

Pädagogische Horizonte



THEMENHEFT

Politisches Denken und Handeln
unter veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen fördern

HEIKE KRÖSCHE (HRSG.)

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich



Impressum & Offenlegung gemäß §25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut für Forschung und Entwicklung
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Schriftleitung

Dr. Heike Krösche, M. A.

Redaktion

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
Martin Kramer, MSc

Lektorat

Karlheinz Heimberger, MA

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: Heike Krösche
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial <i>Heike Krösche</i>	vii
Keine Tabula rasa – political Literacy von Vorschulkindern <i>Thomas Goll</i>	1
Inklusive politische Bildung im Primarbereich <i>Nina Kallweit</i>	11
Potenziale politischer Theorien für die Politikdidaktik <i>Jakob Feyerer</i>	27
Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten! <i>Alexander Wohnig</i>	43
Politik konkreter machen <i>Thomas Stornig</i>	61
Zur Interdependenz in der politischen Bildung <i>Britta Breser</i>	81
VaKE als Ansatz zur Förderung von Demokratiekompetenzen <i>Jean-Luc Patry, Sieglinde Weyringer</i>	99
Politische Mündigkeit durch visuelle Kompetenz <i>Birke Sturm, Cornelia Zobl</i>	115



Editorial

Heike Krösche

Die Wahrnehmung der Demokratie als krisenhaft ist ein wesentlicher Bestandteil der Demokratiegeschichte, hat sich aber seit der Jahrtausendwende verschärft (vgl. Merkel & Kneip, 2020). Grund dafür ist eine Vielzahl an gegenwärtigen Herausforderungen und Konflikten, die neben sozialen und ökonomischen Verwerfungen einen wachsenden Vertrauensverlust in die Handlungsfähigkeit demokratischer Regierungen und einen verstärkten Zulauf zu populistischen Bewegungen zur Folge haben (vgl. Vorländer, 2020, S. 117–125). Das allgegenwärtige Krisenempfinden drückt sich somit in Buchtiteln wie „VielfachKrise“ (Demirovc et al., 2011), „Die demokratische Regression“ (Schäfer & Zürn, 2021) oder „Demokratie im Ausnahmezustand“ (Lemke, 2017) aus. Philip Manow diagnostiziert in diesem Zusammenhang „spezifische Dysfunktionalitäten der repräsentativen Demokratie“ und kommt zu dem Befund, dass die Demokratie durch eine erhebliche Ausweitung politischer Partizipationsmöglichkeiten „demokratischer“ werde, aber zugleich aus demselben Grund ein Prozess der Entdemokratisierung stattfinde (Manow, 2021, S. 13).

Jedoch sind Krisen oder Herausforderungen immer auch als Chance zu verstehen, und zwar nicht nur im Sinne Ivan Krastevs, der eine tiefgreifende Veränderung Europas durch die Coronakrise prognostiziert (Krastev, 2020, S. 15), sondern als Lernanlass für die politische Bildung. Voraussetzung für die Gestaltung passender Lerngelegenheiten ist die Auseinandersetzung mit der Frage nach den strukturellen und inhaltlichen Auswirkungen der sich wandelnden gesellschaftspolitischen Bedingungen auf die politische Bildung und Demokratieförderung, die im Mittelpunkt des vorliegenden Themenheftes der „Pädagogischen Horizonte“ steht. Die Beiträge dieser Ausgabe zeigen, dass es auf die Komplexität der gesellschaftlichen Herausforderungen keine einfachen oder homogenen Antworten gibt, sondern es vielfältiger methodischer und didaktischer Zugänge bedarf, die eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftspolitischen Verhältnissen ermöglichen und Raum für die Perspektive der Schüler/-innen lassen.

Da vor dem skizzierten Hintergrund deutlich wird, dass bereits Kinder zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft gefördert werden sollten, widmen sich die ersten drei Beiträge dem politischen Lernen im Kindergarten und der Primarstufe. Dementsprechend plädiert **THOMAS GOLL** in seinem Aufsatz für eine echte frühkindliche politische Bildung und betont deren Beitrag zur Festigung der demokratischen Gesellschaft. Anhand empirischer Befunde, die unterschiedlich ausgeprägte Stufen von political literacy bei Kindergartenkindern nachweisen, wird argumentiert, dass auch in elementaren Bildungseinrichtungen politikbezogenes Lernen nicht auf Partizipationserfahrungen beschränkt bleiben sollte. Der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Inklusion und Intersektionalität entsprechend zeigt **NINA KALLWEIT** in ihrem Beitrag inhaltlich-konzeptionelle und forschungsbezogene Perspektiven für inklusive politische Lernprozesse in der Primarstufe auf. Als Ausgangspunkt können im Sachunterricht laut Kallweit Exklusionserfahrungen und Identitäten von Lernenden thematisiert und in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet werden. Der Beitrag von **JAKOB FEYERER** geht dem Potenzial politischer Theorien als inhaltlicher und methodischer Grundlage politischer Bildung nach. Am Beispiel des Begriffs „Macht“ zeigt er den Zusammenhang zwischen politischen Theorien, Konzeptorientierung und didaktischer Umsetzung auf und entwickelt auf Basis seiner theoretischen Ausführungen exemplarisch ein Unterrichtsbeispiel für die Primarstufe zum Thema konsumbezogene Wünsche und Bedürfnisse.

ALEXANDER WOHNIG schlägt mit einem Aufsatz, der die Notwendigkeit eines emanzipatorischen Verständnisses politischer Bildung für den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen herausstreicht, den Bogen zur Sekundarstufe. Es brauche Erfahrungsräume für politische Partizipations- und Reflexionsprozesse, die durch schulische Bildung allein nicht bereitgestellt werden können. Von daher seien Kooperationen mit Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Bildung erforderlich, die von Teilnehmenden, so die Ergebnisse eines beforschten Modellprojektes, positiv wahrgenommen werden. An die Sichtweise einer praxisnahen politischen Bildung knüpft ebenso der Beitrag von **THOMAS STORNIG** an, in dessen Mittelpunkt Realbegegnungen als schüler/-innenorientierte Methode stehen. Diese stellen eine Möglichkeit zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Phänomenen einer immer komplexer werdenden und teilweise als krisenhaft empfundenen Gesellschaft dar. Die von ihm präsentierten Ergebnisse einer qualitativen Studie verweisen auf die Aufgeschlossenheit von Schülerinnen und Schülern gegenüber den im Unterricht nur zum Teil genutzten Realbegegnungen.

BRITTA BRESER verortet ihren Beitrag in der Global Citizenship Education und befasst sich darin mit dem fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung. Dabei geht sie der Frage nach, wie dem gegenwärtigen Aufeinandertreffen von zunehmenden gesellschaftlichen Spaltungen auf der einen und gegenseitigen gesellschaftlichen Abhängigkeiten auf der anderen Seite durch politische Bildungsprozesse begegnet werden kann. Ihre Überlegungen veranschaulicht sie durch ein Unterrichtskonzept

zur Vermittlung interdependenter Konstellationen, in dem das Prinzip der Handlungsorientierung mit dem Kontroversitätsprinzip verknüpft wird. Einen ebenfalls praxisorientierten Beitrag legen **JEAN-LUC PATRY** und **SIEGLINDE WEYRINGER** vor. Sie gehen davon aus, dass die gesellschaftlichen Veränderungen einen Einsatz von flexiblen Methoden zur Förderung von Demokratiekompetenz notwendig machen. Als geeigneten Ansatz stellen sie mit Values and Knowledge Education (VaKE) eine Interventionsmethode vor, mit der Werteerziehung mit Wissenserwerb verknüpft und gesellschaftliche Problembereiche thematisiert werden können.

Eine zusätzliche Perspektive auf das Thema dieser Schwerpunktausgabe bringen schließlich **BIRKE STURM** und **CORNELIA ZOBL** ein. Am Beispiel rechtsextremistischer Inszenierungsstrategien in den sozialen Massenmedien diskutieren sie das Potenzial der bildwissenschaftlichen Analyse der politischen Ikonografie zur kritischen Auseinandersetzung mit politischen Botschaften in Bildern im Rahmen formaler Bildungsprozesse. Damit plädieren sie für einen fächerübergreifenden Unterricht und betonen den Beitrag, den die Bildnerische Erziehung zur Steigerung politischer Mündigkeit durch analytische Bildkompetenz leisten kann.

Literatur

- Demirovć, A., Dück, J., Becker, F. & Bader, P. (Hrsg.) (2011). *VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*. Hamburg: VSA.
- Lemke, M. (2017). *Demokratie im Ausnahmezustand. Wie Regierungen ihre Macht ausweiten*. Frankfurt/New York: Campus.
- Manow, P. (2021). *(Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Ein Essay*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Merkel, W. & Kneip, S. (2020). Demokratie in der Krise? In A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.), *Handbuch Demokratie* (S. 281–291). Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Krastev, I. (2020). *Ist heute schon morgen? Wie die Pandemie Europa verändert*. Berlin: Ullstein.
- Schäfer, A. & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des autoritären Populismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Vorländer, H. (2020). *Demokratie. Geschichte – Formen – Theorien* (4. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kurzbiografie

Dr. **KRÖSCHE, HEIKE**, Universitätsassistentin (Postdoc), Institut für Fachdidaktik/Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Transitionsprozesse in der historisch-politischen Bildung, integrative Konzepte zum historisch-politischen Bewusstsein, Geschichtspolitik und Erinnerungskulturen, Auswirkungen der digitalen Transformation auf historisch-politische Bildungsprozesse.



Keine Tabula rasa – political Literacy von Vorschulkindern

Thomas Goll

thomas.goll@tu-dortmund.de

EINGEREICHT 29 SEP 2020

ANGENOMMEN 9 MAR 2021

Der Beitrag plädiert auf der Basis von Forschungsberichten und empirischen Befunden dafür, dass der politischen Bildung schon in den Kindertageseinrichtungen jener Raum gegeben wird, der der UN-Kinderrechtskonvention entspricht. Denn schon Kinder im Vorschulalter können Politik wahrnehmen und in ihre Weltvorstellungen integrieren. Sie sind keine politikfernen Wesen, sie stellen Fragen und haben Wissensbestände zu Politik. Wer ihre political Literacy ignoriert, erschwert die Anschlussfähigkeit an das politische Lernen im Primarbereich und trägt dazu bei, die Konzepte *Demokratie* und *Politik* zu entfremden. Gerade zum Schutz vor Populisten reichen Partizipationserfahrungen nicht aus. Nur echte frühkindliche politische Bildung ist demokratiesichernd.

SCHLÜSSELWÖRTER: Politische Bildung, frühkindliche Bildung

1. Problemstellung

Kindertageseinrichtungen (Kita) sind Orte der Bildung (vgl. Correll & Lepperhoff, 2019). Nicht zuletzt die Etablierung von Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen (vgl. den bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich: BMBWF, 2020 oder die Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen: MFKJKS & MSW, 2016) dokumentiert diesen Wandel von Spiel- und Betreuungs- zu Bildungsräumen.

Dennoch sind in den Richtlinien nicht alle möglichen Bildungsbereiche gleichermaßen entfaltet. Anders als bei naturwissenschaftlicher Bildung, die schon in der Kita auf Inhalte und Methoden abhebt (BMBWF, 2020, S. 24), wird politische Bildung inhaltlich nicht gefüllt, sondern eher als Modus beschrieben: „Elementare Bildungseinrichtungen leisten einen Beitrag zur frühen politischen Bildung, indem sie Kindern vielfältige kindgemäße Möglichkeiten zur Beteiligung, Gestaltung und Mitbestimmung bieten“ (BMBWF, 2020, S. 7). Das entspricht den verbreiteten Konzepten des „Demokratie leben lernen“ (z. B. Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011), reduziert politische Bildung in der Praxis aber zumeist auf das Erfahren von Partizipation in einem geschützten Raum (vgl. BMBWF, 2020, S. 18).

Zu fragen ist, ob diese Fokussierung dem Bildungshunger und -anspruch der Kinder gerecht wird und ob sie inhaltlich ausreichend ist. Denn Kinder sind entsprechend der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) politische Subjekte. Sie haben das unverbrüchliche Recht, sich mit Themen der politischen Welt zu beschäftigen und an ihr zu partizipieren. Das gilt für jedes Kind, „das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“ (Art. 12 KRK: BMFSFJ, 2014, S. 15).

Dieser Beitrag arbeitet auf der Basis empirischer Befunde heraus, dass Kinder schon im Kita-Alter über political Literacy verfügen. Weil bei ihnen zudem Aspekte von politischer Meinungsbildung nachgewiesen werden können, haben auch diese noch sehr jungen Kinder das Recht auf politisches Lernen in der Kita, das mehr ist als Partizipationserfahrungen zu sammeln. Denn echte politische Bildung vermittelt Inhalte und Kompetenzen, die notwendig sind, um die Welt der Politik verstehen und sich in ihr bewegen zu können. Das ist gerade zum Schutz vor Populisten und Vereinfachern unabdingbar. Frühkindliche politische Bildung ist daher demokratiesichernd.

2. Forschungsstand

Die Forschung zum Verhältnis von Politik und Kindern im Vor- und Grundschulalter (vgl. u.a. Barrett & Buchanan-Barrow, 2005; Berti, 2005; Gläser & Becher, 2020; Sapiro, 2004; Götzmann, 2015) beginnt in den 1950er und 1960er Jahren in den USA, hat etwas Konjunktur in den 1970er bis 1990er Jahren, bricht dann aber fast ab, um heute wieder etwas mehr Interesse zu finden. Sie ist zunächst politikwissenschaftlich fundiert (politische Sozialisationsforschung), bald aber auch erziehungswissenschaftlich und (entwicklungs)psychologisch, wobei die Annahmen Piagets zur kindlichen Entwicklung sich für das Forschungsfeld lange Zeit als limitierend erweisen. Man hält politische Bildung für Kinder im Anschluss an Piaget für verfrüht.

Hinzu kommt, dass die anfangs eingesetzten Fragebogenformate und Interviewformen den Kindern nicht den Raum gaben, sich altersangemessen verständlich zu machen. Mehr noch, „these methods systematically excluded children younger than 7 years of age because of developmental limitations on survey measurement“ (Astudo & Ruck, 2010, S. 250f.). Die Forschenden übersahen daher auch aufgrund ihrer Instrumente das Potenzial ihrer Probandinnen und Probanden, sich mit Politik auseinandersetzen zu wollen und zu können, hielten sie für kognitiv inkompetent und Politik für irrelevant für Kinder (vgl. Sapiro, 2004, S. 13). Diese Sicht kann heute als überwunden angesehen werden: „Die Zurückhaltung mancher, auf Entwicklungstheorien à la Piaget basierender Forscher, welche immer wieder jungen Kindern politische Kompetenz absprechen, scheint nicht berechtigt zu sein“ (van Deth, 2007, S. 117f.).

Auf der Grundlage der theoretischen Annahme, dass Kinder in spezifischen Kontexten aufwachsen und dass Politik in Kommunikationsgemeinschaften sozial repräsentiert wird, geht die gegenwärtige Forschung vielmehr davon aus, „that children’s experience of the social world is not direct and unproblematic but is mediated by the interpretations circulating in the communities in which they live“ (Berti, 2005, S. 74). Und diese werden von ihnen aktiv mitgestaltet, sobald sie an der Kommunikation teilhaben und diese kognitiv verarbeiten. Kinder sind damit nicht nur als passive Objekte politischer Sozialisation ausgesetzt, sie sozialisieren sich selbst in die Welt der Politik hinein und entwickeln dazu auch eigene Vorstellungen.

Daher gilt insbesondere „the naïve theory approach as a conceptual framework“ heute als vielversprechender und produktiver Forschungsansatz (Barrett & Buchanan-Barrow, 2011, S. 589). In naiven, d. h. nicht-wissenschaftlichen Theorien konstruieren Menschen Beziehungen zwischen Elementen einer Domäne (hier der Welt der Politik), sie setzen also Wissen in Form von domänenspezifischen Konzepten (hier politische Konzepte) miteinander in Beziehung, um sich damit Vorgänge und Strukturen in einem klar von anderen Bereichen abgegrenzten Feld plausibel erklären zu können (vgl. Götzmann, 2015, S. 12ff.). Dazu gehören z. B. „cause-and-effect explanations of the phenomena within that particular domain“ und „hypothetical constructs of unobservable factors or processes“ (Barrett & Buchanan-Barrow, 2005, S. 4). Naive Theorien sind daher anspruchsvolle Konstruktionen.

Voraussetzung von naiven politischen Theorien ist daher die Existenz von politischen Wissensbeständen in Form von politischen Konzepten. Diese werden dann als political Literacy definiert, wenn weniger ihr interner Aufbau als vielmehr ihre Anwendungsperspektive fokussiert wird: Political Literacy ist in der Politikwissenschaft „conceptualized as the potential for informed political participation“ (Cassel & Lo, 1997, S. 317). Dieses Literacy-Verständnis geht über das des „BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ hinaus, nach dem Literacy „alle Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen machen, [umfasst]“ (BMBWF, 2020, S. 19). Aber mit einem politikbezogenen Verständnis von Literacy ist die Brücke zur UN-Kinderrechtskonvention geschlagen, denn damit ist ein Konzept adressiert, „das die Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit gestattet“ (vgl. Juchler, 2010, S. 194). Kann political Literacy bei Kindern im Vorschulalter nachgewiesen werden, verfügen sie über die Bausteine für naive Theorien über Politik.

3. Evidenzen

Die nationale und internationale Forschung belegt, dass Kinder im Alter von 6 Jahren, d. h. am Ende der Vorschulzeit bzw. bei Eintritt in die Grundschule über politisches Wissen verfügen:

- Sie kennen Politikerinnen und Politiker sowie Repräsentantinnen und Repräsentanten des Staates, in dem sie leben: „At 6±7 years of age children have also heard of various political figures (queen, president, or premier depending on the country; [...])“ (Berti, 2005, S. 78; vgl. auch Schauenberg, 2014).
- Es gibt Indizien dafür, dass sie in der Lage sind, politische Wissensbestände zu kategorisieren: „Kinder in der ersten Grundschulklasse verfügen nicht nur über politisches Wissen, sie sind außerdem in der Lage, verschiedene Wissensbereiche zu unterscheiden“ (Vollmar, 2007, S. 159).
- Zudem haben sie ein Bewusstsein für politische Themen und Probleme: „Insgesamt unterstreichen diese Ergebnisse die Bedeutung politischer Themen und Probleme für sehr junge Kinder. [...] Zwar ist die Bekanntheit politischer Themen unter jungen Kindern beschränkt, die Ergebnisse zeigen allerdings, dass diese Kinder sehr wohl in der Lage sind, derartige Themen und Probleme zu erkennen“ (van Deth, 2007, S. 117f.)

Die im Rahmen des PBKS-Projekts (= **P**olitische **B**ildung von Anfang an (**K**indertagesstätten und **S**achunterricht)) an der TU Dortmund durchgeführte explorative typenbildende PKJK-Teilstudie (= **P**olitische **K**onzepte **j**unger **K**inder) kann zeigen, dass schon Kinder im Alter von 5 Jahren über unterschiedlich ausgeprägte Stufen von political Literacy verfügen (vgl. Goll, 2020b). Zwar ist aufgrund der geringen Fallzahl der dokumentierten Fälle (N=5) eine Quantifizierung nicht sinnvoll, gleichwohl kann man aber mit den dort identifizierten Typen größere Datensätze probeweise strukturieren:

- Typ 1 zeigt keine political Literacy. Sprachliche Äußerungen zu Politik werden nicht getätigt („Weiß nicht“).
- Typ 2 sind politische Begriffe bekannt (z. B. Wahl).
- Typ 3 kann die Begriffe korrekt verwenden (z. B. Politiker/-in).
- Typ 4 äußert konkrete Vorstellungen zu Phänomenen (z. B. Macht) und Funktionen der Politik (z. B. Ordnungsfunktion). Das deutet auf politische Konzepte hin, wenn auch auf einem noch wenig elaborierten Niveau.

Im Sinne des vierstufigen Kompetenzmodells von Bynbee (vgl. Weißeno et al., 2010, S. 18ff.) ist bei den Kindern des Typs 2 die erste Stufe (Kompetenzstufe I: nominal = politische Begriffe sind bekannt) und bei Kindern des Typs 3 die zweite Stufe (Kompetenzstufe II: funktional – politische Begriffe werden korrekt verwendet) nachweisbar.

Hinsichtlich Kompetenzstufe III (konzeptuell = politisches Verständnis wird gezeigt) bleiben die Befunde vage, da die Sprachäußerungen der Kinder im vorliegenden Material nicht hinterfragt werden. Durch die PKJK-Studie ist daher auch nicht gesichert, ob schon Kinder im Kita-Alter über naive Theorien zu Politik verfügen. Das wäre bei Kindern vom Typ 4 aber am ehesten zu erwarten.

Im Material zeigen sich auch Indizien dafür, dass Kinder die Begriffe zwar kennen, diese aber nicht richtig verwenden bzw. Schwierigkeiten mit der Domänen-

abgrenzung haben (z. B. politisches Verständnis von Wahl im Gegensatz zu einem allgemeinen Auswahlverständnis). Diese können auch rein sprachliche bedingt sein, was dem internationalen Forschungsstand entspricht:

Moreover, children's naïve theories are usually implicit rather than explicit; thus, children may not be able to consciously access and verbalise these theories. Verbal interviewing is therefore likely to underestimate children's understanding. Instead, in order to reveal the structure of the child's thinking, the child needs to be presented with scenarios, stories, or vignettes in which variables are manipulated and about which the child has to make predictive judgements. (Barrett & Buchanan-Barrow, 2005, S. 4)

Alles in allem kann durch die vorhandene Forschung jedoch als erwiesen gelten, dass schon junge Kinder in der Lage sind, gesellschaftliche Problemlagen wahrzunehmen und politische Vorstellungen zu entwickeln, allerdings mit Einschränkungen, denn „[...] we find that the mostly tacit knowledge that they do accumulate is limited, disconnected, and frequently distorted by naïve ideas or outright misconceptions“ (Brophy & Alleman, 2002, S. 104).

Andere Forschende vermeiden den Begriff Fehlkonzepte. Dieser ist pejorativ und im gesellschaftswissenschaftlichen Kontext problematisch (vgl. Goll, 2020a). Sie betonen die kindliche Sinnbildungsleistung und die Kreativität, die sich in eigenen Konzepten äußert:

Children are capable of thinking about all sorts of complex topics at a very young age [...]. [...] children will work to make sense of their world and will come up with their own ideas, which may be inaccurate or detrimental. (vgl. Sullivan, Wilton & Apfelbaum, 2020)

Da die kindlichen Sinnbildungen noch nicht auf abstrakten Funktionsmustern und -erklärungen aufbauen können, müssen junge Kinder auf ihnen verständliche Logiken zurückgreifen. Diese finden sie insbesondere in ihren Familien und Peer-Groups vor. Junge Kinder neigen zudem dazu, Handlungen als persönlich und nicht als institutionell motiviert zu verstehen. Polizisten handeln z. B. aus Spaß an ihrem Tun, nicht im Dienst der Allgemeinheit und Gesetzen verpflichtet (vgl. Berti, 2005, S. 77f.). Das ändert sich nach heutigem Forschungsstand etwa im Alter von 6–7 Jahren. Daher definieren vor allem ältere Studien das frühkindliche Verstehen von Politik als lediglich „vorpolitisch“ oder „Prolog zu Politik“, nehmen politische Konzepte nur in sehr rudimentärer Hinsicht wahr und postulieren aus domänenspezifischer Sicht die Abwesenheit naiver Theorien (vgl. Berti, 2005, S. 76f.). Ganz entscheidend für die Beurteilung kindlicher Theorien über Politik ist daher das Domänenverständnis.

Dies führt zu den Desiderata der vorliegenden Forschung. Erstens liegen nicht wirklich viele Erkenntnisse zur frühkindlichen politischen Sozialisation und deren spätere Folgen vor, „there is little current empirical research shedding light on early childhood antecedents to youth civic engagement“ (Astudo & Ruck, 2010, S. 249).

Zweitens gibt es keine echten Längsschnittstudien, die Aufschluss über die Genese und Weiterentwicklung kindlicher Politikkonzepte und Erklärungsmuster liefern könnten: „As a result, we can only speculate about how an examination of young children’s skills and experiences during preschool and kindergarten contexts may inform an understanding of developmental trajectories of civic identity“ (Astudo & Ruck, 2010, S. 252).

Drittens mangelt es an interdisziplinären Kooperationen, z. B. von Forschenden aus der Politikdidaktik, der sozialen Arbeit und der Entwicklungspsychologie, die ihre Expertise in die gemeinsame Entwicklung von geeigneten Instrumenten zur Erforschung der frühkindlichen domänenspezifischen Vorstellungen einbringen könnten. Ein Bewusstsein für die Notwendigkeit dieser Zusammenarbeit ist jedoch schon vorhanden:

An important key to this understanding is greater awareness of and attention paid by political scientists to developmental psychology and theories of the learning processes. Only then can we make informed decisions about appropriate standards of civic education and civic engagement for our youth and throughout the life cycle. (Dudley & Gitelson, 2002, S. 175)

4. Diskussion und Ausblick

Trotz der überschaubaren Anzahl von empirischen Studien zum Verhältnis von jungen Kindern zu Politik kann als theoretisch begründet und empirisch validiert gelten, dass schon Kinder im Vorschulalter Politik wahrnehmen und in ihre Weltvorstellungen integrieren. Dies gilt es zu berücksichtigen, denn „the truly formative years of the maturing member of a political system are between the ages of 3 and 13“ (Berti, 2005, S. 70). Daher gilt es schon die frühen Lebens- und Lernjahre von Kindern zu nutzen, auch die Welt der Politik zu erschließen.

Da schon Kinder im Kita-Alter über political Literacy verfügen (können), sie aber in der Regel die sprachlichen Möglichkeiten, sich angemessen auszudrücken, noch entwickeln müssen, ist Sprachbildung in der Kita zugleich politische Bildung. Das entspricht z. B. auch dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, in dem die Bedeutung der Sprache für politische Teilhabe hervorgehoben wird:

Sprache ist das wichtigste Medium zur Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Welt: Sprache ist notwendig, um Gefühle und Eindrücke in Worte zu fassen

und damit sich selbst und andere zu verstehen. Sie ist die Grundlage für die Gestaltung sozialer Beziehungen und die Partizipation am kulturellen und politischen Leben. (BMBWF, 2020, S. 18)

Sowohl eine domänenbezogene Sprache als auch die Bildungssprache der Kindertageseinrichtungen sind mehr als Alltagssprache. Fachliche angebundene Konzepte sind „Indizien für ganz spezifische Sinnbildungsanstrengungen“ (Köller, 2016, S. 38). Auch deshalb besitzt ein sich aufbauender „Wortschatz [...] nicht nur eine Schlüssel-funktion in der Sprachentwicklung, sondern ist auch grundlegend für Bildungsprozesse“ überhaupt (Osburg, 2016, S. 319). Im Rahmen der vorschulischen Bildungseinrichtungen muss zudem deren Sprachpraxis und damit die Bedeutung der Bildungssprache mitreflektiert werden, denn diese ist erziehungswissenschaftlich betrachtet das „Register, in dem Wissensaneignung in Bildungsinstitutionen erfolgt und zu dem diese Institutionen deshalb Zugang verschaffen müssen“ (Gogolin & Duarte, 2016, S. 483). Deshalb sind Sprachsensibilität und politische Bildung zwingende Bestandteile der Ausbildungscurricula von Erzieherinnen und Erziehern.

Dies gilt umso mehr, weil schon sehr junge Kinder Vorstellungen von der Welt der Politik entwickeln, die sie umgibt. Da diese Vorstellungen mitunter wenig mit der Realität zu tun haben, besteht die Gefahr, dass sich problematische Alltagskonzepte bei spät einsetzender politischer Bildung so verfestigen, dass sie nur mehr schwer zu verändern sind. Diese Konzepte erkennen und bearbeiten zu können, setzt eine entsprechende Ausbildung voraus. Hier sind die entsprechenden Fachschulen und Institutionen der Lehrkräftebildung gefragt.

Für die Forschung bestehen die Herausforderungen darin, valide domänenspezifische Instrumente zu entwickeln, die Aufschluss über naive Theorien von Kindern im Kita-Alter und später ermöglichen. Da für die Beurteilung kindlicher Theorien über Politik das Domänenverständnis zentral ist, wird diese Forschung nur interdisziplinär zu denken sein.

Sie ist auch deshalb wichtig, weil es für ältere Kinder Evidenz gibt, die das Konzept, über Partizipationserlebnisse demokratische Einstellungen zu fördern und damit die Brücke zur Politik zu schlagen, als unzureichend nachweisen (vgl. Biedermann, 2005). Benötigt werden daher Interventionsstudien, die einem domänenspezifischen Ansatz folgen. Die wenige Empirie, die es dazu gibt, „highlights the role of explicit teaching“ (Berti, 2005, S. 83), denn nur so können in solchen Partizipationsformaten auch politische Konzepte und political Literacy vermittelt werden.

Zudem muss der Mangel an Längsschnittstudien angegangen werden, da sie allein gesicherte Auskunft über die Wirkung des früh einsetzenden politischen Lernens auf das politische Engagement im Erwachsenenalter in der Lage zu geben sein werden. Auch dazu können interdisziplinär zusammengesetzte Forschergruppen gut beitragen.

5. Fazit

Der Beitrag konnte auf der Basis empirischer Befunde zeigen, dass Kinder im Vorschulalter keine politikfernen Wesen sind. Sie stellen Fragen nach und haben Wissensbestände zu Politik. Wer dies ignoriert, verhindert eine möglichst früh einsetzende politische Bildung, erschwert die Anschlussfähigkeit an das politische Lernen im Primarbereich und trägt dazu bei, die Konzepte Demokratie und Politik zu entfremden und letzteres damit möglicherweise negativ zu besetzen. Gerade zum Schutz vor Populisten und Vereinfachern ist das Bewusstsein, dass das Politische zum Wesen des Menschen gehört und Macht eine soziale Tatsache ist, unabdingbar. Frühkindliche politische Bildung ist nach diesem Verständnis keine kognitive Überforderung, sondern demokratisierend.

Zudem haben Kinder darauf ein Recht, denn ein Kind, das eine Vorstellung der politischen Welt gebildet hat, zeigt nicht nur die Fähigkeit, „sich eine eigene Meinung zu bilden“, sondern kann auch das Recht, „diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (Art. 12 KRK: BMFSFJ, 2014, S. 15), faktisch wahrnehmen. Die politischen Rechte der Kinderrechtskonvention sind daher nicht nur normative Postulate, sondern mit kindlichen Kompetenzen unterfüttert:

ART. 13: MEINUNGS- UND INFORMATIONSFREIHEIT

(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung [...]

ART. 15: VEREINIGUNGS- UND VERSAMMLUNGSFREIHEIT

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, sich frei mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.

(2) Die Ausübung dieses Rechts darf keinen anderen als den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden [...] (BMFSFJ, 2014, S. 15f.).

Politische Bildung schon in der Kita ist somit nicht etwa verfrüht oder eine bloße Möglichkeit, sondern sie ist ein Rechtsanspruch, den es einzulösen gilt.

Literatur

- Astudo, J. & Ruck, M. D. (2010). Early Childhood as a Foundation for Civic Engagement. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Hrsg.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (S. 249–275). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2005). Emergent themes in the study of children's understanding of society. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Hrsg.), *Children's Understanding of Society* (S. 1–16). ProQuest Ebook Central.
- Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2011). Children's Understanding of Society. In P. K. Smith & C. H. Hart (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Second Edition. (S. 584–602). Malden MA, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Berti, A. E. (2005). Children's understanding of politics. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Hrsg.), *Children's Understanding of Society* (S. 69–103). ProQuest Ebook Central.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Brophy, J. & Alleman, J. (2002). Learning and Teaching about Cultural Universals in Primary-Grade Social Studies. *The Elementary School Journal*, 103(2), 99–114.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (= BMFSFJ) (2014). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. 5. Auflage. Berlin.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (= BMBWF) (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009*. Wien.
- Cassel, C. A & Lo, C. C. (1997). Theories of political literacy. *Political Behavior*, 19(4), 317–335.
- Dudley, R. L. & Gitelson, A. R. (2002). Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization? *Applied Developmental Science*, 6(4), 175–182.
- Gläser, E. & Becher, A. (2020). Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum Politischen Lernen im Sachunterricht. In A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 62–83). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Goll, T. (2020a). Basis- und Fachkonzepte. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 23–26). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Goll, T. (2020b). *Politische Konzepte junger Kinder – Ergebnisse einer explorativen Teilstudie*. DOI: 10.13140/RG.2.2.32302.13129.
- Götzmann, A. (2015). *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Juchler, I. (2010). Die Zumutungen der Demokratie und Political Literacy, In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 184–197). Wiesbaden: Springer VS.

- Köller, W. (2016). Sprachliche Bildung und entwicklungspsychologische Grundlagen. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 25–47). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (= MFKJKS & MSW) (2016). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Osburg, C. (2016). Sprache und Begriffsbildung: Wissenserwerb im Kontext kognitiver Strukturen. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 320–345). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialisation: Introduction for a new generation. *Annual Review of Political Science*, 7(1), 1–23. doi: 10.1146/annurev.polisci.7.012003.104840
- Schauenberg, E.-M. (2014). „Mama, was ist ein Obama?“ – frühkindliche Konzepte von Politik und die Frage nach der Organisation anschlussfähigen Politiklernens. In R. Behrens (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der politischen Bildung – überdenken – weiterdenken* (S. 59–69). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sullivan, J., Wilton, L., & Apfelbaum, E. P. (2020). Adults delay conversations about race because they underestimate children's processing of race. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/xge0000851>.
- van Deth, J. (2007): Politische Themen und Probleme. In J. van Deth, S. Abend-schön, J. Rathke & M. Vollmar, *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 83–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Vollmar, M. (2007). Politisches Wissen bei Kindern – nicht einfach nur ja oder nein. In J. van Deth, S. Abend-schön, J. Rathke & M. Vollmar, *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 119–160). Wiesbaden: Springer VS.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kurzbiografie

Univ.-Prof. Dr. **GOLL, THOMAS**, TU Dortmund, Fakultät Sozialwissenschaften, Institut für Didaktik integrativer Fächer, Lehrstuhl für integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: politische Bildung von Anfang an, empirische Bildungsforschung, politische Kulturforschung.



Inklusive politische Bildung im Primarbereich

Eine Annäherung

Nina Kallweit

nina.kallweit@paedagogik.uni-halle.de

EINGEREICHT 26 JAN 2021

ÜBERARBEITET 25 MAI 2021

ANGENOMMEN 7 JUN 2021

Der Diskurs um inklusive politische Bildung im deutschsprachigen Raum ist relativ jung und steckt noch in seinen Anfängen. Das betrifft sowohl die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik als auch die Gestaltung inklusiver fachdidaktischer Forschung (Jahr & Hölzel, 2019; Hölzel, 2019). Mit diesem Beitrag soll der Versuch einer allgemeinen Annäherung an die Ausrichtung inklusiver politischer Bildung mit besonderem Fokus auf den Primarbereich unternommen werden. Die Überlegungen beziehen sich dabei auf den Kontext Schule. Ausgehend von einem konzeptionellen Vorschlag einer inklusiven politischen Bildung von Vennemeyer (2019) werden insbesondere inhaltliche Anknüpfungspunkte für den Primarbereich skizziert und sich daraus ergebende Forschungsfelder aufgezeigt. Der Ansatz von Vennemeyer ist soziologisch angelegt. Er rückt Exklusionserfahrungen von Lernenden in den Fokus, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtstrukturen thematisiert und aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet werden. Damit wird eine Strategie des Empowerments verfolgt, die im Sinne politischer Mündigkeit zur Entwicklung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstseins (Krammer, 2008) beitragen und theoretisch fundierte Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation aufzeigen soll (Vennemeyer, 2019).

SCHLÜSSELWÖRTER: inklusive politische Bildung, Primarstufe, Exklusionen, Lebensweltbezug, Intersektionalität

1. Ausgangspunkt: Exklusion vs. Demokratie

Im öffentlichen Diskurs werden das Gefühl „abgehängt zu sein“ oder von politischen Entscheidungsträgerinnen/-trägern „nicht gehört“ zu werden als Motivlagen für (zunehmende) rechtspopulistische Orientierungen in der Bevölkerung beschrieben (Deppisch, 2019). Nachweislich beeinflussen Einkommen und Bildung die Chancen politischer Partizipation (Bödeker, 2011; Böhnke, 2011). Für demokratische Gesellschaften, die dem normativen Anspruch einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen verpflichtet sind, stellt das ein grundlegendes Problem dar. Denn sich abgehängt oder nicht gehört zu fühlen, beschreibt letztlich nichts anderes als den (zumindest gefühlten) Ausschluss – die Exklusion – von gesellschaftlicher Teilhabe. Was hat politische Bildung, deren zentrale Aufgabe darin besteht,

Menschen zu eben jener gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, dem langfristig entgegensetzen? Dabei geht es nicht um die Frage, wie politische Bildung mit Rechtspopulismus umgehen soll, sondern mit ausgrenzenden Strukturen und damit verbundenen Exklusionserfahrungen, die sich rechtspopulistische Parteien und Bewegungen für ihre Zwecke zu Nutze machen könnten. Einen offensichtlichen Anknüpfungspunkt bietet in diesem Zusammenhang der Gegenbegriff zu Exklusion: Inklusion – im Sinn einer inklusiv ausgerichteten politischen Bildung, die nach Teilhabe und Ausschlüssen in allen Bereichen von Gesellschaft fragt und ihren Fokus auf Strukturen richtet, die Exklusionen und Behinderungen bedingen, um die Entwicklung politischer Mündigkeit zu fördern und ihren Beitrag zur Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe zu leisten (Jahr & Hölzel, 2019, S. 4–5).

Dabei gilt zu bedenken, dass auch Kinder Teil gesellschaftlicher Teilhabe- und Ausgrenzungsprozesse sind. Laut Statistischem Bundesamt war in Deutschland im Jahr 2019 z. B. jedes siebte Kind von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht (Destatis, 2020). Das entspricht einem Anteil von 15 Prozent an den unter 18-Jährigen. Ähnliches lässt sich für Österreich konstatieren. Hier lag der Anteil im Jahr 2019 bei 19,5 Prozent (ebd.). Daneben zeigt die World Vision Kinder-Studie (2018), dass Kinder in ihrer eigenen subjektiven Wahrnehmung diese Armut auch selbst erleben. Armut hat insbesondere bei Kindern einen nachhaltigen negativen Einfluss auf unterschiedliche Lebensbereiche (z. B. Bildung, Freizeit) und bedingt Benachteiligungen und Diskriminierungen. Hervorzuheben sind hier vor allem die negativen Auswirkungen auf die Bildungsbiografien der Kinder. Insgesamt haben Kinder in Armut weniger Möglichkeiten zur Teilhabe (Pupeter, Schneekloth & Andresen, 2018). Sie sind unmittelbar von Exklusionen betroffen. Insofern ist es nur folgerichtig, inklusive politische Bildungsprozesse bereits im Primarbereich zu initiieren. Sachunterricht ist hier in der Regel der Ort, an dem diese Prozesse verortet sind.

Die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik ist jedoch sowohl in der Politik- als auch Sachunterrichtsdidaktik nicht abgeschlossen. Im Gegenteil, Jahr und Hölzel (2019, S. 5) stellen sogar fest, dass „Inklusion (noch) nicht zu den etablierten Konzepten und Fragestellungen der politischen Bildung [gehört]“. Daran anschließend kann in beiden Bereichen auch inklusionsdidaktische Forschung als bedeutsames Desiderat begriffen werden (Jahr & Hölzel, 2019, S. 5; Pech, Schomaker & Simon, 2018, S. 6). Mit dem Beitrag sollen Überlegungen zur Ausrichtung einer inklusiven politischen Bildung im Primarbereich auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene angestoßen und, daran anknüpfend, zentrale Forschungsfelder identifiziert werden.

2. Exklusion und Inklusion: Schließung und Öffnung sozialer Beziehungen

Der Inklusionsbegriff ist theoretisch nicht eindeutig bestimmt. Es existieren unterschiedliche Definitionen sowie Vorschläge zu deren Ordnung (z. B. nach Kreis

der Adressatinnen/Adressaten oder Diskursfeldern). Insofern obliegt es zunächst jedem Beitrag, der sich mit Inklusion beschäftigt, den jeweils verwendeten Begriff transparent zu machen (Jahr & Hölzel, 2019, S. 3).

In der öffentlichen Debatte um Inklusion stellt die Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2006 einen zentralen Bezugspunkt dar. Deshalb sind es vor allem Menschen mit Beeinträchtigungen, auf die sich die Inklusionsdebatte bezieht. Begrifflich betrachtet greift diese Fokussierung jedoch zu kurz, wie zu zeigen sein wird. Durch die Konvention wird eine Öffnung der Gesellschaft für Menschen mit Beeinträchtigungen eingefordert sowie ihr selbstverständlicher Einbezug bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz. Das meint konkret z. B. die Öffnung von Institutionen „zur gleichberechtigten Teilhabe aller an deren Leistungen“ (Kronauer, 2013, S. 18) (statt institutionalisierter Sonderbehandlung) und bezieht sich insbesondere auf das Bildungswesen (Kronauer, 2015, S. 19–20). Hinter der Verankerung des Rechts von Menschen mit Beeinträchtigungen auf gesellschaftliche Teilhabe verbirgt sich also zunächst die fundamentale Kritik an ihrer bisherigen Ausgrenzung. Diese Ausschlüsse stehen – ebenso wie die zu Beginn des Beitrags skizzierten – im Widerspruch zum Teilhabeversprechen demokratischer Gesellschaften. Die Annäherung an den Begriff Inklusion setzt aus diesem Grund bei jenem der Exklusion an.

In der Soziologie wird zwischen „offenen“ und „geschlossenen“ Beziehungen unterschieden. Diese Differenzierung geht auf Max Weber zurück. (Offene) soziale Beziehungen und Interaktionen stellen dabei die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar. Soziologisch betrachtet werden Exklusionen also als soziale Schließungen begriffen. Eine soziale Beziehung ist geschlossen, wenn einer Person, die eine solche Beziehung eingehen möchte, und die auch dazu in der Lage ist, diese einzugehen, der Zugang zu dieser Beziehung verwehrt wird. Kronauer (2013, S. 19–20) weist allerdings darauf hin, dass nicht jede soziale Schließung als problematisch anzusehen ist. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob es sich um eine berechtigt oder unzulässig geschlossene soziale Beziehung handelt. Dient eine soziale Schließung z. B. dem Schutz von Personengruppen, kann sie legitim sein. Das Verbot von Kinderarbeit ist hierfür ein Beispiel. Problematisch wird es immer dann, wenn soziale Schließungen diskriminierend wirken, also die sozialen Lebenschancen von Menschen beeinträchtigt werden, und sie als Instrument zur Eroberung und Durchsetzung von Macht genutzt werden. In diesen Fällen handelt es sich um illegitim geschlossene Beziehungen (Kronauer, 2013, S. 19–21).

Die Aufgabe, die sich daraus für Inklusion ergibt, liegt in der Überwindung unzulässiger sozialer Schließungen sowie der Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen. Inklusion meint in diesem Verständnis die Öffnung sozialer, insbesondere institutionalisierter Beziehungen. Die Schaffung inkludierender Verhältnisse stellt insofern eine umfassende gesellschaftspolitische Aufgabe dar und beschränkt sich nicht auf bestimmte Personengruppen, wie z. B. Menschen mit Beeinträchtigungen.

Ziel ist die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von sozialen Kategorien, wie z. B. Geschlecht, Alter, Gesundheit oder Ethnizität (Kronauer, 2013, S. 21; Kronauer 2015, S. 19–21; Vennemeyer, 2019, S. 38–39).

Der Exklusionsbegriff selbst nimmt seinen Ursprung in den 1980er Jahren in Frankreich und wurde von dort rasch auf europäischer Ebene aufgegriffen. Er war weniger als theoretisches Konzept angelegt, sondern bezeichnete vielmehr problematische gesellschaftliche Entwicklungen am Arbeitsmarkt (insbesondere in den Beschäftigungsverhältnissen), in den sozialen Sicherungssystemen sowie in den Haushalts- und Lebensformen (Kronauer 2015, S. 21–22; Kronauer, 2013, S. 21–24). Diese Veränderungen können zur Exklusion von Menschen führen, wie z. B. „zur Marginalisierung am Arbeitsmarkt bis hin zum dauerhaften Ausschluss von Erwerbsarbeit; zum Absinken des Lebensstandards unter ein kulturell angemessenes Maß; zur sozialen Isolation [...]“ (Kronauer, 2013, S. 24). Sie sind zusammengefasst im gesellschaftspolitischen Problem der neuen sozialen Spaltungen. Den Debattensträngen der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen und der Überwindung sozialer Spaltungen gemein ist die „Kritik an diskriminierenden, die Lebenschancen von Menschen beeinträchtigenden sozialen Schließungen“ (ebd.).

Exklusionen sind in kapitalistischen Systemen strukturell angelegt, deshalb ist „Inklusion [...] in kapitalistischen Gesellschaften immer gefährdet“ (Kronauer, 2013, S. 23). Neben sozialen Nahbeziehungen und Bürger/-innenrechten gilt Erwerbsarbeit als zentrale Dimension, die über gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe entscheidet. Sie ist eine bedeutende Inklusionsinstanz. Da Arbeitsplätze jedoch eine knappe Ressource darstellen, kommt es in diesem Bereich zwangsläufig zu sozialen Ausschlüssen. Dabei ist es in der Regel das Kriterium der Marktverwertbarkeit eines Menschen, das über den Zugang zu Erwerbsarbeit maßgeblich entscheidet (Kronauer, 2013, S. 22–23; Vennemeyer, 2019, S. 37). Allerdings widerspricht die „Tatsache der Exklusion [...] dem Selbstbild kapitalistischer Gesellschaften, die zugleich demokratisch sein wollen“ (Kronauer, 2015, S. 22). Hier zeigt sich also ein grundlegender Widerspruch zwischen einem an Leistungsfähigkeit und wirtschaftlichem Nutzen orientierten Kapitalismus und Inklusion, die eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe anstrebt. Dieser Widerspruch ist mitzudenken, wenn es um das Erfüllen bzw. um das Enttäuschen von Erwartungen mit Blick auf Inklusion geht. Inklusion ist als immerwährender Prozess zu verstehen, der tiefgreifende institutionelle und gesellschaftliche Veränderungen impliziert, die auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Werte und Normen berühren. Dies geschieht nicht ohne weiteres (Kronauer, 2015, S. 20; Vennemeyer, 2019, S. 37–38; Hinz, 2012).

3. Ansatzpunkt einer inklusiven politischen Bildung: Exklusionserfahrungen

Die Schnittmenge von Inklusion und politischer Bildung liegt in der Perspektive, allen Menschen gleichermaßen Partizipation zu ermöglichen. Für Inklusion ergibt sich daraus die Aufgabe, illegitim geschlossene Beziehungen zu überwinden. Im Fokus steht somit die Veränderung von institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, die Exklusionen und Behinderungen bedingen. Politische Bildung ihrerseits strebt an, Individuen zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen, d. h. die politische Mündigkeit und die gesellschaftspolitischen Handlungsfähigkeiten von Menschen zu fördern (Besand & Jugel, 2015, S. 45; GPJE, 2004; Krammer, 2008). Dies geschieht, indem Individuen Einblicke in Gesellschaft erhalten und ein Verständnis von gesellschaftspolitischen Strukturen und Problemen entwickeln. Die Analyse von Gesellschaft stellt insofern einen zentralen Bestandteil politischer Bildung dar (Vennemeyer, 2019, S. 43). „Politische Bildung mit Blick auf eine »inklusive Gesellschaft« wird deshalb zunächst von Exklusionen zu sprechen haben“ (Kronauer, 2015, S. 19). Für eine inklusiv ausgerichtete politische Bildung rücken damit auf inhaltlicher Ebene die Thematisierung von Exklusionen und die Analyse illegitim geschlossener sozialer Beziehungen in den Fokus. Das bedeutet, die Frage zu stellen, warum der Demokratien inhärente Anspruch einer umfassenden gesellschaftlichen Teilhabe gegenwärtig nicht eingelöst werden kann (ebd.), und danach zu fragen, „wer aufgrund welcher Eigenschaften aus welchen gesellschaftlichen Teilbereichen ausgeschlossen wird“ (Vennemeyer, 2019, S. 38). Es geht darum, Exklusionen wahrzunehmen und deren strukturelle Bedingungen zu analysieren.

In der Thematisierung von Exklusionen identifiziert Vennemeyer (2019, S. 43) gleichzeitig zentrale Anknüpfungspunkte für die Gestaltung eines Politikunterrichts, der selbst inklusiv ist. Das inklusive Moment sieht sie dabei in der Herstellung von lebensweltlichen Bezügen, d. h. zu den Exklusionserfahrungen von Lernenden. Ihre Ausgrenzungs-, Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen stellen den Ausgangspunkt inklusiver politischer Lernprozesse dar. Die Selbstauskünfte von Lernenden gewähren Einblick in ihre Selbstverortung innerhalb von Differenzordnungen und machen sichtbar, welche Identitätskategorien für sie von Bedeutung sind. Zwar bedingen das Anliegen und die Idee von Inklusion eine kritische Auseinandersetzung mit und eine Dekonstruktion von Differenzkategorien, wie z. B. Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, soziale Herkunft oder Gesundheit. Dennoch ist die Vergegenwärtigung dieser Kategorien wichtig, da an ihnen entlang „Ausschlüsse produziert werden“ (Vennemeyer, 2019, S. 39). Differenzkategorien sind häufig bipolar angelegt, d. h. als „Mann – Frau“, „hetero – homo“, „weiß – schwarz“, „oben – unten“, „nicht behindert – behindert“ usw. Die erstgenannte Gruppe stellt dabei die Norm, das „Normale“ dar, während die zweite Gruppe entsprechend als Abweichung von der ersten begriffen wird. In modernen Gesellschaften sind Dualismen

also hierarchisch angelegt. In der Regel ist es jedoch nicht nur die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder die Addition unterschiedlicher Kategorien, an der Ausgrenzungen festgemacht werden. Es handelt sich vielmehr um ein verwobenes Beziehungsgeflecht sozialer Kategorien. Exklusionen im Zusammenhang mit Gruppenzugehörigkeiten sind deshalb differenziert zu betrachten (Walgenbach, 2017, S. 68–69; Lutz & Wenning, 2001, S. 20).

Entscheidend für inklusive politische Lernprozesse ist, dass die Exklusionserfahrungen von Lernenden in einen gesellschaftlichen Kontext gebracht und strukturell fassbar gemacht werden, damit die eigene Person in einem gesellschaftlichen Zusammenhang erfahrbar wird. Eigene Handlungen und Denkweisen können nun in einer Perspektive reflektiert werden, die sich gegen eine individualisierte Zuschreibung von Problemen wendet. Wenn Ungleichbehandlungen und persönliches Scheitern nicht mehr ausschließlich an die eigene Person gebunden sind, kann ein Moment des Empowerments, d. h. der Selbstermächtigung und Selbstbestimmung, erfahren werden. Die Wahrnehmung und Verortung der eigenen Person in einem gesellschaftlichen Kontext kann weiterführend Ausgangspunkt für die Entwicklung von Handlungsoptionen mit Blick auf Veränderungen oder politische Prozesse sein. Die eigene bisher passive Rolle verändert sich dadurch zu einer aktiven. Dies kann vor allem hinsichtlich erfahrener Ohnmacht von Bedeutung sein. Dabei gilt es jedoch zum einen die tatsächlichen Handlungsspielräume der Lernenden zu berücksichtigen. Zum anderen sollte deutlich sein, dass die Verantwortung für mehr Teilhabemöglichkeiten nicht (nur) bei den Menschen liegt, die Exklusionen erfahren. Die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Zusammenhang mit der eigenen Person bzw. eigenen Exklusionserfahrungen stellt insofern einen wesentlichen Bestandteil inklusiver politischer Bildungsprozesse dar (Vennemeyer, 2019, S. 44). Sie begünstigt die Förderung politischer Handlungskompetenzen und trägt zur Entwicklung eines (selbst)reflexiven Politikbewusstseins und damit zur Entwicklung politischer Mündigkeit bei.

4. Intersektionale Perspektiven für eine inklusive politische Bildung

Für die Auseinandersetzung mit individuellen Exklusionserfahrungen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen schlägt Vennemeyer (2019) intersektionale Betrachtungen vor. Historisch ist der Diskurs um Intersektionalität in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext verortet. Er hat Bezüge zum Black Feminism und der Critical Race Theory. Im Jahr 1989 wurde der Begriff Intersectionality erstmals von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt. Crenshaw (1989) zeigt auf, dass die Berücksichtigung nur einer sozialen Kategorie für die Analyse von Diskriminierungen oder Ungleichheiten nicht ausreichend ist. Notwendig sei vielmehr die Betrachtung unterschiedlicher Kategorien, die sich zudem überlagern und beeinflussen. Deutlich macht sie

dies in ihren Ausführungen an den amerikanischen Antidiskriminierungsgesetzen, die lediglich auf eine Kategorie ausgerichtet sind und deshalb z. B. schwarze Frauen nicht schützen würden (Vennemeyer, 2019, S. 40). Einen Schwerpunkt hat Intersektionalität deshalb in den Gender Studies; zunehmend hält der Diskurs um Intersektionalität aber auch Einzug in andere Bereiche (z. B. Diversity Education) (Walgenbach, 2017, S. 54–65; Vennemeyer, 2019, S. 40–41).

Walgenbach (2017, S. 55) identifiziert als gemeinsamen Bezugspunkt intersektionaler Perspektiven „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse bzw. Subjektivierungsprozesse, die soziale Strukturen, Repräsentationen, Praktiken und Identitäten (re)produzieren“. Soziale Ungleichheiten werden dabei stets als das Ergebnis von Macht- und Verteilungskämpfen begriffen und als Rechtfertigungen für Ausbeutung, Benachteiligung und Marginalisierung genutzt. Im Fokus intersektionaler Analysen stehen die Wechselbeziehungen von sozialen Kategorien bzw. Machtverhältnissen (Walgenbach, 2017).

Aufgrund ihrer soziologischen Ausrichtung hält Vennemeyer (2019, S. 41) die intersektionale Mehrebenenanalyse von Winker und Degele (2009) für besonders anschlussfähig an eine inklusive politische Bildung. Dieses praxeologische Modell ist nicht nur darauf angelegt, mehrere soziale Kategorien in ihrer Verwobenheit zu analysieren, sondern auch, die verschiedenen Ebenen, auf denen Machtverhältnisse greifen, miteinander in Beziehung zu setzen. Hier unterscheiden Winker und Degele zwischen Struktur-, Identitäts- und symbolischer Repräsentationsebene. Auf der gesellschaftlichen Strukturebene bestimmen sie deduktiv vier Kategorien, die in einer Analyse immer berücksichtigt werden sollten: Geschlecht, Klasse, „Rasse“ und Körper. Hergeleitet wurden diese Kategorien anhand ihrer strukturierenden Wirkung innerhalb moderner kapitalistischer Gesellschaften. Anders verhält es sich auf der Identitätsebene. Identitätskategorien bestimmen das Verhältnis zu sich selbst. Da dabei für die Subjekte selbst ganz andere Dimensionen von Bedeutung sein können (z. B. Religion, Familie), erfolgt die Analyse ohne vorgegebene Differenzkategorien. Die Identitätskategorien werden induktiv im Forschungsprozess gewonnen. Gleiches gilt für die Kategorien auf der Ebene der symbolischen Repräsentationen (Walgenbach, 2017, S. 77–80; Vennemeyer, 2019, S. 41–42). Das Schnittfeld der drei Analyseebenen sehen Winker und Degele in den sozialen Praxen der Individuen: „Über soziale Praxen, d. h. soziales Handeln und Sprechen, entwerfen sich Subjekte durch Identitätskonstruktionen in sozialen Kontexten selbst, verstärken oder vermindern den Einfluss bestimmter symbolischer Repräsentationen und stützen gesellschaftliche Strukturen oder stellen sie in Frage“ (Winker & Degele, 2009, S. 27).

Im Selbstentwurf der Lernenden durch Identitätskonstruktionen sieht Vennemeyer einen zentralen Anknüpfungspunkt für eine inklusive politische Bildung: Ausgehend von den Identitäten der Lernenden können soziale Praxen untersucht werden, die durch Strukturen, Normen und Werte bedingt und beeinflusst werden.

Es gilt also im Zusammenhang mit der eigenen Identität Bezüge zur Sozialstruktur herzustellen und symbolische Repräsentationen zu identifizieren. Für inklusive politische Bildungsprozesse bedeutsam sind weiterführend der Vergleich unterschiedlicher Identitätskonstruktionen sowie die Analyse von Herrschaftsverhältnissen, um schließlich theoretische fundierte Handlungsmöglichkeiten aufzeigen zu können (Vennemeyer, 2019, S. 41).

5. Inklusive politische Bildung im Primarbereich

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass auch Kinder Teil von gesellschaftlichen Teilhabe- und Ausgrenzungsprozessen sind. Wirkungsmächtig ist hier vor allem die Kategorie „soziale Herkunft“. Statistisch betrachtet ist jedes siebte Kind in Deutschland (Stand: 2019) von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen (Destatis, 2020). Damit verbunden sind weitreichende negative Konsequenzen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Kinder aus der unteren Schicht und unteren Mittelschicht besuchen z. B. deutlich seltener das Gymnasium, ihre Freizeitgestaltung ist weniger vielfältig und ihre Aktivität in institutionellen Freizeitangeboten geringer. Sie sind ebenfalls deutlich seltener Mitglied in Vereinen – auch in solchen, die relativ niedrige Mitgliedsbeiträge veranschlagen (z. B. Sportvereine) (World Vision Deutschland e.V., 2018, S. 15–29; Pupeter et al., 2018). Statistische Daten geben jedoch keine Auskunft darüber, ob Kinder Armut und Ausgrenzungen selbst subjektiv wahrnehmen und erleben. Dies belegen die World Vision Kinderstudien. In ihrem Rahmen wird in regelmäßigen Abständen das subjektive Wohlbefinden von 6- bis 11-jährigen Kindern in Deutschland untersucht. Im Rahmen quantitativer und qualitativer Interviews werden Kinder als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt befragt. Die Ergebnisse der World Vision Kinderstudie 2018 zeigen, dass ein konkretes Armutserleben von Kindern mit einem geringeren Selbstvertrauen in die eigenen Schulleistungen und mit einer geringeren Bildungsaspiration einhergeht. Kinder mit konkretem Armutserleben fühlen sich häufiger ausgegrenzt und werden häufiger gemobbt (ebd.). „Fast man die Beschreibung der Kinder in Armut zusammen, zeigt sich, dass sie in nahezu allen Lebensbereichen benachteiligt sind. Sie haben nicht die gleichen Chancen auf Teilhabe und Beteiligung wie Kinder ohne Armutserfahrung. Armut gehört auch in einem so reichen Land wie Deutschland trotz der Fülle an familienpolitischen Leistungen nach wie vor zur gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (World Vision Deutschland e.V., 2018, S. 29). An der Ungleichheitsdimension „soziale Herkunft“ kann also exemplarisch aufgezeigt und empirisch belegt werden, dass Kinder von Exklusionen betroffen sind und diese auch als solche wahrnehmen. Insofern wäre es nur konsequent, inklusive politische Bildungsprozesse bereits im Primarbereich anzulegen.

5.1. Sachunterrichtsdidaktische Begründungen

Dieser Anspruch kann auch aus einer fachdidaktischen Perspektive begründet werden. Im Primarbereich ist in der Regel Sachunterricht der Ort politischer Bildung. Obwohl Sachunterricht konzeptionell unterschiedlich gefasst wird, besteht im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs Konsens über dessen Aufgabe: Sachunterricht soll Kinder beim Erschließen ihrer Lebenswelt unterstützen, damit sie sich selbstständig in ihr orientieren und handeln können. Den Ausgangspunkt aller Bildungsprozesse stellen dabei das Kind und dessen Lebenswelt bzw. lebensweltliches Wissen und lebensweltliche Erfahrungen dar. Sachunterricht beansprucht, die Erfahrungen und das Erfahrungswissen der Lernenden zu natürlichen, technischen und sozialen Phänomenen aufzugreifen, zu vertiefen, gezielt zu erweitern, zu ordnen und der Reflexion zugänglich zu machen (z. B. Kahlert, 2002; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 9–12). Da beim Schuleintritt noch nicht so viele Selektionsmechanismen greifen wie beim Übergang in die weiterführenden Schulen, trifft man im Primarbereich auf überaus heterogene Lerngruppen und Kinder in divergenten Lebenslagen. Ihre Erfahrungen – und dazu gehören, wie gezeigt, auch Ausgrenzungserfahrungen – stellen den Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen im Sachunterricht dar. Insofern scheint der Sachunterricht allein aus diesem Grund für die „inklusive Perspektive prädestiniert zu sein“ (Hinz, 2011, S. 35). Wenn das Anliegen des Sachunterrichts ernst genommen wird, müssen also auch Exklusionen zum Gegenstand von Sachunterricht gemacht werden. Eine explizite Thematisierung von Ausgrenzungen kann zudem bildungstheoretisch über den Allgemeinbildungsbegriff von Klafki (1996) argumentiert werden. Dieser stellt im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs einen zentralen Bezugspunkt dar. Klafki bestimmt sein Allgemeinbildungskonzept auf einer inhaltlichen Ebene über sogenannte epochaltypische Schlüsselprobleme. Diese Probleme sind sowohl in der Gegenwart als auch der absehbaren Zukunft von persönlicher und gesellschaftlicher Bedeutung. Eine Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen impliziert ihre individuelle Bewusstwerdung und Durchdringung sowie die Einsicht, dass jeder einzelne Mensch eine Mitverantwortung an diesen Problemen trägt und die Bereitschaft entwickelt, sich an ihrer Lösung zu beteiligen. Eine solche Auseinandersetzung ist für Klafki bildungsrelevant, weil in ihrem Rahmen die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität mit anderen entwickelt werden. Erst infolge der Bearbeitung des Problems wird es dem Menschen möglich, seine geschichtlich begründete Gegenwart zu verstehen und mitzugestalten, sich in ihr zu orientieren und seine Persönlichkeit zu entfalten. Klafki benennt seinerzeit das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit als Schlüsselproblem (Klafki, 1996, S. 56). Als solches kann sie nach wie vor bestimmt werden.

Exklusionserfahrungen und Identitäten von Lernenden können also als inhaltlicher Ausgangs- und Bezugspunkt inklusiver politischer Bildung, insbesondere aus der Sachunterrichtsdidaktik heraus, auch für den Primarbereich begründet werden. Die Überführung dieser individuellen Ausschlusserfahrungen in einen gesellschaftlichen Kontext kann dabei gleichsam als zentrales Anliegen inklusiver politischer Bildungsprozesse festgehalten werden, wenn Sachunterricht anstrebt, beim Erschließen kindlicher Lebenswelten zu unterstützen und die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität zu fördern. Die Frage von intersektionalen Betrachtungsweisen, die Vennemeyer (2019) für eine (unterrichtliche) Auseinandersetzung mit Exklusionserfahrungen von Lernenden im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen vorschlägt, ist hingegen keine, die für den Primarbereich (allein) auf theoretischer Ebene beantwortet werden kann. In Anbetracht des Anliegens inklusiver politischer Bildung erscheinen intersektionale Zugänge für eine Gestaltung inklusiver politischer Bildungsprozesse plausibel – für den Primarbereich aber sehr anspruchsvoll. Diesbezüglich sind empirische Annäherungen notwendig.

5.2. Forschungsfelder

Insgesamt konnte bisher empirisch zwar gezeigt werden, dass bereits Kinder im Primarschulbereich eigene Ausgrenzungen und Benachteiligungen erleben und wahrnehmen, und dass neben der Kategorie „soziale Herkunft“ auch Differenzkategorien, wie z. B. Alter, Geschlecht und Ethnizität, eine Rolle spielen (Pupeter et al., 2018; World Vision Deutschland e.V., S. 25). Weitere empirische Erkenntnisse liegen in diesem Bereich jedoch (nahezu) keine vor.¹ Für eine theoretisch und gleichsam empirisch fundierte Entwicklung und Evaluation von unterrichtlichen Angeboten zur Förderung inklusiver politischer Bildungsprozesse stellen entsprechende Forschungsergebnisse jedoch eine grundlegende Voraussetzung dar. Der Bereich von Schüler/-innenvorstellungen zu Exklusionen und Identitäten kann insofern als zentrales Forschungsdesiderat und zu bearbeitendes Forschungsfeld im Kontext inklusiver politischer Bildung im Primarbereich identifiziert werden. Hier bedarf es Untersuchungen, die sich z. B. mit Fragen auseinandersetzen, wo/in welchen Bereichen Kinder im Grundschulalter Ausschlüsse/Benachteiligungen/Diskriminierungen (bei sich selbst und/oder bei anderen) erfahren und, eng damit verknüpft, wie und als

¹ Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf einzelne laufende Promotionsprojekte, die Fragen von Identitäts- und Heterogenitätserleben von Kindern und Jugendlichen untersuchen. Dazu gehören z. B. die Vorhaben von Florian Schrumpf: Explizite Thematisierung von Verschiedenheit im Kontext des sozialen Lernens im Sachunterricht (Schrumpf, 2019), Aylin Jordan: (Re-)Konstruktion natio-ethno-kulturell-religiöser Zugehörigkeiten und Differenzierungen im kindliches Erleben – eine qualitativ-empirische Studie (<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/gsp-su/promotionsvorhaben>) und Kerstin Vennemeyer, die ausgehend von Intersektionalitätsanalysen die Verwobenheiten unterschiedlicher Identitätskonstruktionen von Schüler/-innen in Macht- und Herrschaftsverhältnisse untersucht (<https://www.researchgate.net/project/Politische-Bildung-Inklusion-Intersektionalitaet>).

was Kinder Exklusionen überhaupt wahrnehmen. Verorten sie diese z.B. bereits in ihrer gesellschaftlichen Dimension oder eher im Bereich unmittelbarer sozialer Beziehungen, und entziffern sie sie als individuelles „selbstverschuldetes“ Problem oder erkennen sie darin bereits eine strukturelle Dimension? Von zentraler Bedeutung ist auch die Frage, welche (eigenen) sozialen bzw. Identitätskategorien für Kinder im Zusammenhang mit Exklusionsprozessen eine Rolle spielen.

Im Rahmen didaktischer Rekonstruktionen (Kattmann, 2007) gilt es schließlich, von entsprechenden Erkenntnissen ausgehend, konkrete Angebote zur Anbahnung inklusiver politischer Lern- und Bildungsprozesse zu entwickeln und zu evaluieren: Gelingt es durch die Anlage der unterrichtlichen Settings z.B. die individuellen Auschlussenerfahrungen der Lernenden in gesellschaftlichen Strukturen zu verorten? Das schließt auch die Frage nach intersektionalen Betrachtungsweisen als Zugang ein. Die sowohl theoretisch als auch empirisch fundierte Entwicklung und Evaluation von Lern- und Bildungsangeboten stellt insofern ein weiteres bedeutsames Forschungsfeld für inklusive politische Bildung im Primarbereich dar.

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung dieser Angebote könnte für den Primarbereich die Thematisierung von Exklusionen im Zusammenspiel mit Kinderrechten einen vielversprechenden Zugang darstellen, um Exklusionserfahrungen von Lernenden in einen gesellschaftlichen Kontext zu überführen. Der Bezug zu Kinderrechten scheint auch deswegen geeignet, weil diese sich an alle Kinder richten und so dem Problem einer zielgruppenspezifischen Kategorisierung begegnet wird (Gerdes, Sahrai, Bittlingmayer, & Sahrai, 2015, S. 74). Kinderrechte können als „Menschenrechte für Kinder“ (Maywald, 2012, S. 11) begriffen werden. Zwar gelten Menschenrechte natürlich auch für Kinder, aber Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Aufgrund ihres Kindseins und ihrer entwicklungsbedingten besonderen Bedürfnisse brauchen Kinder besondere Rechte. In der UN-Kinderrechtskonvention sind Kinderrechte als Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte angelegt. Sie sind rechtlich bindend. D.h. diejenigen Staaten, die die Konvention ratifiziert haben, müssen gewährleisten, dass die Rechte eingehalten werden (Maywald, 2012, S. 14–17). Art. 28 der UN-Kinderrechtskonvention fixiert z.B. das Recht auf Bildung auf der Grundlage von Chancengleichheit. Im Rahmen einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Recht auf Bildung kann für Lernende exemplarisch ersichtlich werden, dass der Staat in diesem Bereich Chancengleichheit sicherzustellen und für eine Durchlässigkeit des Schulsystems Sorge zu tragen hat – und es eben nicht einfach nur die Lernenden selbst sind, die sich „mehr anstrengen“ müssen, um an Bildung gleichberechtigt partizipieren zu können.²

2 Im außerschulischen inklusiven Bildungsprojekt „Lernort Stadion“ (Besand, Hölzel & Jugel, 2018) ist ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Bindung der Lerngruppe und der Auswahl politischer Themen sichtbar geworden: „Es hat sich [...] gezeigt, dass zwar lebensweltnahe Themen für die Schüler/-innen immer von Bedeutung sind, dass diese aber nur dann von den Schüler/-innen diskutiert werden wollen, wenn die Gruppe eine gute Bindung hat, sie sich also sicher fühlen, sich gegenseitig vertrauen und eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung herrscht. Die Identifizierung der richtigen Themen entsprechend der gegebenen Bindungsstruktur ist eine zentrale Aufgabe von diagnostischen Verfahren und bildet damit eine zentrale Herausforderung für inklusive politische Bildung“ (Lernort Stadion e.V., o.J.).

Für den Bereich empirischer Forschung insgesamt stellt Hölzel (2019, S. 114–116) heraus, dass es in der Verantwortung inklusionsbezogener Forschung liegt, die Perspektive von betroffenen Menschen in den Forschungsprozess einzubeziehen. Insbesondere im Bereich von politischer Bildungsforschung und inklusiven Entwicklungsprozessen sei es von Bedeutung exklusive Forschungszugänge zu vermeiden, in deren Rahmen lediglich über Menschen geforscht wird. Vielmehr ginge es um eine Forschung mit Menschen; um ein gemeinsames Denken, Forschen und Erproben. Für eine inklusive politikdidaktische Forschung schlägt sie deshalb den Ansatz der partizipativen Forschung vor. Dabei handelt es sich um einen Forschungsstil, der soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen möchte. Mit partizipativen Forschungsansätzen wird die doppelte Zielsetzung verfolgt, soziale Wirklichkeit zu verstehen und sie darüber hinaus auch zu verändern. Partizipative Forschungsansätze zeichnen sich durch eine Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren als Co-Forscher/-innen aus und stellen die Menschen, die an ihr beteiligt sind, ins Zentrum. Forschungsbemühungen zielen auf das Empowerment der Partner/-innen, d. h. auf Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und -ermächtigung. Dies impliziert, dass sich auch die Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Akteursperspektiven speisen (von Unger, 2014, S. 1–3). Der Ansatz der partizipativen Forschung ist im deutschsprachigen Raum bisher kaum verbreitet. In der wissenschaftlichen Begleitung des außerschulischen inklusiven Bildungsprojektes „Lernort Stadion“ (Besand, Hölzel & Jugel, 2018) wurde er jedoch als erfolgreicher Zugang genutzt. Hier waren es vor allem die erwachsenen Projektteamer/-innen, die als Co-Forscher/-innen im Prozess mitgewirkt haben (Besand et al., 2018, S. 26–28). Wie können aber Kinder als Co-Forscher/-innen in den Prozess eingebunden werden? Ein Machtverhältnis ergibt sich hier bereits durch die Herstellung der generationalen Ordnung „Kind – Erwachsener“ (Heinzel, 2012, S. 23–27). Anknüpfungspunkte und Impulse können in diesem Zusammenhang Ansätze wie z. B. der Mosaic Approach (Clark & Moss, 2011) aus den Childhood Studies bereitstellen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass inklusionsbezogene fachdidaktische Forschung im Kontext von Schule in Machtstrukturen eingebunden ist. Sie ist deshalb stärker mit Normen konfrontiert als z. B. inklusionsbezogene politische Bildungsforschung, die sich im Rahmen außerschulischer politischer Bildung bewegt. Insofern müssen mit Blick auf eine inklusive fachdidaktische Unterrichtsforschung auch die möglichen Grenzen partizipativer Ansätze diskutiert bzw. der Frage nachgegangen werden, in welcher Form der Anspruch gleichberechtigter Teilhabe aller beteiligten Akteurinnen/Akteure hier eingelöst werden kann.

Grundsätzlich sind Forschungen zu Ausgrenzungen und Identitäten von Lernenden als hochsensibler Bereich anzusehen, der viel Fingerspitzengefühl und eine Sensibilität für Ausschlüsse einfordert. So gilt es u. a. zu bedenken, dass zwar ein Teil von Kindern Benachteiligungen erlebt und diese bewusst wahrnimmt, dies aber nicht auf alle Kinder zutrifft. Die World Vision Kinderstudie 2018 kommt z. B. zu dem

Ergebnis, dass die Mehrheit der befragten Kinder (60 Prozent) angibt, sich nicht benachteiligt zu fühlen (World Vision Deutschland e.V., 2018, S. 25). Im Zusammenhang mit einer Erforschung von Exklusionserfahrungen ist insofern sensibel darauf zu achten, dass Kinder mit erfahrenen Benachteiligungen und Diskriminierungen nicht als eigene geschlossene Gruppe konstruiert und „gelabelt“ werden.

Als besondere Herausforderung für den Kontext Schule, sowohl bezogen auf Forschung als auch Unterricht, kommt hinzu, dass Schule als Institution und insofern auch politische Bildung innerhalb der Institution Schule kein machtfreier Raum ist. Mehrgliedrig angelegte Schulsysteme sind aus sich heraus auf Selektionen ausgelegt und schließen bestimmte Gruppen von Schüler/-innen von höheren Bildungsgängen aus. D.h. Schule selbst ist strukturell auf Exklusion angelegt und (re)produziert Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Jahr & Hölzel, 2019, S. 1; Vennemeyer, 2019, S. 43). Insbesondere die Schule ist also ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche mit sozialen Ungleichheiten konfrontiert werden und Diskriminierungen, aber eben auch Privilegierungen erfahren. Diese Machtstrukturen sind im Rahmen inklusiver politischer Bildungs- sowie entsprechender Forschungsprozesse mitzudenken und zu reflektieren.

Literatur

- Besand, A., & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In C. Dönges, W. Hilpert, B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45–59). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Besand, A., Hölzel, T., & Jugel, D. (2018). *Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion. Dresden.
- Bödeker, S. (2011). Die soziale Frage der Demokratie. Einkommen und Bildung beeinflussen die Chancen politischer Teilhabe. *WZB Mitteilungen*, 134, 26–29.
- Böhnke, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1–2, 18–25.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach* (2nd ed.). London: ncb.
- Crenshaw, K. W. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 1. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Deppisch, L. (2019). *„Wo sich Menschen auf dem Land abgehängt fühlen, hat der Populismus freie Bahn“ – eine Analyse des populär-medialen Diskurses zu der Bedeutung von Infrastrukturverfall, Abstiegsangst und rechten (extremistischen) Werten für den Zuspruch zum Rechtspopulismus*. Thünen Working Paper Nr. 119. doi:10.3220/WP1550668971000

- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2020). *Tag der Kinderrechte: Jedes siebte Kind in Deutschland von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht*. Pressemitteilung Nr. N 076 vom 19. November 2020. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/11/PD20_No76_634.html
- Gerdes, J., Sahrai, D., Bittlingmayer, U. H., & Sahrai, F. (2015). Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als zentrale Elemente einer inklusiven politischen Bildung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 69–77). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 22–35). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hinz, A. (2011). Inklusiver Sachunterricht – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2012). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 33–52). Marburg: Lebenshilfe.
- Hölzel, T. (2019). Politische Bildung – Inklusion – Forschung. Partizipative Forschung als Ansatz inklusiver politikdidaktischer Wissenschaft. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 111–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D., & Hölzel, T. (2019). Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlert, J. (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung* (S. 93–104). Berlin, Heidelberg u.a.: Springer.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (S. 5–14). Innsbruck, Bozen und Wien: Studien-Verlag.

- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2015). Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 18–29). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lernort Stadion e.V. (o.J.). *Interview mit Tina Hölzel, David Jugel und Anja Besand zur wissenschaftlichen Begleitung von Lernort Stadion*. <https://www.lernort-stadion.de/interview-zur-wissenschaftlichen-begleitung-von-lernort-stadion/>
- Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenzen – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pech, D., Schomaker, C., & Simon, T. (2018). Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion – Einführung in den Band. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 5–9). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pupeter, M., Schneekloth, U., & Andresen, S. (2018). Kinder und Armut: Spürbare Benachteiligungen im Alltag. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 180–195). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schrumpf, F. (2019). Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 91–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vennemeyer, K. (2019). Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 35–49). Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2018). *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim und Basel: Beltz.

Kurzbiografie

Dr. **KALLWEIT, NINA**, Juniorprofessorin, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: (inklusive) politische Bildung im Sachunterricht, Schüler*innenvorstellungen zu gesellschaftlichen Problem- und Fragestellungen, phänomenografische Lehr-Lern-Forschung.



Potenziale politischer Theorien für die Politikdidaktik

Das Basiskonzept Macht als Instrument zur theoretisch-analytischen Erweiterung und Vertiefung politikbezogener Urteils- und Handlungsfähigkeit im Politikunterricht

Jakob Feyerer

jakob.feyerer@ph-ooe.at

EINGEREICHT 30 OKT 2020

ÜBERARBEITET 27 APR 2021

ANGENOMMEN 11 MAI 2021

Politikunterricht soll dazu beitragen, dass Schüler/-innen Urteils- und Handlungskompetenz sowie fundierte Konzeptvorstellungen entwickeln, um sich in einer von Komplexität und Unsicherheit geprägten Welt zurechtzufinden (Detjen, 2012). Ausgehend von den individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler (Sander, 2013) bewegt sich politikbezogene Unterrichtsplanung immer auch im Spannungsfeld zwischen übermäßiger Vereinfachung und zu detaillierter Darstellung politischer Sachverhalte und Konzepte. Diesem Problem wird in der politischen Bildung mit der Definition von Basiskonzepten begegnet, die wesentlich durch Erklärungsmodelle der politischen Theorie begründet werden. Dass sich die Politikdidaktik jedoch auf keinen einheitlichen theoretischen Rahmen stützen kann, der leitende Grundsätze für die Unterrichtsplanung vorgibt (Goll, 2018), erschwert die Planung von sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch zielgerichtetem Politikunterricht. Dieser Beitrag untersucht, wie politische Theorien reflektiertes und eigenständiges Denken und Handeln im Unterricht fördern können. Bestehende Konzeptmodelle der politischen Bildung zeigen in dieser Literaturstudie ihr großes Potenzial, zentrale Aussagen politischer Theorien politikdidaktisch nutzbar zu machen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Politische Bildung, Basiskonzepte, Macht, politische Theorie

1. Einleitung

Das wesentliche Ziel von politischer Bildung in der Schule ist die Fähigkeit, „sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“ (Detjen et al., 2004, S. 9). Diese als politische Mündigkeit bezeichnete Grundintention, die Schüler/-innen auf ihre gesellschaftliche Rolle als Bürger/-innen in einer Demokratie vorzubereiten, geht notwendigerweise mit einer starken Berücksichtigung individueller Erfahrungen, Interessen und Vorstellungen einher. Im Sinne von Kom-

petenzorientierung bilden individuelle Urteils- und Handlungsfähigkeit den Kern einer modernen Politikdidaktik, während auf sachinhaltlicher Ebene Basis- und Fachkonzepte einen begrifflichen Rahmen für politikbezogenen Unterricht bieten (Feyerer, 2020, S. 54–56).

Die Wahrnehmung von Politik ist aufgrund der Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge von unvollständigen oder falschen Informationen über sich laufend verändernde politische Handlungsmöglichkeiten geprägt (Detjen et al., 2012, S. 43), weshalb die Auseinandersetzung mit politikbezogenen Inhalten im Unterricht immer auch mit einem gewissen Grad an Unsicherheit einhergeht. Politische Bildung ist dementsprechend mit einem weiten Politikbegriff konfrontiert, der sich „auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens bezieht“ und neben Politik an sich auch wirtschaftliche, gesellschaftliche sowie rechtliche Fragen und Probleme umfasst (Detjen et al., 2004, S. 10f.). Gleichzeitig orientiert sich die Politikdidaktik in der Auseinandersetzung mit Politik als ihrem Kernobjekt an zentralen politischen Begriffen und Konzepten.

Eine zeitgemäße Politikdidaktik hat den Anspruch, ausgehend von den vorhandenen Vorstellungen der Schüler/-innen eine vertiefende Auseinandersetzung mit Politik zu ermöglichen (Sander, 2013, S. 63–66), die diesem Spannungsfeld zwischen engem und weitem Politikverständnis gerecht wird. Zwar stehen dazu zahlreiche methodisch-didaktische Konzepte zur Verfügung, andererseits kritisiert etwa Thomas Goll (2018, S. 50–52) das Fehlen einer leitenden Theorie in der Politikdidaktik, um gesellschaftliche Veränderungen nicht nur fachdidaktisch-methodisch, sondern auch fachinhaltlich angemessen erfassen zu können. Demnach würde im gegenwärtigen politikdidaktischen Diskurs nicht systematisch unterschieden zwischen fachwissenschaftlichen, auf Gesetzmäßigkeiten aufbauenden Metatheorien einerseits und Objekttheorien andererseits, die sich mit dem didaktischen Handeln im Unterricht auseinandersetzen und daher Flexibilität in ihrer Anwendung benötigen.

Die Politikwissenschaft als fachliche Referenzdisziplin der Politischen Bildung (Weißeno, 2012, S. 166) bietet unter anderem in Form von politischen Theorien Erklärungen für politische Zusammenhänge, Systeme und Prozesse (Sauer, 2014). Wie sich politische Theorien als inhaltliche und methodische Grundlage für eine Metatheorie der Politikdidaktik eignen und welche Implikationen sich daraus für eine Unterrichtspraxis ergeben, die reflektiertes, eigenständiges politisches Denken und Handeln fördern soll, gleichzeitig aber permanent mit gesellschaftspolitischer Veränderung konfrontiert wird, ist Gegenstand dieses Beitrags. Im ersten Kapitel wird die Kompetenz- und Konzeptorientierung einer modernen Politikdidaktik beschrieben. Im zweiten Kapitel werden Merkmale politischer Theorien für die didaktische Umsetzung operationalisiert. Exemplarisch wird dazu der Begriff Macht verwendet. Im dritten Kapitel erfolgt die Umsetzung zentraler theoretischer Aus-

sagen zu Macht durch die Adaption eines Unterrichtsbeispiels für die Primarstufe zum Thema Wünsche und Bedürfnisse in Zusammenhang mit Konsum. In den Schlussfolgerungen werden die Möglichkeiten der politikdidaktischen Nutzung politischer Theorien dargestellt.

2. Kompetenz- und Konzeptorientierung in der Politikdidaktik

Eine erste systematische Darstellung von Kompetenzen der politischen Bildung im deutschsprachigen Raum wurde von Joachim Detjen et al. (2004) vorgelegt. Unterteilt ist dieses Modell in die drei Kompetenzbereiche politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten sind eingebettet in konzeptuelles Deutungswissen, das „Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften [...] erschließt“. Es handelt sich dabei um die individuelle fachinhaltliche Grundlage von Konzeptwissen und Konzeptvorstellungen, mit denen sich die Schüler/-innen Zusammenhänge in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht erklären (Detjen et al., 2004, S. 14).

Aufbauend auf dem Modell von Detjen et al. (2004) ist das von Reinhard Krammer et al. (2008) veröffentlichte österreichische Kompetenz-Strukturmodell in die vier Dimensionen Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz unterteilt. Vier Jahre später veröffentlichten Detjen et al. (2012) ein in der Folge vielzitiertes und einige Zeit kontrovers diskutiertes Kompetenzmodell für politische Bildung, bestehend aus den vier Kategorien politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen sowie Einstellung und Motivation. Die politische Urteilsfähigkeit ist ausdifferenziert in Feststellungs-, Erweiterungs-, Wert-, Entscheidungs- sowie Gestaltungsurteile. Politische Handlungsfähigkeit umfasst die Bereiche Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden. Die Kategorie Politische Einstellung und Motivation beinhaltet politikbezogenes Interesse, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen sowie Bürgertugenden (Detjen et al., 2012, S. 15). Um im Sinne politischer Mündigkeit handeln zu können, benötigen Schüler/-innen darüber hinaus auch politisches Fachwissen. Unterrichtsrelevante politikbezogene Inhalte werden in der Politikdidaktik durch Basis- und Fachkonzepte formuliert (Juchler, 2018, S. 185f.). Diese Konzepte „ermöglichen fachlich die Beschränkung auf das Wesentliche, ermöglichen Schülerinnen und Schülern den Erwerb grundlegenden, vernetzten politischen Wissens und dienen ihnen als Grundlage für einen systematischen Wissensaufbau unter fachlicher und zugleich lebensweltlicher Perspektive“ (Juchler, 2018, S. 186).

Die Kategorie Fachwissen des Kompetenzmodells von Detjen et al. entspricht dem Konzeptmodell von Georg Weißeno et al. (2010), bestehend aus den Basiskonzepten Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl. Diese als Leitideen der politischen Bildung identifizierten Konzepte werden durch Fachkonzepte, die den

Basiskonzepten zugeordnet sind, konkretisiert. Die Fachkonzepte stellen jene kognitiven Inhalte dar, die nötig sind, um politikbezogene Fragen und Problemstellungen klären zu können. Dadurch sollen im Anschluss an bestehende Konzeptvorstellungen der Schüler/-innen das Erwerben von Fachwissen ermöglicht sowie bestehende Fehlkonzepte identifiziert und korrigiert werden können (Weißeno et al., 2010, S. 10–13). Bei Fehlkonzepten (misconceptions) handelt es sich Weißeno et al. (2010, S. 50) zufolge um „Abweichungen vom Fachkonzept, die sich als falsch kennzeichnen lassen und für die ein Konzeptwechsel nötig ist (conceptual change)“. Wie sich Fehlkonzepte genau erkennen und vermeiden lassen, wird nicht definiert.

Als einer der Kritiker dieser normativen Perspektive auf die Konzeptvorstellungen von Schülerinnen/Schülern argumentiert Dirk Lange (zit. n. Asal und Burth, 2016, S. 61), dass Fehlvorstellungen „nicht als mentale Fehlbildung interpretiert werden [sollten], denn für den Lernenden haben sie eine innere Plausibilität. Es handelt sich um subjektive Konzepte, die der Alltagsbewältigung dienlich sind, wodurch nicht ausgeschlossen ist, dass es andere und bessere Konzepte geben kann.“ Entsprechend dieser Kritik fordern Katrin Asal und Hans-Peter Burth (2016, S. 61), dass die bestehenden Vorstellungen der Schüler/-innen „adäquat und effektiv für Prozesse fachlichen Lernens genutzt werden, indem lebensweltliche und fachliche Vorstellungen systematisch miteinander in Beziehung gesetzt werden“. Die folgenden zwei Modelle entsprechen dieser konstruktivistischen Perspektive. Während das Konzeptmodell von Wolfgang Sander (2013) einen engen Politikbegriff in den Blick nimmt, steht im Modell der Autorengruppe Fachdidaktik (Besand et al., 2011) ein weiter Politikbegriff im Mittelpunkt, der sich im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Perspektive inhaltlich nicht auf den politikwissenschaftlichen Begriffsrahmen beschränkt.

Das Modell der Autorengruppe Fachdidaktik ist mit den Basiskonzepten System, Akteure, Bedürfnisse, Grundorientierung, Macht sowie Wandel, denen insgesamt 43 Fachkonzepte zugeordnet sind, auf eine umfassende Gesellschaftsperspektive ausgelegt, die über Kernbegriffe aus der Politikwissenschaft hinausgeht. Sander (2013), der auch Mitglied der Autorengruppe Fachdidaktik ist, hat ein eigenes Modell vorgestellt, das die Basiskonzepte Macht, Recht, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit sowie Knappheit umfasst. Dieses Modell von Sander „versucht in einer abstrakten Form jene grundlegenden Perspektiven zu identifizieren, unter denen Wissen sich auf menschliches Zusammenleben bezieht, um politisches Wissen zu sein, und von denen zugleich angenommen werden kann, dass die Vorstellungen, die Menschen sich von diesen Perspektiven machen, ihre Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung alltäglicher Politik vorformen“ (Sander, 2013, S. 99). Basiskonzepte sind demnach inhaltlich individuell aufgeladen und können daher nicht vereinheitlichend beschrieben werden. Sie haben Sander zufolge den Zweck, komplexes Wissen über politische Zusammenhänge fachinhaltlich zu abstrahieren und der Politikdidaktik zugänglich zu machen, um dadurch „die Vorstellungen, die Lernen-

de mit diesen Basiskonzepten verbinden, zu erreichen, neuem Lernen zugänglich zu machen und die Schülerinnen und Schüler oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu anzuregen, in der Auseinandersetzung mit alternativen Vorstellungen sowie Wissen aus den Sozialwissenschaften ihre konzeptuellen Vorstellungen weiterzuentwickeln“ (Sander, 2013, S. 99f.).

Bei der Betrachtung der Konzeptmodelle von Weißeno et al., Sander und der Autorengruppe Fachdidaktik zeigt sich, dass alle drei Modelle in ihrer Konzeption nicht empirisch begründet, sondern theoriegestützt sind. Weißeno et al. (2010) argumentieren für ihr Modell als politikwissenschaftlich fundiertes Kategorienraster zur Vorgabe und Identifizierung von sachlich richtigen Konzeptvorstellungen. Die Modelle von Sander und der Autorengruppe sind als Hilfsstruktur für die Ermittlung und Bearbeitung individueller politikbezogener Konzeptvorstellungen ausgelegt und stellen in diesem Zusammenhang auch eine mögliche Ausgangslage für empirische Forschung dar, die Raum für die individuellen Vorstellungen der befragten Schüler/-innen bietet, aber mit den Basiskonzepten gleichzeitig und notwendigerweise wesentliche Themenfelder lebensweltbezogener Politikdidaktik definiert, an denen sich sowohl Unterrichtsplanung als auch empirische Forschung orientieren können. Das Modell von Sander mit einer Fokussierung auf Kernbegriffe des Politischen bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Vorstellungen der Schüler/-innen erweist sich dadurch als geeignetes inhaltliches Bindeglied zwischen Politikdidaktik und politischen Theorien. Mit diesem Modell können theoretische Erklärungsmodelle politischer Zusammenhänge für den Politikunterricht nutzbar gemacht werden.

3. Politische Theorien

Von der Antike zur Moderne wurden politische Begriffe im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen immer wieder inhaltlich angepasst und in neue Spannungsfelder gesetzt. Diskursbestimmende Begriffe wie Öffentlichkeit, Gemeinwohl oder Repräsentation wurden dadurch aktualisiert und mit Bedeutungen aufgeladen (Riescher, 2013, S. 7). Indem Begriffe Nohlen (2010, S. 72) zufolge „zur sprachlichen Erfassung von polit. Tatbeständen, Zusammenhängen, Prozessen und Strukturen [verhelfen]“, wird eine politikwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen politischen Wirklichkeit möglich. Durch die Bündelung verschiedener Merkmale, Sachinhalte und Zusammenhänge unter einem Begriff wird Erfahrung konkretisiert und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zugänglich. Politikwissenschaft setzt sich als Sozialwissenschaft beobachtend, beschreibend und analysierend mit gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen auseinander (Pelinka und Varwick, 2010, S. 13–15). Der Begriff Theorie wird aus dem griechischen *theorein* oder *theoria* abgeleitet und bedeutet direkt übersetzt *anschauen* oder *betrachten* beziehungsweise *Überlegung* oder *Erkenntnis* (Nohlen und Schult-

ze, 2010, S.1094). In der Politikwissenschaft wird zwischen drei Strömungen politischer Theorie unterschieden: politische Ideengeschichte, normative sowie empirisch-analytische Theorien.

Politische Ideengeschichte zeigt bestehende Wahrnehmungen, Themen, Fragestellungen und Analysen zum Begriffsfeld Politik im jeweiligen historischen Kontext auf. Dadurch bleiben politische Theorien als „das systematische und intersubjektive Beobachten, Verstehen, kritische Reflektieren und Erklären von Politik“ für den Fachdiskurs erhalten und werden auch für neue Fragen in geänderten zeitlichen Kontexten nutzbar gemacht (Schaal & Heidenreich, 2017, S.16f.). Normative politische Theorien sind, oft ausgehend von empirischen Erkenntnissen, „eine Menge allgemeiner, möglichst präzise formulierter, rational begründeter und logisch konsistenter, aufeinander bezogener Aussagen darüber, wie etwas sein sollte. Ein Sollen dient als Maßstab für die Artikulation von begründeter Kritik an der Wirklichkeit, als Ziel für emanzipatorische oder utopische Hoffnungen.“ (Schaal & Heidenreich, 2017, S.25) Empirisch-analytische Theorien wiederum haben als Grundlage für empirische Forschung nach Nohlen und Schultze (2010, S.1096) folgende Merkmale: „(1) Sie sind Systeme begründeter Aussagen (bzw. generalisierter Hypothesen) über bestimmte Tatsachen, Handlungen, ihre Beziehungen zu- und miteinander sowie über die diesen zugrundeliegenden Ursachen, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten. (2) Sie enthalten Angaben über die Voraussetzungen/Randbedingungen, unter denen die Aussagen gelten sollen. (3) Sie beanspruchen Erklärungscharakter und Prognosefähigkeit; d. h., [wissenschaftliche Theorien] müssen die Sachverhalte ihres jeweiligen Objektbereiches sowohl erklären können als auch Aussagen über Veränderungen gestatten und Hypothesen über neue, noch nicht bekannte Sachverhalte erlauben.“

Politische Theorien bieten eine Grundlage, um sich zu konkreten gesellschaftlich-politischen Zusammenhängen ein eigenes Urteil zu bilden sowie um mögliche Wege zu erschließen, der eigenen Urteilsbildung entsprechend politisch zu handeln. In diesem Beitrag werden politische Theorien untersucht, die für Basiskonzepte nach Sander (2013) Erklärungsmodelle oder Analysekatégorien anbieten und die Urteils- und Handlungsfähigkeit in einem politikdidaktischen Kontext dementsprechend unterstützen können. Da der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der Nutzbarmachung von politischer Theorie für die Politikdidaktik liegt, stützt sich die folgende Begriffseinordnung auf Sammelwerke zu politischer Theorie, nicht auf die Originaltexte. Aus demselben Grund wird der Fokus auf stärker rezipierte Theorien bzw. auf übergeordnete theoretische Konzepte gelegt, nicht auf die vollständige Darstellung des entsprechenden theoretischen Diskurses. Der Zusammenhang zwischen politischen Theorien, Konzeptorientierung und didaktischer Umsetzung wird folgend am Beispiel des Machtbegriffs dargestellt.

Macht ist ein zentraler Begriff für die Beschreibung von gesellschaftlichen Merkmalen und Prozessen. Eine gängige Kategorisierung bietet Hanna Pitkin, die den Machtbegriff in *power over* und *power to* unterteilt. *Power over* ist die tatsäch-

liche Machtausübung über andere. Diese Durchsetzung der eigenen Position gegenüber anderen benötigt eine soziale Beziehung. Power to wiederum beschreibt die Fähigkeit, etwas selbst zu tun oder zu erledigen, unabhängig von der Position anderer und ohne eine soziale Beziehung zu benötigen. Während Macht als power over für die Machtunterworfenen einschränkend wirkt, bezieht sich power to auf die Möglichkeiten eines Individuums oder einer Gruppe, eigenständig zu handeln. Ein im Kontext von Macht zusammenhängendes Begriffspaar bilden die Begriffe *agency* als handelnde Individuen oder kollektive Akteure und *structure* als Systembeziehungen. Diese beiden Begriffe können sowohl als Gegensätze als auch ergänzend zueinander interpretiert werden (Göhler, 2011, S. 224–228).

Für Max Weber ist Macht das Potential, die eigenen Interessen in einer sozialen Beziehung gegen Widerstände zu realisieren (Göhler, 2011, S. 237). Im Feminismus spielt Macht eine wichtige Rolle, um geschlechterbasierte Ungleichheit und Unterdrückung zu verbalisieren. Die ermöglichende Wirkung von Macht beschreibt dagegen Talcott Parsons, der Macht als Tauschmedium betrachtet, das zu wechselseitiger Abhängigkeit und dadurch zu effektivem gemeinsamem Handeln führt. Mit Niklas Luhmann wird kollektiver Machtgewinn durch den wechselseitigen Zusammenhang von Wahlverhalten und Regierungsleistung ermöglicht (Göhler, 2011, S. 228–231). Demokratie ist für Luhmann ein hochgradig komplexes und ausdifferenziertes System. Diese Ausdifferenzierung zeigt sich etwa durch die Unterscheidung der gesellschaftlichen Teilsysteme Politik und Recht oder durch die Etablierung von Opposition als systembestimmendes sowie regelmäßige Erneuerung garantierendes Element (Schaal & Heidenreich, 2017, S. 332f.).

Hannah Arendt wiederum schränkt Macht auf den Prozess des miteinander Redens und Handelns als Grundlage menschlicher Gemeinschaft ein. Demokratie wird durch die Auseinandersetzung über die Bedeutung der in einer Gemeinschaft bestehenden Objekte permanent hinterfragt und dadurch gleichzeitig in ihrem Ganzen bestätigt. Durch das gemeinsame Handeln wird ein gemeinsamer demokratischer Lebensraum erzeugt, in dem Macht zwischen den Akteuren fluktuieren kann. Daher muss Arendt zufolge in einer funktionierenden Demokratie durch entsprechende institutionelle Vorgaben gewährleistet werden, dass sich politische Macht von Parteien und Verbänden nicht zu sehr verfestigt (Schaal & Heidenreich, 2017, S. 223–225). Nach Pierre Bourdieu übernehmen Individuen in der etablierten Symbolordnung einen bestimmten Habitus und bestätigen mit der Wahrnehmung ihres eigenen symbolischen Kapitals auch ihren eigenen Platz in den bestehenden Machtstrukturen.

Auch Michel Foucault zufolge bilden sich Machtverhältnisse durch den gesellschaftlichen Diskurs, den das Individuum verinnerlicht (Göhler, 2011, S. 233). Die sich durch Argumentationsketten entwickelnde Deutungsmacht des Diskurses bestimmt nach Foucault die Denk- und Argumentationsmöglichkeiten, aus denen die Teilnehmer/-innen wählen können, ohne dass den Individuen die dadurch

vorgegebene und reproduzierte Ordnung bewusst wird. Das Denken ist demnach nicht frei. Argumentation muss auf bereits formuliertem aufbauen und allgemein akzeptierte Normen ansprechen, um anerkannt zu werden. Macht wird hauptsächlich dort wahrnehmbar, wo sie sich durch Institutionen manifestiert und entfaltet ihre größte Wirkung unbemerkt durch die Normierung der Selbstwahrnehmung, etwa durch Mode- beziehungsweise Fitnesstrends oder durch die arbeitsteilige Produktionsweise, die menschliche Arbeitskraft in einsetzbares Eigenkapital umwandelt (Schaal & Heidenreich, 2017, S. 305–308). Individualismus entsteht folglich durch den inneren Konflikt, den Macht in jedem Körper auslöst und der Widerstand gegen bestehende Strukturen anregen kann (Göhler, 2011, S. 233).

Foucaults Ansatz stützt sich auf drei analytischen Kategorien als unabhängig voneinander anwendbare Dimensionen: auf Archäologie als Analyse von historischen Zusammenhängen im Sinne einer Aneinanderreihung von eigenständigen und doch vielfältig verbundenen Ereignissen; auf Genealogie als dementsprechend vielfältige, netzförmige Begründungszusammenhänge sowie auf Kritik als Erfassen und Hinterfragen von in einem jeweils historischen Kontext allgemein als Wahrheit akzeptierten Wirkungszusammenhängen. Im Mittelpunkt seiner Analyse steht dabei der Mensch als Subjekt in Wechselwirkung mit den Kategorien Wissen und Macht. (Gürses, 2017, S. 164–170) Foucault selbst bezeichnet seine Erkenntnisse als „Werkzeugkasten“ zur gesellschaftskritischen Analyse bestehender Machtssysteme. Daher hat „das Dreieck Subjekt-Macht-Wissen, das als eine netzförmige Folie auf Diskurse, Praktiken und Institutionen zu legen ist, um an ihnen das Politische sichtbar machen und sie einer historisch (statt normativtheoretisch) verfahrenen Kritik unterziehen zu können“, großes Potenzial für individuelle Urteilsbildung im Rahmen des Politikunterrichts (Gürses, 2017, S. 171–172).

4. Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis

Ein zentrales Ziel von politikbezogenem Unterricht besteht Paul Ackermann et al. (2015, S. 21) zufolge darin, die Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge sowie wesentliche Aspekte des Politischen begreifbar zu machen. Für den dem Unterricht zugrundeliegenden Politikbegriff definieren sie folgende Bedingungen:

Der Politikbegriff sollte die Komplexität der politischen Wirklichkeit einfangen; seine Verwendung darf nicht dazu führen, dass wichtige Teile davon ausgeblendet werden. Er sollte sich gleichzeitig dazu eignen, die Komplexität der politischen Wirklichkeit zu strukturieren und zu systematisieren. Er sollte sich in ein Analyse- und Suchinstrument umformulieren lassen, mit dessen Hilfe das Politische sich so aufschließen lässt, dass das Strukturelle, das Typische und Prinzipielle von Politik deutlich wird. Er sollte praktikabel sein. Das heißt, mit seiner Hilfe sollte man Politikunterricht strukturieren und steuern können. (Ackermann et al., 2015, S. 21)

Prominente politikwissenschaftliche Erklärungsmodelle des Politikbegriffs, die von der politischen Bildung übernommen wurden, sind der dreiteilige Politikbegriff (polity, politics, policy) sowie das Modell des Politikzyklus, das den Kreislauf des politischen Prozesses von der Bewusstwerdung eines politischen Problems bis zur Umsetzung in Form von dessen Beendigung beziehungsweise Neuformulierung in insgesamt sechs Phasen beschreibt (Ackermann et al., 2015, S. 21–23). Beide Modelle entsprechen einem engen Politikbegriff, sie beschreiben „Politik im engeren Sinn“ (Detjen et al., 2004, S. 10). Auch politische Theorien mit einem breiten Fokus auf gesellschaftliche Fragestellungen finden bereits Eingang in die Politikdidaktik. Ein prominentes Beispiel ist der Schleier des Nichtwissens von John Rawls, der sich in seiner 1971 veröffentlichten Theorie der Gerechtigkeit mit Gerechtigkeit in einer (wirtschafts)liberalen Gesellschaft beschäftigt. Laut Rawls muss eine gerechte Gesellschaft auf Grund- und Freiheitsrechten basieren. Außerdem müssen soziale und wirtschaftliche Ungleichheit auf den maximalen Vorteil für alle ausgelegt sein. Weiters müsse garantiert werden, dass alle die gleichen Möglichkeiten haben, öffentliche Positionen und Ämter auszuüben. Um die Grundregeln dafür festlegen zu können, verwendet Rawls in einem Gedankenexperiment einen sogenannten Schleier des Nichtwissens (veil of ignorance), der es den Beteiligten ermöglicht, ohne das Wissen über ihre zukünftige Situation gemeinsam das fairste und dadurch beste Regelwerk für alle zu beschließen (Tiedemann, 2008, S. 131f.). Dieses Gedankenexperiment lässt sich mit erfundenen Personendarstellungen direkt in eine Unterrichtssituation übertragen, die das Aushandeln gemeinsamer Regeln für eine möglichst gerechte Gesellschaft zum Ziel hat. Je breiter Politik verstanden wird, desto vielfältiger können die Inhalte sein, die während der Unterrichtsszenen oder in der abschließenden Reflexion thematisiert werden.

Anders als bei Rawls Schleier des Nichtwissens bieten politische Theorien selten dermaßen klar erlebbare, inhaltlich und szenisch in sich geschlossene, direkt auf den Unterricht übertragbare Szenarien an. Obwohl politische Theorien großes analytisches Potenzial für die Politikdidaktik haben (Buchstein, 2016, S. 8), sind theoretisch fundierte Fragestellungen im Politikunterricht bisher eher eine Randerscheinung (Gloe & Oeftering, 2017, S. 9). Dieser Befund ist insofern beachtlich, als dass kritisches Hinterfragen politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge im Sinne der Förderung politischer Mündigkeit als ein zentraler Auftrag an die politische Bildung gilt. Insbesondere zur Analyse der Rolle des Subjekts, zur konstruktiven Kritik des bestehenden politischen Systems, zur Beschreibung von aktuellen gesellschaftlichen Schlüsselproblemen sowie zur Bestimmung von im Unterricht anwendbaren Analysekatoren kann politische Theorie eine ergiebige Quelle einer zeitgemäßen Politikdidaktik sein (Pohl, 2019, S. 186–187). Eine theoretisch-analytisch geschärfte Unterrichtsperspektive auf sich verändernde gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen fördert einen selbstreflexiv gestalteten Politikunterricht, der dem hohen Anspruch der Entwicklung politischer Mündigkeit gerecht wird.

Wesentliches Ziel von politischer Bildung ist die Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit. Urteilskompetenz lässt sich aber nur durch eigenes, inhaltlich zielgerichtetes Handeln entwickeln und stärken, weshalb zwischen politischem Urteilen und Handeln ein direkter Zusammenhang besteht. (Gloe & Oeftering 2017, S. 428–429). Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel wird durch differenzierte Urteilsbildung auf Grundlage des analytisch-theoretischen Konzepts von Foucault politikbezogenes Handeln als offene und diskursive Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Wünsche und Bedürfnisse angeregt. Dazu werden zentrale Aussagen von Foucaults Machtbegriff im Sinne des Verständnisses von politischer Bildung als Unterrichtsprinzip (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015) in ein bestehendes Unterrichtskonzept integriert. Ausgehend vom Thema konsumbezogene Wünsche und Bedürfnisse werden folgende für das Unterrichtsbeispiel abgewandelte Aussagen Foucaults thematisiert: 1) Denken wird durch bestehende Begriffe, Argumente und Deutungen vorgegeben und ist daher nicht frei (Deutungshoheit). 2) Macht wird vor allem durch unbemerkt übernommene Trends oder allgemein akzeptierte Verhaltensweisen ausgeübt (Normen). 3) Die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen fördert auch Widerstand gegen diese und ermöglichen dadurch die Ausbildung von Individualität (Individualismus).

Grundlage für dieses Unterrichtsbeispiel ist eine Planung mit dem Titel „Haben wollen‘ und vom ‚Brauchen‘“ (Turek, 2020, S. 5), die sich an die 3. und 4. Schulstufe der Primarstufe richtet und eine Unterrichtseinheit mit Fantasiereise, Kleingruppenarbeit und Diskussion umfasst. Es handelt sich dabei um eine Adaption der Unterrichtssequenz „Aufbruch in ein neues Land“ aus dem *Compasito* Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2009, S. 60–67). Didaktische Zielsetzungen sind die Benennung und Unterscheidung von Wünschen und Bedürfnissen sowie die Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen Bedürfnissen und Menschenrechten.

Zum Einstieg bilden ca. fünf Kinder Kleingruppen und zeichnen gemeinsam ein Schiff auf ein Blatt Papier (A3). Jedes Kind schreibt insgesamt acht Dinge auf jeweils einen Zettel (A6), die es gerne hätte, besonders mag oder unbedingt zum Leben braucht. Es folgt eine Fantasiereise mit dem Schiff auf einen anderen Kontinent, um dort ein neues Leben zu beginnen. Während der Überfahrt ereignen sich in insgesamt drei Runden ein Sturm, ein Tornado und ein Leck. In jeder Runde müssen die Kinder nun mehrere Gegenstände über Bord werfen, um das Schiff über Wasser zu halten. Die übrig gebliebenen Wunsch- und Bedürfniskarten werden auf das Schiff geklebt und den anderen Kleingruppen vorgestellt. Für die abschließende Reflexion werden folgende Fragen vorgeschlagen: Wie hat eure Gruppe entschieden, was abgeworfen werden soll? Welche Entscheidung war besonders schwierig? Wie werdet ihr in dem neuen Land überleben können? Werdet ihr das haben, was ihr braucht, um gut aufwachsen zu können? Brauchen alle Menschen das Gleiche und haben sie die gleichen Bedürfnisse? Was brauchen alle Kinder – unabhängig

davon, wo sie leben? Was braucht man nicht unbedingt, möchte man aber vielleicht? Worauf könnt ihr auch verzichten? (Turek, 2020, S. 5)

Dieses Unterrichtsbeispiel thematisiert Wünsche und Bedürfnisse in Zusammenhang mit Menschen- und Kinderrechten. Der analytische Machtbegriff von Foucault ermöglicht über die ursprüngliche Unterrichtsplanung hinaus eine Reflexion über den starken Zusammenhang von individuellen Wünschen und Bedürfnissen mit gesellschaftlichen Normvorstellungen. Auch die potenzielle Schwierigkeit, sich gegen einen Trend zu stellen, kann so thematisiert werden. Diese Zusammenhänge werden im folgenden Beispiel als Arbeitsblatt zum Thema Smartphone umgesetzt, da Smartphones als Teil der Lebensrealität der Schüler/-innen auch in den Kleingruppenarbeiten der Schiffsreise thematisiert werden können.

Im ersten Teil des Arbeitsblattes werden die Schüler/-innen aufgefordert, aus bis zu sechs der folgenden Aussagen auszuwählen, von denen sie annehmen, dass sie Mehrheitsmeinung und somit die Norm sind: Welche dieser Aussagen wird von den meisten deiner Mitschüler/-innen geteilt? Wähle bis zu sechs Antworten aus: 1) Das Smartphone ist ein wichtiges Kommunikationsmittel. 2) Die Nutzung des Smartphones kann gefährlich sein. 3) Mit dem Smartphone werden Erinnerungen festgehalten, zum Beispiel mit Fotos oder Videos. 4) Das Smartphone ist wichtig für das eigene Ansehen. 5) Das Smartphone ist wichtig zur Unterhaltung und zum Zeitvertreib. 6) Eigentlich ist das Smartphone Geldverschwendung. 7) Das Smartphone ist wichtig, um sich informieren und recherchieren zu können. 8) Das Smartphone erzeugt Druck, für andere leicht erreichbar zu sein. 9) Das Smartphone lenkt vom Lernen ab. 10) Mit der Nutzung des Smartphones kann man viel Zeit verschwenden. Grundlage für diese Aussagen ist eine Studie von Gregor Waller und Daniel Süß (2012) zum Handygebrauch von Jugendlichen in der Schweiz.

Im zweiten Teil des Arbeitsblattes ermöglichen Reflexionsfragen die Auseinandersetzung mit Foucaults Machtbegriff: 1) Warum sind die ausgewählten Aussagen Mehrheitsmeinung? 2) Unterscheiden sich die Aussagen der Mehrheit von deiner eigenen Einstellung? 3) Wie ist es für dich, wenn du eine andere Meinung als die Mehrheit hast? 4) Warum wird in Medien und Politik mehr über die Nachteile von Smartphones gesprochen als über die Vorteile? Nachfrage: Wer entscheidet, worüber gesprochen wird? Diese Reflexionsfragen können in einem ersten Schritt schriftlich bearbeitet werden. Abschließend sollte jedenfalls eine Diskussion im Plenum folgen, um sich mit den Prinzipien Deutungshoheit (Frage 4), Normen (Fragen 1 und 2) und Individualisierung (Frage 3) auseinanderzusetzen und durch den gemeinsamen Austausch eine reflektierte individuelle Urteilsbildung der Schüler/-innen zu ermöglichen. Gleichzeitig kann eine Abstimmung über die Fragen des ersten Teils des Arbeitsblattes Diskussionsgrundlage für die Reflexionsfragen des zweiten Teils sein. Um die Lehrperson bei der Leitung der Gruppendiskussion zu unterstützen, kann dem Arbeitsblatt außerdem ein kurzer Erklärungstext zu Foucaults Ansatz beigelegt werden. Sofern in der jeweiligen Klasse möglich, kann

dieser Text auch mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden, um das hinter diesen Aussagen stehende theoretische Konzept erfahrbar zu machen. Weitere Unterrichtsthemen im Sinne von Foucaults Machtbegriff wären etwa Körperideale (z. B. Gewichtsvorstellungen oder Tattoos), Modetrends (Luxusartikel etc.), die Wertschätzung von Arbeit (etwa die Wahrnehmung bestimmter Berufe oder der Wert unbezahlter Arbeit) sowie die gesellschaftlich etablierte Wahrnehmung von Erwerbsarbeit. In den für diesen Beitrag gesichteten Unterrichtsplanungen und Beispielen aus Schulbüchern zum Thema Konsum aus den Fachbereichen politische Bildung (Turek, 2020) und Geographie (Klappacher & Lieb, 2007; Strasser & Trawöger, 2017; Wohlschlägl et al., 2000; Wohlschlägl et al., 2001) werden Machtzusammenhänge nicht thematisiert.

5. Schlussfolgerungen

Die gemeinsame Betrachtung der Ziele, Funktionsweisen und Inhalte von Konzeptmodellen der politischen Bildung einerseits und von politischen Theorien andererseits bietet Möglichkeiten für die Weiterentwicklung des Politikunterrichts. Konstruktivistische Konzeptmodelle der politischen Bildung erweisen sich dabei als vielversprechendes Verbindungselement zwischen politischer Theorie und Unterrichtspraxis. Dadurch eröffnen sich für die Politikdidaktik Möglichkeiten, politikwissenschaftlich fundierte Begriffe, Merkmale und Prozesse des Politischen mit dem Anspruch, auf den individuellen Sichtweisen der Schüler/-innen aufzubauen, in Einklang zu bringen.

Zum Basiskonzept Macht bieten politische Theorien vielfältige Erklärungsperspektiven, die im Sinne einer im politikbezogenen Unterricht stets anzustrebenden umfassenden Darstellung der verschiedenen Sichtweisen auf das Thema eine fundierte individuelle Urteilsbildung unterstützen. Politikbezogene Urteilsfähigkeit wiederum macht durch die Erschließung gesellschaftlich-politischer Zusammenhänge oder durch die Artikulation von Kritik an bestehenden Systemen, Phänomenen und Prozessen politikbezogenes Handeln und dadurch nachhaltigen Erkenntnisgewinn möglich.

Die Herauslösung und didaktische Reduktion zentraler Aussagen politischer Theorien ermöglicht auch die Bearbeitung von Zusammenhängen, die im politikbezogenen Unterricht bisher kaum berücksichtigt wurden. Dieses Potenzial ist im Unterrichtsbeispiel zum Thema Konsum erkennbar. Hier hat sich die Kombination des Basiskonzepts Macht im Sinne des Konzeptmodells von Sander mit Aussagen Michel Foucaults als didaktisch zielführend erwiesen. Mit seinem analytischen Begriffsdreieck *Subjekt-Macht-Wissen* wird das ursprüngliche Unterrichtsbeispiel zu konsumbezogenen Wünschen und Bedürfnissen an das politikdidaktische Konzept Macht anschlussfähig. Gleichzeitig wird das bestehende Machtkonzept durch Foucaults Perspektive präzisiert und für eine vertiefende und individualisierte

Betrachtung durch die Schüler/-innen nutzbar gemacht. So wie hier am Beispiel Macht gezeigt, können potenziell auch andere Konzepte der politischen Bildung durch politische Theorie didaktisch zielgerichtet aufbereitet werden. Insofern verschafft politische Theorie der Politikdidaktik im Umgang mit permanenter gesellschaftlicher Veränderung analytische Flexibilität und fördert so ein reflektiertes, selbstreflexives Politikbewusstsein.

Eine noch zu entwickelnde politikdidaktische Metatheorie der politischen Bildung könnte durch die Verknüpfung von politiktheoretisch fundiertem Konzeptwissen mit Prinzipien didaktischen Handelns tatsächlich eine inhaltlich systematisierte und zugleich am jeweiligen Kenntnisstand der Schüler/-innen orientierte Auseinandersetzung mit sich wandelnden gesellschaftlichen Zusammenhängen im Politikunterricht ermöglichen.

Literatur

- Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P. & Weinbrenner, P. (2015). *Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Asal, K. & Burth, H.-P. (2016). *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie*. Opladen: Budrich UniPress.
- Besand, A., Grammes, T., Hedtke, R., Henkeborg, P., Lange, D., Petrik, A., Reinhardt, S. & Sander, W. (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Autorengruppe Fachdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Buchstein, H. (2016). *Typen moderner Demokratietheorien. Überblick und Sortierungsvorschlag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Grundsatzlerlass Politische Bildung*. Rundschreiben Nr. 12/2015. BMBF-33.466/0029-/1/6/2015, 22. Juni 2015: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html
- Detjen, J., Kuhn, H.W., Massing, P., Richter, D., Sander, W. & Weißeno, G. (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2009). *Compassito Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern*. Paderborn.
- Feyerer, J. (2020). Politische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Unsicherheit. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist* (S. 51–62). Wiesbaden: Springer VS.

- Gloe, M. & Oeftering, T. (2017). Politische Bildung meets Politische Theorie. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung meets Politische Theorie* (S. 9–30). Baden-Baden: Nomos.
- Göhler, G. (2011). Macht. In G. Göhler, M. Iser & I. Kerner (Hrsg.), *Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung* (S. 224–240). Wiesbaden: Springer VS.
- Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 47–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Gürses, H. (2017). Michel Foucault (1926–1984): Foucaults Werkzeugkisten und politische Bildung. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung meets Politische Theorie* (S. 161–176). Baden-Baden: Nomos.
- Juchler, I. (2018). Politische Konzepte und Narrationen in der politischen Bildung. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 185–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Klappacher, O. & Lieb, G. K. (2007). *GW kompetent 1. Geografie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe*. Linz: Veritas.
- Krammer, R. (Hrsg.) (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary*. Langfassung: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf
- Nohlen, D. (2010). Begriff. In D. Nohlen & R.-O. Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe* (S. 72–73). Band 1. München: C. H. Beck.
- Nohlen, D. & Schultze, R.-O. (2010). Theorie. In D. Nohlen & R.-O. Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe* (Bd. 2, S. 1094–1100). München: C.H. Beck.
- Pelinka, A. & Varwick, J. (2010). *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
- Pohl, K. (2019). Politische Bildung braucht Politische Theorie. In K. Marker, A. Schmitt & J. Sirsch (Hrsg.), *Demokratie und Entscheidung. Beiträge zur Analytischen Politischen Theorie* (S. 181–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Riescher, G. (2013). *Spannungsfelder der Politischen Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sauer, B. (2014). *Politische Theorie. Propädeutikum Politikwissenschaft*. <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/propaedpowi/propaedpowi-14.html>
- Schaal, G. & Heidenreich, F. (2017). *Einführung in die Politischen Theorien der Moderne*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Strasser, M. & Trawöger, L. (2017). *Neugierig auf ... Geographie 3*. Wien: Westermann.

- Tiedemann, M. (2008). Philosophieren über politische Werte – das Gerechte und das Fremde. In D. Richter & H. Geiss (Hrsg.), *Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule* (S. 125–136). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Turek, E. (2020). Märkte und Moneten. Wirtschaftsbildung für die Altersgruppe 8 bis 12. *Polis aktuell*, 4/2020.
- Waller, G. & Süss, D. (2012). *Handygebrauch der Schweizer Jugend. Zwischen engagierter Nutzung und Verhaltenssucht. Forschungsbericht April 2012*. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/ZHAW_Handygebrauch_Schweizer_Jugend_2012.pdf
- Weißeno G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G. (2012). Dimensionen der Politikkompetenz. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 156–177). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wohlschlägl, H., Hofmann-Schneller, M., Beran, A., Forster, F. & Graf, F. (2000). *Durchblick 2. Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Schulstufe*. Wien: Westermann.
- Wohlschlägl, H., Hofmann-Schneller, M., Beran, A., Forster, F. & Graf, F. (2001). *Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe*. Wien: Westermann.

Kurzbiografie

Dr. FEYERER, JAKOB, Hochschulprofessor, Institut für Elementar- und Primarstufenpädagogik/Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, politikbezogene Konzeptvorstellungen, sozialwissenschaftlicher Sachunterricht.



Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten!

Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungs Kooperationen für die Förderung politischen Handelns

Alexander Wohnig

alexander.wohnig@uni-siegen.de

EINGEREICHT 5 OKT 2020

ÜBERARBEITET 12 MAR 2021

ANGENOMMEN 7 APR 2021

Um gesellschaftlichen Herausforderungen politisch bildend zu begegnen, ist ein offenes, emanzipatorisches Verständnis politischer Bildung von Nöten, das sich von einem auf Prävention fixierten Verständnis abgrenzt. Politische Bildung gilt als Freiraum, in dem alle Menschen durch Bildung politisch handlungsfähig werden können. Um Menschen inklusiv zu politischer Partizipation zu befähigen, ist es notwendig, Erfahrungsräume für politische Partizipation zu eröffnen. Ziel ist die Praxis kollektiver Entscheidungen unter Dissensbedingungen und politisches Handeln erfahr- und reflektierbar zu machen. Schulische politische Bildung kann diese Räume nur in eingeschränktem Maße bereitstellen, weshalb Kooperationen mit Akteuren der außerschulischen politischen Bildung anzustreben sind. Die Ergebnisse der Beforschung eines Modellprojektes der politischen Bildung mithilfe eines qualitativen Settings in der Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung zeigen, dass politische Bildung, die reale politische Partizipation ermöglicht, zu empowernden politischen Erfahrungen führen kann. Politische Partizipation gilt dann als Ziel und als Bildungs- bzw. Erfahrungsraum im Sinne experimentellen Handelns, in dem Bildungsprozesse angestoßen werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Politische Bildung, politische Partizipation, außerschulische Bildung, Kritik, Empowerment, Selbstwirksamkeit

1. Einleitung – Gesellschaftlichen Herausforderungen mit Bildung oder Prävention begegnen?

Bei der Begegnung gesellschaftlicher Herausforderung wird Bildung allgemein eine große Bedeutung zugesprochen. Vor allem schulische Bildung wird hier adressiert. Sie soll helfen, soziale Ungleichheiten zu verringern, nachhaltige Lebensweisen (Bildung für nachhaltige Entwicklung), soziales Engagement und gesunde Ernährung zu fördern oder einem Abdriften in radikale oder terroristische Ideologien vorzubeugen. In Frage steht dabei, inwiefern die Institution Schule diesen Aufgaben gerecht werden kann, oder ob sie durch die verschiedenen Aufgaben nicht

überfordert wird (El-Mafaalani, 2020; Kaube, 2019). Insgesamt zeigt sich dabei, dass Bildung ein präventiver Charakter zugeschrieben wird, der problematisch ist (Schmitt, 2019; BMB, 2019). So verschiebt sich auch der Diskurs im Feld der politischen Bildung (Widmaier, 2020). Diese hat jedoch nicht Prävention (siehe zur Kritik am Präventionsgedanken aus soziologischer Sicht etwa Bröckling, 2017), sondern vor allem die Befähigung von Menschen zu politischer Urteilsbildung und politischer Partizipation zur Aufgabe. Während ersteres Ziel in der Schule prominent fokussiert wird, gerät politische Partizipation vor allem als kognitiver Prozess und nicht als reales Handeln in den Blick. Um gesellschaftlichen Herausforderungen kritisch, d. h. politisch bildend zu begegnen, ist jedoch – dies ist die erste These dieses Beitrages (Kapitel 2) – ein offensives, emanzipatorisches Verständnis politischer Bildung von Nöten, das sich von einem affirmativen Verständnis abgrenzt, das Prävention und die Konservierung der bestehenden Verhältnisse in den Mittelpunkt rückt. Diesem offensiven und emanzipatorischen Verständnis politischer Bildung liegt die Überzeugung zu Grunde, dass Menschen durch Bildung politisch handlungsfähig werden können. Um Menschen jedoch inklusiv zu politischer Partizipation zu befähigen, ist es notwendig – so die zweite diesem Beitrag zu Grunde liegende These (Kapitel 3) – , Erfahrungsräume für politische Partizipation zu eröffnen. Ziel ist es dann, die Praxis kollektiver Entscheidungen unter Dissensbedingungen und die Strittigkeit des Politischen erfahrbar zu machen, die kennzeichnend für Politik und Ausgangsbedingung für die Fähigkeit zur Intervention sind (Reichenbach, 2013, S. 99). Schulische politische Bildung alleine kann diese Räume schon aufgrund der ihr zu Grunde liegenden *Raumlogik* nur in eingeschränktem Maße bereitstellen, weshalb – die dritte These (Kapitel 4) – Kooperationen mit Akteuren der außerschulischen politischen Bildung zur Erreichung des Ziels anzustreben sind, da diese zum einen die Ermöglichung realen politischen Handelns in ihrem Professionsverständnis stärker verankert haben, zum anderen selbst auch *Räume* des realen politischen Handelns sind (Schröder, 2014, S. 254).

Der Beitrag fokussiert damit die Frage, wie politisches Empowerment im Sinne des Schaffens von Möglichkeiten, im öffentlichen Raum zu erscheinen und politisch zu partizipieren, als zentrale Aufgabe politischer Bildung ermöglicht werden kann, um mit gesellschaftlichen Herausforderungen umzugehen. Konkret wird untersucht, welche Potentiale aus einem emanzipatorischen (statt affirmativ-präventiven) Verständnis politischer Bildung, aus dem Ziel, Erfahrungsräume für politische Partizipation zu schaffen, und aus der Fokussierung des Raums der außerschulischen politischen Bildung für politisches Empowerment entstehen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse einer, im Rahmen von Kooperationsprojekten von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern zur Ermöglichung politischer Partizipation durchgeführten, qualitativen Studie geben Aufschluss über die Möglichkeiten, die für politische Bildung bestehen, um gesellschaftliche Herausforderungen mit politischer Partizipation ermöglichenden Bildungssettings zu thematisieren.

2. Zeitdiagnose: Politische Bildung unter Legitimationsdruck in Zeiten gesellschaftspolitischer Veränderungen

Politische Bildung¹ gerät immer mehr unter Druck. Vor dem Hintergrund sich verstärkender gesellschaftlicher Polarisierungen im Zuge eines „Aufstiegs des Rechtspopulismus“ oder aber auch einer vermeintlichen Gefahr vor „Extremismen“² werden neue Aufgaben an die Profession der Politischen Bildung³ herangetragen, die das Feld verändern (Widmaier, 2018a). So soll mithilfe politischer Bildung „Demokratieförderung“ betrieben werden und junge Menschen sollen präventiv gegen die Gefahren des „Extremismus“ (Extremismusprävention) – Rechts- und Linksextremismus, religiös begründeter Extremismus – geschützt werden. Dafür hat die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland seit mehreren Jahren umfangreiche Förderprogramme aufgelegt, in denen politische Bildung ihren Platz findet: die Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung (Die Bundesregierung, 2016) sowie das Nationale Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus (Die Bundesregierung, 2017). Gleichzeitig mit der Betonung, politische Bildung müsse einen Beitrag zur Prävention von ungewünschten Urteilen, Positionen und Handlungen leisten, werden neue Begrifflichkeiten für schulische und außerschulische politische Bildung eingeführt: Demokratiebildung, Demokratieerziehung, Demokratie-Lernen, Demokratiepädagogik (Widmaier, 2018b). Dabei ist nicht deutlich, was diese Begrifflichkeiten, aus einer pädagogischen und fachdidaktischen Perspektive heraus betrachtet, bedeuten. In Verbindung mit dem Präventionsgedanken stehen sie jedoch auf der pädagogischen und didaktischen Zielperspektive für ein Einüben ‚richtiger‘ demokratischer Verhaltensformen, wie dies Roland Reichenbach als primäre Erscheinungsform einer „demokratischen Erziehung“ formuliert hat (s. Tab. 1). Er hält treffend fest: „Es zeigt sich am internationalen Diskurs über demokratische Kompetenzen [...] und der sogenannten ‚Demokratiepädagogik‘ [...], wie wenig hier im Grunde noch klar wird, was man sich pädagogisch unter ‚Demokratie‘ vorstellt ... offenbar: Moral“ (Reichenbach, 2013, S. 100–101).

1 In diesem Aufsatz wird auf ein integratives Verständnis politischer Bildung zurückgegriffen, das diese als sozialwissenschaftliche Bildung definiert. Da die Profession jedoch unter „Politische Bildung“ und „Politikdidaktik“ zusammengefasst wird, kann es zu Vermischungen der Begriffe politische Bildung und sozialwissenschaftliche Bildung kommen. Gemeint ist damit in jedem Fall der Rückgriff auf ein integratives Verständnis, in dem politische, soziale/gesellschaftliche und ökonomische Aspekte eingehen.

2 Zur Problematik des Extremismuskonzeptes für die politische Bildung und seine Wirkung siehe Rhein, 2019; Bürgin & Eis, 2019.

3 Die Profession der Politischen Bildung wird im Folgenden groß, die Praxis der politischen Bildung klein geschrieben.

Rationalitätsform	Moral	Politik / das Politische
Pädagogischer Ausdruck	Demokratische Erziehung	Politische Bildung
Primäre Erscheinungsform	Richtiges demokratisches Verhalten	Urteilen, Handeln
Grundlegendes Ziel	Ermöglichung notwendiger Grundkonsense des Zusammenlebens	– Kollektive Entscheidungspraxis unter Dissensbedingungen – Fähigkeit zur Intervention

„[D]ie demokratische Gesellschaft hängt [...] weniger von [Konsenskompetenzen] ab als von der Dissonanztauglichkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger“ (Reichenbach, 2013, S. 102).

TAB. 1. Die (analytische) Differenz zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung (nach Reichenbach, 2013, S. 99)

Die Verwendung des pädagogischen Ausdrucks „Demokratiebildung“ (Kenner & Lange, 2018) kann als Zeichen einer ((un)bewussten?) Vermischung der Grenzen zwischen den zwei von Reichenbach beschriebenen Erscheinungsformen gedeutet werden. Die Unterteilung in die, in Tabelle 1 dargestellten, zwei pädagogischen Ausdrücke und Rationalitätsformen, erlaubt eine schemahafte Einteilung von Konzepten und Praxisansätzen und ist insofern hilfreich, um zu unterscheiden, was angestrebt wird: moralische Erziehung zu einem ‚richtigen‘ Verhalten und/oder politische Bildung, um in der gegebenen Konflikthaftigkeit der Gesellschaft fähig zu werden, politisch zu entscheiden und politisch zu partizipieren.⁴

Die mit der förderpolitischen und diskursiven Entwicklung hin zu ‚Prävention‘ und ‚Moral‘ einhergehende und an politische Bildung gerichtete Aufgabenzuschreibung belegt politische Bildung mit Funktionen einer „Feuerwehr“ (Hafeneger, 2019). Diese soll strukturelle gesellschaftliche Probleme und Konflikte präventiv behandeln. Für die Profession ist das hoch problematisch: Zum einen liegt den Anrufungen politischer Bildung eine affirmative und defensive Argumentation zu Grunde, die den Status quo erhalten und schützen will: „Prävention will nichts schaffen, sie will verhindern. [...] Sie ist konservativ“ und geprägt von „Negativismus“ (Bröckling, 2017, S. 77–78) und daher zu bezeichnen als „Antiprogramm“ (Hafeneger, 2019, S. 59). Dabei wird der emanzipatorische Charakter politischer Bildung, in dem diese als Freiraum für Neues, für experimentelles Handeln und demokratisches Experiment begriffen wird (Hafeneger, 2005; 2010), ausgeblendet. Subjektorientierte politische Bildung, die die Teilnehmenden und ihre Lebenswelten, Themen, Zugänge, (Vor)Urteile usw. ernst nimmt (Scherr, 2014), wird so schon auf einer konzeptionellen Ebene verunmöglicht. Diese Analyse leitet zum zweiten problematischen Aspekt über: Die Zielgruppe politischer Bildung wird im Präventionsgedanken kollektiv mit einem Defizit belegt und unter Verdacht gestellt, als potentielle Gefährder/-innen den Erhalt des bestehenden Zustands zu bedrohen (Gill & Achour, 2019). Politische Bildung, die mit Bildungsangeboten an die Stärken der Teilnehmenden anknüpfen möchte, muss sich jedoch auf ein positives und

⁴ Es handelt sich hier um eine sehr schemenhafte und verkürzte Darstellung. In Realität stehen die Bereiche in einem sehr viel stärker dialektischen Verhältnis zueinander, als hier abgebildet werden kann.

wertschätzendes Jugendbild beziehen. Das in Kapitel 4 vorgestellte Modellprojekt stellt sich somit in die emanzipatorische Tradition (Freiraum schaffen, experimentelles Handeln, Subjektorientierung und Lebensweltbezug). Die beschriebene Anrufung der Prävention gilt dagegen als Negativum des Modellprojektes und beschreibt einen tendenziell affirmativen Zugang zu politischer Bildung.

3. Zu den Aufgaben politischer Bildung: inklusive politische Handlungsfähigkeit

Ausgehend von der in Kapitel 2 kritisch betrachteten Tendenz in aktuellen Diskursen um politische Bildung ist zu konstatieren, dass politische Bildung selbst einen affirmativen oder einen kritischen Standpunkt einnehmen kann. Beide Standpunkte sind jedoch nicht klar voneinander zu trennen, sodass der eine immer auch in dem anderen vermittelt ist. Ersteres ist der Fall, wenn sie die vorfindbaren Verhältnisse als gegeben ansieht und es sich zum Ziel setzt, Menschen zu befähigen, sich in diesen zurechtzufinden und diese mithilfe von Wissen zu verstehen. Das Ziel ist dabei, dass sich die bestehenden Verhältnisse konservieren, nicht dass sie sich verändern.

Zweiteres – der kritische Standpunkt – wäre der Fall, wenn sie sich selbst als Teil einer Theorie und Praxis der Demokratisierung und Emanzipation versteht, die vorfindbaren Verhältnisse als kritisierbar analysiert und hinsichtlich einem Mehr an Demokratie verändern möchte (Schmiederer, 1971, S.32–44). Gesellschaftlichen Herausforderungen würde in einer solchen Sichtweise nicht begegnet, indem Konzepte der Prävention zur Verhinderung von ‚falschen‘ Einstellungen und Verhalten gefördert werden. Vielmehr kommt schulischer und außerschulischer politischer Bildung die Aufgabe zu, gesellschaftliche Herausforderungen zu thematisieren, den Bildungssubjekten Gelegenheiten zur Aneignung sozialwissenschaftlichen Wissens, zum Erkennen der eigenen Interessen und des eigenen Standpunktes, zur sozialwissenschaftlichen Urteilsbildung und zu politischer Partizipation zu schaffen (Gagel, 2000).

Besonders in der Tradition der außerschulischen politischen Bildung werden „Autonomie“, „Aufklärung“, „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ als normative Leitideen und Ziele politischer Bildung definiert. Damit einher geht ein positiver und ermöglichender (nicht defizitorientierter und verhindernder) Blick auf die Zielgruppe politischer Bildung. Politische Bildung wird hier verstanden als das Schaffen eines Freiraumes zur Begegnung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und dem Politischen sowie zum politischen Handeln (Ciupke, 2010), also als Ermöglichung und nicht Verhinderung.

In Anlehnung an die tabellarische Übersicht von Reichenbach und mit Bezug auf ein konfliktorientiertes Verständnis von Demokratie *und* politischer Bildung ließe sich betonen, dass im Mittelpunkt derselben Politik und das Politische steht,

d. h. die untilgbare Konflikthaftigkeit von pluralen Gesellschaften (Mouffe, 2007; für die politische Bildung in Anlehnung an Mouffe siehe Wohnig, 2017). Demokratische Gesellschaften und Verfahrensweisen helfen, die Konflikte auszudrücken, „die sich zwischen Selbst- und Weltinterpretationen der Menschen ergeben“ (Reichenbach, 2013, S. 101–102). Das Ziel einer solchen politischen Bildung, die ein positives Konfliktverständnis vertritt⁵, ist es, das Bewusstsein für die Wichtigkeit kollektiver Entscheidungspraxis unter den Bedingungen des Dissens zu ermöglichen und Fähigkeiten zur Intervention in die Dissensbedingungen, die Konflikte, zu vermitteln. Politisches Denken und Handeln zu fördern heißt dann zunächst einmal Gelegenheiten für sozialwissenschaftliche Bildung zu schaffen, indem „Erkenntnisprobleme [...], die uns von der Umwelt gestellt werden“ aufgegriffen werden. „Sozialwissenschaftliches Wissen dient dem einzelnen [sic!] zur kognitiven Orientierung in seiner Umwelt“ (Gagel, 2000, S. 19–20). Die Aufgaben politischer Bildung sind von Hanno Drechsler, Wolfgang Hilligen und Franz Neumann treffend zusammengefasst worden:

Politische Bildung hat die Aufgabe, die Menschen zu befähigen, dass sie ihren gesellschaftlichen Standort und ihre Interessen erkennen und über politische Probleme urteilen und handeln können. Dazu ist es erforderlich, die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Prozesse und Strukturen zu durchschauen, den Zusammenhang zwischen Interessen und Politik und die Ursache und Funktion von Ideologie aufzudecken. Ziel Politischer Bildung ist: kritisches Bewusstsein, selbstständiges Urteil und politisches Engagement. Voraussetzung für demokratisches Engagement ist, dass dem Bürger die Zusammenhänge zwischen individuellem Schicksal und gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen bewusst werden. Politisches Bewusstsein bildet sich im Erkennen der eigenen Interessen und im Erfahren der gesellschaftlichen Konflikte und der Herrschaftsverhältnisse. Der politisch bewusste und aufgeklärte Mensch soll nicht erleidendes Objekt der Politik sein, sondern als Subjekt in die Politik eingreifen. (Drechsler/Hilligen/Neumann, 1995, S. VII, zit. n. Gagel, 2000, S. 27)

Politisches Denken und Handeln vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Herausforderungen in einer Demokratie zu fördern, heißt demnach erstens, die gesellschaftlichen Verhältnisse zunächst zu analysieren und zu verstehen, sodass der eigene Standpunkt und die Eingebundenheit in die Verhältnisse erkennbar werden. Zweitens muss die Fähigkeit entwickelt werden, sich ein Urteil zu einem politischen Problem oder Konflikt unter Dissensbedingungen in Auseinandersetzung mit Anderen bilden zu können und drittens politisch zu handeln, um Ein-

⁵ Dies ist bspw. bei Hermann Giesecke (1972) der Fall, der betont, dass gesellschaftliche Konflikte zum einen notwendigerweise in pluralen Demokratien vorhanden sind und dass diese andererseits auch einen Motor des gesellschaftlichen Fortschritts darstellen.

fluss auf das Problem oder den Konflikt zu nehmen. Das Ziel politischer Bildung, politische Partizipation bei jungen Menschen anzuregen, damit sie als eingreifende Subjekte Politik gestalten und in das konflikthafte Politische intervenieren können, wird in der außerschulischen politischen Bildung auch als Teil der eigenen Professionalität verstanden (Becker, 2019), während sich die schulische politische Bildung zumeist auf das Vermitteln einer Bereitschaft zu späterem politischem Handeln beschränkt (etwa bei Breit, 2012 oder Scherb, 2012). Außerschulische politische Bildung sieht sich in ihrem Professionsverständnis als

proaktives, demokratisches und emanzipatorisches Lernfeld, das [...] von Aufklärung, Mündigkeit und (Selbst-)Reflexion, von Kritik und Engagement geleitet ist und das dazu befähigen will, sich kritisch und gestaltend in die Gesellschaft und deren demokratischer Weiterentwicklung einzubringen (Hafenecker, 2019, S. 58–59).

Daher bieten sich vor allem Kooperationen von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern an, um Freiräume für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und politischem Handeln in diesen Herausforderungen zu schaffen (Transferstelle politische Bildung, 2017). In Kooperationen können, so die These, die im Folgenden verdeutlicht werden soll, die in diesem Beitrag beschriebenen zentralen emanzipatorischen Konzepte und Begriffe (Kapitel 2 und 3) mit Leben gefüllt werden.

4. Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Bildung: Orte für empowernde politische Bildung

Das Ziel politischer Bildung, zu politischer Partizipation zu befähigen, wird, wie bereits angedeutet, in der schulischen Profession wenig fokussiert (siehe dazu Widmaier & Nonnenmacher, 2011). Dies ist u. a. deshalb problematisch, weil dadurch bestehende Ungleichheiten in der Wahrnehmung von Partizipationsrechten reproduziert werden: Diejenigen, die von verschiedenen Ungleichheiten betroffen sind, werden aus dem politischen Raum ausgegrenzt und grenzen sich aufgrund der Übernahme der Fremdzuschreibung, sie seien nicht fähig und/oder berechtigt politisch zu erscheinen, selbst aus (Bourdieu, 1982, S. 639–640; Kohl & Calmbach, 2012). Hinzu tritt die Tatsache, dass diejenigen, die von Ungleichheiten betroffen sind, weniger politische Bildung erfahren (Achour & Wagner, 2019). Der Zugang zu politischer Bildung und die Wahrnehmung politischer Partizipationsrechte sind ungleich verteilt, d. h. ex- statt inklusiv. Diese Diagnose verweist auf die Theorie, dass es einer Form politischer Grundbildung bedarf, um in pluralen Demokratien unter Dissensbedingungen politisch partizipieren und teilhaben zu können (Menke & Riekman, 2017). Inklusive politische Bildung (Hölzel & Jahr, 2019) bezieht sich auf ein subjekt- sowie konfliktorientiertes Verständnis

politischer Bildung, von dem ausgehend empowernde politische Bildungsansätze entwickelt werden können, die Gelegenheiten für das politische Erscheinen und Sprechen, für politische Partizipation in Kontexten gesellschaftlicher Probleme und Konflikte schaffen.

Ein Modellprojekt: Didaktisches Konzept

Um Gelegenheiten zur Einlösung des sowohl aus politisch-theoretischer als auch aus menschenrechtlicher Sicht begründbaren eigenständigen Rechts auf politische Partizipation (Reitz, 2015, S. 7) zu schaffen, wurde zwischen 2016 und 2019 ein Modellprojekt unter dem Titel „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ durchgeführt, in dem Schulen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern kooperierten.⁶ Zur Beschäftigung mit einem gesellschaftlichen, politischen und/oder ökonomischen Problem oder Konflikt sowie zur Planung und Reflexion politischer Partizipation fanden in der Regel zwei zweitägige außerschulische Bildungsseminare in Jugendbildungsstätten statt. Das dem Modellprojekt zugrunde liegende didaktische Konzept knüpft an ein subjektorientiertes Verständnis von Bildung und Lernen an. Dieses besagt, dass die Bildungssubjekte Gründe haben müssen, um eine Bildungs- oder Lernanforderung auch als für ihren Weltaufschluss und ihre Weltverfügung erweiternd anzusehen (Holzkamp, 1995). Studien zeigen, dass dies bei von verschiedenen Ungleichheiten betroffenen Jugendlichen besonders der Fall ist, wenn lebensweltliche Themen und Konflikte behandelt werden (Calmbach et al., 2016), die zudem die Teilnehmenden in ihrem Sozialraum tangieren. Subjektorientierte politische Bildung kann daher an für Teilnehmende lebensweltliche aktuelle politische Konflikte anknüpfen. Sie bezieht sich auf den oben dargestellten positiven Konfliktbegriff und begreift Konflikte als konstitutiv für plurale Demokratien. In den Konflikten öffnet sich zudem konkret und aktuell der Möglichkeitsraum für Mitbestimmung (Giesecke, 1972, S. 139–144) im Sinne politischer Partizipation. Dies bedeutet in der Praxis: Die Teilnehmenden formulieren sie betreffende Probleme und Konflikte, die bspw. mithilfe sozialräumlicher Methoden vor Ort erkundet werden können, sodass z. B. fehlende Freizeitmöglichkeiten in der Kommune in den Blick geraten (Deinet, 2009). Hier haben die Teilnehmenden ein direktes Interesse an Einflussnahme (mehr Freizeitmöglichkeiten), jedoch müssen zunächst die politische Sachlage und der politische Konflikt, der hinter der Beobachtung steckt (Sollte die Kommune mehr finanzielle Mittel (oder Räume, Orte usw.) für Angebote für Jugendliche bereitstellen?), analysiert werden. Dies ist notwendig, damit die politische Partizipation sich zum einen auf Argumente beziehen kann und die Sachlage vor Ort sowie die

⁶ Das Projekt wurde hauptverantwortlich im Haus am Maiberg, einer außerschulischen politischen Bildungseinrichtung der Diözese Mainz, koordiniert. Zur Durchführung wurde ein Netzwerk aus sechs Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung und ca. 20 Schulen unterschiedlicher Schulformen (Haupt-, Real-, Gesamt-, Berufsschulen, Gymnasien) aus Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gebildet.

strukturellen politischen Bedingungen bekannt sind. Zum anderen ist politisches Wissen nötig, damit Ansprechpartner/-innen, mögliche Verbündete usw. eruiert werden können, vor denen auch politisch argumentiert werden kann.

Ebenso ist es möglich, eine offenere politische Konfliktfrage zu formulieren, bspw. wenn der Anschluss an ein schulisches Curriculum gewährleistet werden muss. In diesem Fall kann es sein, dass das Interesse an einer Artikulation oder Durchsetzung der eigenen Interessen nicht der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses ist, sondern ein subjektives Interesse am Gegenstand besteht, die eigene Position sich jedoch erst in der Analyse herausbildet. Auf diese Konfliktfrage muss sich ebenso zunächst eine politische Analyse und die anschließende Urteilsbildung beziehen (bspw. für das Curriculumsthema „Kommunalpolitik“: Soll in Linz eine weiträumige Umgehungsstraße gebaut werden?). Dem politischen Konflikt liegen wiederum politische Kategorien, die als politische Fragen formuliert werden können, zu Grunde, mit deren Hilfe der Konflikt analysiert werden kann (nach Giesecke, 1972, S. 161–172):

- Konflikt: Worin besteht der Kern des Konfliktes? Worum geht es?
- Macht: Wer hat die Macht zu entscheiden?
- Interesse: Welche Interessen liegen in dem Konflikt vor? Welche Interessen artikulieren Anwohner/-innen, Bürgerinitiativen, Verbände, Parteien usw.
- Recht: Wie ist die rechtliche Lage (bezüglich eines Baus einer Umgehungsstraße)?
- Mitbestimmung: Welche Möglichkeiten der Mitbestimmung und der Einflussnahme gibt es?
- Ideologie: Mit welchen Argumenten wird eine Position (der Bau der Umgehungsstraße) begründet/abgelehnt? Welche Ideologie steckt dahinter?

In den Seminaren analysieren die Teilnehmenden den gewählten Konflikt. Im Anschluss an die Analyse kann eine (erneute) politische Urteilsbildung stattfinden und die Fragen bearbeitet werden, welches politische Ziel verfolgt wird und mit welcher Partizipationsform die eigenen Interessen in den Diskurs eingebracht werden können, d. h. wie Einfluss genommen werden kann (Nonnenmacher, 1996). Die Teilnehmenden lernen konventionelle und unkonventionelle politische Partizipationsformen kennen. Sie analysieren, inwiefern diese erstens mit Blick auf das eigene Ziel erfolgversprechend sind und zweitens, ob die Durchführung dieser Handlungsformen auch für sie konkret vorstellbar sind. Anschließend können die Teilnehmenden eine politische Aktion planen. Dafür werden Gespräche mit Akteurinnen/Akteuren aus dem jeweiligen Konfliktfeld geführt, Bündnisse geschlossen, organisatorische Fragen geklärt. Die Durchführung der Aktionen finden autonom statt (bspw. Infostand in der Innenstadt, Verfassen und Versenden von Briefen an Entscheidungsträger/-innen usw.). Zentral für politische Bildung ist die Phase der Reflexion, auf die in der Darstellung der Forschungsergebnisse näher eingegangen wird.

Qualitative Forschung im Modellprojekt

Die Kooperationen von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungseinrichtungen konnten mithilfe eines qualitativen Settings beforscht werden. Dieses besteht vor allem in halbstrukturierten problemzentrierten Interviews mit Teilnehmenden der außerschulischen Bildungsseminare (ca. 90 Interviews mit Schülerinnen/Schülern im Alter von 11 und 21 Jahren der Schulformen Berufsvorbereitung, Haupt- und Realschule, Gymnasium, Berufsschule) und mit begleitenden Lehrpersonen (ca. 20 Interviews) sowie ca. 300 Stunden teilnehmender Beobachtung der außerschulischen Seminare. Die teilnehmende Beobachtung, die durch den Forscher durchgeführt wurde, wurde mithilfe eines Tonbandes aufgezeichnet, Schlüsselszenen wurden unter Einbeziehung des Forschungstagebuches transkribiert. Diese sowie die Transkripte der Interviews wurden mit Methoden in der Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2007) sequenzanalytisch analysiert, die Interviews mit Methoden der rekonstruktiven qualitativen Interviewanalyse (Kruse, 2014).

Zentrale empirische Ergebnisse aus der Beforschung des Modellprojektes

In der qualitativen Beforschung des Modellprojektes zeigt sich, dass das didaktische Setting, politisches Handeln als Bildungsgelegenheit zu begreifen, empowernde Erfahrungen ermöglicht. Teilnehmende bekommen oftmals biographisch erste Gelegenheiten, sich politisch zu artikulieren und in der Öffentlichkeit zu erscheinen. Gerade für Teilnehmende, die von verschiedenen Ungleichheiten betroffen sind, aus dem politischen Diskurs ausgegrenzt werden und sich selbst ausgrenzen, sind diese Erfahrungen wertvoll. Sie können sich als berechtigt und fähig begreifen, das Recht auf politische Partizipation wahrzunehmen. Diese empowernden Erfahrungen sind beobachtbar unabhängig vom ‚objektiven‘ Erfolg des politischen Handelns. Es ist nicht ausschlaggebend, dass durch das Handeln die in der Planung der politischen Partizipation definierten Ziele erreicht werden, sondern ausschlaggebend für die Beurteilung durch die Teilnehmenden ist es, überhaupt erst sichtbar und gehört zu werden. So berichtet ein Schüler: „Ich bin so stolz und natürlich freut man sich auch, wenn man was geschafft hatte“. Dies erstaunt zunächst, da die Gruppe, zu der der Schüler gehörte, mit ihrem Projekt, Mülleimer in einer Kommune aufzustellen und mit den Logos der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen zu besprühen, an dem Widerstand der kommunalen Entscheidungsträger/-innen ‚gescheitert‘ ist, mit denen die Schüler⁷ Gespräche führten. Allerdings zeigt sich, dass allein das Zustandekommen der Gespräche als utopisch beschrieben wird und das ‚Scheitern‘ damit in den Hintergrund rückt: „Das war so, so plötzlich so, ähm, undenkbar eigentlich“. Die Tatsache, dass ein Gespräch mit Entscheidungsträgerinnen und -trägern, die als „Angela Merkel der Stadt“ beschrieben werden, auf Initiative der Schüler zu Stande kam, gilt als zen-

⁷ Die Gruppe bestand ausschließlich aus männlichen Schülern einer Berufsvorbereitungsklasse.

traler Erfolg und als Zeichen des Respekts: „Die haben uns respektiert so, dass sie überhaupt allein schon, dass die Idee zu kam und den eingeladen zu haben“ (ausführlich und mit empirischer Veranschaulichung in Wohnig, 2020a)⁸.

Aus Sicht der Politikdidaktik bedeutet dies: Politische Partizipation ist ein Ziel der politischen Bildung, jedoch auch ein Weg, um das Ziel zu erreichen. Politisches Handeln kann, politikdidaktisch begleitet, als Bildungsraum und -gelegenheit aufgefasst werden. Diese Erkenntnisse können an die Bildungsphilosophie John Deweys (1949/1915) angebunden werden, in der Handeln, Erfahrung und Bildung in dem Konzept der „denkenden Erfahrung“ eng miteinander verbunden sind.

Die Analyse des Materials zeigt zudem, dass politische Handlungsbestrebungen zu Enttäuschungen führen können, diese aber als erfahrungsbezogener Reflexionsanlass zu deuten sind, in dem alternative Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und umgesetzt werden können. Politische Partizipation erzeugt, so beschreibt es bspw. Albert Hirschmann, einen Dualismus von politischem Engagement zwischen lustvoller Angelegenheit aktiver Teilnahme und Enttäuschung. Es lässt sich ein zyklischer Wechsel von Enttäuschungen und positiven Emotionen erleben (Hirschmann, 1988, S. 98). Die enge pädagogische Begleitung macht eine Reflexion solcher Erfahrungen möglich – sie schafft keinen vollkommen geschützten Raum, aber einen Raum, in dem Erfahrungen aufgearbeitet und als Bildungs- und Lernanlass positiv bearbeitet werden können. Dies bedeutet, dass Erfahrungen des Misserfolgs, der Ablehnung, des Enttäuscht-Werdens zum Ausgangspunkt umfangreicher Reflexionsprozesse gemacht werden. Die Reflexion des eigenen Handelns, der Reaktionen (und ihren Gründen, wie Fragen nach Macht- und Herrschaftsverteilung) darauf, der Ergebnisse, die das Handeln (nicht) erzielt, die Frage, ob langfristig politische, gesellschaftliche oder/und ökonomische Strukturen durch das Handeln verändert werden können (oder nicht und was dies exemplarisch über politisch-gesellschaftliche Gestaltungspotentiale aussagt), sind Ausgangspunkte und nicht Endpunkte des politischen Bildungsprozesses. Zentral ist die Einsicht, dass politische, gesellschaftliche und ökonomische Strukturen durchschaut werden müssen, um politisch sinnvoll zu handeln.

In dem Modellprojekt wurde didaktisch ein „Zurücktreten“ von bzw. „Heraustreten“ aus dem immer parteiischen Handeln, das das Ziel verfolgt, die eigenen Interessen zu artikulieren und durchzusetzen, im Anschluss an die politische Partizipationspraxis vor allem mit Hilfe der Frage anvisiert, inwiefern das eigene Handeln erfolgreich im Hinblick auf die selbst formulierten Ziele war. Dies impliziert die Frage, ob politisch-gesellschaftliche Strukturen durch das eigene Handeln verändert wurden. Die Antwort auf diese Frage kann ernüchternd sein – als unfair und ausbeuterisch beurteilte Produktionsbedingungen von Bekleidung in Asien

⁸ Aufgrund des begrenzten Umfangs, der für diesen Beitrag zur Verfügung steht, verweise ich im Folgenden auf mehrere Studien aus dem Modellprojektkontext. Diese können zur vertiefenden Lektüre und zum umfassenden (auch empirischen) Verstehen der Ausführungen herangezogen werden.

werden durch politische Anfragen von Siebtklässlerinnen/Siebtklässlern an Kaufhäuser in Deutschland nicht aufgehoben –, rückt aber auch zwei Aspekte in den Vordergrund, die in den Deutungsmustern der Teilnehmenden rekonstruiert werden können: Erstens ist politische Partizipation und politische Veränderung ein langwieriger und aufwendiger Prozess (so äußert ein Schüler aus der erwähnten Gruppe: „Wir brauchen einen langen Atem.“), zweitens kann zwischen kurzfristiger lokaler und langfristig globaler Wirkung des eigenen Handelns unterschieden werden. Die Herstellung von Öffentlichkeit gilt dabei den Teilnehmenden als zentraler Aspekt für die Bewertung des Lern- und Bildungsprozesses im Anschluss an das eigene Handeln. Gelingt die Herstellung der Öffentlichkeit, bspw. durch einen Medienbericht über die politische Partizipation der Teilnehmenden, ermöglicht dies – das zeigt das empirische Material – enorme Selbstwirksamkeitserfahrungen, die es kritisch mithilfe der oben erwähnten Fragen zu reflektieren gilt. Der aktive politische Prozess mitsamt der Reflexion beeinflusst, zumindest in unmittelbarem Anschluss an die Erfahrungen, die politische Selbstpositionierung, das politische Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden. Sie entwickeln Konzepte von Öffentlichkeit, dem Politischen und politischer Partizipation und kooperieren mit zumeist erwachsenen Akteurinnen und Akteuren (Politiker/-innen, Bürger/-innen, Expertinnen/Experten), zu denen sie sich wiederum ins Verhältnis setzen (als Anwältinnen/Anwälte aller Bürger/-innen, als gleichberechtigte Kooperationspartner/-innen, als Schüler/-innen, die von der Unterstützung Erwachsener abhängig sind). Politische Bildung hat für alle diese Prozesse die Verantwortung, Bildungs- und Lernprozesse zu ermöglichen, denn in der aktiven politischen Partizipation werden zwar Erfahrungen gemacht, Bildung und Lernen findet jedoch vor allem in der Distanzierung und der Reflexion des Erlebten statt, bspw. wenn die Frage bearbeitet wird, inwiefern eine lokal begrenzte Müllsammelaktion und eine Kampagne zum Hinweis auf Umweltbelastungen in einer Kommune das Klima und die Umwelt des Planeten Erde beeinflusst (ausführlich und mit empirischer Veranschaulichung in Wohnig, 2020b).

5. Fazit – Gesellschaftlichen Herausforderungen mit kritischer politischer Bildung begegnen

Diesem Beitrag liegt weder die Intention noch die Überzeugung zu Grunde, mit politischen Bildungsinterventionen ließen sich gesamtgesellschaftliche Probleme, Konflikte oder Herausforderungen lösen, so wie dies teilweise mit der Forderung nach mehr Förderung sozial-karitativer Engagementprojekte in Schulen, wie dem des Service-Learnings, der Fall ist (siehe dazu Nagy & Gloe, 2020). Politische Bildung sollte sich nicht als Teil eines Präventionsprogramms vereinnahmen lassen, sondern sich vielmehr in ihrer subjekt- und konfliktorientierten Tradition zumindest auch als Frei-

raum für das Machen von Erfahrungen mit Politik, dem Politischen, dem Erscheinen in der Öffentlichkeit und politische Partizipation begreifen. Politische Partizipation gilt dann nicht nur als Ziel politischer Bildung, sondern als Bildungsgelegenheit und damit (zumindest auch) als Weg zum Ziel. Sie schafft Räume und Orte für politische Partizipation, für das Erfahren von Selbstwirksamkeit, Empowerment und dem Politischen, indem politische Partizipation als Ausgangspunkt von Reflexionsprozessen begriffen wird, die strukturelle politische Bedingungen in den Blick nehmen.

Gesellschaftliche Herausforderungen bearbeiten heißt für die Profession der politischen Bildung daher zunächst, ihr mit einem offensiven und emanzipatorischen Verständnis politischer Bildung zu begegnen, das ermöglichen und nicht verhindern möchte. Auf der konkreten fachdidaktischen Ebene bedeutet es, Gelegenheiten zur Analyse der gesellschaftlichen Herausforderungen und ihnen zu Grunde liegenden politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Problemen und Konflikten zu schaffen. Darauf aufbauend können die Bildungssubjekte zum Erkennen des eigenen Standpunktes und der eigenen Interessen, zur fundierten politischen Urteilsbildung und zu politischer Partizipation befähigt werden. Inklusive politische Bildung nimmt die Fremd- und Selbstausschlussmechanismen, denen von verschiedenen Ungleichheiten betroffene Subjekte unterworfen sind, ernst, und schafft Gelegenheiten, um das Recht auf Partizipation einzulösen. Diese Erfahrungsräume und -gelegenheiten zu schaffen, ist Teil des Professionsverständnisses der außerschulischen politischen Bildung, weshalb die schulische politische Bildung Kooperationen eingehen sollte. Die empirischen Ergebnisse aus der Beforschung des Modellprojektes zeigen, dass der außerschulische Raum auch von den Teilnehmenden, d. h. den Subjekten politischer Bildung, positiv als 'das Andere' erlebt wird. Dieses Erleben ist eng verbunden mit einem subjektorientierten Bildungsverständnis und der Ermöglichung politischen Handelns (ausführlich in Wohnig, 2020a). Das Potenzial außerschulischer politischer Bildungsräume besteht daher genau in dem Bezug auf die emanzipatorische Tradition, die in diesem Beitrag in Kapitel 2 und 3 in Abgrenzung zur Präventionsansprache beschrieben wurde. Das Modellprojekt bietet einen Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung von Bildungskonzepten zur Ausschöpfung dieser Potenziale. Reflektiert werden sollten dabei allerdings die Grenzen des pädagogischen Settings, bspw. in Bezug auf Ungleichheit, und die ideologischen Einschreibungen (Aktivierung), die im Modellprojekt zu Tage treten (ausführlich in Wohnig, 2021, i.E.).

Politische Bildung mit einem wie hier dargestellten Verständnis ist nicht neutral, sondern bezieht einen Standpunkt, indem emanzipatorische kritische Bildung ermöglicht werden soll. Dies gilt auch für politische Partizipationsprojekte, die Bildungssubjekte in dem Freiraum der politischen Bildung entwickeln. Die Grenze im politischen Bildungs- und Handlungsprozess stellen die Menschenrechte dar. Positionen und Handlungen, die die Universalität dieser anzweifeln oder bekämpfen, müssen als solche antidemokratischen Positionen und Handlungen offengelegt und kritisiert werden (FkpB, 2019).

Literatur

- Achour, S. & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben: politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Becker, H. (2019). *Politische Bildung – mit Gefühl? Eine aktuelle Debatte. Der Grüne Salon*. Verfügbar unter: <https://demokratischer-salon.de/beitrag/politische-bildung-mit-gefuehl-eine-aktuelle-debatte>
- BMB (2019). *Auf zu neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und Politische Bildung mehr sein müssen als Extremismusprävention*. Dresden: Bundesverband Mobile Beratung.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breit, G. (2012). Politische Beteiligung durch Politikunterricht? In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 242–256). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Bürgin, J. & Eis, A. (2019). Bildung für eine autoritäre Demokratie. Zur Neuausrichtung politischer und demokratischer Bildung. *HLZ Zeitschrift der GEW Hessen*, 72(5), 20–21. Verfügbar unter https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/hlz/hlz_2019/1905_hlz.pdf
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-12533-2
- Ciupke, P. (2010). Orte der politischen Bildung. Von der Bildungsstätte zum „Lernen vor Ort“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 315–324.
- Deinet, U. (2009). Analyse- und Beteiligungsmethoden. In Ders. (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 65-86) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1949/1915). *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Die Bundesregierung (2016). *Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung-data.pdf>
- Die Bundesregierung (2017). *Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/praeventionsprogramm-islamismus.pdf;jsessionid=722C98F727D15F800991FFC97178DDA9.1_cid373?__blob=publicationFile&v=2

- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Forum kritische politische Bildung (FkpB) (2019). FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung. Verfügbar unter <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung>
- Gagel, W. (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, H. (1972). *Didaktik der politischen Bildung* (7. neu bearb. Aufl.). München: Juventa.
- Gill, T. & Achour, S. (2019). „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung? *Journal für politische Bildung*, 2, 32–36.
- Hafeneger, B. (2005). Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3. neu bearb. Aufl., S. 282–299). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Hafeneger, B. (2010). Jugendbildung. Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 37–51) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hafeneger, B. (2019). Politische Bildung in Krisenzeiten – im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. *deutsche jugend*, 2, 55–63.
- Hirschman, A. O. (1988). *Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hölzel, T. & Jahr, D. (Hrsg.). (2019). *Konturen einer inklusiven politischen Bildung konzeptionelle und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-25716-3
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Kaube, J. (2019). *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?* Hamburg: Rowohlt.
- Kenner, S. & Lange, D. (2018). *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Kohl, W. & Calmbach, M. (2012). Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 17–26). Schwalbach: Wochenschau.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Menke, B. & Riekmann, W. (Hrsg.). (2017). *Politische Grundbildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Mouffe, C. (2007). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Nonnenmacher, F. (1996). Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich. In Ders. (Hrsg.), *Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens* (S. 182–197) Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Nagy, F. & Gloe, M. (2020). *Schule. Zukunft. Demokratie. Service-Learning als Beitrag zu digitaler und demokratischer Bildung. Böll-Brief der Heinrich Böll Stiftung Nr. 12*. Berlin.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Seelze: Friedrich.
- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Policy Paper Nr. 31*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Rhein, K. (2019). Politische Bildung als positiver Verfassungsschutz. Über ein deprimierendes Demokratieverständnis. In E. Berendsen et. al. (Hrsg.), *Extrem unbrauchbar. Über die Gleichsetzungen von links und rechts* (S. 75–84). Berlin: Verbrecher.
- Scherb, A. (2012). *Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens*. Immenhausen: Prolog.
- Scherr, A. (2014): Gesellschaftspolitische und subjektorientierte Bildung: Ausgangsbedingungen und Perspektiven. In B. Hafenegger & B. Widmaier (Hrsg.), *Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen schulischen Bildung* (S. 90–106). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Schmiederer, R. (1971). *Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Schmitt, S. (2019). Prävention oder politische Bildung? Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung im Kontext von ‚Extremismusprävention‘ und ‚Demokratieförderung‘. *POLIS*, 2, 11–13.
- Schröder, A. (2014). Das Besondere am Lernort Jugendbildungsstätte – aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Politischen Jugendbildung. *deutsche jugend*, 6, 253–260.
- Transferstelle politische Bildung (2017). *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresbroschüre 2017*. Essen.
- Widmaier, B. (2018a). Strukturwandel der non-formalen Politischen Bildung in Deutschland. In A. Besand & S. Gessner (Hrsg.), *Politische Bildung mit wachem Blick. Festschrift für Wolfgang Sander zum 65. Geburtstag* (S. 146–157). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Widmaier, B. (2018b): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 258–266.

- Widmaier, B. (2020). Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In M. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 63–79). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-29556-1
- Widmaier, B. & Nonnenmacher, F. (Hrsg.). (2011). *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-15296-3
- Wohnig, A. (2020a). Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In M. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 155–176). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-29556-1
- Wohnig, A. (2020b). Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen - Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In A. Albrecht, Achim, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk, B. Overwien, (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 188–203). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Wohnig, A. (2021, i.E.). Ungleichheit und politische Bildung. Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*.

Kurzbiografie

Dr. **WOHNIG, ALEXANDER**, Juniorprofessor, Seminar für Sozialwissenschaften/ Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Sozialwissenschaften, Verhältnis von schulischer und außerschulischer politischer Bildung, politische Partizipation als Ziel politischer Bildung.



Politik konkreter machen

Realbegegnungen im Politikunterricht aus der Perspektive von Lernenden

Thomas Stornig

thomas.stornig@ph-tirol.ac.at

EINGEREICHT 18 OKT 2020

ÜBERARBEITET 20 APR 2021

ANGENOMMEN 13 MAI 2021

Entfremdungserscheinungen gegenüber der Politik stehen in Zusammenhang mit der Komplexität und Unüberschaubarkeit politischer Zusammenhänge und Prozesse. Angenommen wird, dass Realbegegnungen eine schüler/-innenorientierte Methode bieten, um den abstrakten Gegenstand der Politik in Lernsituationen besser verständlich und zugänglich zu machen. Am Beispiel qualitativer Gruppenbefragungen von Schülerinnen und Schülern zweier österreichischer Schultypen wird der Bedeutung von Realbegegnungen und damit verbundenen Lernchancen nachgegangen. Hierbei zeigt sich, dass Realbegegnungen überwiegend positiv und als förderlich für die Auseinandersetzung mit Politik bewertet werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, Unterrichtspraxis, Schüler/-innenorientierung, Handlungsorientierung

1. Einleitung

Im 21. Jahrhundert dominieren Gesellschaftsdiagnosen, die eine Krise von Politik und Demokratie nahelegen (Reckwitz, 2019). Als Symptome einer Demokratiekrise gelten insbesondere der Aufschwung rechtspopulistischer Bewegungen, die Wiederkehr (semi-)autoritärer Regierungen sowie die Renaissance von Nationalismus und nationalem Egoismus. Die seit dem Fall des Eisernen Vorhangs vorherrschende Erzählung vom weltweiten Siegeszug der Demokratie wurde damit von pessimistischeren Zukunftsaussichten abgelöst, was Kommentator/-innen mit einer „große[n] Regression“ verbinden (Geiselberger, 2017). Befunde thematisieren auch unterschiedliche Defekte der liberalen Demokratie als System (etwa Crouch, 2004; Schäfer, 2015; Streeck, 2013). Trotz abweichender Einschätzungen besteht Einigkeit darüber, dass die Spielräume für demokratische Politikgestaltung in zunehmend komplexen, vernetzten und beschleunigten Gesellschaften unter den Rahmenbedingungen eines entfesselten globalen Kapitalismus enger werden. Die politische Entfremdung von Teilen der Bevölkerung ist auch in Zusammenhang mit der Unübersichtlichkeit dieser Entwicklungen, mit sinkenden Lebens- und Teilhabechancen, empfundenen Ängsten und Machtlosigkeit zu sehen. Dass

dies ein Nährboden für Freund-Feind-Denken, Ausgrenzung und Abwertung von Gruppen und die Radikalisierung nationalistischer Diskurse sein kann, wurde in der jüngeren Zeit wiederholt thematisiert (Baumann, 2017; Fraser, 2017).

Unter den Bedingungen einer hochgradig komplexen Wirklichkeit und einer permanenten, auch die Bildungsinstitutionen erfassenden gesellschaftlichen Beschleunigung (Rosa, 2005) stößt der Auftrag politischer Bildung – die Befähigung zu mündigem politischem Urteilen und Handeln (Detjen, 2013; Sander, 2008) – an Grenzen. Damit Lernende im Unterricht tatsächlich Orientierung gewinnen, werden Lernsituationen benötigt, die deren Lebens- und Erfahrungswelt hinreichend berücksichtigen und erfolgreich mit abstrakteren Erklärungen politischer Wirklichkeit verknüpfen. Wege für eine solche praxisnahe, konkrete politische Bildung können durch die verstärkte Einbindung von Realbegegnungen eröffnet werden. Von Realbegegnungen mit politischen Institutionen, Akteurinnen/Akteuren und Expertinnen/Experten ist anzunehmen, dass sie zum Verständnis politischer Prozesse und Probleme beitragen, aufgrund des persönlichen Kontaktes vielleicht sogar einer gefühlten Entfremdung von politischen Einrichtungen und Entwicklungen entgegenwirken. Während es Aufgabe einer schüler/-innenorientierten Fachdidaktik ist, zu erforschen, wie Schüler/-innen Lernangebote wahrnehmen, liegen zur Bedeutung von Realbegegnungen als Unterrichtsmethode kaum Erkenntnisse vor. Der vorliegende Beitrag spürt daher der Frage nach, welche politischen Realbegegnungen jugendliche Lerner/-innen im Rahmen schulischer politischer Bildung vorfinden und wie sie entsprechende Begegnungen beurteilen. Als Datengrundlage dienen hierbei die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Schülerinnen und Schülern aus zwei österreichischen Schultypen. Ziel ist es, die spezifischen Erfahrungen jugendlicher Lernender zugänglich und – wie im Rahmen eines Ausblicks dargelegt wird – für die Weiterentwicklung eines schüler/-innenorientierten Politikunterrichts nutzbar zu machen.

2. Theoretische Standortbestimmung

2.1 Für eine entschleunigte, schüler/-innenorientierte politische Bildung

Politische Bildung hat mit dem Problem zu kämpfen, dass ihr Gegenstand – die Politik – sich in einer beschleunigten, mediatisierten und vernetzten Welt durch eine fortschreitende Komplexität auszeichnet. Politische Bildung nimmt sich dieser Herausforderung an, indem sie differenzierte, analytische, multiperspektivische Betrachtungsweisen anstelle von vorschnellen, emotionsgeladenen, vereindeutigenden Antworten einfordert. In einer durch Überkomplexität und Schnelllebigkeit gekennzeichneten Welt gilt es, Ansprüchen auf Vollständigkeit mit Skepsis zu begegnen. Die Politikdidaktik empfiehlt diesbezüglich das exemplarische Prinzip, demzufolge aus der Beschäftigung mit spezifischen Beispielen

allgemeine Erkenntnisse gewonnen werden können (Reinhardt, 2005), und versucht Politik über Fachkonzepte – etwa entlang der Dimensionen *polity*, *policy* und *politics* – zu strukturieren und fassbar zu machen (Kremp, 2010).

Strukturell wird politische Bildung in demokratischen Staaten seit Langem vor allem in der Schule verortet, da diese im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Institutionen verpflichtend besucht werden muss (Merriam, 1966, S. 334). Das Ziel, dass Schüler/-innen im Unterricht die gewünschten Einsichten gewinnen, wird jedoch von der realen Gegebenheit unterlaufen, dass sich politische Bildung in der Schule oft in einer randständigen Rolle befindet (Reheis, 2015, S. 7). In Zeiten wissenschaftlicher Leistungsvergleiche unterliegt Schule als Ganzes einem steigenden Erwartungsdruck. Zur Erhöhung ihres „Outputs“ wurden in vielen Gegenständen – so auch in der politischen Bildung – Standards und Kompetenzen definiert (Eis, 2017). In einem Gegenstand, der besonders stark mit einem sich konstant erweiternden Wissen konfrontiert ist, weckte dies auch Hoffnungen zur „Entrümpelung“ überladener Lehrpläne. Die Verabschiedung modernisierter Lehrpläne stellt jedoch keinen Automatismus zur Etablierung einer „neuen Unterrichtskultur“ dar. In Österreich stiegen mit der Lehrplanreform für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ der Sekundarstufe I (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016) die qualitativen Anforderungen an den Politikunterricht. Da jedoch das für den Unterrichtsgegenstand reservierte Stundenausmaß unverändert blieb, mehrten sich Zweifel an der Erfüllbarkeit curricularer Vorgaben.¹ Nachdem dieses strukturelle Problem nicht behoben wurde (Pelinka, 2016), könnte die Folge sein, dass substanziiell erhöhte Anforderungen an Lehrende erst recht zu einer oberflächlichen Behandlung, zu einem Abhaken von Stoffkatalogen und zu einer Dominanz lehrer/-innenzentrierter Verfahren führen. Da die Leistungsfähigkeit des menschlichen Gehirns bei der politischen Informationsverarbeitung beschränkt ist, muss sehr genau überlegt werden, was Schüler/-innen, die selbst über unterschiedliche Vorerfahrungen und Voraussetzungen verfügen, lernen sollen. Bestrebungen nach einer Professionalisierung von politischer Bildung sind durchaus positiv zu bewerten. Eine einseitig auf curriculare Anforderungen ausgerichtete Dynamisierung führt jedoch nicht automatisch zu einer tiefgründigeren Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, sondern birgt die Gefahr der Überforderung. Dass bei der Verabschiedung curricularer Vorgaben zu wenig auf die Rahmenbedingungen des Lernens und auf die Lernenden selbst Bedacht genommen wird, kritisiert bereits Rolf Schmiederer (1977, S. 22): „Lernziel-

¹ Während die explizite Ausweisung von politischer Bildung in Modulen und inhaltliche Modernisierungen eindeutig als Fortschritt zu begrüßen sind, scheint das Ausmaß an zu behandelnden Aspekten insgesamt zu hoch. Diese Feststellung erfolgt unter Bezugnahme auf den Austausch mit Praktikerinnen und Praktikern sowie eigene Unterrichtserfahrungen mit der im Schnitt 11- bis 14-jährigen Zielgruppe. Ein weiteres Beispiel für unzureichende Strukturen stellt der neue Lehrplan für Österreichs Polytechnische Schulen dar (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Die Umwandlung des bestehenden Kombinationsfachs „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ in den neuen Gegenstand „Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie“ führt de facto dazu, dass ab dem Schuljahr 2020/21 an vielen Schulstandorten geringere Zeitrressourcen für Inhalte der politischen Bildung zur Verfügung stehen.

systeme und -hierarchien, Taxonomien und ähnliches [sic] lassen sich vorzüglich ohne Schüler und Lerngruppen erstellen. Kriterium der Qualität ist [...] nicht mehr die Realisierbarkeit, sondern vor allem die logische Stringenz von Konstruktion und Ableitung.“ Notwendigkeit sei daher eine schüler/-innenorientierte Didaktik, die die Lebenswelt, Interessen und Bedürfnisse der Schüler/-innen ins Zentrum des Unterrichts rückt. Der Gedanke, dass Lernangebote nur dann erfolgreich angenommen werden, wenn sie inhaltlich und methodisch an den Lernenden selbst ausgerichtet sind, findet bis heute reichlich Zustimmung in der Politikdidaktik (Detjen, 2013; Sander, 2008). Verglichen mit Schmiederers emanzipatorischem Ansatz hat sich jedoch eine gemäßigte Auffassung von Schüler/-innenorientierung durchgesetzt. Eine zu starke Ausrichtung an den Wünschen der Zielgruppe könnte dazu führen, dass bedeutsame Inhalte unberücksichtigt bleiben. Joachim Detjen (2013, S. 333) gibt daher dem Kriterium der (objektiven) Bedeutsamkeit den Vorrang vor der persönlichen Betroffenheit. Lehrende müssen sich dennoch bemühen, Unterricht immer auch aus der Sicht der Lernenden zu betrachten und verstärkte Aufmerksamkeit auf deren Biographien und soziale Welt richten. Aus der Schüler/-innenperspektive sollte die Frage „Was hat das alles mit mir zu tun?“ im gesamten Lehr- und Lernprozess positiv beantwortbar sein. Die Ausrichtung der Unterrichtspraxis an normierten Standards könnte nun jedoch negative Konsequenzen für den Stellenwert der Lernenden im Unterricht haben. Der Trend zur Fokussierung und Funktionalisierung hat möglicherweise die Kehrseite, dass weniger Zeit und Offenheit für freien Austausch, kritisches, kreatives oder gar utopisches Denken und nicht im engeren Sinne zielgerichtete Aktivitäten bleibt. Will politische Bildung zum Verständnis aktueller Demokratiefragen und allfälliger Krisenphänomene in einer hochgradig komplexen, beschleunigten Welt beitragen, so scheint dies jedoch ohne konsequente Achtung der Schüler/-innenorientierung nicht vorstellbar. Im Politikunterricht – insbesondere mit jüngeren Lernenden der Sekundarstufe I – sollte das Ziel im Mittelpunkt stehen, dass diese ein Interesse für den Gegenstand gewinnen und grundsätzliche Ideen entwickeln, wie Politik und Gesellschaft funktionieren. Dieser Annahme folgend ist es sinnvoll, wenn Unterricht sich auch ein Stück weit einer allgemeinen gesellschaftlichen Beschleunigung und dem omnipräsenten „Höher-Schneller-Weiter“ widersetzt und stattdessen Raum für eine „entschleunigte“ Behandlung von politischen Fragen bietet. Angenommen wird, dass Lehrpersonen dann das Tor zur politischen Sinnbildung öffnen können, wenn es ihnen gelingt, die individuellen und kollektiven Erfahrungen von Lernenden mit fachlichen Erfordernissen adäquat in Beziehung zu setzen.

2.2 Zur Bedeutung von Realbegegnungen in der politischen Bildung

Unabhängig vom Gegenstand gelten im Unterricht ein hoher Informationsgehalt, abwechslungsreiche Gestaltung und Handlungsorientierung als erstrebenswert

(Hellmuth, 2014, S. 75). Eintönigkeit und Passivität werden hingegen als gegenläufig zur Lernmotivation und Entwicklung fachbezogener Kenntnisse begriffen. Bedarf an aktivierenden, ansprechenden Unterrichtsmethoden besteht insbesondere für eine schüler/-innenorientierte politische Bildung. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Entfremdung vieler Bürger/-innen gegenüber der Politik werden Lernumgebungen benötigt, die geeignet sind, die Distanz zwischen Alltagserleben und Politik zu verkleinern (Tischner, 2013, S. 57). Von Vertreterinnen und Vertretern der Demokratiepädagogik wird dem Politikunterricht vorgeworfen, dass es ihm eben nicht gelingt, politische Fragen lebensnah und erfahrungsbezogen anzusprechen (siehe etwa Himmelmann, 2004). Plädiert wird daher für eine erneuerte Form der Demokratiebildung, die nicht auf kognitiv-orientierter Wissensvermittlung basiert, sondern auf affektiven, anwendungsbezogenen Zugängen. Die Überbetonung praktischen Handelns in Konzepten der Demokratiepädagogik führt jedoch tendenziell zur Ausblendung der inhaltlichen Dimension politischer Bildung (Widmaier, 2011). Andere kritisieren am traditionellen Politikunterricht dessen zu starken Fokus auf Institutionen- und Rechtskunde (Niemi & Junn, 1998; Pelinka, 2006). Demzufolge rückt dieser meist den Soll-Zustand demokratischer Verfassungen in den Mittelpunkt, anstatt die Realverfassung demokratischer Systeme, d. h. die wirklichen Funktions- und Handlungsweisen politischer Institutionen und Akteurinnen/Akteure, hinreichend zu beleuchten. Faktenlastigkeit und Realitätsferne erzeugen keine kognitive Aktivierung, sondern führen zu Langeweile bei den Lernenden. Folgt man dieser Argumentation, dann droht ein zu theoretischer, normativ aufgeladener und wiederum demotivierender Unterricht.

Die hier genannten Praxisprobleme mögen in vielen Fällen zutreffen. Allerdings nennen politikdidaktische Grundlagenwerke durchaus Methoden, die eine realitätsnahe inhaltliche Auseinandersetzung mit anwendungs- und erfahrungsorientiertem Lernen kombinieren (Ackermann et al. 2010; Detjen, 2013; Sander, 2008). Das Bemühen um eine möglichst lebendige, anschauliche, sinnstiftende und motivierende Unterrichtsgestaltung spiegelt sich insbesondere in jenen handlungsorientierten Methoden wider, die auf politischen Realbegegnungen beruhen (Reinhardt, 2005, S. 105–120). Unter Realbegegnungen werden im Folgenden von der Schule initiierte Begegnungen mit Institutionen, Akteurinnen/Akteuren und Expertinnen/Experten aus der Politik verstanden. Im Unterschied zu simuliertem politischem Handeln (z. B. Planspiel) geht es hierbei um reales politisches Handeln (Deichmann, 2004, S. 120). Angenommen wird, dass derartige Begegnungen schüler/-innenorientierte Lernmöglichkeiten bieten, die die genannten Erfordernisse wie Informationsgehalt, Methodenvielfalt, Realitätsbezogenheit und eigenständige Anwendung hinreichend erfüllen. Aus politikdidaktischer Perspektive eröffnen Realbegegnungen Chancen, die eine rein „symbolische Vermittlung (Texte, Bilder, Vorträge)“ (Detjen, 2007, S. 195) nicht leisten kann. Wenn Lernende im Rahmen einer „Schulaußenpolitik“ Kontakte zum zivilgesellschaftlichen und politischen

Umfeld der Schule knüpfen (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, S. 207) und Abläufe miterleben, verstehen sie besser, wie Politik tatsächlich funktioniert. Gerade jüngere Lernende profitieren hiervon aufgrund der Konkretheit der Situation verglichen mit einer rein abstrakt-theoretischen Behandlung ungleich stärker. Der Politikunterricht dient dann zur inhaltlichen Reflexion des etwa im Projektunterricht Erlebten und zur Anbindung an theoretische Konzepte.

Um deren Funktionsweise und Potenziale verständlicher zu machen, werden an dieser Stelle die politikdidaktischen Methoden Erkundung, Sozialstudie und Expertinnen/Experten-Befragung, die auf Realbegegnungen beruhen, exemplarisch vorgestellt. Nach Detjen (2007, S. 195f.) stellen Erkundungen und Sozialstudien spezifische Exkursionen dar, die darauf abzielen, fachbezogene Kenntnisse durch unmittelbares Erleben der Wirklichkeit aufzubauen. Beide Methoden folgen dem Grundgedanken, dass durch den Besuch außerschulischer Orte und die praktische Anwendung tiefgründigeres Wissen erworben, ferner allgemeine Fähigkeiten (z. B. soziale Kooperation, Selbstständigkeit), (vor-)wissenschaftliches Arbeiten und problemlösendes Denken gefördert werden.

Folglich integrieren Erkundungen und Sozialstudien soziale Interaktionen, Planungsgespräche, Informationserhebungen am Erkundungsort und gemeinsame Auswertung. Dies macht eine präzise Vorbereitung und strukturierte Vorgangsweise erforderlich, die arbeitsteilig und möglichst selbstständig durch die Lernenden zu erfolgen hat. Von der Erkundung abzugrenzen ist die Besichtigung, die sich durch geringere didaktische Anforderungen auszeichnet, während die Sozialstudie deutlich anspruchsvoller ist. Letztere folgt stärker als die anderen dem Gedanken der Wissenschaftspropädeutik, da hier im engeren Sinne die Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden zur systematischen Erforschung sozialer Sachverhalte erprobt wird. In inhaltlicher Hinsicht eignen sich entsprechende Methoden zur Erfassung des politischen Nahraums der Lernenden (vor allem Kommunalpolitik). Hürden bestehen in fehlenden zeitlichen Rahmenbedingungen oder nicht ausreichend vorhandenen Arbeitstechniken bei Schülerinnen/Schülern, weshalb teilweise gelenkte Erkundungen als Option gedacht werden sollten. Gewarnt wird – wie bei allen handlungsorientierten Methoden – vor einem „vordergründigen Aktionismus“, wenn die ernsthafte Auseinandersetzung auf der Strecke bleibt (Detjen, 2007, S. 214f.).

Wie die vorher genannten Methoden zielt die Expertinnen/Experten-Befragung auf die Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz durch praktisches Anwenden im Zuge einer Realbegegnung ab (Massing, 2007, S. 228). Im Kern steht die selbstständige Informationserhebung aus der Befragung von Personen, die eine bestimmte Expertise besitzen. Schüler/-innen führen ein Interview durch und werten im Anschluss die gewonnenen Informationen aus. Die Expertinnen/Experten-Befragung kann sowohl in der Schule als auch außerhalb stattfinden, sich über eine ganze Einheit erstrecken oder in andere Methoden (z. B. Erkundung) eingebunden sein. Von zentraler Bedeutung ist die kritische Reflexion der

erhobenen Aussagen im Rahmen einer Anwendungsphase. So gilt es, die als perspektivisch zu begreifenden Aussagen von Expertinnen und Experten in Relation zu vorhandenem Fachwissen und alternativen Positionen zu betrachten. Wie Massing (2007) betont, hängt der Erfolg der Methode von der Auswahl geeigneter Auskunftspersonen ab. Zeigen diese fehlende Distanz zu ihrem Tätigkeitsfeld, dann bleibt der Informationsgehalt oftmals sehr beschränkt.

Bisweilen liegen kaum empirische Befunde zu Realbegegnungen vor. Studien kritisieren jedoch ganz allgemein die Dominanz lehrer/-innenzentrierter Verfahren gegenüber handlungsorientierten Methoden im Politikunterricht (Henkenborg et al., 2008; Manzel et. al., 2017). Für Österreich verweisen Ergebnisse der International Civic and Citizenship Study 2009 auf ein überwältigendes Übergewicht formal-kognitiver Unterrichtsmethoden gegenüber nicht-formalen bzw. praktisch-affektiven Methoden (Institute for Social Research and Analysis et al., 2010). Nur 3 % der befragten Lehrpersonen zählen die Teilnahme an Aktivitäten auf lokaler Ebene als wichtige Unterrichtsziele. Analog dazu sehen Wiener Lehrpersonen der Sekundarstufe I kaum Unterstützungsbedarf durch externe Organisationen (Larcher & Zandonella, 2014). Konkretere Erkenntnisse zum Stellenwert von Realbegegnungen bringt eine Befragung sächsischer Lehrpersonen (Dümmler & Melzer, 2007). Im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsmethoden, Simulationen und dem Training von Urteilsfähigkeit wird auch in dieser Studie Realbegegnungen (Erkundungen, Wettbewerben, Lesungen) aufgrund des erhöhten Organisations- und Zeitaufwands Nachrangigkeit eingeräumt. Wenn Lehrende diese Angebote nutzen, dann wählen sie in erster Linie Exkursionen in Gedenkstätten und Kulturinstitutionen. Seltener finden Exkursionen in die Gemeinde und externe politische Bildungsstätten statt; in Mittelschulen häufiger in Gerichte. Auf Erfahrungslernen basierende Methoden kommen kaum zum Einsatz.

Eine aktuelle Bestandsaufnahme zu Praktiken des Politikunterrichts stammt von Sabine Achour und Susanne Wagner (2019). Die Befragung von insgesamt 3.378 deutschen Schülerinnen und Schülern verweist erneut auf Defizite im Bereich des politischen Handelns, was vor allem mit ungünstigen strukturellen Rahmenbedingungen begründet wird: „Chancen auf reales, politisches Handeln durch Exkursionen zu und Diskussionen mit politischen Akteuren, (Beteiligungs)Projekte oder Planspiele stehen schlicht im Widerspruch zur häufigen Einstündigkeit des Faches und der 45'-Taktung“ (Achour & Wagner, 2019, S. 87). Realbegegnungen sind nach Schultypen unterschiedlich verbreitet. Etwa berichten Befragte aus beruflichen Gymnasien viel seltener von der Teilnahme an Exkursionen als jene von allgemeinbildenden Schulen. In Bezug auf handlungsbezogene, außerunterrichtliche Aktivitäten abgeschlagen liegen Berufsschulen und Berufsfachschulen. Auch in Bezug auf die Einbindung schulexterner Personen in den Unterricht (Politiker/-innen, Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen) zeigen sich auffällige Unterschiede nach Schultypen von 19 % (bei den Berufsschülerinnen/Berufsschülern) bis

45 % (bei den Schülerinnen/Schülern der Jahrgangsstufen 11–13 von Gymnasien). Als Gründe für die Benachteiligung beruflicher Schulen werden organisatorische Aspekte ausgemacht (z. B. Unterricht in Blöcken). Insgesamt wird deutlich, dass eine Öffnung der Schule stattfindet und Schüler/-innen außerschulische Angebote auch nutzen (Achour & Wagner, 2019, S. 94–98).

Für Österreich sind detaillierte Erkenntnisse zur Bedeutung von Realbegegnungen Mangelware. Existierende Befunde verweisen jedoch auch auf eine Schiefelage zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zulasten letzterer (Kozeluh et al., 2009). In einer auf Wahlen mit 16 bei der Nationalratswahl 2013 bezogenen Studie geben Jugendliche weiterführender Schulen zu zwei Dritteln die Teilnahme an einem Parlamentsbesuch an, während das bei Berufsschülerinnen/Berufsschülern nur bei einem Drittel zutrifft (Kritzinger et al. 2013, S. 20).

Darüber, wie Schüler/-innen selbst Realbegegnungen in der politischen Bildung beurteilen oder welche Relevanz sie diesen für ihre Lernerfahrungen zuschreiben, ist nur wenig bekannt. Einzelne Befunde stammen hierzu wiederum aus Deutschland. Eine von Julia Schlichting (2006) durchgeführte quantitative Studie mit Gymnasistinnen und Gymnasiasten zeigt, dass die Exkursion in den Bundesrat durchwegs positiv bewertet und auch als ertragreich für das Lernen betrachtet wird. Den Befragten zufolge konnten diese etwa theoretische Erkenntnisse aus dem Unterricht erfolgreich mit praktischen Eindrücken verknüpfen. Dass die Teilnahme an einer Exkursion auch die Auseinandersetzung mit Wertefragen und die politische Urteilsbildung von Lernenden stimulieren kann, zeigt Farina Nagel (2019, S. 168) auf der Basis von Gruppendiskussionen. Die Teilnehmenden verarbeiten die aus ihrer Sicht prägenden Eindrücke aus dem Besuch einer Geflüchtetenunterkunft in einem wechselseitigen Diskurs und üben sich in der Perspektivenübernahme. Am Beispiel, dass Jugendliche aufgrund dieses konkreten Erlebnisses die bundesdeutsche Flüchtlingspolitik infrage stellen, wird sichtbar, dass Jugendliche Mikrowelt und Systemebene in Relation setzen.

3. Fragestellung und Methodik

Für eine schüler/-innenorientierte Didaktik erscheint es notwendig, fachliche, mentale und emotionale Vorstellungen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern zu erforschen. Wie Lernende Inhalte, Lernumgebungen, Lehrpersonen oder Lernaktivitäten wahrnehmen und kognitiv verarbeiten, ist von großer Bedeutung für die Entwicklung von Unterrichtsangeboten. Der Forschungsstand zu Realbegegnungen weist insbesondere für Österreich Defizite auf. Nachdem die strukturellen und kontextuellen Gegebenheiten (Schultypen, Lehrpläne, Lehrer/-innenausbildung, gesellschaftliche Entwicklungen) eines Bildungssystems Einfluss auf Praktiken ausüben (Hughes et al., 2010), lautet der Auftrag an die politikdidaktische Forschung, Politikunterricht in spezifischen Kontexten zu unter-

suchen. Konkret werden in diesem Beitrag folgende Fragen gestellt: Von welchen von der Schule initiierten Realbegegnungen mit politischen Institutionen, Akteurinnen und Akteuren sowie Expertinnen und Experten berichten Schüler/-innen? Wie werden diese Realbegegnungen vor dem Hintergrund anerkannter Zielsetzungen politischer Bildung von den Befragten bewertet?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden im Folgenden Daten aus einem Projekt herangezogen, für das anlässlich von „Wählen mit 16“ Lehrende und Lernende zur Praxis des Politikunterrichts in Österreich befragt wurden (Stornig, 2021). Die Basis bilden 39 semistrukturierte Gruppeninterviews mit insgesamt 214 Schülerinnen und Schülern der 9. Schulstufe aus zwei sehr verschiedenen Schultypen – Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und Polytechnischen Schulen (PTS) (Zeitraum Mai 2015 bis Juni 2016). Wesentliche Unterschiede beider Schultypen betreffen schulische Gesamtziele (vor allem Reifeprüfung in AHS, Berufsvorbereitung in PTS), Schüler/-innenklientel und Fachstruktur. In AHS ist politische Bildung Teil des Fachs „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, in PTS zurzeit der Befragung des Fachs „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“. Die Datenauswertung erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016).

4. Ergebnisse

Als erste zentrale Einsicht ist festzuhalten, dass nur in einem Teil der untersuchten Fälle überhaupt Realbegegnungen im Politikunterricht stattfinden. Die Mehrzahl dieser Fälle stammt aus PTS. In anderen Fällen berichten Schüler/-innen hingegen von methodisch sehr einseitigem lehrer/-innenzentriertem Unterricht, der kaum Raum für schüler/-innenorientierte Aktivitäten lässt. Entsprechende Beschreibungen stammen aus beiden Schultypen. Von Schülerinnen und Schülern aus AHS werden weniger die methodische Eintönigkeit und fehlende politische Realbegegnungen, sondern vor allem der deutliche Überhang der Inhalte des Fachteils Geschichte kritisiert. In Fällen, in denen von Realbegegnungen berichtet wird, betrifft dies in erster Linie Exkursionen, Diskussionen mit Politikerinnen und Politikern und Gespräche mit Expertinnen und Experten. Darüber hinaus werden vereinzelt Projekte genannt, die gewisse Charakteristika der Erkundung mit einschließen (z. B. Besichtigung externer Orte und Datenerhebung), thematisch aber eher fächerübergreifend ausgerichtet sind (z. B. Nachhaltigkeit, NS-Vergangenheit, Rassismus). Die zweite zentrale Einsicht betrifft die Tatsache, dass die in den untersuchten Fällen beobachteten Realbegegnungen von ihrem fachdidaktischen Anspruch her weit hinter den in Kapitel 2.2 beschriebenen Anforderungen der Politikdidaktik hinterherhinken. Ganz allgemein spielen in der Literatur beschriebene, durch einen höheren Planungsaufwand und Komplexitätsgrad charakterisierte Methoden in den vorliegenden Fällen kaum eine Rolle. Auch wenn die Daten keine

Verallgemeinerungen zulassen, ist dies ein Hinweis auf ein Professionalisierungsdefizit der in Österreich strukturell vergleichsweise gering ausgestatteten politischen Bildung. Daher scheint es auch meist passender von Besichtigungen als von Erkundungen und Sozialstudien zu sprechen. Als Exkursionsziele werden diesbezüglich vorwiegend folgende Einrichtungen genannt: der Österreichische Nationalrat (vor allem im Rahmen der Wienwoche in der 8. Schulstufe), der Tiroler Landtag, das Landes- oder ein Bezirksgericht und eine KZ-Gedenkstätte. Nachdem der Fokus der Datenerhebung auf der schulischen Vorbereitung auf „Wählen mit 16“ lag, wurden zu letzterem Exkursionsziel keine Nachfragen gestellt. In einem anderen Fall wird auf ein völlig aus dem Rahmen fallendes Exkursionsziel verwiesen – nämlich auf den geplanten Besuch eines Flüchtlingsheimes. Da dieser zum Befragungszeitraum noch ausständig war, konnten hierzu noch keine Erfahrungen eingefangen werden. Regelmäßig genannt werden hingegen Gespräche mit Politikerinnen und Politikern. Hierbei handelt es sich überwiegend um Diskussionsrunden mit Vertreterinnen und Vertretern der Lokalpolitik, die meist vom Verein „Politische Bildung mit Kindern und Jugendlichen (PoBi)“ mitorganisiert werden. Dieser Verein bietet Schulen u. a. kostenfreie Workshops sowie die erwähnten Begegnungen mit Politikerinnen und Politikern im Beisein junger Trainer/-innen an. Begegnungen mit politischen Mandatarinnen und Mandataren finden auch über die Teilnahme an einem Projekt des Tiroler Landtags (Demokratielandschaft Tirol) statt. Schüler/-innen berichten davon, dass sie im Rahmen des Landtagsbesuchs Politiker/-innen interviewen mussten. In diesem Fall schloss die Besichtigung gewisse Elemente einer Erkundung mit ein (Beobachtung von Abläufen, eigenständige Datenerhebung), wobei etwa aufgrund der sehr starken Steuerung in der Situation und der fehlenden selbstständigen Auseinandersetzung wichtige Merkmale dieser Methode nicht erfüllt wurden (fehlende eigenständige Planung, unzureichende analytische Auswertung im Anschluss). In einem Fall einer AHS erscheint die Bezeichnung Erkundung vergleichsweise adäquat, da Schüler/-innen hier eine längerfristige, relativ selbstständige Beschäftigung mit Aspekten der NS-Vergangenheit in der lokalen Umgebung schildern, hierzu etwa auch Interviews durchführten (selbstständige Recherche, Auswahl von Gesprächspartnerinnen und -partnern).

Wenn Schulen Expertinnen und Experten zu Gesprächen einladen, dann betrifft dies laut den Befragten Begegnungen mit Vertreter/-innen von Nichtregierungsorganisationen (z. B. Südwind), der Arbeiterkammer oder des Bundesheeres und dies zu Themen wie Menschenrechte, Arbeitsmarkt oder Migration.

Über die Häufigkeit von Realbegegnungen kann relativ wenig ausgesagt werden. In mehreren Interviews mit Schülerinnen und Schülern von PTS wurde von regelmäßigen Realbegegnungen berichtet. Eine PTS ermöglichte innerhalb eines Schuljahres etwa den Besuch einer Landtagssitzung, einer Gerichtsverhandlung und einer Diskussion mit Lokalpolitikerinnen und -politikern, was auf ein engagiertes, praxisnahes Handeln der politischen Bildner/-innen hindeutet. In man-

chen Schulen wird die geringere Anzahl von Realbegegnungen mit der relativ großen Distanz zur Landeshauptstadt begründet. In AHS äußern Schüler/-innen teils Verständnis in Bezug auf fehlende Angebote, da es aus Lehrer/-innensicht Priorität sei, den für die Reifeprüfung notwendigen Lehrstoff zu vermitteln. Auffällig ist, dass sich Schüler/-innen, die keine oder kaum Realbegegnungen im Unterricht erleben, derartige Aktivitäten explizit wünschen. Diese Erkenntnis steht im Gegensatz zu Aussagen einer älteren Studie von Filzmaier (2007, S. 12–16), wonach Jugendliche vor allem Wissensvermittlung und keine projektbasierte, erfahrungsorientierte politische Bildung wollen. Die Bewertung von Einschätzungen junger Befragter über real nicht erlebte Formate bleibt spekulativ, nachdem positive Vorstellungen von der Realität enttäuscht werden könnten (vgl. Achour & Wagner, 2019, S. 88).

Während sich die Aussagen zu gebotenen Aktivitäten weitgehend mit dem bisherigen Forschungsstand decken und keine wirklich überraschenden Erkenntnisse bringen, erscheinen aus Sicht einer schüler/-innenorientierten politischen Bildung vor allem Antworten darauf relevant, wie Schüler/-innen die ihnen im Politikunterricht gebotenen Realbegegnungen bewerten. Diesbezüglich konnten methodenübergreifend folgende fünf Muster identifiziert werden. Einzelne Aussagen lassen darauf schließen, dass Realbegegnungen einen gewissen „Beitrag zum fachlichen Interesse“ leisten. Dies hängt eng mit dem zweiten Muster – der „Anschaulichkeit politischen Geschehens“ – zusammen. Ein drittes Muster bezieht sich auf den Aspekt der „Abwechslung durch nichtalltägliche Aktivitäten“. Dieses Muster hat weniger mit inhaltlichen Zielen politischer Bildung zu tun, da es Schülerinnen und Schülern hierbei vor allem darum geht, dem gewohnten Schulalltag zu entfliehen. Aus politikdidaktischer Sicht relevanter erscheinen das Muster „Meinungen äußern können und gehört werden“ und das Muster „Irritation und Bedarf zur Auseinandersetzung“.

Antworten, aus denen Erkenntnisse über den Beitrag einer Realbegegnung zum fachlichen Interesse abgeleitet werden können, fallen oft sehr kurz und knapp aus. Das mag damit zusammenhängen, dass die betreffenden Schüler/-innen selbst entsprechende Momente noch wenig reflektiert haben. Wenn aber in einem Gruppeninterview geschildert wird, dass es ein interessantes Gespräch mit einem Gemeindevertreter gab, dessen Name oder konkrete Funktion im Nachhinein ggf. gar nicht mehr bekannt sind, dann kann dies dennoch als Beitrag zum Fachinteresse gewertet werden. Im folgenden Auszug wurden männliche Schüler einer PTS danach gefragt, wie sie eine Diskussion mit Vertreterinnen und Vertretern der Lokalpolitik beurteilen. Mehrere der Befragten bezeichnen die Begegnung als interessant und sind wie G7 und C7 der Ansicht, dass man Neues erfahren hat. Betont werden in diesem Zusammenhang das bessere Kennenlernen von Parteipositionen, aber auch die Gelegenheit, selber Fragen stellen zu dürfen.

- I: Ah ok. Wie war das?
 G7: Spannend.
 B7: Eigentlich schon toll.
 C7: Interessant ja.
 G7: Da haben wir von selber Fragen stellen können.
 I: Ja.
 E7: Podiumsdiskussion. [...]
 I: Und wie ist das genau abgelaufen?
 G7: Also, die ähm da war so eine Moderatorin.
 E7: Und die Schüler alle. Da waren alle Schüler, da haben wir Fragen an sie stellen können und sie haben kurz Zeit gehabt, um sich die jeweils zu überlegen und dann haben sie ihr Statement so dazu abgeben müssen, wie die Partei selber über das denkt (C7: Und sie selber.) und wie sie denken.
 I: Ok. Ja. Ich versteh'. Also und war das interessant zu erfahren, wie sie eure (B7: Ja.) (E7: Ja.) (C7: Ja.) Fragen beantworten?
 G7: Das war schon interessant, ja.
 I: Würdet ihr sagen, lernt man da bei etwas vielleicht mehr als in anderen Situationen?
 G7: Ja, mehr über Partei (C7: Ja.) eigentlich.
 C7: Weil man mehr erfährt, was man selber wissen wollte. Und nicht etwas lernt, was man eigentlich schon weiß vielleicht.

Stellenweise nehmen Schüler/-innen darauf Bezug, dass im Unterricht thematisierte Inhalte durch die Realbegegnung anschaulicher wurden. O6 und P6, Mädchen einer PTS, begründen im folgenden Auszug den Mehrwert der Exkursion damit, dass bestimmte Abläufe beobachtet werden konnten. Es scheint, dass die Befragten die konkreten Beobachtungen nicht in Fachbegriffen fassen können, dass jedoch das Erleben der Situation das konkrete Handeln von Politikerinnen und Politikern plastischer gemacht hat.

- I: Wart ihr auch beim Landtag?
 P6: Ja
 M6: Ja.
 I: Wie hat euch das interessiert?
 O6: Doch, war schon toll.
 Q6: Das war schon (P6: Schon ja.) interessant.
 P6: Ja.
 I: Wer war dabei? Du warst nicht dabei?
 M6: Wir waren alle dabei.

- I: Die anderen vier waren dabei. Habt ihr es interessant gefunden? Wie viele haben es interessant gefunden? (SCHÜLERINNEN HEBEN HÄNDE) Eigentlich alle. Warum war das interessant?
- O6: Ja, dass man es halt selber sieht, wie das ist.
- P6: Wie das abläuft.
- O6: Eben. Und was da eigentlich alles, wie das alles eben (LACHT KURZ AUF) abläuft.

In der folgenden Situation zeigt sich das wiederholt beobachtete Muster, dass bestimmte aus dem Rahmen des Schulalltags fallende Aktivitäten nicht wegen eines Erkenntnisgewinns, sondern vor allem wegen einer willkommenen Abwechslung positiv bewertet werden. Mädchen einer PTS nehmen auf den Besuch einer Landtags-sitzung Bezug, beurteilen diesen Moment überwiegend als unterhaltsam und nicht als inhaltlich von Interesse. Offenbar hat die Beobachtung eines Streitgesprächs Spaß bereitet. Tendenziell kann allein die Idee, es jungen, offensichtlich wenig politikaffinen Schüler/-innen einmal zu ermöglichen, Abgeordneten bei ihrer Arbeit über die Schulter zu blicken, als Erweiterung der gewohnten Erfahrungen und somit als sinnvolle Unterrichtsaktivität gesehen werden.

- I: Genau. Ah jetzt noch – hat euch das interessiert, den Landtag zu besuchen oder weniger?
- P8: Ja, die haben so gestritten.
- O8: Ja. Wir haben Essen gekriegt.
- I: Nur wegen dem Essen hat's euch interessiert?
- O8: Nein, aber es war lustig, wie sie diskutiert haben.
- M8: Nein, die haben gestritten und.
- I: Also, um einmal zu sehen, (EINE: Ja.) wie es läuft. Haben euch die Themen auch interessiert?
- P8: Nein.
- M8: Nein.
- I: Weiß wer noch, um was für Themen es gegangen ist?
- P8: Nein.
- O8: Ja, um Arbeitslosigkeit auch, oder?
- MEHRERE: Ja.
- N8: Ja, und um noch irgendetwas.
- MEHRERE: Ja.
- M8 UND EINE WEITERE: Und um Wohnungen.

Quer durch alle Befragungen zeigt sich sehr stark das Bedürfnis, von Erwachsenen ernst genommen zu werden. Die im Schnitt 14-16-jährigen Schüler/-innen erleben offenbar in ihrem Alltag, aber auch in der Schule vielfach Situationen, in denen

ihnen dies noch nicht zugestanden wird. Unter Berücksichtigung solcher Aussagen wird es verständlich, dass die jungen Befragten, Momente, die ihnen den Eindruck geben, auf Augenhöhe behandelt zu werden, schließlich positiv beurteilen. An Diskussionen mit Politikerinnen und Politikern schätzen Schüler/-innen wiederholt vor allem die Gelegenheit, gegenüber Entscheidungsträgerinnen und -trägern frei ihre Meinung äußern zu können und dabei auch gehört zu werden. Diese Situationen erzeugen offenbar kleine Momente der Responsivität, wenn „wichtige“ Personen der Öffentlichkeit sich ihren Anliegen in der Situation annehmen. Sehr deutlich bringt dieses Gefühl die PTS-Schülerin N4 zum Ausdruck, die in anderen Gesprächspassagen sehr stark kritisiert, dass Jugendliche in der Schule noch zu wenig ernst genommen werden.

N4: Weil ich dann sehe, weil wir haben ja selber mit den Politikern geredet, ahm, da haben wir eben diesen Zukunftstag gehabt und wir waren einmal oben im Innsbrucker (P4: Landtag) im Landtagshaus und ja dann haben sie uns einfach gesagt, wir haben die Fragen stellen dürfen und dann hat man schon selber gesehen, ja ok, die werden was unternehmen, sie brauchen zwar länger für das, dass sie das umsetzen, aber sie ändern es. [...]

I: Ok, ich verstehe. War das für euch interessant diese Veranstaltung oder würdet ihr sagen...?

M4: Ja (Q4: Ja schon) schon.

P4: Ja.

N4: Sehr, weil da ist es einfach um das gegangen, dass die Jugendlichen einmal ihre Meinung sagen dürfen zu den Politikern und auch mit denen diskutieren. Nicht, dass wir dann immer leise sein müssen und nichts sagen dürfen als junge Leute und ja.

Sehr bedeutsam sind jene Aussagen zu Realbegegnungen, die bestätigen, dass bestimmte Erlebnisse bei Schülerinnen und Schülern zu offensichtlichen Irritationen führen und vorliegende Vorstellungen ins Wanken bringen. In einzelnen Fällen zeigt sich, dass – ähnlich wie bei Nagel (2019) – die Eindrücke einer Realbegegnung die Teilnehmer/-innen emotional sehr stark berühren und sie infolge von Erfahrungen auf der Mikroebene Urteile über die politische Makroebene treffen (Behandlung von Geflüchteten durch öffentliche Organe in Österreich). Entsprechende Situationen müssen als Chance für Politikunterricht verstanden werden, wenn Erlebtes – so wie in einzelnen dokumentierten Beispielen – zu augenfälligem Gesprächsbedarf führt. Im folgenden Beispiel fühlt sich der Schüler D5 offenbar stark irritiert, dass Landtagsabgeordnete in einer wichtigen Debatte inhaltliches Desinteresse ausstrahlen und miteinander einen sehr unhöflichen Umgang pflegen, anstatt sachlich zusammenzuarbeiten. Die bei Politikerinnen und Politikern

beobachteten Verhaltensweisen stehen im Gegensatz zu dem Sozialverhalten, das von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtssituationen eingefordert wird.

D5: Ah ja, im Gesetz vom Landesgesetz. In der Landesverfassung wollten sie etwas ändern. Und da haben sie halt so diskutiert. Eigentlich ist es schon ein bisschen erschreckend, dass die sich die ganze Zeit nicht ausreden – ja sie lassen sich schon ausreden – aber sie unterbrechen und dann fangen sie lachen an und machen sich übereinander lustig und die anderen tun so, als würden sie einander nicht zuhören, spielen mit dem Handy oder lesen Zeitung dabei, während die anderen reden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Schüler/-innen insgesamt mehrheitlich die Teilnahme an erlebten Realbegegnungen begrüßen. Während einzelne in der Rückschau eine bestimmte Aktivität als langweilig charakterisieren, stellt die Mehrzahl – und sei es nur wegen der willkommenen Abwechslung im Schulleben – Realbegegnungen eine positive Bewertung aus. In Anlehnung an die geschilderten Anforderungen an Realbegegnungen lassen sich Forderungen nach einer kritischen Reflexion der erlebten Eindrücke, die tendenziell zu wenig im Unterricht stattfindet, formulieren. Diesbezüglich besteht weiterer Forschungsbedarf, besonders zur Frage, wie Realbegegnungen im Unterricht mit Theoriewissen verknüpft werden. Ob bestimmte Erlebnisse, wie z. B. das offensichtliche Werben um die Gunst der Jugendlichen durch Lokalpolitiker/-innen, in der Folge ausreichend kritisch analysiert und mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen konfrontiert wurden, kann auf Basis der vorliegenden Daten oftmals nicht im Detail festgestellt werden.

5. Fazit und Ausblick

Angesichts aktueller, häufig als krisenhaft beschriebener Entwicklungen demokratischer Systeme muss sich die politische Bildung fragen, wie Erscheinungen des Rechtspopulismus, neuen Nationalismus oder der politischen Entfremdung begegnet werden kann. Um in einer hochgradig komplexen, beschleunigten, durch konstante Veränderungen geprägten Gesellschaft zum Verständnis dieser Phänomene beitragen zu können, benötigt es Gelegenheiten für eine tiefgründige, entschleunigte Auseinandersetzung. Wenn schulische Strukturen auch nur beschränkte Rahmenbedingungen gewährleisten, besteht für die politische Bildung dennoch die Notwendigkeit, den Weltdeutungen und Bedürfnissen der Lernenden Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen. Als Möglichkeiten für eine tiefgründigere, schüler/-innenorientierte Auseinandersetzung werden politische Realbegegnungen angenommen, da sie Politik konkret erfahrbar machen und motivierende, handlungsorientierte Lernangebote bieten. Möglicherweise steckt in solchen Situationen auch Potenzial, Orientierungslosigkeit und Entfremdungserscheinungen vorzubeugen. Aus der

qualitativen Befragung von Schülerinnen und Schülern geht hervor, dass Unterricht es fallweise verabsäumt, Minimal Kriterien schüler/-innenorientierter politischer Bildung zu erfüllen, und dass Realbegegnungen nur teilweise vorkommen. Wenn Exkursionen, Diskussionen mit Politikerinnen und Politikern oder Expertinnen/Experten-Gespräche angebahnt werden, dann erfüllen diese zwar kaum die methodischen Ansprüche der universitären Politikdidaktik (z. B. von Erkundung, Sozialstudie, Expertinnen/Experten-Befragung), werden jedoch von Befragten mehrheitlich positiv beurteilt. Über die Analyse von Schüler/-innenaussagen konnten bestimmte Muster erschlossen werden, demzufolge Realbegegnungen durchaus zum Politikinteresse und -verständnis beitragen. Aufgrund der methodischen Vorgangsweise ist die empirische Belastbarkeit dieser Erkenntnis beschränkt und weitere Studien werden benötigt. In einzelnen Fällen wird deutlich sichtbar, dass Schüler/-innen gewisse responsive Momente in der Auseinandersetzung mit realer Politik erleben oder durch Begegnungen zur kognitiven Auseinandersetzung angeregt werden. Künftige Aufgabe der Politikdidaktik wird sein, zu erforschen, wie solche Erfahrungen in konzeptionelles Wissen übersetzt werden können. Realistischerweise sind die Möglichkeiten von Realbegegnungen aufgrund struktureller Gegebenheiten des Schulsystems begrenzt. Einzelne untersuchte Beispiele zeigen jedoch, dass durchaus mehrere derartige Aktivitäten in einem Schuljahr Platz finden können. Daraus ergibt sich die Forderung an Lehrpersonen, in der Jahresplanung auch Räume zu eröffnen, die Schülerinnen und Schülern politische Wirklichkeit praxisnah erkunden lassen.

Literatur

- Achour, S. & Wagner, S. (2019). *Politische Bildung an Schulen: Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P. & Weinbrenner, P. (2010). *Politikdidaktik kurzgefasst* (überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Baumann, Z. (2017). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016). Lehrplan Sekundarstufe I, BGBl. II Nr. 113 (2016).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). Lehrplan Polytechnische Schulen, BGBl. II Nr. 348 (2020).
- Crouch, C. (2004). *Post-democracy*. Malden, MA: Polity.
- Deichmann, C. (2004). *Lehrbuch Politikdidaktik*. München: Oldenbourg.
- Detjen, J. (2007). Erkundungen und Sozialstudien. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Methodentraining I für den Politikunterricht* (3. Aufl., S. 195–226). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Dümmler, K. & Melzer, W. (2007). *Politische Bildungsarbeit an sächsischen Schulen. Eine Bestandsaufnahme*. Dresden: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Eis, A. (2017). Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln: Selbst(-des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung? In S. A. Greco & D. Lange (Hrsg.), *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Filzmaier, P. (2007). *Kurzbericht zur Pilotstudie. Jugend und politische Bildung. Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-jährigen*. Krems: Donau Universität. https://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/departament/pk/pilotstudie_jugend_polbil.pdf (17.7.2012)
- Fraser, N. (2017). Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus. In H. Geiselberger (Hrsg.), *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit* (2. Aufl., S. 77–91). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geiselberger, H. (Hrsg.). (2017). *Die große Regression: Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hellmuth, T. (2014). Jenseits des Zeigefingers. Methoden in der Politischen Bildung. In T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), *Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung* (S. 74–93). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Henkenborg, P., Krieger, A., Pinsler, J. & Behrens, R. (2008). *Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (W. Edelstein & P. Fauser, Hrsg.). Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf> (1.12.2019)
- Hughes, A. S., Print, M. & Sears, A. (2010). Curriculum capacity and citizenship education: A comparative analysis of four democracies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 293–309.
- Institute for Social Research and Analysis (SORA), Institut für Konfliktforschung, & Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. (2010). *International Civic and Citizenship Education Study. Hauptergebnisse Österreich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kozeluh, U., Perlot, F., Schwarzer, S., Zandonella, M. & Zeglovits, E. (2009). *Wählen mit 16. Eine Post Election Study zur Nationalratswahl 2008*. Wien: SORA; Institut für Strategieanalysen.
- Kremb, K. (2010). *Kompaktwissen Politikdidaktik. Kategorien, Konzeptionen, Kompetenzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kritzinger, S., Zeglovits, E. & Oberluggauer, P. (2013). *Wählen mit 16 bei der Nationalratswahl 2013*. Universität Wien.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. Wien: AK Wien, PH Wien, SORA. http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SO-RA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf
- Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K. & Zischke, F. E. (2017). Lehrervoraussetzungen. Ausbildung und Überzeugungen von Lehrer*innen im Fach Politik/Sozialwissenschaften. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325–353). Münster: Waxmann.
- Massing, P. (2007). Expertenbefragung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Methodentraining I für den Politikunterricht* (3. Aufl., S. 227–236). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Merriam, C. E. (1966). *The making of citizens*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Nagel, F. (2019). *Wir und die „Flüchtlinge“: Politische Werthaltungen von Jugendlichen zu Flucht und Asyl*. Universität Duisburg-Essen.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Pelinka, A. (2016). Mit der Geschwindigkeit einer Schnecke. Politische Bildung in Österreich. *Erziehung & Unterricht*, 3–4(166), 160–167.
- Pelinka, A. (2006). Politische Bildung und politische Sozialisation. In G. Diendorfer & S. Steininger (Hrsg.), *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich, Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven* (S. 51–56). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reheis, F. (2015). *Politische Bildung: Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinhardt, S. (2005). *Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sander, W. (2008). *Politik entdecken—Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (3. aktual. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schäfer, A. (2015). *Der Verlust politischer Gleichheit: Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schlichting, J. K. (2006). *Exkursionen im Politikunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Köln: Europäische Verlagsanstalt.

- Stornig, T. (2021). *Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Streeck, W. (2013). *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tischner, C.K. (2013). Der handlungsorientierte Ansatz. In C. Deichmann & C. K. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung* (S. 57–71). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Widmaier, B. (2011). Lassen sich Aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen? In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung* (S. 45–64). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kurzbiografie

STORNIG, THOMAS, PhD., Mitarbeiter in Lehre und Fortbildungsplanung, Pädagogische Hochschule Tirol. Forschungsschwerpunkte: schulisches historisch-politisches Lehren und Lernen, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Politischen Bildung.



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 Ernteausfälle) 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	persönliche Interessen und Dilemmata zum ausgewählten Thema artikulieren	<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	Interessensübereinstimmung und Handlungsableitungen auf theoretischer Ebene	<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 Unterrichts konzepts (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 Unterrichtskonzept, 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/MosrJKJKoMnKjNjQx4KJK/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.



VaKE als Ansatz zur Förderung der Demokratiekompetenzen

Jean-Luc Patry, Sieglinde Weyringer

jean-luc.patry@sbg.ac.at

EINGEREICHT 9 DEZ 2020

ANGENOMMEN 19 APR 2021

Die Frage nach der Form der politischen Bildung im Rahmen von Schulunterricht hat in Österreich sehr lange Tradition und steht immer wieder zur Debatte – etwa ob sie ein Schulfach oder ein Unterrichtsprinzip sein soll. Unabhängig von einer entsprechenden Festlegung aber sind die Fragen nach den Methoden der Gestaltung eines entsprechenden Prozesses und nach dem Ergebnis des Lernprozesses (kognitive und soziale Kompetenzen) aufrecht geblieben. Der Referenzrahmen des Europarates für Demokratiekompetenzen (Council of Europe, 2018) enthält das Modell „Competences for Democratic Culture (DCD)“ als Leitfaden für zeitgemäße Reformen und Entwicklungen von Lehrplänen: Werte und deren kritisches Verständnis, Einstellungen, Fertigkeiten und Wissen werden als miteinander verbunden angesehen. Der Lernprozess richtet sich auf die Erweiterung bzw. Verbesserung von Handlungsmöglichkeiten der Lernenden („can do“, S. 14), nicht allein auf Kenntnisse und Verhaltensweisen. Als Methode wird die „exemplarische Annäherung an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden“ empfohlen (BMBWF, 2020). Der VaKE-Ansatz (Values and Knowledge Education, z. B. Patry et al., 2013; Weyringer et al., 2021), ein didaktisches Modell der Kombination von Moral- und Werterziehung auf konstruktivistischer Grundlage, nimmt für sich in Anspruch, den Vorstellungen des DCD-Modells zu entsprechen und dieses sowohl als Unterrichtsprinzip als auch im Rahmen eines Schulfaches umsetzen zu können. Der Beitrag stellt den VaKE-Ansatz vor und analysiert unter Einbeziehung von Studienergebnissen und praktischen Erfahrungen, inwieweit dieser Anspruch gerechtfertigt ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratieerziehung, Gesellschaft, Politische Bildung, VaKE, Werterziehung, Wissenserwerb

1. Einleitung

Das politische Denken und Handeln ist in den letzten Jahren immer komplexer und anspruchsvoller geworden. So haben sich die relevanten gesellschaftlichen Bedingungen massiv verändert, und auch die Individuen selber, die politisch denken und handeln sollen, und schließlich die Sichtweisen aus wissenschaftlicher Perspektive haben sich weiterentwickelt. Die vielfältigen aktuellen demokratietheoretischen und praktischen Probleme führen aus pädagogischer Sicht zur

Frage, was getan werden kann, um politisches Denken und Handeln im Sinne der Demokratie zu fördern. Im vorliegenden Beitrag soll ein pädagogisches Interventionskonzept vorgestellt und diskutiert werden, ob es das Potential hat, den Anforderungen für eine entsprechende Erziehung zumindest teilweise gerecht zu werden: der Ansatz *Values and Knowledge Education* (VaKE; s. etwa Weinberger et al., 2008). Zunächst werden die Bedingungen für die Demokratieerziehung dargestellt, sodann wird VaKE vorgestellt und in weiterer Folge auf die Demokratieerziehung angewandt. Den Abschluss bildet die Diskussion der praktischen Anwendungsmöglichkeiten.

2. Bedingungen der Demokratieerziehung

Die Bedingungen der Demokratieerziehung haben sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüber den 1990er Jahren, der Zeit nach dem großen Umbruch durch den Mauerfall und den Zusammenbruch der Sowjetunion, stark verändert. Einerseits haben sich die Rahmenbedingungen geändert, etwa durch die Entwicklungen in der Gesellschaftsstruktur, wie Altersstruktur, Zuwanderung etc., sowie durch Krisen, zuletzt etwa die Klimakrise und die Corona-Pandemie. Die Werte von Demokratie werden vermehrt zur Disposition gestellt, auch in Ländern und Gesellschaften, die den Anspruch stellen, demokratisch zu sein. Beispiele dafür finden sich in allen Ländern der Welt, mit sehr unterschiedlichen Lösungsansätzen. Ferner wird über Formen der demokratischen Entscheidungsfindung debattiert, über die Stimm- und Wahlbeteiligung, Mehrheits- vs. Verhältniswahlrecht, föderalistische vs. nationale Entscheidungen und vieles mehr.

Andererseits haben sich die Rahmenbedingungen für die einzelnen Stimmbürger/-innen geändert. Die Informationsquellen haben sich bei Jugendlichen von den traditionellen Medien Zeitung, Radio und Fernsehen massiv zu den sozialen Medien und der Verwendung von Smartphones verschoben. Die neue digitale Welt führte und führt zu Problemen bei der Informationsaufnahme und -bewältigung. Hervorgehoben seien das Erkennen problematischer Informationsqualität und Fake News, die umfassende, nicht mehr bewältigbare Informationsverfügbarkeit, Informationsblasen in den Sozialen Medien, Prioritäten von Internetseiten bei Suchmaschinen, Manipulationsmöglichkeiten, Propaganda vs. Information etc. In Verbindung miteinander können diese Probleme auch zu stark vereinfachenden Vorstellungen wie Verschwörungstheorien führen und das analytische Denken verringern. Gleichzeitig und damit in Wechselwirkung erleichtern die neuen Medien die Weitergabe von Informationen. Damit gehen Probleme einher, etwa können andere User beeinflusst werden, der Datenschutz wird durch Informationen, die unbedacht ins Netz gestellt werden, und durch das Datensammeln elektronischer Dienstleister gefährdet etc. Ferner sind die Wertvorstellungen in der Bevölkerung im Vergleich zu früher variabler geworden. Die etablierten Werte,

etwa aus der Religion, werden abgelöst durch situationsbezogene Werte, was sich beispielsweise daran zeigt, dass die Konstanz der Parteibindung der Wähler/-innen individuell und deren Weitergabe von den Eltern zu den Kindern stark im Schwinden ist. Dabei finden Parteien, welche die demokratischen Grundwerte in Frage stellen, immer mehr Zulauf.

Das in der Präambel der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinte Nationen (1948) festgelegte Prinzip, wonach „die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet“, dient bei den nachfolgenden Überlegungen als oberster Grundwert für gesellschaftliche Regelungen. Dabei ist zu betonen, dass sich das Verständnis und die Anwendung der darauf bezogenen Werte weiterentwickelt haben und umstritten sein können. Im Hinblick auf die Demokratieerziehung relevant ist schließlich, dass nicht antizipiert werden kann, wie die Entwicklungen weitergehen werden. Die Pandemie und andere einschneidende Ereignisse, aber auch das Auftreten einzelner im positiven oder negativen Sinne auffälliger politischer Führungsgestalten zeigen, welche überraschenden Wendungen sich in den Rahmenbedingungen ergeben können.

Demokratie ist die derzeit als am angemessensten angesehene Umsetzung der Werte der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Es ist dies eine Kultur und eine Form der Regierung durch das Volk oder in dessen Auftrag. Ein zentrales Merkmal ist, dass die Regierung auf die Vorstellungen der Mehrheit eingeht. Dazu bedarf es Institutionen, welche die Einbindung der erwachsenen Bürger in die Entscheidungsfindung sicherstellen, und zwar durch die Organisation von turnusmäßigen, offenen, freien und fairen Wahlen und Abstimmungen, durch Regeln für die Bestimmung von Mehrheiten etc. Dadurch soll u. a. die Verantwortung der Regierungen den Bürgern gegenüber kontrolliert und sichergestellt werden (Council of Europe, 2018, S. 23). Demokratie ist allerdings kein rigides, unveränderliches Prinzip. Es gehört zu ihrem Wesen, dass die entsprechenden Regeln durch demokratische Prozesse verändert werden können, etwa durch Verfassungsänderungen. Allerdings dürfen diese Veränderungen nicht im Widerspruch zu den angesprochenen Menschenrechten stehen. Dabei muss auch die Möglichkeit zum zivilen Ungehorsam unter Einhaltung der Menschenrechte gewährleistet werden (Çıdam et al., 2020).

Der Referenzrahmen des Europarates für Demokratiekompetenzen (Council of Europe, 2018, S. 37–57) enthält das Modell „Competences for Democratic Culture (DCD)“ als Leitfaden für zeitgemäße Reformen und Entwicklungen von Lehrplänen mit vier Hauptkompetenzen, zwanzig Bereichen und jeweils bis zu 12 Unter-Bereichen: Werte (3 Bereiche), Einstellungen (6 Bereiche), Fertigkeiten (8 Bereiche) sowie Wissen und kritisches Verständnis (3 Bereiche) werden als miteinander verbunden angesehen. Die Zahl der Bereiche und Unterbereiche zeigt, wie komplex dieses

Modell ist. Der Lernprozess richtet sich auf die Erweiterung bzw. auf die Verbesserung von Handlungsmöglichkeiten der Lernenden, nicht allein auf Kenntnisse und Verhaltensweisen.

Als Methode zur Vermittlung dieser Handlungsfähigkeiten im Unterricht wird vom Ministerium die „exemplarische Annäherung an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden“ empfohlen (BMBWF, 2020). Dies reicht allerdings zur Förderung der demokratischen Fähigkeiten aus mehreren Gründen nicht aus:

- (a) Die angestrebten Fähigkeiten müssen einerseits sehr allgemein sein, weil in den verschiedensten Situationen demokratieorientiert gehandelt werden soll, andererseits aber sehr konkret, um präzise Hinweise zum praktischen Handeln anzubieten. Im Bereich des sozialen Handelns gilt jedoch das Prinzip „je allgemeiner (situationsübergreifender) eine Fähigkeit ist, desto weniger konkret kann sie auf die spezifische Situation bezogen werden“. Dieses Prinzip ergibt sich aus der Allgemeinheit-Konkretheit-Antinomie, wonach gilt: Je allgemeiner eine Aussage ist, desto weniger konkret kann sie sein.
- (b) Die Veränderung einer Fähigkeit führt nicht automatisch zu einer Veränderung des Denkens und Handelns, weil eine Reihe anderer Variablen verhaltensdeterminierend ist (Mischel & Shoda, 1995; Patry, 2019).
- (c) Demokratie enthält Prinzipien wie Menschenwürde bzw. thematisiert sie Ziele wie Gleichheit, die ethisch begründet sind. Es geht dann nicht nur um Handlungsmöglichkeiten, sondern auch darum, Prinzipien und Ziele zu begründen.
- (d) Da sowohl die Menschenrechte als auch Regeln der Demokratie nicht ein für alle Mal festgelegt sind, darf die Intervention nicht darauf beschränkt werden, die entsprechenden Prinzipien zu vermitteln, sondern es muss auch die kritische Beurteilung neuer Vorschläge auf ihre Angemessenheit hin gefördert werden. Gerade wenn sich die Rahmenbedingungen ändern, ist es wichtig, das Können nicht blind anzuwenden, sondern ethisch zu begründen. Dies ist umso mehr notwendig, wenn erwogen wird, zivilen Ungehorsam zu praktizieren.
- (e) Angesichts der Dominanz der elektronisch verfügbaren Information ist es notwendig, die kritische Einstellung gegenüber den angebotenen Nachrichtenquellen und Inhalten zu fördern. Einerseits geht es um Analyse, Synthese und Evaluation im Sinne der Lernzieltaxonomien von Bloom et al. (1974; Anderson et al., 2001), andererseits um das Kritische Denken (Facione, 2000).
- (f) Die Informationen, die die Personen gewinnen (vgl. e), und die Werte (vgl. c und d) müssen nach dem Prinzip „Werte ohne Wissen sind blind, Wissen ohne Werte ist unverantwortlich“ (Patry & Weinberger, 2021) miteinander in Beziehung stehen. Wer gewisse (demokratische) Werte vertritt, aber nicht weiß, wie sie praktisch – unter Berücksichtigung der je gegebenen Rahmenbedingungen – umgesetzt werden können, wird keinen Beitrag zur demokratischen Entwicklung leisten können. Beispiele dafür sind die fundamentalistischen Grünen,

denen mit Recht Weltfremdheit vorgeworfen wird. Wer demgegenüber weiß, wie man im politischen Raum Ziele erreichen kann, aber keine angemessenen demokratieorientierten Wertüberzeugungen hat, wird hauptsächlich die eigenen Interessen vertreten. Man kann auch sagen, dass nicht alles erlaubt ist, was möglich ist. Dafür stehen beispielsweise Konzerne, die ihre Gewinne auf Kosten der Gemeinschaft, der Umwelt und der Mitarbeiter/-innen maximieren.

- (g) Demokratie lebt vom Dialog, d.h. die Entscheidungen werden in der fairen Auseinandersetzung zwischen betroffenen Personen gesucht. Dieser Dialog sollte jedenfalls öffentlich und transparent erfolgen, und die Argumente sollten sichtbar und echt sein. Allerdings kann man bei vielen Argumenten, die in demokratischen Debatten eingebracht werden, an der Echtheit zweifeln, d.h. es werden häufig Argumente eingebracht, die zwar plausibel erscheinen, die aber nicht die eigentlichen Beweggründe für das Eintreten zugunsten einer Position sind. Das Merkmal der Wahrhaftigkeit, das für eine ideale Sprechsituation nach Habermas (1981) wesentlich ist, müsste in einer Demokratie eigentlich umgesetzt werden, wird aber nicht immer erfüllt.
- (h) Demokratie lebt von sachbezogenen Auseinandersetzungen: Es geht um Entscheidungen über gesellschaftsrelevante Eingriffe. Faktisch dominieren allerdings personenbezogene Auseinandersetzungen, vor allem in repräsentativen Demokratien, weil es hier um die Wahl von Personen geht, von denen angenommen wird, dass sie Entscheidungen im Sinne der Wähler/-innen treffen. Die Personenwahl ist also stellvertretend für die Entscheidungen, deshalb sollten nicht personenbezogene, sondern sachbezogene Diskurse im Vordergrund stehen. Dazu gehört auch ein Dialog, in dem das Argument zählt und nicht die Person oder die Partei, die das Argument vorbringt.
- (i) Demokratie bedeutet zwar Mehrheitsentscheidung, es ist aber wesentlich, dass auch die Minderheit nach Möglichkeit ihre Bedürfnisse erfüllen kann. Insbesondere soll diese die Gelegenheit haben, ihre Ansprüche zu artikulieren. Die Bedürfnisse aller können aber beispielsweise nicht erfüllt werden, wenn es um eine Entweder-oder-Entscheidung geht, d.h. wenn die Bedürfnisse nur einer Gruppe realisiert werden können. Häufig besteht allerdings die Möglichkeit eines Kompromisses. Generell gilt aus diesem Grund auch, dass Demokratinnen und Demokraten lernen sollen, mit Antinomien umzugehen und Ambiguitätstoleranz zu entwickeln.

Wie unten gezeigt wird, ist der Ansatz *Values and Knowledge Education* ein geeignetes Instrument, um zumindest gewisse dieser Anforderungen zu erfüllen.

3. Values and Knowledge Education (VaKE)

Values and Knowledge Education (VaKE) ist eine Interventionsmethode, in der Werterziehung und Wissenserwerb kombiniert werden. Der Ansatz beruht auf dem Konstruktivismus nach Piaget (1976, in der Interpretation von Patry, 2016). Dieser besagt, dass Menschen lernen und sich entwickeln, indem sie ihre subjektiven Theorien (Gastager et al., 2011) auf Grund von Umwelteinflüssen verändern und die neuen subjektiven Theorien daraufhin prüfen, ob sie zur Lösung der anstehenden Probleme geeignet sind. Die Lernenden sind damit selber für ihr Lernen und ihre Entwicklung verantwortlich. Die für die Erziehung und Bildung zuständigen Personen können aber Bedingungen bereitstellen, um diese Integration in die subjektiven Theorien zu optimieren.

Die Werterziehung beruht auf der Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg (1984), welche nicht die Werte selber, sondern die Begründung von Wertentscheidungen in den Vordergrund stellt. Die Begründungsmuster entwickeln sich nach dieser Theorie stufenweise von Befolgung einer Autorität (Stufe 1) über Gruppenorientierung (Stufe 3) und gesellschaftserhaltenden Prinzipien (Stufe 4 – die Grundlage der Demokratie) zu allgemeingültigen Prinzipien (Stufe 6), zu denen auch die in der Menschenrechtserklärung angesprochenen Werte gehören. Darauf aufbauend haben Blatt and Kohlberg (1975) eine Interventionsstrategie entwickelt, die auf der Diskussion von moralischen Dilemmata beruht. Ein Dilemma ist eine kurze Geschichte oder eine Situation, in der eine Person vor der Entscheidung steht, eine von zwei oder mehreren Handlungsalternativen auszuführen, wobei sie bei allem, was sie tut, gegen moralische Werte handelt. Die Diskutanten sollen entscheiden, was die Person der Geschichte tun soll bzw. welche der Optionen sie wählen soll. Vor allem aber sollen die jeweiligen persönlichen Entscheidungen begründet und die Argumente einer gegenseitigen Prüfung unterzogen werden. Viele Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass diese Strategie die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz fördert (Lind, 2003; 2016). In VaKE spielen neben der bei Kohlberg im Vordergrund stehenden Gerechtigkeit auch die Fürsorge (Gilligan, 1984) und andere Wertebereiche eine Rolle (Patry & Schaber, 2010).

Konstruktivistischer Wissenserwerb erfolgt nach dem Prinzip des Inquiry-Based Learning in drei Schritten: Informationsfragen stellen, unter Verwendung aller möglichen Quellen nach Antworten suchen sowie Überprüfung der Angemessenheit der gefundenen Antworten in der Diskussionsgruppe (Furtak et al., 2012).

Zur Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb ist das moralische Dilemma so konstruiert, dass zu dessen Diskussion Wissen erforderlich ist. In der Diskussion um moralisch angemessenes Handeln der Person im Dilemma tauchen Fragen zum Wissen auf, die die Teilnehmer/-innen zu beantworten suchen. Die daraus folgenden Schritte eines VaKE Prozesses sind in Tabelle 1 dargestellt. Dabei beziehen sich die Schritte 1 bis 3 auf die Moral- und Werterziehung, die

Schritte 5 und 6 auf den Wissenserwerb und die Schritte 4 (als Übergang von der Wertediskussion zur Informationssuche) sowie 7 bis 11 auf die Kombination der beiden Bereiche.¹

	Schritt	Handlung	Aufteilung
1	<i>Dilemma einführen</i>	<i>Welche Werte stehen zur Diskussion?</i>	<i>Klasse</i>
2	<i>Erste Entscheidung</i>	<i>Wer ist dafür, wer ist dagegen?</i>	<i>Klasse</i>
3	<i>Erstes Argumentieren (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Warum bist du dafür, warum dagegen? Welche Argumente zählen für euch?</i>	<i>Gruppe</i>
4	<u><i>Austausch über Erfahrungen und fehlende Information</i></u>	<u><i>Austausch der Argumente; wie könnte man mein Argument verstärken? Welche Fragen sind offen?</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>
5	<u><i>Suche nach Information</i></u>	<u><i>Sucht adäquate Information unter Zuhilfenahme verschiedener Informationsquellen</i></u>	<u><i>Gruppe</i></u>
6	<u><i>Austausch von Information</i></u>	<u><i>Präsentiert Eure Ergebnisse! Sind sie ausreichend?</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>
7	<u><i>Zweites Argumentieren</i></u>	<u><i>Warum bist du dafür, warum dagegen?</i></u>	<u><i>Gruppe</i></u>
8	<u><i>Synthese der Information (Dilemmadiskussion)</i></u>	<u><i>Austausch der Argumente auf der Basis des neuen Wissens</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>
9	<u><i>Wiederholung von 4-8 – wenn nötig</i></u>	<u><i>Sind noch Fragen offen?</i></u>	<u><i>Gruppe/Klasse</i></u>
10	<u><i>Endprodukt, Synthese</i></u>	<u><i>Zu welchem Ergebnis sind wir gelangt?</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>
11	<u><i>Generalisation</i></u>	<u><i>Diskussion über andere verwandte Themen</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>

TAB. 1. Prototypischer Ablauf von VaKE (nach Patry & Weinberger, 2004, S. 38); kursiv: Werterziehung, unterstrichen: Wissenserwerb

Wie viele Untersuchungen zeigen, verfügen die Teilnehmer/-innen nach einem VaKE Unterricht über gleich viel und oft mehr und taxonomisch höheres Wissen (Bloom et al., 1974) als Teilnehmer/-innen, die traditionellen Unterricht erhalten. Oft erwerben sie zusätzliches und detaillierteres Wissen als von den Lehrpersonen geplant und erwartet, d. h. die Lehrpersonen lernen mit den Teilnehmerinnen/Teilnehmern. Sie entwickeln ferner ihre moralische Urteilskraft, was bei traditionellem Unterricht nicht der Fall ist. Oft wollen sie auf Grund der Diskussionen auch moralisch handeln. Sie sind in der Regel hoch motiviert und engagiert und führen die Diskussionen häufig nach den VaKE-Einheiten weiter, auch in der Familie. Der Ansatz kann in allen Schulstufen ab der Sekundarstufe 1 umgesetzt werden.

Es wurden positive soziale Konsequenzen (gegenseitiges Vertrauen, sozio-moralische Atmosphäre, Klassenklima) festgestellt. Entgegen den Befürchtungen der Lehrpersonen gab es keine Disziplinprobleme.

Lehrpersonen, die mit VaKE konfrontiert wurden, waren häufig zu Beginn enthusiastisch, wurden aber beim Versuch, VaKE durchzuführen, skeptisch. Als wichtigste Probleme erwiesen sich die Konstruktion angemessener Dilemmata sowie

¹ Details zu den theoretischen Grundlagen und den Schritten sowie Variationen finden sich in Weinberger et al. (2008), Patry et al. (2013) und Patry and Weyringer (2021) sowie in vielen weiteren Publikationen.

die Schwierigkeit, im Unterricht Verantwortung an die Schüler/-innen abzugeben, ohne selbst die ganze Verantwortung aufzugeben. Ferner ist der Einsatz von VaKE unter Umständen zeitaufwändig, und es ist notwendig, mit den theoretischen Grundlagen vertraut zu sein, was nicht ohne weiteres umzusetzen ist. Das führte dazu, dass gelegentlich Lehrpersonen meinten, VaKE umzusetzen, entscheidende Elemente aber fehlten: Oft liegt der Fokus nur auf dem Wissenserwerb und die Verantwortungsabgabe ist zu gering, d. h. es gibt zu viel Lenkung, etwa Dozieren statt eigenverantwortlicher Auseinandersetzung mit den relevanten Wissensbereichen durch die Schüler/-innen.

VaKE wird als ergänzende Unterrichtsform zum traditionellen Unterricht angesehen. Einzelne Themen, beispielsweise zur Demokratieerziehung, können mit VaKE umgesetzt werden.

4. VaKE zur Demokratieerziehung

Bei der nachstehenden Diskussion über den Beitrag von VaKE zur Demokratieerziehung wird auf die Punkte a bis i des Abschnitts 2 (Bedingungen der Demokratieerziehung) Bezug genommen. Aufgrund des beschränkten Platzes müssen die Erläuterungen sehr kurz gefasst und können nur beschränkt durch Erfahrungsberichte und Anekdoten belegt werden.

- (a) Fähigkeiten. Wie aus der Darstellung der Grundlagen deutlich wird, führt VaKE zum Erwerb zahlreicher Fähigkeiten sowohl im Sinne von moralischer Urteilskompetenz als auch im Sinne von kognitivem Wissen auf höherem taxonomischem Niveau.
- (b) Verhaltensdeterminierende Variablen. In einzelnen Untersuchungen wurde ein Einfluss auf das Verhalten gezeigt (Weyringer & Patry, 2021b).
- (c) Werterziehung ist eines der Fundamente von VaKE, wobei der Fokus auf der ethischen Begründung von Entscheidungen, nicht auf der Vermittlung von Werten liegt.
- (d) Dabei spielt die ethische Hinterfragung von neuen Vorschlägen eine wesentliche Rolle, da die Teilnehmer/-innen immer wieder eigene, innovative Überlegungen zu den möglichen Handlungen der Person im Dilemma anstellen und Vorschläge anderer diskutieren. Dies schließt ethische Überlegungen ein, die durch neue Informationen, die für diese möglichen Handlungen relevant sind, ausgelöst wurden.
- (e) Wenn genug Zeit verfügbar ist, vergleichen die Teilnehmer/-innen verschiedene Internetseiten unterschiedlicher Provenienz zum gleichen Thema. Durch die widersprüchlichen Angaben werden sie zu kritischer Beurteilung der Brauchbarkeit der Informationen angeregt. Beispielsweise betonte ein Teilnehmer nach einem VaKE Kurs, nach der gemachten Erfahrung enthielten die Web-Seiten von Universitäten die zuverlässigsten Informationen. Derzeit wird

- auch ein Projekt entwickelt, das die Bekämpfung von Fake News mittels VaKE zum Thema hat (Patry & Weyringer, 2019).
- (f) Die Kombination von aufeinander bezogenen Werten und Wissen gehört ebenfalls zum Fundament von VaKE. Die Erfahrung zeigt, dass die Teilnehmer/-innen diese Verbindung nicht nur bei der Diskussion des jeweiligen Dilemmas realisieren, sondern später auch in Situationen ihres Lebensalltags sensibilisiert für diese sind (Weyringer, 2008).
- (g) Die Diskussion, die Auseinandersetzung um das bessere Argument, ist das Herzstück des praktischen Vorgehens im VaKE-Prozess. Dabei werden die Argumente, die jemand einbringt, auf ihre Brauchbarkeit und Angemessenheit geprüft. Es erweist sich dann schnell, ob jemand ein Argument nur vorschützt oder daran glaubt. Häufig wird im Verlauf von VaKE ein Rollenspiel durchgeführt, in dem die Teilnehmer/-innen Rollen übernehmen, die nicht ihren ursprünglichen Positionen entsprechen. Die Rollenspieler/-innen können dann die Vorstellungen, die den eigenen entgegengesetzt sind, durchaus überzeugend darstellen (Perspektivenübernahme), sagen beim Debriefing aber deutlich, dass die Argumente der Rolle und nicht ihre eigenen waren – aber auch, dass sie jetzt ein besseres Verständnis für die gegnerische Meinung haben (Weyringer & Patry, 2021a). In diesem Zusammenhang ist auch zu betonen, dass sich Teilnehmer/-innen ohne weiteres im Verlaufe einer VaKE Diskussion von den besseren Argumenten überzeugen lassen und die Position wechseln können.
- (h) Die Diskussionsregeln für VaKE besagen, dass das bessere Argument gelten soll, unabhängig davon, wer das Argument einbringt. Das gilt auch für die Lehrperson: Sie kann zwar moralische Argumente und (auf Anfrage) auch Informationen einbringen, ist aber bezüglich der Beurteilung von deren Angemessenheit und Brauchbarkeit mit den anderen Teilnehmenden gleichgestellt. Wäre das nicht der Fall, könnte die Lehrperson keine Argumente vom Typ „Teufels Advokat“ einbringen, also solche, die nicht der eigenen Überzeugung entsprechen, sondern ausgesprochen werden, um die Diskussion zu fördern (Weyringer & Patry, 2021a).
- (i) In der Regel erfolgt die Beschlussfassung in VaKE nicht durch Mehrheitsentscheid, sondern durch eine einvernehmliche Beschlussfassung, die sowohl einen Konsens als auch einen Dissens zulässt. Gemeint ist, dass bei Wahlverfahren darauf geachtet wird, dass auch jene Gruppe berücksichtigt wird, deren favorisierte Option keine Zustimmungsmehrheit erlangen konnte. In der Diskussion können dabei die rhetorisch schwächeren Teilnehmer/-innen durch die Lehrperson unterstützt werden, um ihre Argumente gleichberechtigt einbringen zu können (Weyringer & Patry, 2021a). Die oben erwähnten Rollenspiele mit Perspektivenübernahme erleichtern dabei den Umgang mit Antinomien.

Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnehmer/-innen am VaKE-Prozess Gelegenheit haben, viele Fähigkeiten, Handlungsmöglichkeiten und Einstellungen zu erwerben, die für eine kompetente Teilnahme am demokratischen Prozess erforderlich sind.

5. Praktische Konsequenzen

VaKE wurde im Rahmen von Demokratieerziehung von 2004 bis 2016 im sog. Platon-Jugendforum (Weyringer, 2008) eingesetzt. Dem jährlich durchgeführten einwöchigen Sommercamp lag die Auseinandersetzung mit der Idee der Europäischen Bürgerschaft zugrunde. Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren aus unterschiedlichen europäischen Staaten wurden in mehreren Workshops unterschiedliche Dilemmageschichten präsentiert, die Alltagsprobleme von Jugendlichen mit tagesaktuellen Themen der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft verknüpften, und die die Jugendlichen vor dem kulturellen Hintergrund ihrer Herkunft in einer europäischen Dimension bearbeiteten und diskutierten. In zwei Foren, gestaltet als Präsentationen von Arbeitsergebnissen der einzelnen Workshops einerseits vor der gesamten Teilnehmergruppe, andererseits vor eingeladenen externen Experten, wurden die gemachten Erkenntnisse durch kritische Fragen aus dem Auditorium einer weiteren Prüfung auf Angemessenheit und Brauchbarkeit unterzogen und die Teilnehmer/-innen so zu einer weiteren Vertiefung in die jeweilige Problematik angeregt. In der Begleitforschung konnte gezeigt werden, dass die Jugendlichen bereits am Ende des Camps positive Veränderungen von Persönlichkeitsvariablen und Verhaltensweisen bei sich selbst festgestellt haben. In Follow-up-Untersuchungen weiteten sich diese Rückmeldungen auf wertebewusstes Denken und Komponenten des moralischen Selbst aus und schlossen konkrete individuelle Vorstellungen von europäischer Verbundenheit mit ein (ebd.).

Ferner wurde VaKE zur Demokratieerziehung mit verschiedenen Adressatengruppen verwendet, unter anderem mit Flüchtlingen in Österreich (Patry et al., 2016, 2019) und mit Teilnehmerinnen/Teilnehmern aus Israel und Griechenland (Pnevmatikos et al., 2016), Georgien (Petriashvili et al., 2021), Frankreich und Norwegen (Brossard Børhaug, 2013). In all diesen Untersuchungen waren die Erfahrungen positiv. Dabei war es in einzelnen dieser Untersuchungen notwendig, den VaKE-Prozess, wie er in Tabelle 1 dargestellt wird, anzupassen, um den spezifischen Bedingungen (etwa bei den fremdsprachigen Adressatinnen/Adressaten) zu entsprechen. Dies geschah immer im Einklang mit der Theorie und war für jene Workshop-Leaders kein Problem, die über das entsprechende theoretische Wissen verfügten.

Grundsätzlich ist VaKE also für die Demokratieerziehung ein geeignetes Instrument, wobei nicht der Anspruch erhoben wird, dass dadurch alle anderen Interventionsmaßnahmen obsolet würden. Während viele VaKE-Workshopleiter/-innen positive Erfahrungen gemacht haben und den weiteren Einsatz befürworten,

ist es offenbar schwierig, die Entscheidungsträger vom Sinn dieser Methode zu überzeugen. Es kann vermutet werden, dass folgende Gründe in Frage kommen: Der konstruktivistische Ansatz steht im Gegensatz zur traditionellen Wissens- und Wertevermittlung; der Ansatz erscheint zu komplex, vor allem angesichts des anspruchsvollen theoretischen Hintergrunds; der Aufwand für Vorbereitung und Umsetzung wird gefürchtet. Vor allem aber dürften Missverständnisse relevant sein. Ein solches ist die Befürchtung, es handle sich um Indoktrination. Es geht aber nicht darum, bestimmte Werte zu vermitteln. Vielmehr sollen die Teilnehmer/-innen befähigt werden, ihre Entscheidungen zu begründen. Und schließlich beziehen sich politische Entscheidungen immer wieder darauf, als unangemessen beurteiltes Verhalten durch Bestrafung zu unterdrücken, ohne sie durch bessere zu ersetzen. Demgegenüber wird durch VaKE der Aufbau positiver Dispositionen unterstützt.

Die gesellschaftlichen Veränderungen und die Entwicklungen im Bereich der Demokratie machen flexible Methoden zur Förderung der Demokratiekompetenz notwendig. Obwohl dies anlässlich der Entwicklung von VaKE nicht abzusehen war, hat sich im Einsatz zunehmend erwiesen, dass dieser Ansatz vielfältige Themen anspricht, die derzeit im Zentrum der gesellschaftlichen Diskussion stehen. Die Gesellschaft ist nicht mehr primär eine Wissensgesellschaft, obwohl das Wissen angesichts der Entwicklung der Wissenschaft, aber auch im Hinblick auf die anstehenden Probleme – etwa Klimakrise, Corona-Pandemie, Flüchtlingsthematik im Herkunfts- wie im Gastgeberland, Missbrauch der Technologie u.v.a.m. – an Bedeutung gewonnen hat. Aber damit zusammenhängende Werte, beginnend mit den Menschenrechten und jenen der Demokratie, sind nicht mehr selbstverständlich, sondern stehen zur Disposition und bedürfen der Diskussion und Begründung. Der Informationszugang ist so offen wie noch nie und führt damit zu Problemen wie noch nie. Selbstständigkeit, Autonomie, Mündigkeit sind Ansprüche, die immer mehr an die Jugendlichen gestellt werden. Dialog gewinnt in der Gesellschaft an Bedeutung, aber darauf sind die Bürger/-innen wenig vorbereitet.

In VaKE kommen die allgemeinen Prinzipien wie Thematisierung der Werte, Verknüpfung von Wissen und Werten, Priorität der Argumente und Dialog zum Tragen, und die Themen zu den „Problemzonen der Gesellschaft“ können angesprochen und in Zusammenhängen – also nicht isoliert – thematisiert werden. In internationalen wissenschaftlichen Konferenzen zu Erziehungsfragen – etwa der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) – wie in der erziehungswissenschaftlichen Literatur scheinen Ansätze zu dominieren, in denen Probleme verschiedener Art beschrieben werden. Aber zu deren Bewältigung müssen diese Probleme erzieherisch angegangen werden. Dafür ist VaKE geeignet. Damit können sicher nicht alle gesellschaftlichen Probleme gelöst werden, aber zumindest kann ein kleiner Beitrag zu deren Lösung geleistet werden.

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129–161.
- Bloom, B. S. (Hrsg.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Übersetzt von Eugen Fünér und Ralf Hörn mit einem Nachwort von Rudolf Messner. Weinheim: Beltz.
- BMBWF – Österreichisches Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html
- Brossard Børhaug, F. (2013). Conflicting anti-racist values in Norwegian and French civic Education: To what extent can the curriculum discourses empower minority youth? In G. Gudmundsson, D. Beach Jr. & V. Viggo (Eds.), *Youth and marginalisation: Young people from immigrant families in Scandinavia* (pp. 105–131). London: Tufnell Press.
- Çıdam, Ç., Scheuerman, W. E., Delmas, C., Pineda, E. R., Celikates, R., & Livingston, A. (2020). Theorizing the politics of protest: Contemporary debates on Civil Disobedience. *Contemporary Political Theory*, 19, 513–546. <https://doi.org/10.1057/s41296-020-00392-7>
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82, 300–329.
- Gastager, A., Patry, J.-L., & Gollackner, K. (Hrsg.). (2011). *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.

- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2016). *How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Berlin: Logos.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246–268.
- Patry, J.-L. (2016). Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16(2), 9–17.
- Patry, J.-L. (2018). Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In A. Gastager & J.-L. Patry (Eds.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis. Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark Band 11* (S. 17–42). Graz: Leykam.
- Patry, J.-L. (2019). Situation specificity of behavior: The triple relevance in research and practice of education. In R. V. Nata (Ed.), *Progress in education, Volume 58* (pp. 29–144). Hauppauge, NY: Nova.
- Patry, J.-L., & Schaber, K. (2010, Januar). *Fürsorge versus Gerechtigkeit: Argumentieren Frauen anders als Männer? Eine Untersuchung zur Geschlechtsspezifität in moralischen Entscheidungssituationen*. Vortrag, gehalten an der Tagung „Moral und Beruf 2010“ in Basel.
- Patry, J.-L., & Weinberger, A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werteziehung und Wissenserwerb. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8(2), 35–50.
- Patry, J.-L., & Weinberger, A. (2021). The justification of the double assignment [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B.J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Eds.) and R. A. Robles-Piña (Sect. Ed.), *The handbook of educational theories* (pp. 565–579). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2019). *VaKE against Fake. Sensitization for fake news through Values and Knowledge Education. Draft concept* [Unpublished manuscript]. Salzburg: Association for Values and Knowledge Education.
- Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2021). *VaKE: Theory, prototype, and variations* [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Patry, J.-L., Weyringer, S., Aichinger, K., & Weinberger, A. (2016). Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values and Knowledge Education). *International Dialogues on Education*, 3(3), 123–129.

- Patry, J.-L., Weyringer, S., & Diekmann, N. (2019). VaKE intervention method: Education for democratic citizenship for female refugees. In E. Gutzwiller-Helferfinger, H. J. Abs & P. Müller (Eds.), *Thematic papers based on the conference migration, social transformation, and education for democratic citizenship* (pp. 191–205). University of Duisburg-Essen: DuEP. doi: 10.17185/du47633. Retrieved from <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=47633&lang=de>
- Petriashvili, I., Shaverdashvili, E., Baratashvili, I., & Mosiashvili, T. (2021). Experience in working with VaKE in the Georgian higher education space [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Pnevmatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Maron, R., & Gordon-Shaag, A. (2016). Combining values and knowledge education for lifelong transformative learning. In E. Panitsides & J. Talbot (Eds.), *Lifelong learning: Concepts, benefits, and challenges* (pp. 109–134). New York: Nova Science.
- Vereinte Nationen (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weyringer, S. (2008). *VaKE in einem internationalen Sommercampus für (hoch) begabte Jugendliche. Eine Evaluationsstudie*. Salzburg: Dissertation an der Gesellschafts- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität.
- Weyringer, S., & Patry, J.-L. (2021a). Tools and techniques used in VaKE. [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Weyringer, S., & Patry, J.-L. (2021b). MAaKE – Moral Action and Knowledge Education. Considerations on a theoretical model for moral action based on VaKE [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Weyringer, S., Patry, J.-L., Pnevmatikos, D., & Brossard Børhaug, F. (Eds.). (2021). *The international VaKE book* [Manuscript in preparation]. New York: Brill Sense.

Kurzbiografien

em. o. Univ.-Prof. Dr. **PATRY, JEAN-LUC**, Fachbereich Erziehungswissenschaft/Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Moral- und Werterziehung, Situations-spezifität, Theorie-Praxis Transfer, pädagogischer Takt, kritischer Multiplizismus, Theorienvielfalt, Forschungsdesigns und -biases.

Dr. Mag. **WEYRINGER, SIEGLINDE**, Senior Lecturer (in Ruhestand), Fachbereich Erziehungswissenschaft/Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie- und Modellbildung in den Bereichen Moral- und Werterziehung, Democratic Citizenship Education, Entwicklung und Förderung von Begabungen und Begabten unter den Prämissen von Inklusion und Egalität.



Politische Mündigkeit durch visuelle Kompetenz

Warum die Bildnerische Erziehung für gegenwärtige politische Herausforderungen relevant ist

Birke Sturm, Cornelia Zobl

birke.sturm@moz.ac.at

INGEREICHT 29 OKT 2020

ÜBERARBEITET 24 APR 2021

ANGENOMMEN 18 MAI 2021

Die Selbstdarstellung von Politikerinnen und Politikern über Bilder ist aus der zeitgenössischen Medienlandschaft nicht mehr wegzudenken. Für die Erziehung zur politischen Mündigkeit, so die These dieses Artikels, kann auf visuelle Kompetenz und damit im schulischen Zusammenhang insbesondere auf die Bildnerische Erziehung (BE) nicht verzichtet werden. Vor allem die Bilder der Neuen Rechten stellen eine Herausforderung für die Schule dar, da junge Mitglieder dieser Gruppierung auf den für junge Menschen attraktiven sozialen Medien besonders aktiv sind. Deswegen werden in diesem Artikel anhand eines typischen Instagram-Accounts einer Neuen Rechten die Funktionsweise und Wirkmächtigkeit solcher Bilder analysiert. Vor diesem Hintergrund wird umrissen, wie solche Bilder im BE-Unterricht zum Einsatz kommen können. Letztlich geht es in dem Artikel auch darum, die Potentiale der BE im Kontext politischer Mündigkeit herauszuarbeiten und sie innerhalb eines fächerübergreifenden Unterrichts stark zu machen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Bildanalyse, Bildnerische Erziehung, Jugendkultur, Neue Rechte, politische Bildung

1. Einleitung

Die Politik erobert die sozialen Medien. In ihrem kürzlich erschienen Buch *Wie Bilder Wahlkampf machen* beschreiben die Politikwissenschaftlerinnen Petra Bernhardt und Karin Liebhart (2020), warum und wie Politiker/-innen auf die neue Form der Politikkommunikation und damit vermehrt auch auf Bildsprache setzen. Beim Wandern in der Natur, mit dem Kind bei der Arbeit, beim Zuhören etc.: Politiker/-innen zeigen sich scheinbar privat und somit ihren potentiellen Wählerinnen/Wählern ganz nah. Dabei handelt es sich jedoch um so aufwendige wie wirkmächtige Inszenierungen, die die Betrachter/-innen zu „Affektgemeinschaften“ verbinden sollen (Bernhardt & Liebhart, 2020, S. 136). Dem Prinzip des Storytellings folgend, werden dafür in äußerst gut durchdachten und teuren Produktionen politische Offline- und Online-Interaktionsformen über Sprache und Bilder

crossmedial verbunden (ebd., S. 83–115).¹ „Dem Einsatz von Storytelling in der politischen Kommunikation liegt die Vorstellung zugrunde, dass Fakten alleine nicht ausreichen, um Menschen überzeugen zu können, weshalb es einer erzählerischen Vermittlung von Informationen bedarf“ (ebd., S. 85). Storys verbinden demnach gekonnt Bild und Text zu einer kohärenten Erzählung. Die Politikvermittlung verschiebt sich damit zunehmend von einer Logo- zu einer Ikonozentriertheit (ebd., S. 11). Die Vorteile liegen auf der Hand: Die Storys sind durch ihre Eingängigkeit einerseits überzeugender und können andererseits auch leichter erinnert werden (ebd., S. 85–86). Die Übernahme von Strategien aus der Produkt-Werbung soll helfen, die Affiziertheit der Betrachter/-innen aktiv herbeizuführen und somit das Wahlverhalten zu beeinflussen (ebd., S. 16). Bernhardt und Liebhart (2020, S. 13) betonen daher die für die Politikwissenschaften notwendige Hinwendung zu den Visual Studies und die Unabdingbarkeit einer „umfassenden visuellen Kompetenz“ (ebd., S. 25) im Kontext der politischen Kommunikation. Ähnlich verhält es sich in Zusammenhang mit formalen Lernprozessen, so die These des Beitrags: Wird politische Bildung ernst genommen, so müssen sich im Anschluss an Bernhardt und Liebhart auch pädagogische und didaktische Perspektiven konsequenterweise mit der strategischen Vermittlung politischer Inhalte über Bilder befassen. Die Bildnerische Erziehung (BE) und ihr theoretischer und praktischer Rahmen erweisen sich an dieser Stelle als relevant, weil sie wichtige Möglichkeiten für die Einübung politisch bewusster visueller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern bieten. Schließlich liegt ihr Fokus neben der Bildproduktion auch auf der Bildbetrachtung. Dabei ist die Ausweitung der BE vom Kunstunterricht zum Unterricht, der die visuelle Welt zum Gegenstand und die Disziplin der Visual Studies als Grundlage hat (wie in den Lehrplänen Grundschule, NMS und AHS gefordert), eine unabdingbare Voraussetzung, um auch politische Bildsprache thematisieren zu können.

Für die Schule besonders herausfordernd erscheint aktuell die Verwendung von Bildern der sogenannten Neuen Rechten in den sozialen Medien, welche sich ebenfalls der Strategie des Storytellings bedienen. Es handelt sich dabei um eine „Intellektuellengruppe, die sich hauptsächlich auf das Gedankengut der Konservativen Revolution der Weimarer Republik stützt, eher ein Netzwerk ohne feste Organisationsstruktur darstellt und mit einer ‚Kulturrevolution von rechts‘ einen grundlegenden politischen Wandel vorantreiben will“ (Pfahl-Traughber, 2019). Die Neue Rechte setzt nicht einfach auf direkte politische Einflussnahme, sondern will einen ideologischen Wandel in der Bevölkerung erreichen. Das heißt, außerhalb der etablierten politischen Debatte und gängiger politischer Bildarbeit verbreiten Mitglieder der Neuen Rechten gezielt rechtsextreme Inhalte auf Kanälen im Internet. Sie sprechen dabei bewusst Jugendliche und junge Erwachsene als Zielgruppe an. Die Bildarbeit dieser Gruppen in den sozialen Medien ist seit Jahren hochpro-

¹ Ausführlich zum Prinzip und zur Methode des Storytelling im Kontext der Pädagogik siehe Garmston (2018) und im Kontext der Kulturtheorie Friedmann (2018).

fessionell. Die strategische Verbindung von Auftritten in digitalen Medien und öffentlichem Aktionismus und das Zurückgreifen auf popkulturelle Ästhetiken machen sie unter anderem so erfolgreich (Bruns, Glösel & Strobl, 2018, S. 68–70). Die Rechercheplattform Correctiv veröffentlichte jüngst einen alarmierenden Bericht zu den nach wie vor höchst erfolgreichen Rekrutierungsstrategien der rechten Szene über die sozialen Medien. So nutzt diese die Schwachstellen von Facebook, Instagram etc. aus und schult ihre Mitglieder in visueller Kompetenz, um Inhalte möglichst weit und effektiv streuen zu können (Kein Filter für Rechts, 2020).

Um die Bedeutung der BE in der Vermittlung von analytischer Kompetenz in der Bildarbeit in diesem Kontext darzulegen, wird die Unterscheidung von Andreas Reckwitz (2014) in ästhetische und nichtästhetische Affekte und Praktiken nachgezeichnet und diese in Beziehung zur Kommunikation politischer Inhalte gesetzt. Gerade die Kombination beider Praktiken ist nämlich für die visuellen Auftritte der Neuen Rechten äußerst bedeutsam und macht diese dermaßen erfolgreich. Wie sich Anhänger/-innen der rechten Szene als öffentliche Personae in den sozialen Medien präsentieren, wird exemplarisch anhand des Instagram-Accounts einer neurechten Aktivistin analysiert.² Es zeigen sich auf ihrem Account subtile Formen der Bildsprache, die politisch nicht sofort zuordenbar sind. Mit der bildwissenschaftlichen Analyseverfahren der politischen Ikonografie betrachtet, wird gezeigt, inwiefern ästhetische bzw. nichtästhetische Strategien in dem Account zusammenspielen. In einem letzten Schritt werden Hinweise zu einem möglichen didaktischen Zugang zu solchen Bildern in der BE gegeben.

2. Die Unterscheidung ästhetischer und nichtästhetischer Affekte und Praktiken

Um die Wirkmechanismen von Medienauftritten der Neuen Rechten Bewegung grundlegend zu verstehen, eignet sich die Unterscheidung ästhetischer und nichtästhetischer Affekte und Praktiken nach Reckwitz (2014). Sie liefert eine geeignete theoretische Grundlage für die politische Bildarbeit im Unterricht.

Für die Unterscheidung ästhetischer und nichtästhetischer Affekte beschreibt Reckwitz (2014, S. 23) zunächst Affekte generell als „kulturell modellierte leibliche Erregungsintensitäten“. Es handelt sich also um eine bestimmte Reaktion auf Wahrgenommenes, die sich in einer mehr oder weniger starken spezifischen Gefühlslage äußert. Unter nichtästhetischen Affekten werden nach Reckwitz hingegen solche Regungen verstanden, denen eine bestimmte „Signal- und Kommunikationsfunktion“ eigen ist. So kann beispielsweise eine bestimmte Farbe als Warnsignal wirken und Handlungsentscheidungen nach sich ziehen. Ästhetische

² Auf Abbildungen und die Nennung von Namen wird aufgrund datenschutzrechtlicher Erwägungen der Redaktion verzichtet. In Lehrsettings können und sollen die beschriebenen Bilder jedoch gezeigt werden. Der Zugriff über Instagram ist nach derzeitigem Stand für jede/-n möglich, der/die einen Account hat.

Affekte hingegen sind „Affektierungen um der Affektierung Willen“ (ebd., S. 24). Ohne einen Zweck, der für ein bestimmtes Handeln von Relevanz sein könnte, wird das Auslösen einer bestimmten Regung erzielt. Es geht also um eine Gefühlslage, die hervorgerufen wird, ohne dass daraus eine Handlung folgen muss. In seinen Ausführungen vertritt Reckwitz einen praxeologischen Begriff des Ästhetischen, wenn er von Praktiken als wiederholbaren und von mehreren Subjekten erkennbaren und nachvollziehbaren inkorporierten Verhaltensweisen ausgeht (ebd., S. 25). Das heißt, es sollen und können nicht nur einzelne Betrachter/-innen über politische Storys angesprochen und zu einer bestimmten Handlung gebracht werden. Ästhetische Praktiken sind solche, die geradezu auf mechanische Weise bestimmte Affekte bei den Betrachterinnen/Betrachtern schaffen und somit gezielt ästhetische Wahrnehmungen hervorrufen können. Sie bergen insofern auch immer eine Art ästhetischen Wissens in sich, welches als kulturabhängige Konzeption angesehen werden kann, in der sowohl Produktion als auch die folgende Rezeption von ästhetischen Ereignissen im weitesten Sinne vorhergesehen werden kann (ebd.). Ästhetische Praktiken sind somit „nicht zweckfrei, sondern teleologisch wie jedes Handeln: Ihr Zweck ist die Generierung zweckfreier ästhetischer Ereignisse“ (ebd., S. 25). Es handelt sich somit allein um die Affizierung einer spezifischen ästhetischen Wahrnehmung. Die von Reckwitz vorgenommene Gegenüberstellung von zweckrationalem sowie regelgeleitetem Handeln und Ästhetik ist jedoch eher eine konstruierte und kommt real kaum vor. Vielmehr mischen sich in den meisten Fällen rational-teleologische bzw. normativ-moralische, also nichästhetische und ästhetische Praktiken (Reckwitz, 2014, S. 28–29).

Mit Reckwitz' Ausführungen, insbesondere mit seiner Unterscheidung von ästhetischen und nichtästhetischen Praktiken, ergibt sich ein Erklärungsmodell für die Wirkmächtigkeit von (politischen) Storys, nämlich als Zusammenspiel ästhetischer und nichtästhetischer Praktiken. Betrachter/-innen sollen durch personalisierte Inhalte und die Förderung von Empathie auf Gefühlsebene nicht nur ästhetisch positiv affiziert werden, vielmehr ist es auch das Ziel, sie zum Handeln und damit zur aktiven Unterstützung von politischen Akteurinnen/Akteuren zu bringen. Durch ästhetische Praktiken wird ein positives Gefühl bei den Betrachterinnen/Betrachtern ausgelöst, das mit nichtästhetischen Signalen kombiniert eine klare Kommunikationsfunktion hat. Es wird also eine Information vermittelt, die von den Betrachtenden positiv aufgefasst werden soll. Politische Storys sind gerade deswegen so wirkmächtig, weil sie gute Gefühle auslösen und diese an eine eindeutige politische Botschaft koppeln. Auch die Neuen Rechten versuchen unter Zuhilfenahme ästhetischer Praktiken, möglichst viele Betrachter/-innen in einem positiven Sinne anzusprechen. Gleichzeitig ist eine klare Kommunikationsfunktion erkennbar, nämlich Unterstützer/-innen für die jeweiligen Anliegen zu akquirieren. Durch das Auslösen von Emotionen kann Zuspruch verstärkt oder überhaupt hervorgebracht werden. Dieser Effekt wird gezielt genutzt, um rechts-

extreme Inhalte mit positiven Gefühlen zu verbinden. Ihre Unterstützer/-innen gewinnt die Gruppierung vornehmlich unter jungen Menschen, und zwar über die sozialen Medien (Bruns, Glösel & Strobl, 2018, S. 68). Aufgrund der Überlagerung ästhetischer und nichtästhetischer Praktiken ist es nicht möglich, den gezeigten Storys mit rein rationalen Argumenten zu begegnen. Sie müssen vielmehr um-erzählt oder durch Gegen-Erzählungen entkräftet werden (Bernhardt & Liebhart, 2020, S. 85–88). Solche Um- und Gegen-Erzählungen sind jedoch nur sinnvoll möglich, wenn zunächst einmal die Bildsprache in breitem Umfang verstanden wurde.

3. Die Bildarbeit der Neuen Rechten als Gegenstand der Bildbetrachtung im Unterricht

Die Bildarbeit der Neuen Rechten ist mittlerweile äußerst vielfältig. Sie umfasst neben medialen Kampagnen, denen popkulturelle Elemente inhärent sind (Bempeza, 2017; Bruns, Glösel & Strobl, 2015), modischer Kleidung (Gaugele, 2019; Miller-Idriss, 2017) sowie visueller Selbstpräsentation auch beispielsweise das Design von Alltagsgegenständen (Hornuff, 2019). Exemplarisch wird nun eine Analyse der Bildarbeit der Neuen Rechten anhand der Story des Instagram-Accounts einer neurechten Aktivistin vorgenommen, die auch als Grundlage für den BE-Unterricht dienen kann. Den theoretischen Hintergrund liefert, wie beschrieben, Reckwitz' Unterscheidung der ästhetischen und nichtästhetischen Praxen. Die Bildanalyse wird in Anlehnung an die Methode³ der politischen Ikonografie vorgenommen, weil diese Vorgehensweise auch in der Schule zum Einsatz kommen kann. Die Methode ist im Kontext der Visual Studies angesiedelt, wo davon ausgegangen wird, dass visuelle Alltagsphänomene jenseits der Unterscheidung von high und pop art bzw. culture „großen Einfluss auf die politischen, medialen sowie ideologischen Diskurse moderner Gesellschaften ausüben“ (Meier & Hala-wa, 2014, S. 210). Die politische Ikonografie befasst sich in diesem Denkhorizont mit interkulturellen Motivwanderungen, d. h. dem Verhältnis des Dargestellten zu historischen und geographisch-kulturellen Aspekten und ihrer inhaltlichen Deutung. Die damit einhergehende Methode gliedert sich in drei Stufen: die vorikonografische Beschreibung, die ikonografische Analyse und die ikonologische Interpretation (Schneider, 2014, S. 332–333). Jene Trias ist „von besonderer Bedeu-

³ Ikonografie, Ikonologie und politische Ikonografie bezeichnen kanonische Analysemethoden der Kunstwissenschaft. Der Anspruch der ikonografisch-ikonologischen Methode ist es „einen Ansatz zur umfassenden Analyse der Bedeutungsdimension eines Kunstwerks zu liefern“ (Kuhn, 2014, S. 289). Ihre Bezugsquellen sind alle verfügbaren bildlichen und schriftlichen Quellen zum Bild. Vorrangig bezieht sich die Methode auf die Hermeneutik, Kunstgeschichte, anthropologische und kulturalistische Ansätze (ebd., S. 288–289). Der Anspruch der politischen Ikonografie ist es, „die Grundfrage nach den Wirkungsformen von Bildwerken unterschiedlicher Materialität und Gestaltung auf Individuen wie gesellschaftlichen Gruppen“ (Schneider, 2014, S. 331) zu stellen. Sie bezieht sich als Methode vorrangig auf die Phänomenologie/Asthetik sowie auf die Visual Culture Studies, wenn es um Medienkritik geht (ebd., S. 330).

tung, da sie in dieser Abfolge eine doppelte Perspektive verwendet: sowohl mit Blick auf die Bildwerke als auch auf die zeitgenössischen Auftraggeber- und Betrachtergruppen“ (ebd., S. 333).

Der Instagram-Account der neurechten Aktivistin wurde aus verschiedenen Gründen ausgewählt: Sie ist bekanntes Mitglied der Identitären Bewegung Köln/Bonn und wird von dem österreichischen Identitärenchef in einem Interview auf seinem BitChute-Kanal protegiert. Mit dem Leiter der Identitären Salzburg ist sie seit 2018 liiert. Die junge Frau ist in der rechten Szene europaweit gut vernetzt und steht in diesem Kontext auch in der Öffentlichkeit, d. h. sie leitet Kampagnen und gibt neurechten Medien Interviews (Die Verbindung der Identitären Bewegung Köln mit der AfD und der Kölner Burschenschaft Germania, 2020). Als Motto teilt sie selbst auf ihrem Account den Satz „Unauffällig, aber zentral für das rechte Netzwerk“. Die junge Deutsche mit guten Verbindungen nach Österreich ist auch deshalb interessant, weil sie als aktive Frau in der rechten Szene eine Minderheit bildet. Die Wahl des Geschlechts bietet jedoch auch noch eine andere Perspektive, die die Bildinhalte betrifft. So macht die gemeinnützige Rechercheplattform Correctiv darauf aufmerksam, dass gegenwärtig gerade die Frauen in den rechtsextremen Bewegungen eine Brücke von der vorgeblich unpolitischen Ästhetik auf Instagram in ein rechtes Weltbild und letztlich in rechtsextreme Kreise schlagen (Kein Filter für Rechts, 2020). Ähnlich, so wird in der folgenden Analyse deutlich, zeigen sich auch auf dem seit 2017 bespielten Instagram-Account rechtsextreme Inhalte erst auf den zweiten Blick. Die Strategien, die die Betreiberin verwendet, gleichen jenen von anderen Protagonistinnen/Protagonisten der Neuen Rechten und können somit als exemplarisch angesehen werden. Wie gut die Strategien wirken, wird dadurch deutlich, dass mittlerweile die Hälfte der Neuzugänge bei der Neuen Rechten Bewegung über Instagram rekrutiert wird (ebd.).

3.1 Vorikonografische Beschreibung: Die Story – Natur, Kultur und Städtetrips

Nachdem es sich um einen Instagram-Account mit einer Vielzahl an Bildern handelt, die erst gemeinsam zu einer Story werden, reicht die Betrachtung eines einzelnen Bildes nicht aus. Es wird deswegen zunächst einen Überblick über das Bildmaterial geben, um darin eingebettet ein Bild genauer zu beschreiben. Leitend dabei ist die Frage, was in den Bildern zu sehen ist. Der Instagram-Account zeigt auf jedem Bild die junge Frau selbst mit langem, dunkelblondem Haar, das häufig zu zwei Zöpfen geflochten ist. Meist trägt sie eine Brille. Sie benutzt wenig Make-Up auf ihrer eher blassen Haut. Ihre Kleidung reicht von leger bis traditionell. Ihr Erscheinungsbild ist gepflegt. Alle Fotos auf Instagram zeigen sie selbst in unterschiedlichen Szenerien. Das Profilbild zeigt sie auf einer Schwarz-Weiß-Aufnahme in Blümchenkleid und Häkelweste in tänzerischer Pose, den rechten Arm über den Kopf gebeugt und dabei den Mund leicht geöffnet und nach oben blickend

vor einer verschwommenen Szenerie aus Bäumen oder Büschen. Auf einigen der Bilder ist sie gemeinsam mit Freundinnen, ihrem Freund oder ihrer Familie auf Ausflügen, im Lokal oder im Club zu sehen. Im opulenten Ballkleid auf dem roten Teppich inszeniert sie sich zudem mit der Bildunterschrift „Ein Kindheitstraum geht in Erfüllung“. Gekonnt setzt sie sich zudem mit ihrer großen, schwarzen Brille als intellektuelles Nerd-Hipster-Girl in Szene. Ein Bild zeigt sie gar in einem T-Shirt, das sie selbst als Typisierung mit Zöpfen und Brille abbildet, geziert von dem Schriftzug #BRILLENHILD IS WATCHING YOU. Zudem kann man die junge Frau bei verschiedenen Städtetrips beobachten, z. B. am Schwarzenbergplatz in Wien mit einem Hipsterbeutel. Ein besonders häufig wiederkehrendes Motiv bildet die Natur. Die in der neurechten Szene aktive Betreiberin zeigt sich beim Wandern durch Wälder oder beim Pflücken von Waldhimbeeren, vor einem Weizenfeld, am Meer oder aus einer Burgruine in die Landschaft blickend.

Ein weiteres Bild aus der Menge an Darstellungen wurde von der Betreiberin des Accounts mit „Frühling, wo bleibst du?“ kommentiert. Auf der linken oberen Bildhälfte sieht man ihr Gesicht, ihr Oberkörper, der bis zur Mitte der Brust abgebildet ist, nimmt zwei Drittel der unteren Bildhälfte ein. Die rechte Bildhälfte zeigt im Hintergrund dieser Szenerie eine verschwommene Landschaft, die gelblich-grüne Pflanzen vor einem sich aufbäumenden Gestein nur vermuten lässt. Das Haar hat sie zu einem halboffenen Zopf gebunden und es fällt ihr lose über die Schultern. Sie trägt ein hellblaues Top mit hochgezogenem Reißverschluss auf der Vorderseite und eine silberne Kette mit rundem Anhänger in dreigliedriger Wellenform. In den vom unteren Bildrand angeschnittenen Händen hält sie ein kleines Sträußchen aus Blumen mit runden, gelben Blüten und einer Art Schleierkraut. Die Bildachse verläuft schräg vom linken oberen zum rechten unteren Bildrand und folgt dem Blick der Frau auf das Sträußchen, das sie zart anlächelt. Das Bild ist in einer für Instagram typischen, warmen Filterästhetik gehalten.

3.2 Ikonografische Analyse: ein Mädchen wie viele und neurechte Aktivistin

Auch die ikonografische Analyse des Bildes kann nicht unabhängig von der Story, in die es eingebettet ist, geschehen. Leitend ist nun die Frage, wie die Inhalte auf den Bildern dargestellt sind bzw. eingebettet sind. Zunächst wird gezeigt, wie die junge Frau sich als Persönlichkeit in dem beschriebenen Bild inszeniert. Sie zeigt sich darauf verträumt lächelnd und damit als sympathische junge Frau, die den Frühling herbeisehnt und die Natur liebt. Keineswegs ist dies jedoch – so ging aus der Beschreibung bereits hervor – die einzige Darstellung, die sie in der Natur zeigt. Mit solchen Darstellungen von Naturszenarien reiht sich die junge Frau nicht nur in eine typische Bildwelt auf Instagram ein, sondern greift auf einen Trend von Sehnsuchtsvorstellungen vom Land zurück, der seit geraumer Zeit in

verschiedenen Medien allgegenwärtig ist.⁴ Die nicht nur in diesem Bild verwendete Filterästhetik verweist darauf, dass die Accountbetreiberin, wie viele junge Frauen, mit einfachen Bildbearbeitungsstrategien am Handy bestens vertraut ist. Ihr Account ähnelt, wohl nicht zuletzt deswegen, den Accounts vieler junger Frauen. Dieses Moment spiegelt sich in ihrer gesamten Story wider: Die Betreiberin ist viel unterwegs, liebt neben der Natur auch das urbane Leben, erscheint selbstbewusst und dank ihrer durch das dickrandige, dunkle Gestell und dessen eckige Form gekennzeichneten Nerd-Brille oder auch der Inszenierung vor Büchern klug und gebildet. Mit dieser Person, das veranschaulichen die zahlreichen Bilder mit ihren Freundinnen, kann man zudem Spaß haben, viel erleben und sich gut und vielseitig unterhalten. Sie inszeniert sich als ganz normale, nette junge Frau, mit der es sich lohnt, in Kontakt zu treten.

Die nicht nur im beschriebenen Bild dargestellte Natur verweist aufgrund der Filterästhetik, die ihm einen vergilbten Schleier verleiht, noch auf eine andere Bedeutungsebene. Eine Bedeutungsebene, die sich auch in den wiederkehrenden Zopffrisuren zeigt, die die junge Frau auf vielen Bildern ihres Accounts trägt. Gemeinsam erinnern diese Elemente an Bilder einer vergangenen Zeit und lassen Gefühle der Nostalgie aufkommen. Nostalgie muss sich aber – und dies ist hier von besonderer Bedeutung – nicht immer auf die Vergangenheit beziehen; sie kann sowohl retrospektiv als auch prospektiv ausgerichtet sein (Boym, 2001, S. XVI). Eine solche, auf das Zukünftige gerichtete und damit utopisch anmutende Form der Nostalgie wird von dem Soziologen Zygmunt Bauman (2017) als „Retrotopia“ bezeichnet. Dieses Phänomen wird u. a. von so genannten „Zurück zu“-Tendenzen“ (ebd., S. 17) begleitet, wie jener nach einer „ursprünglichen/unverdorbenen ‚nationalen Identität‘“ (ebd., S. 18), die eng mit dem Begriff der Heimat in Verbindung steht.

Neben diesen nostalgischen Bildern, die mit Heimat in Verbindung stehen, manifestiert sich an anderer Stelle eine fremdenfeindliche Einstellung. Bei dem runden Anhänger mit dreigliedriger Wellenform, den die Accountbetreiberin auf der beschriebenen Darstellung trägt, handelt es sich nämlich um eine sogenannte Tristele. Das ist ein aus dem keltischen Kulturkreis stammendes Symbol, das als Truppenkennzeichen der 27. SS-Freiwilligen-Grenadier-Division Langemarck verwendet wurde und für die nationalistische burische Afrikanische Widerstandsbewegung sowie das rechtsextreme Netzwerk Blood and Honour verwendet wird (Rechtsextremismus, o. D., S. 57). Der Anhänger kehrt in einigen anderen Bildern ihrer Story wieder und lässt wie weitere Hinweise darauf schließen, dass die junge Frau der rechtsextremen Szene angehört. Auch der zunächst unauffällige Hipsterbeutel dient als Kennzeichen für rechtsextremes Gedankengut. In weißen Lettern

⁴ Im Bereich des Wohnens und der Einrichtung wird dies besonders deutlich, denkt man u. a. an Zeitschriften wie *Landlust*, *Landhaus Living* oder *Landleben*, aber auch an Werbefelder der Marke *Greengate*, um nur wenige Beispiele zu nennen.

auf rotem, rechteckigem Grund liest man darauf die Zahl 1683, gefolgt von der Phrase *Erbe und Auftrag*, die in Großbuchstaben hervorgehoben wird. Mit 1683 wird auf die Wiener Osmanenbelagerung in diesem Jahr verwiesen. Damit soll eine vermeintliche Gefahr durch Zuwanderung thematisiert werden. Ein in der Sprache der Neuen Rechten so genannter Bevölkerungsaustausch durch muslimische sowie nicht-weiße Menschen in Europa, so die Verschwörungstheorie, müsse angeblich auch heute noch abgewendet werden. Eine ausführliche Analyse bietet Duygu Özkan in ihrem 2011 erschienen Buch *Türkenbelagerung*, in der sie der Assoziation von „türkisch“ mit „negativ“ nachgeht. Dass die historischen Türken nicht mit den heute in Österreich lebenden Türken gleichgesetzt werden können (Özkan, 2011, S. 13), wird beispielsweise in der Darstellung der Neuen Rechten ausgelassen. Besonders perfide erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Erschaffung des Feindbildes des Türken nach der Eroberung Konstantinopels 1453 vom Kaiserreich systematisch durch die Anfertigung von damals neuartigen Flugschriften vorangetrieben wurde, um die Stände zur Finanzierung des Krieges zu motivieren (Özkan, 2018, S. 107). Auch dass die Türken historisch später, etwa im 1. Weltkrieg, Verbündete Österreichs waren, kommt bei den Neuen Rechten nicht zur Sprache (Möchel & Schreiber, 2019). Geht man zudem von demografischen Vorberechnungen des US-amerikanischen Meinungsforschungsinstituts Pew Research Center aus, die verschiedene Szenarien anbieten, so ist ein solcher Austausch weder belegbar noch in Sicht (Stern, 2018).

Subtiler wirken Bilder wie jenes, das die junge Frau im Wald sitzend mit einem Becher *Emmi Caffè Latte Vanilla* zeigt. Für sich betrachtet wenig aussagekräftig, zeigen sich in die Story eingebettet erneut Hinweise auf rechtsextremes Gedankengut. So ist die Verpackung des Kaffees in Gelb und Schwarz gehalten, den Farben der Identitären und somit einer neurechten Bewegung. Das scheint kein Zufall zu sein, schließlich zeigt sie ein anderes Bild auf einer Kundgebung gerade dieser Bewegung, wie sich an einer schwarz-gelben Flagge trotz des abgeschnittenen Schriftzuges erkennen lässt. Das rechtsextreme Gedankengut, welches auf dem Instagram-Account nur bei genauer Kenntnis spezifischer Zeichen transparent wird, verbalisiert sie auf ihrem Youtube-Kanal mit dem Namen „Rein weiblich“ ganz unmissverständlich.

Neben ihrer Selbstdarstellung als sympathische junge Frau mit vielen Interessen, wie sie von vielen Frauen ihres Alters stammen könnte, verweisen die Bilder auf eine nostalgische Heimatverbundenheit. Das rechte Gedankengut ist auf ihrem Instagram-Account nur anhand kleiner Details ablesbar.

3.3 Ikonologische Interpretation: Rechtes Gedankengut gepaart mit guten Gefühlen

Leitend ist zuletzt die Frage nach der Sinnhaftigkeit und der Bedeutung der inszenierten Bildinhalte. Eine zentrale Strategie, die über die Vermischung von ästhetischen und nichtästhetischen Praktiken wiederkehrt, ist das Suggestieren von Normalität und die Produktion von positiven Gefühlen zu den ausgewählten Bildinhalten bei gleichzeitiger Darstellung rechter Symbolik. Das Auslösen ästhetischer Affekte gelingt über Motive, die auch viele andere junge Frauen über die sozialen Medien teilen: Spaß mit Freundinnen, Quality Time mit dem Freund und nicht zuletzt ausgedehnte Ausflüge in die Natur. Typisch ist dabei die oben bereits beschriebene Anwendung der für Instagram gängigen Filterästhetik. Die Angleichung der Bildinhalte und -ästhetik der Neuen Rechten an den Mainstream sind dabei Teil der ästhetischen Praxis. Sie schreiben rechtsextremes Gedankengut systematisch in alltägliche Lebensszenarien ein. Solche Szenarien, die „normal“ anmuten und mit positiven Gefühlen verbunden sind, werden bewusst gezeigt (Kein Filter für Rechts, 2020). Offen angesprochen wird dies auch in einem Video der Identitären Bewegung von 2018. Zwischen einer großen Auswahl an Naturbildern, Bildern von durchtrainierten und Sport treibenden jungen Männern, die sich auch am Stammtisch zeigen, sowie einzelner junger Frauen fällt hier der Satz: „Wir dringen ein in Ihre Wohlfühlzone“ (Youtube-Video: Identitäre Bewegung Bayern stellt sich vor, Min. 0:42-0:44). Dabei wirkt jene Offenheit für viele Betrachter/-innen nicht abschreckend. Im Anschluss an Arendt kann sogar davon ausgegangen werden, dass diese Offenheit (junge) Menschen für die rechtsextreme Bewegung zu faszinieren und mobilisieren vermag (Arendt, 2019, S. 659f.). Maßgeblich unterstützt wird diese Offenheit gegenwärtig durch die normkonforme Bildsprache, die emotionalisiert, personalisiert und intuitive Wissensformen der Betrachter/-innen aufgreift. Eine mögliche Empörung, die durch die Anrufung rechten Gedankenguts hervorgerufen würde, kann durch gezielte Bildarbeit nun wahrscheinlicher in eine indifferente Haltung oder sogar Zustimmung umschlagen. Bezüglich der Bilder, so der Eindruck, ist dieses Eindringen in eine so genannte Wohlfühlzone nämlich längst gelungen. Insofern gehen die ästhetischen Praktiken, die in der Herstellung von Normalität, guten Gefühlen sowie der Darstellung nostalgisch anmutender Bilder bestehen, in nichtästhetische Praktiken über: nämlich der Darstellung von Symbolen, die auf den rechtsextremen Hintergrund verweisen und dem eindeutigen Verweis auf rechtsextremes Gedankengut inklusive ausführlicher Argumentation, warum man diesem folgen sollte. Letzteres ist in den Videos auf dem Youtube-Kanal zu finden, den die Protagonistin dieses Artikels ebenfalls betreibt. Die junge Frau ist im Übrigen nach der Löschung der Accounts des österreichischen Identitärenchefs durch die großen Social-Media-Anbieter keineswegs die einzige und bei weitem nicht die radikalste, die hier weiterhin ak-

tiv ist. Die Vorstellungsreihe einiger rechter Frontfiguren in hervorragender Video-Qualität mit dem Titel „Ehrensache“ von der Werbeagentur Okzident Media soll hier ebenso nur erwähnt bleiben wie der zur rechten Hetze aufrufende Pop-song „Hetztape“ von Melanie feat. Ruhrpott Roulette. Sie alle lassen sich ebenfalls durch eine nostalgische und popkulturell-aktuelle Bildästhetik beschreiben, die über Symbole und Sprache rechtsextremistische Inhalte vermittelt.

4. Was heißt das für eine Didaktik der Bildnerischen Erziehung?

Die Assimilation jugendkultureller Bildwelten mit politisch rechtsextremen Inhalten ist bereits weit verbreitet. Da Schüler/-innen in ihrem Alltag solchen Bildwelten begegnen, ist eine Auseinandersetzung mit ihnen in der Schule notwendig. Die BE bietet die Möglichkeit, durch eine angeleitete Bildanalyse einen gezielten Beitrag zur Steigerung politischer Mündigkeit und der Einübung eines kritischen Umgangs mit Bildern mit einer politischen Botschaft bei Schülerinnen/Schülern zu leisten. Beides kann durch eine praktische Aufgabenstellung noch unterstützt werden. Zwei Herausforderungen für den Unterricht werden dabei besonders deutlich: die Methodenvermittlung und die Schaffung eines angemessenen theoretischen Rahmens.

Im Unterricht kann eine Bildbetrachtung des exemplarisch analysierten Accounts auf Basis der vorgestellten Analyse vorgenommen werden. Die dreiteilige Herangehensweise von der vorikonografischen Beschreibung über die ikonografische Analyse zur ikonologischen Interpretation erscheint im Kontext der Steigerung politischer Mündigkeit geeignet, da der systematische Zugang die Schüler/-innen dabei unterstützt, eine distanzierte Beschreibung und darüber hinaus eine wohlüberlegte Analyse sowie eine fachlich geleitete Interpretation vornehmen zu können. Voreilige und vermeintlich fehlgeleitete Interpretationen werden durch das Einüben dieser analytischen Bildkompetenz vermieden. Diese Herangehensweise und Kompetenz hat auch über die politische Kommunikation hinaus Wichtigkeit. Voraussetzung für einen solchen Umgang mit Bildern sind jedoch gute Praxisanleitungen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen, wie Christian Nille in seinem Artikel „Der Dreischritt Beschreibung – Analyse – Interpretation“ (2020) herausstreicht. Die zahlreichen und teilweise unübersichtlichen Internetquellen zur Bildanalyse bergen die Gefahr des einseitigen Zugangs und der Verzerrung der Methode. Problematisch sieht Nille deshalb die Auslassung der eingehenden und auf den Schulunterricht hin adaptierten Methoden-Beschreibung in Schulbüchern und anderen Medien. Das Zurückgreifen auf die politische Ikonografie, wie in diesem Artikel, ist voraussetzungsreich und macht gerade die Interpretation zu einem „recht diffusen Teil des Dreischritts [...], der den Schulunterricht potenziell vor Schwierigkeiten stellt“ (Nille, 2020, o.S.), wie Nille präzisiert. In Anschluss an den Autor ist Lehrkräften deswegen anzuraten, sich intensiv mit unterschiedlichen Methoden und Anleitungen auseinanderzusetzen, bevor sie diese in den Unterricht

übernehmen. Dieser Beitrag versucht die Lücke durch die exemplarische Analyse zu verkleinern und kann als konkreter Zugang für den Unterricht aufgegriffen werden. Jene Unklarheiten zum Dreischritt in den Schulbüchern sind, erneut mit Nille gesprochen, jedoch unbedingt zu schließen.

Darüber hinaus ist in Zusammenhang mit der Arbeit mit politischem Bildmaterial auf zwei Kriterien bei der Arbeit mit Schülerinnen/Schülern hinzuweisen. Das erste Kriterium ergibt sich daraus, dass ästhetische und nichtästhetische Praktiken nie vollständig getrennt voneinander analysiert werden können. Zugleich muss die ästhetische Ebene, die Emotionalität und Sinnlichkeit der Betrachter/-innen berührt, anders thematisiert werden als die nichtästhetische und rational erfassbare Ebene. Um dennoch beide Bereiche in einer Bildbetrachtung einzuholen, können übergeordnete Fragen in der BE folgendermaßen lauten: 1. Was fühle ich, wenn ich das Bild ansehe und welche Assoziationen habe ich? Was löst diese Gefühle und Assoziationen aus? 2. Welche Inhalte jenseits der Gefühlsebene zeigt das Bild? Zielen die ersten Fragen verstärkt auf emotionale sinnliche Erlebnisse, so zielt die zweite Frage verstärkt auf nichtästhetische Inhalte, wie Symbole oder argumentierende/behauptende Sprache. Gerade im Falle von Instagram-Accounts unterstützt die Beachtung von Bildunterschriften und/oder Kommentaren ein Erfassen der zweiten Ebene. Aber auch in Youtube-Videos ist die Verbindung von Gefühls- und Inhaltsebene sehr wichtig. Durch die Betrachtung beider Ebenen kann ein kompetenter Umgang mit Bild-Text-Konstellationen ebenso erworben werden wie das kritische Erfassen von Texten und Bildern an sich (Laner, 2018, S. 55). Das zweite Kriterium ist, dass eine Bildbetrachtung nie ohne inhaltliche Recherchearbeit auskommt. Gerade die symbolische und sprachliche Ebene erfordert eine intensive Auseinandersetzung, die das Gezeigte im historischen, gesellschaftlichen und politischen Kontext erschließt und erklärt.

Um Schülerinnen/Schülern die Ikonozentriertheit politischen Storytellings zugänglich zu machen, erweist sich die BE mit ihren Methoden der Bildanalyse als äußerst bedeutsam. Ein Zugang, wie er beispielsweise im Unterrichtsfach Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB) betrieben wird, kann in der BE vertieft werden, um zeitgenössisches politisches Geschehen angemessen interpretieren und einordnen zu können. So ist die Bild- und Medienanalyse zwar ein zentraler Bestandteil von GSPB, jedoch können solche Analysen durch den Praxisanspruch der BE noch deutlich differenzierter im Hinblick auf die verschiedenen Formen und Medien ausfallen, in denen politische Kommunikation über Bilder betrieben wird. Schließlich sind Bilder in all ihren Facetten Gegenstandsbereich der BE. Denkbar wäre beispielsweise das gemeinsame Anlegen einer Bildersammlung unterschiedlicher politischer Storys durch die Schüler/-innen, um ausgehend von der gemeinsamen Analyse zu erfassen, wie weit solche Bilder verbreitet sind. Jedenfalls sind die Grenzen der BE im Blick zu behalten.

Sie liegen gerade dort, wo politische und/oder historische Ereignisse systematisch einzuholen sind. Die BE ist zwar per se interdisziplinär angelegt und hat durchaus auch politische Ansprüche, ihre Bezugstheorien liegen jedoch vornehmlich in der Kunstgeschichte, den Visual Studies, der Kulturtheorie etc. Dies prädestiniert sie zur differenzierten Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Bildtypen, eine umfassende politische Bildung kann und soll von der BE alleine ausgehend daher jedoch nicht geleistet werden. Würde eine solche Aufgabe ohne adäquate vorausgehende Schulungen dennoch an die BE-Lehrer/-innen herangetragen, so könnte dies zu Schwierigkeiten für Lehrer/-innen und Schüler/-innen führen, die die fachliche Rahmung betreffen (Ziegler, 2018, S. 39–42). Béatrice Ziegler schreibt bezüglich dieser Problematik treffend: „Ohne fachliche Perspektive, [...] ist sich die Lehrperson bewusst, [können] ihre Äußerungen als persönliche Meinungen aufgefasst werden, weshalb ihre ‚Informationen‘ im Kontext des politischen Diskurses interpretiert werden müssen“ (ebd., S. 41). Können Positionen also nicht schlüssig und fachlich argumentiert werden, erscheinen diese den Schülerinnen/Schülern schlicht als wenig qualifizierte Ansichten, denen es sich nicht lohnt, Aufmerksamkeit zu schenken. Sicher ist also, dass trotz des bedeutenden Beitrags, den die BE leisten kann, was das Lesen von Bildern anbelangt, jedenfalls auch das Fach GSPB daran beteiligt sein muss, um eine politische Bildung, die Rechtsextremismus präventiv entgegenwirkt, in der Schule anbieten zu können. Der fächerübergreifende Unterricht wird gerade im Kontext der umfassenden politischen Bildung als wichtige Voraussetzung und Möglichkeit verstanden. Im Handbuch „Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung“ von Carl Deichmann und Christian Tischner (2014) wird systematisch inhaltlichen Schnittmengen der einzelnen Fächer im Unterrichtskanon nachgespürt. Die interdisziplinäre Verfasstheit der politischen Bildung macht den Anschluss an die interdisziplinäre BE besonders fruchtbar, wie etwa Anja Besand in dem Sammelband thematisiert. „Eine Kooperation zwischen den Fächern Kunst und Politik liegt schon aus dem Grund auf der Hand, weil sich die didaktischen Herausforderungen, die sich in beiden Feldern ergeben, sehr stark überschneiden. So beschäftigt man sich beispielsweise in der fachdidaktischen Auseinandersetzung beider Fächer an zentraler Stelle mit der Frage der didaktischen Sperrigkeit oder gar Nichtvermittelbarkeit der zentralen Gegenstände“ (Besand, 2014, S. 173). Wie in kaum einem anderen Fach würden daher neben Fachwissen Einstellungen und Haltungen vermittelt, die sich aus der fachlich bedingten Uneindeutigkeit ergeben. Damit ist gemeint, dass Politikvermittlung in der BE, wie es in diesem Aufsatz vorgeschlagen wird, über politische Bilder geleistet werden kann. Besand verweist zudem auf künstlerische Arbeiten, die explizit an der Schnittstelle zur Politik angesiedelt sind und sich deswegen ebenso für die Politikvermittlung eignen (ebd., S. 174–178). Mit dem erneuten Verweis auf die Frage nach der angemessenen fachlichen Rahmung in Bezug auf politische Bildarbeit kann zusammengefasst werden, dass der fächerübergreifende

Unterricht zwischen der BE und GSPB anzustreben ist. Gemeinsam ist den beiden unterrichtlichen Zugängen das Vermittlungsziel der kritischen Haltung und Differenziertheit gegenüber visuellen bzw. historischen Bezügen. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen sollte dabei immer durch das Wissen um die je eigene Expertise getragen sein.

Bibliographie

- Arendt, H. (2019 [1986]). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft*. München: Piper.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bempeza, S. (2017). Die Kehrseite der Medaille. Popkultur und «Subversion» im Kontext der Neuen Rechten. In T. Gerber & K. Hausladen (Hrsg.), *Compared to What? Pop zwischen Normativität und Subversion* (S. 62–78). Wien: Turia+Kant.
- Bernhardt, P. & Liebhart, K. (2020). *Wie Bilder Wahlkampf machen*. Berlin: Mandelbaum.
- Besand, A. (2014): Kunstunterricht und Politikunterricht. In C. Deichmann & C. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung* (S. 169–180). Schwalbach: Wochenschau.
- Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. New York: Basic Books.
- Bruns, J., Glösel, K. & Strobl, N. (2015, 2018). *Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa*. Münster: Unrast.
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) (2012). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) (2018). *Lehrpläne der Mittelschule*. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018 vom 01. September 2018, <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) (2021). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeine höhere Schulen*. BGBl. Nr. 88/1985 vom 18. Mai 2021, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Deichmann, C. & Tischner, C. (2014). *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Die Verbindung der Identitären Bewegung Köln mit der AfD und der Kölner Bur-schenschaft Germania*. (2020). <https://de.indymedia.org/node/81955>
- Friedmann, J. (2018). *Storytelling. Einführung in Theorie und Praxis narrativer Gestaltung*. München: UVK.

- Garmston, J. R. (2018). *The astonishing power of storytelling. Leading, teaching and transforming in a new way*. Thousand Oaks: SAGE.
- Gaugele, E. (2019). The new obscurity of style. Alt-right faction, populist normalization, and the cultural war on fashion from the far right. *Fashion theory. The Journal of Dress, Body and Culture*, 1–21. doi: 10.1080/1362704X.2019.1657262
- Hornuff, D. (2019). *Die Neue Rechte und ihr Design. Vom ästhetischen Angriff auf die offene Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Kein Filter für Rechts. *Wie die rechte Szene Instagram benutzt, um junge Menschen zu rekrutieren*. (o. D.). <https://correctiv.org/top-stories/2020/10/06/kein-filter-fuer-rechts-instagram-rechtsextremismus-frauen-der-rechten-szene>
- Kuhn, L. (2014). Ikonografie/Ikonologie. In Netzwerk Bildphilosophie (Hrsg.), *Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und Methodische Verfahren der Bildwissenschaft* (S. 289–298). Köln: Herbert von Halem.
- Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Meier, S. & Halawa, M.A. (2014). Visual studies. In Netzwerk Bildphilosophie (Hrsg.), *Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und Methodische Verfahren der Bildwissenschaft* (S. 209–216). Köln: Herbert von Halem.
- Miller-Idriss, C. (2017). *The extreme gone mainstream*. Princeton: Princeton University Press.
- Möchel, K. & Schreiber, D. (2019, 13. Oktober). *Rechtsextreme Szene in Österreich: Gewaltbereitschaft als Ideologie*. <https://kurier.at/chronik/oesterreich/rechtsextreme-szene-gewaltbereitschaft-als-ideologie/400645364>
- Nille, C. (2020). *Der Dreischritt Beschreibung – Analyse – Interpretation. Skizze eines Problemfelds schulischer Praxis zwischen Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik*. <http://zkmb.de/der-dreischritt-beschreibung-analyse-interpretation-skizze-eines-problemfelds-schulischer-praxis-zwischen-kunstgeschichte-bildwissenschaft-und-kunstpaedagogik/>
- Özkan, D. (2011). *Türkenbelagerung*. Wien: Metroverlag.
- Özkan, D. (2018). Wenn Vorurteile die Zeit überdauern. In Brunner, A., Staudinger, B., Sulzenbacher, H. & Lichtenberger, S. (Hrsg.), *Die Stadt ohne Juden, Muslime, Flüchtlinge, Ausländer* (S. 106–112). Wien: Filmarchiv Austria.
- Pfahl-Traugher, A. (2019, 21. Jänner). *Was die "Neue Rechte" ist – und was nicht. Definitionen und Erscheinungsformen einer rechtsextremistischen Intellektuellengruppe*. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/284268/was-die-neue-rechte-ist-und-was-nicht>
- Rechtsextremismus: Symbole, Zeichen und verbotene Organisationen*. (o. D.). <https://www.verfassungsschutz.de/embed/broschuere-2018-10-rechtsextremismus-symbole-zeichen-und-verbotene-organisationen.pdf>
- Reckwitz, A. (2014). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schneider, P. (2014). Politische Ikonografie. In Netzwerk Bildphilosophie (Hrsg.), *Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und Methodische Verfahren der Bildwissenschaft* (S. 331–340). Köln: Herbert von Halem.
- Stern, J. (2018, 06. Juni). *Verschwörungstheorie „Islamisierung“*. <https://www.bpb.de/lernen/projekte/270414/verschwörungstheorie-islamisierung>
- Ziegler, B. (2018). Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage. In Manzel, S. & Oberle, M. (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 35–46). Wiesbaden: Springer.

Youtube-Videos

- Identitäre Bewegung. (2018). *Identitäre Bewegung Bayern stellt sich vor*. <https://www.youtube.com/watch?v=Xcrr3PawJYo>
- Melanie. (2019). *Hetztape* (Katja K. Sextape Parodie) ft. Ruhrpott Roulette. <https://www.youtube.com/watch?v=iod5lZol8zw>
- Rein weiblich. (2020). https://www.youtube.com/channel/UCizOESCUmgNaKnM9g_kR6dg

Kurzbiografien

Dr. **STURM, BIRKE**, Assistenzprofessorin, Department für Bildnerische Erziehung/ Mozarteum Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Visual Culture, Visual Literacy, Bild- und Kulturwissenschaften, Kunstpädagogik und -didaktik, Kulturelle Bildung.

Mag. Dr. **ZOBL, CORNELIA**, Lehrerin für die Sekundarstufe, GRG13 Wenzgasse/ Wien, Forschungsschwerpunkte: Lern- und Bildungsprozesse unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen, Didaktik des Studien- und Unterrichtsfachs Technik und Design.



Was stört dich am
Bewegungsangebot in
deiner Schule?

Was fehlt dir für mehr
Bewegung in der
Schule?

Handwritten note on a white sticky note.

Handwritten note on an orange sticky note.

Handwritten note on a white sticky note.

Handwritten note on a white sticky note with pink markers.