (Buchstein, 2018) erprobt werden können, hängt jeweils vom konkreten Thema, den zur Verfügung stehenden Personen und Mitteln zur politischen Artikulation bzw. den Grenzen ab, die von der/dem Lehrenden im Vorhinein ausgewogen und begründet zu setzen sind (siehe Kapitel 3).

Lernschritt I: Persönliche Interessen und Standortgebundenheit artikulieren

Das Unterrichtskonzept beginnt mit einer Sammlung persönlicher Interessen und Dilemmata zum jeweiligen Thema und soll die Standortgebundenheit der Lernenden herausarbeiten. Ihnen fällt es mitunter schwer, eigene Interessen zu komplexen politischen Fragen zu artikulieren. Strategien zu deren besseren Artikulation müssen daher erlernt werden.

Betroffenheit und die Bedeutsamkeit des Themas für die Lernenden sind wiederum wesentliche Voraussetzungen, um persönliche Interessen und Standortgebundenheiten in angemessenem Ausmaß reflektieren zu können. Die Distanz zwischen dem jeweiligen politischen Problem und der eigenen Erfahrungswelt soll in diesem Lernschritt reduziert werden (Ackermann et al, 2015, S. 48).

Lernschritt II: Denken in Alternativen anregen

Oft fehlt es in politischen Entscheidungs- und Dilemma-Situationen an Perspektivenwechseln. Durch Interviews (mit Angehörigen unterschiedlicher politischer Interessen) können alternative Konzepte erkundet werden. Fragen der Lernenden zum jeweiligen Thema für Personen mit differierenden Interessen werden für verschiedene Personengruppen angepasst und in der Praxis in Form von Interviews angewendet. Dies kann in Form von einfachen sozialwissenschaftlichen Methoden geschehen (z. B. Online-Befragung, Leitfaden-Interviews). Sind bestimmte Personengruppen für die Lernenden nicht erreichbar (z. B. indische Hersteller/-innen von medizinischen Produkten, spanische Solarenergie-Forscher/-innen, Klimaflüchtende etc.), sollen auch Stellvertreter/-innen als Sprachrohre ausgewählt werden (z. B. aus heimischen NGOs oder Think Tanks).

Somit wird ein breites Spektrum an unterschiedlichen Interessenskonstellationen zum ausgewählten Thema erarbeitet. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl ist die Eröffnung von alternativen Standpunkten und fremden Ideen für die Lernenden. Freilich ist aber auch ein kritischer Blick nicht nur auf die jeweilige Zugehörigkeit einer Person zu richten, sondern auch auf ihre persönliche Passung für die Zielgruppe.

Lernschritt III: Interessensübereinstimmungen suchen – eigene und fremde Interessen auf einen Nenner bringen

Der konstruktive Umgang mit Multiperspektivität und Kontroversität muss eingeübt werden. Dieser Lernschritt soll daher die Fähigkeit entwickeln, politische Interessen und Erwartungen anderer zu identifizieren und durch den Vergleich mit eigenen Positionen neben Interessenskonflikten vor allem auch Interessensübereinstimmungen zu thematisieren sowie Urteilsfähigkeit zu entwickeln. In Hinblick auf die Interdependenz-Thematik sollen hierbei auch Interessenszusammenhänge zwischen Akteurinnen/Akteuren unterschiedlicher Ebenen (lokal, regional, national, europäisch, global) aufgezeigt werden. Gemeinsamkeiten und einseitige/gegenseitige Abhängigkeiten sollen dabei herausgearbeitet und eine Synthese zwischen den einzelnen Ebenen geschaffen werden.

Zugleich werden in diesem Schritt Wege angedacht, wie gemeinsame politische Ziele im Alltag nach außen vertreten und verwirklicht werden können – je nach Thema unter Zuhilfenahme der Expertise politischer Vertreter/-innen (auf Regierungs- und Nichtregierungsebenen unter Berücksichtigung auch von Non-Profit-Organisationen bzw. sozialen Institutionen). Die Lernenden sollen mögliche Beteiligungsprozesse und Formen der Übernahme politischer Verantwortung auf verschiedenen politischen Ebenen (kommunal, regional, national, transnational) kennenlernen. Dazu gehören der Bereich der Kontaktaufnahme mit Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit, der Bereich der Nutzung von Angeboten von Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen sowie anderen relevanten gesellschaftlichen Einrichtungen (WHO, nationales Gesundheitsamt, Ärztekammer, Krankenhausverwaltung, regionale Statistikbehörde für Gesundheitsdaten, UN-Klimakonferenz, Europäische Umweltagentur, internationale Umweltorganisationen, Forschungseinrichtungen zu Umweltfragen, Scientists for Future, Umwelt-Start-up vor Ort, Klima-Blogger/-in, arbeitsrechtliche Beratungsstellen, Servicestelle für Arbeitssuchende etc.). Dadurch soll die Hemmschwelle gesenkt und Handlungsoptionen gemeinsam mit Expertinnen/Experten besprochen werden (Kühberger, 2009, S. 123–125).

Lernschritt IV: Gemeinsame politische Handlungsaktivitäten planen (und erproben)

Politische Partizipation setzt voraus, dass sich die Lernenden selbst positionieren können. Allzu oft wird aber vergessen, dass diesbezüglich nicht nur Wissen und Urteilsfähigkeit reichen, sondern auch Teilhabe an Lösungen vermittelt werden soll. Politische Handlungskompetenz erfordert „an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken“ (Kühberger, 2009, S. 123). Sie schließt Kompromissbereitschaft, die Fähigkeit zur Kommunikation, zur Toleranz, Akzeptanz und Konfliktfähigkeit ein.

Im Rahmen des letzten Schritts dieses Unterrichtskonzepts sollen darüber hinaus – zumindest auf simulativer Ebene (in Form von Planspielen, Simulationsaufgaben, Fallanalysen, Theatermethoden oder Debatten von Zukunftsszenarien) – Strategien zur Vertretung gemeinsamer politischer Interessen von Akteurinnen/Akteuren mit unterschiedlichen Standortgebundenheiten entwickelt werden. Existieren auf der Ebene der Lernenden von vornherein politische Forderungen, so bietet dieses Konzept eine ideale Struktur, um diese aufzugreifen und auch real zu bearbeiten. Es sollen demokratische Mittel zur Durchsetzung von gemeinsamen Anliegen (Unterschriftenlisten, Flugblattaktionen, Petitionen, Kontaktaufnahmen mit Verantwortungsträgerinnen/-trägern etc.) gefunden werden. Dazu gehört auch Handwerkszeug zum Umgang mit Medien, um gemeinsame Meinungen und Handlungsvorschläge zu artikulieren (Leserbriefe, Twitter, Chat-Rooms, Blogs, Zeitungsforen etc.). Diese werden in Ateliers entworfen, (gemeinsam mit Expertinnen/Experten) professionalisiert und – je nach Zielsetzung – eventuell auch in die Verwirklichung gebracht (Kühberger, 2009, S. 123–125).

Diese Kenntnisse und entwickelten Fähigkeiten sollen im Anschluss unter Berücksichtigung von möglichen Interessenskonflikten und Konsequenzen von Beteiligungsprozessen gemeinsam mit Expertinnen/Experten kritisch reflektiert werden sowie auch auf andere aktuelle gesellschaftliche Debatten umgelegt werden.

5. Zusammenfassung und Impuls zur Weiterentwicklung

Bei der Vermittlung unterschiedlicher Perspektiven auf globale politische Probleme im Rahmen politischer Bildungsprozesse zeigt sich, dass multiperspektivische Betrachtungsweisen in Bezug auf globalräumliche Interdependenzen bislang nur wenig ausgeprägt sind (Uphues, 2007, S. 158). Zudem verursacht die bloße multiperspektivische und mitunter kontroverse Behandlung von Aspekten der transnationalen Zusammenarbeit sowie ihrer Auswirkungen auf soziale, ökonomische und ökologische Bereiche auf der lokalen Ebene häufig Orientierungs- und Hilflosgigkeit bei den Lernenden.

Das in Kapitel 4.1 präsentierte Unterrichtskonzept eignet sich in spezieller Weise für die Bearbeitung von globalen Zusammenhängen aus vielfältigen politischen Perspektiven und somit auch für die so genannte „Global Citizenship Education“. Wesentlich dabei ist die Grundannahme, dass die Analyse interdependenter Räume nicht nur die Umsetzung des fachdidaktischen Prinzips der Kontroversität verlangt, sondern auch die Anwendung des – in institutionalisierten Bildungsprozessen bisher häufig umstrittenen – Prinzips der Handlungsorientierung. Dieses ermöglicht den Lernenden, in globalisierten Räumen jene Form von Mündigkeit zu entwickeln, mit der Kontroversen nicht nur auf unterschiedlichen politischen Ebenen beurteilt werden können, um daraus eine individuelle Meinung zu bilden. Demokratische Mündigkeit in interdependenten Räumen sollte speziell auch

gegenseitige Abhängigkeiten berücksichtigen und demokratiegefährdenden Spaltungen entgegenwirken. Das Suchen von gemeinsamen Zusammenhängen und Verbindungslinien dient im Rahmen der Meinungsbildung dabei also als Voraussetzung, um eine Isolation politischer Positionen und in der Folge gesellschaftliche Vereinzelung auf der Handlungsebene zu beseitigen.

Die Ausbildung des fachdidaktischen Prinzips der Handlungsorientierung umfasst im vorgelegten Konzept speziell auch das Kennenlernen fremder sozialer Räume und den Austausch mit unterschiedlichen politischen Akteurinnen/Akteuren, die zum einen als Vermittler/-innen von Expertise im Bereich der politischen Partizipation und zum anderen auch als deren Verstärker/-innen dienen können. Laut dem österreichischen Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip *Politische Bildung* kommt der Begegnung mit Personen und Institutionen bei der Umsetzung politischer Bildung besondere Bedeutung zu (BMBWF, 2015). Bisherigen Unterrichtskonzepten und Unterrichtsmaterialien im Bereich der „Global Citizenship Education“ fehlt es jedoch speziell an der Berücksichtigung der Rolle politischer Akteurinnen/Akteure, die zwischen unterschiedlichen räumlichen Ebenen agieren bzw. deren politische Handlungen von der globalen bis hinein auf lokale Ebenen Auswirkungen zeigen und somit Interdependenzen sichtbar machen (EU, UNO, WTO, internationale NGOs wie Amnesty International, Greenpeace etc). In diese Richtung kann das vorgelegte Unterrichtskonzept künftig noch viel stärker ausgebaut werden: Je nach Themenwahl lassen sich international tätige politische Akteurinnen/Akteure auch in virtuellen Formaten in Unterrichtssequenzen einbinden. Das Kennenlernen fremder sozialer Räume, die in vielfacher Verbindung mit den Lernenden stehen, kann darüber hinaus auch durch „Sprachrohre“ im Unterricht nähergebracht werden, wenn eine Erkundung vor Ort nicht möglich ist (Asylstelle für Klimaflüchtende, Bauernprotest vor dem Europäischen Parlament, Arbeitsbedingungen von Pflegerinnen und Pflegern auf Intensivstationen oder in privaten Haushalten).

Literaturverzeichnis

- Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P., Weinbrenner, P. (2015). *Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html
- Buchstein, H. (2018). Demokratie und politische Selbstwirksamkeit. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 31(1–2), 94–100. DOI: <https://doi.org/10.1515/fjsb-2018-0011>.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2011): *Beutelsbacher Konsens*. <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

- Decker, F. (2017). Populismus in Westeuropa. Theoretische Einordnung und vergleichende Perspektiven. In G. Diendorfer, G. Sandner & E. Turek (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung* (S. 11–28). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Detjen, J. (2012): Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 226–242). Opladen: Budrich.
- Diendorfer, G., Sandner, G. & Turek, E. (2017). Einleitung. In G. Diendorfer, G. Sandner & E. Turek (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung* (S. 5–8). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gagel, W. (1998). Denken und Handeln. Der Pragmatismus als Diagnosehilfe für Konzepte der Handlungsorientierung im Politikunterricht. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 128–144). Bonn: Wochenschau.
- Grammes, T. (2007): *Kontroversität*. In: W. Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung* (S. 126–145). Bonn: Wochenschau.
- Hellmuth, T. & Klepp, C. (2010). *Politische Bildung*. Wien: Böhlau.
- Himmelrath, A. & Egbers, J. (2018). *Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht*. Bern: hep.
- Jöckel, P. (2004): *Für ein pragmatisches Verständnis von Handlungsorientierung im Politikunterricht*. Bielefeld: sowi-online. https://www.sowi-online.de/praxis/methode/ein_pragmatisches_verstaendnis_von_handlungsorientierung_politikunterricht.html
- Kenner, S. (2018): Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung?. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 244–254). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Kötters-König, C. (2001). Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 50, 6–12.
- Krammer, R. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMnKnJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf
- Krastev, I. (2020). *Sieben Schlüsse aus der Coronavirus-Krise*. Zeit Online, 20.03.2020. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2020-03/coronavirus-pandemie-auswirkungen-folgen-panik-wirtschaft-zukunft-europa>
- Kühberger, C. (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: Studienverlag.

- Künzli, C. & Bertschy, F. (2008). Didaktisches Konzept. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. https://www.querblicke.ch/wp-content/uploads/2013/11/2008-K%C3%BCnzli_Bertschy_Didaktisches_Konzept_einer_BNE.pdf
- Leimgruber, Y. (2015). *Kontroversität und Meinungsvielfalt*. PolitischeBildung.ch. <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/didaktik-und-methoden/kontroversitaet>
- Nonnenmacher, F. (2010). Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In B. Löscher & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung – Ein Handbuch* (S. 459–470). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Pickel S. (2012). Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger – ein Blick auf die Empirie. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S.39–57). Opladen: Budrich.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Carl Hanser.
- QuerBlicke (2014). *Bildung für nachhaltige Entwicklung umsetzen 1*. Herzogenbuchsee: Ingold.
- Sander, W. (2009). *Ein didaktischer Werkzeugkoffer: Tools für die Planung von Lernumgebungen. Studienseminar rlp 3/2009*. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Praktika/Sander_Didaktische_Prinzipien.pdf
- Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W., Reinhardt, S., Petrik, A., Lange, D., Henkenborg, P., Hedtke, R., Grammes, T., Besand, A. (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sarikakis, K. (2017). *Far-right nationalism and populism in Europe: Assaults on press freedom*. Wien: Media Governance and Industries Research Lab. https://mediagovernance.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_mediagovernance/PDF/Far-right_Nationalism.pdf
- Schiele, S. (1998a): Vorwort. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. VII). Bonn: Wochenschau.
- Schiele, S. (1998b): Handlungsorientierung: Lichtblick oder Nebelschleier? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S.1–12). Bonn: Wochenschau.
- Spindler, M. (2003): „Interdependenz“. In S. Schieder & M. Schindler, *Theorien der Internationalen Beziehungen* (S. 85–116). Opladen: Leske + Budrich. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/7160>
- Sutor, B. (1992). *Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Uphues, R. (2007). *Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen*. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_41_uphues.pdf

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Ernst Klett.

Kurzbiografie

Dr. Mag. **BRESER, BRITTA**, M.E.S. ist an der Karl-Franzens-Universität Graz (Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik) sowie an der KPH Graz für Lehre und Forschung im Bereich Politische Bildung und Politikdidaktik tätig. Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung im globalen/europäischen Kontext sowie Demokratie(-Didaktik) & Kontroversität/Diversität.